

Gabriele Pallotti
Claudia Borghetti - Fabiana Rosi



Insegnare a scrivere
nella scuola primaria
Il progetto *Osservare l'interlingua*



Comitato Scientifico della Serie Linguistica di Caissa Italia

Roberta D'Alessandro (Università di Utrecht), Mara Frascarelli (Università Roma Tre), Nicola Grandi (Università di Bologna), Maria Grossmann (Università dell'Aquila), Claudio Iacobini (Università di Salerno), Gabriele Iannàccaro (Università di Milano-Bicocca), Alessandro Lenci (Università di Pisa), Francesca Masini (Università di Bologna), Caterina Mauri (Università di Bologna), Anna Maria Thornton (Università dell'Aquila)

*Per ulteriori informazioni sulla Serie Linguistica di Caissa Italia consultare il sito:
<http://www.caissa.it/106-linguistica>*

Gabriele Pallotti, Claudia Borghetti, Fabiana Rosi

Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua

© 2021, Caissa Italia S.c.a.r.l., Cesena/Bologna.

Prima edizione 2021 nella collana Athenaeum.

ISBN: 978-88-6729-102-1

Tutti i diritti riservati.

Finito di stampare nel mese di febbraio 2021

Geca Industrie Grafiche - San Giuliano Milanese

per conto di Caissa Italia S.c.a.r.l.

In copertina

particolare di un acquerello di Ennio Tamburi

Il presente volume è pubblicato con il contributo di:

- Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia;
- Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università di Bologna, Progetto Dipartimento di Eccellenza *DIVE-IN Diversity & Inclusion*, iniziativa Dipartimenti di Eccellenza MIUR (L. 232 del 01/12/2016);
- Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento, Progetto Dipartimento di Eccellenza - Centro di Alti Studi Umanistici, iniziativa Dipartimenti di Eccellenza MIUR (L. 232 del 01/12/2016).

Nessuna parte della presente pubblicazione può essere riprodotta, immagazzinata in un sistema di archiviazione o trasmessa in qualsivoglia forma o mezzo, elettronico, elettrostatico, magnetico, meccanico, fotocopie, registrazioni o altro senza il previo permesso in forma scritta dell'editore.

Composizione tipografica: Optima (Hermann Zapf, Linotype 1958), Palatino (Hermann Zapf, Linotype 1948), Symbol (Adobe Systems 1985), Times New Roman (Stanley Morison, Monotype 1931) Abadi MT Std (Agfa Monotype corporation).

Caissa Italia S.c.a.r.l.

Sede legale: Via Viareggio 70, 47522 Cesena

Sede operativa: Via Luigi Silvagni 21, 40137 Bologna

Tel./fax: +39 0510360850 / Infoline +39 3400634399

Sito web: <http://www.caissa.it> / E-mail: info@caissa.it

Indice

Ringraziamenti	7
Capitolo 1 – Introduzione	9
Capitolo 2 – La prospettiva dell’interlingua come approccio all’educazione linguistica	13
2.1 La nozione di interlingua	13
2.2 Le ricerche sull’interlingua	15
2.3 Interlingua e L1	17
2.4 Alunni monolingui e multilingui	19
2.5 L’interlingua come approccio didattico	21
Capitolo 3 – La gestione del processo di scrittura	25
3.1 Introduzione	25
3.2 Il processo di scrittura: due modelli	26
3.2.1 Una prima fotografia dello scrittore esperto	27
3.2.2 Chi sa scrivere non riporta ma trasforma ciò che sa	30
3.3 I processi cognitivi	33
3.3.1 Generare le idee	34
3.3.2 Pianificare	35
3.3.3 Formulare	36
3.3.4 Revisionare	37
3.4 Il ruolo della metacognizione	38
3.5 Conclusioni	41
Capitolo 4 – L’apprendimento della scrittura	43
4.1 Introduzione	43
4.2 Un modello di sviluppo della scrittura infantile	45
4.2.1 Formulazione	46
4.2.2 Revisione	48
4.2.3 Pianificazione	48
4.2.4 Memoria di lavoro	49
4.2.5 Metacognizione	50

4.3 Tra oralità e scrittura	51
4.4 Il ruolo dello scrivere insieme	53
4.4.1 La teoria socioculturale: qualche annotazione	54
4.4.2 Collaborazione e apprendimento della scrittura	55
4.5 La motivazione a scrivere	57
4.6 Conclusioni	61
Capitolo 5 – Insegnare a scrivere	63
5.1 Introduzione	63
5.2 L'approccio orientato al processo	65
5.3 Insegnare a gestire i processi (meta)cognitivi della scrittura	67
5.3.1 Le facilitazioni procedurali	67
5.3.2 Il programma per lo sviluppo delle strategie autoregolatve	68
5.4 La scrittura in classe: alcune pratiche didattiche efficaci	72
5.4.1 Dalle idee al progetto del testo	73
5.4.2 La stesura	76
5.4.3 Familiarizzare con l'attività di revisione	80
5.5 Conclusioni	83
Capitolo 6 – I percorsi didattici	85
6.1 Finalità e principi metodologici trasversali	86
6.2 Un percorso-tipo	88
6.3 Il percorso sul testo narrativo	93
6.4 Conclusioni	101
Capitolo 7 – La metodologia della ricerca	103
7.1 Questionario su atteggiamenti e motivazione	103
7.1.1 Studio pilota per la costruzione e validazione del questionario	103
7.1.2 Il questionario finale	105
7.1.3 Il questionario: composizione del campione e raccolta dei dati	106
7.2 L'analisi delle produzioni linguistiche	106
7.2.1 La raccolta dei dati linguistici	106
7.2.2 La valutazione mediante scale olistiche	109
7.2.3 La codifica dei dati	112
7.2.4 Le categorie di analisi	113
7.2.4.1 L'analisi del contenuto	115
7.2.4.2 Il riferimento alle entità	116
7.2.4.3 I connettivi testuali	117
7.2.4.4 La punteggiatura e la paragrafazione	119
7.2.4.5 I periodi festone	121
7.2.4.6 La gestione dei tempi verbali	123
7.3 Conclusioni	123

Capitolo 8 – Risultati su atteggiamenti e motivazioni	125
8.1 La coesione del gruppo classe	126
8.2 I fattori affettivi: ansia relazionale e da prestazione	128
8.3 La motivazione generale	131
8.4 La motivazione a scrivere	132
8.5 Conclusioni	134
Capitolo 9 – Risultati sulla competenza linguistica	135
9.1 Indicatori di qualità dei testi	135
9.1.1 Precisazioni metodologiche	135
9.1.2 La valutazione mediante scale olistiche	138
9.1.3 Il contenuto	140
9.1.4 Il riferimento alle entità	142
9.1.5 I connettivi testuali	146
9.1.6 L'organizzazione dei testi: paragrafazione e punteggiatura	147
9.1.7 I periodi festone	150
9.1.8 La gestione dei tempi verbali	152
9.2 La variabilità interna alle classi	154
9.3 Conclusioni	158
Capitolo 10 – Bilanci e conclusioni	159
10.1 Bilancio della ricerca	159
10.1.1 Motivazione e atteggiamenti	159
10.1.2 Competenze di scrittura	160
10.1.3 Monolingui e multilingui a confronto	161
10.1.4 La variabilità interna alle classi	163
10.2 Risultati di altre ricerche	164
10.3 Il punto di vista di alunni, famiglie, insegnanti e tirocinanti	167
10.4 In conclusione: “Se gli insegni, imparano”	175
Appendici	177
Appendice A – Il questionario	178
Appendice B – Unità informative principali e secondarie	181
Video <i>Tempi moderni</i>	181
Video <i>Harry sul treno</i>	181
Riferimenti bibliografici	187

*Dedichiamo questo libro
a Paolo Bollini e Adriano Colombo,
maestri di vita e di scrittura*

Ringraziamenti



La ricerca riportata in questo volume è frutto di una collaborazione pluriennale tra diversi soggetti. Le istituzioni che l'hanno promossa sono il Comune di Reggio Emilia e l'Università di Modena e Reggio Emilia, all'interno del progetto *Osservare l'interlingua*. Per il Comune, le pedagogiste Mitia Davoli e Catia Manzini hanno svolto un'azione di coordinamento organizzativo e raccordo con le scuole, all'interno del servizio *Officina educativa* coordinato da Eugenio Paterlini. Per l'Università, il coordinamento scientifico è stato a cura di Gabriele Pallotti, coadiuvato negli anni dalle borsiste Claudia Borghetti, Silvia Cattani, Stefania Ferrari, Agnieszka Latos, Giovanna Masiero, Fabiana Rosi e Greta Zanoni. Il progetto si è avvalso anche della collaborazione di numerose tirocinanti universitarie del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, sotto la supervisione delle tutor di tirocinio Claudia Bugli, Loretta Maffoni e Lorenza Montanari.

Alla formazione e alla sperimentazione hanno preso parte di anno in anno numerosi insegnanti di scuola primaria e alcuni insegnanti di scuola secondaria di primo grado del Comune di Reggio Emilia, come riportato sul sito del progetto <https://interlingua.comune.re.it>. In particolare, nell'a.s. 2013/2014, di cui si analizzano qui i risultati, hanno aderito al progetto le insegnanti di scuola primaria Nazzarena Antichi, Maria Cristina Borghi, Claudia Bugli, Giuliana Capelli, Annamaria Fontanesi, Morena Levrini, Loretta Maffoni, Fiorella Raffaelli, Mariarita Ruozzi, che hanno condotto la sperimentazione in tutte le classi in cui insegnavano.

Desideriamo ringraziare vivamente i colleghi che hanno letto una prima versione del manoscritto, fornendo preziosi suggerimenti: Daniele D'Aguanno, Anna Rosa Guerriero, Patrizia Giuliano, Maria G. Lo Duca. Naturalmente, non sono da ritenersi responsabili delle eventuali mancanze e sviste.

Capitolo 1*

Introduzione



Questo volume rappresenta un esempio di ricerca scientifica in educazione (Hattie 2011; SaPie 2017), o glottodidattica sperimentale (Nuzzo & Rastelli 2011; Rastelli, 2019) o ancora, di *design-based research* (Collins et al. 2004): attraverso l'osservazione di classi sperimentali e di controllo, si è potuta verificare l'efficacia di una serie di interventi volti a promuovere una migliore educazione linguistica, e in particolare a sviluppare le competenze di scrittura negli alunni della scuola primaria.

I risultati ottenuti dimostrano che pratiche di buona educazione linguistica ottengono complessivamente buoni esiti, sia per quanto riguarda la qualità dei testi prodotti, sia per ciò che attiene la motivazione e gli atteggiamenti degli alunni. Le pratiche proposte nella sperimentazione qui descritta non sono particolarmente inedite: molte di esse si basano su principi e metodi ampiamente discussi nel XX e XXI secolo, anche se la loro selezione, combinazione e realizzazione pratica rappresenta un elemento di originalità della presente proposta.

Questi principi e metodi, per quanto ben noti a livello scientifico e talvolta messi in pratica da alcuni insegnanti particolarmente sensibili, stentano ancora a diffondersi nella maggior parte delle classi della scuola italiana. Lo scopo di questo volume è pertanto duplice: da una parte descrivere alcune buone pratiche che possono essere seguite con facilità in tutti i contesti scolastici; dall'altra, fornire un esempio di ricerca educativa che riesca a verificare empiricamente l'efficacia degli interventi, con un protocollo quasi-sperimentale che coniuga il rigore scientifico con la validità ecologica del contesto-classe.

I suoi destinatari sono pertanto diversi. Ci rivolgiamo in primo luogo a chi si occupa di ricerca in ambito educativo: non solo i docenti universitari, ma anche quegli insegnanti che considerano la ricerca una parte essenziale del

* Per quanto riguarda la redazione del testo, sono da attribuirsi a Gabriele Pallotti i Capitoli 1, 2, 7 (tranne 7.2.1), 8 e 9 e le Sezioni 6.1, 6.2, 10.1, 10.2; Claudia Borghetti ha redatto i Capitoli 3, 4 e 5; Fabiana Rosi è l'autrice delle Sezioni 6.3, 7.2.1 e 10.3.

proprio lavoro, sia producendola in prima persona, ad esempio all'interno di associazioni professionali o in collaborazione con le università, sia essendone consumatori assidui e consapevoli, in grado di valutare criticamente la qualità degli studi empirici e il loro impatto sul proprio lavoro. Certo, si tratta di insegnanti motivati, sanamente ambiziosi, che non si accontentano di ripetere la routine, seguire passivamente le proposte dei libri di testo (o dei siti online pieni di ricette facili e materiali preconfezionati), partecipando magari in modo occasionale a qualche incontro di formazione. L'insegnante ideale a cui pensiamo, e che speriamo diventi sempre più la norma piuttosto che l'eccezione, si interroga sui fondamenti scientifici del suo agire, sa motivare la scelta di un'attività didattica in base a ricerche precedenti e teorie dell'apprendimento, sa valutare criticamente le proposte operative. Da questo punto di vista, speriamo che questo libro venga letto anche da studenti, molti dei quali saranno gli insegnanti di domani, per dare loro le basi per diventare produttori e consumatori di buona ricerca educativa. Il curriculum formativo di base dei futuri insegnanti non può contenere solo brevi sintesi, introduzioni teoriche più o meno esaustive, pillole di sapere da ripetere agli esami, ma anche attività che promuovano le competenze, il saper fare, tra cui il saper fare ricerca. Certo, per lo studente e l'insegnante medio leggere alcune pagine di questo libro può rappresentare una sfida: si presentano i risultati di una ricerca che ha usato metodologie sperimentali e analisi quantitative rigorose. Tuttavia, siamo convinti del grande valore educativo delle sfide e vogliamo perciò scommettere sul fatto che i lettori, magari con un po' di sforzo, saranno comunque in grado di seguire le nostre argomentazioni. In ogni caso, tutti i termini tecnici e le metodologie di analisi sono spiegati senza dare nulla per presupposto: anche se questo libro non può diventare un manuale sui metodi di ricerca nelle scienze sociali e dell'educazione, potrebbe servire come introduzione, o esemplificazione, di ciò che si può fare in una ricerca educativa.

Lo studio qui riportato si basa sul progetto di sperimentazione educativa e formazione degli insegnanti denominato *Osservare l'interlingua*, promosso dal Comune di Reggio Emilia con la collaborazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia, sotto il coordinamento scientifico di Gabriele Pallotti. Il progetto è stato avviato nell'a.s. 2007/2008. Inizialmente coinvolgeva una sola scuola, che presentava un numero considerevole di alunni parlanti non nativi di italiano, molti dei quali con livelli di competenza modesti. Il nome attribuito allora al progetto, *Osservare l'interlingua*, sottolineava l'importanza di fondare qualunque intervento educativo su una preliminare osservazione sistematica, diagnostica, delle competenze in L2 e dei processi di acquisizione e uso linguistico. Nonostante oggi la sperimentazione si rivolga anche a classi composte quasi esclusivamente di nativi, il titolo del progetto e il relativo orientamento teorico-metodologico rimangono pertinenti, per le ragioni che saranno illustrate meglio in §6.1). Quale che sia la composizione demografica delle scuole e delle classi, un secondo elemento caratterizzante il progetto è l'approccio

didattico inclusivo: alunni nativi e non nativi, monolingui e multilingui, anche con competenze linguistiche molto diverse, vengono tenuti sempre insieme, in attività che coinvolgono l'intera classe, senza mai creare gruppi separati per livello. Come si vedrà in seguito, questo approccio produce buoni risultati sia per gli alunni monolingui, italofoeni dalla nascita, sia per i multilingui che hanno appreso l'italiano accanto a una o più altre lingue.

A più di dieci anni dall'avvio, il progetto è considerevolmente cresciuto: ogni anno vengono coinvolti una ventina di insegnanti di scuola primaria, provenienti da circa dieci scuole del Comune di Reggio Emilia e di altri comuni limitrofi, per un totale di oltre 400 alunni. Più recentemente, si sono uniti anche alcuni insegnanti della scuola secondaria di primo grado, affiancati dai facilitatori linguistici che svolgono laboratori e attività integrative con le loro classi. Ogni anno, inoltre, alcuni tirocinanti del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia collaborano al progetto, affiancando le insegnanti di scuola primaria nella realizzazione delle attività e contribuendo alla raccolta dei dati e alla documentazione finale. Le pedagogiste del Comune di Reggio Emilia hanno garantito il coordinamento organizzativo del gruppo di lavoro, favorendo lo scambio tra le molteplici realtà coinvolte.¹

Tutti i percorsi didattici proposti nel corso degli anni, con brevi introduzioni teoriche, sono liberamente disponibili sul sito del progetto (interlingua.comune.re.it), che contiene anche le produzioni orali e scritte dei bambini raccolte in alcune edizioni. Il sito è in continuo aggiornamento e crescita e, ad oggi, presenta decine di percorsi didattici completamente sviluppati, su diversi tipi di testo (narrativo, argomentativo, espositivo, per lo studio) e per diverse fasce di età, dall'inizio della primaria alla fine della secondaria di primo grado. Per facilitare la consultazione di una tale quantità di percorsi, e per favorire un'implementazione curricolare delle proposte didattiche, è stato realizzato anche un sillabo (disponibile sempre sul sito), che sviluppa sull'arco degli otto anni della scuola di base una serie di attività di crescente complessità, dando così la possibilità agli insegnanti che intendano lavorare nell'ottica della programmazione verticale la possibilità di far svolgere ai propri alunni un percorso organico.

L'esperienza di *Osservare l'interlingua* è stata replicata, anche se in porzioni più limitate, in diverse altre realtà. In particolare, negli anni 2010-2016 una rete di scuole primarie e secondarie di primo grado della provincia di Reggio Emilia (comuni di Campagnola Emilia, Correggio, Fabbrico, Rolo e San Martino in Rio) ha sperimentato, sotto la supervisione di Gabriele Pallotti e Fabiana Rosi, alcuni percorsi, in parte replicando, successivamente o in parallelo, le esperienze del Comune di Reggio Emilia (Pallotti & Rosi 2017b). Claudia Tarallo ha svolto il suo dottorato di ricerca presso l'Università di Napoli "L'Orientale" con uno studio che ha verificato l'efficacia del percorso educa-

¹ La collaborazione con il Comune di Reggio Emilia è terminata nel 2019. Il progetto prosegue ora sotto la supervisione dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

tivo riportato in questo volume su alcune classi di scuola secondaria di primo grado del Comune di Napoli (Tarallo 2017; 2019). L'approccio di *Osservare l'interlingua* è stato sperimentato nell'Istituto Comprensivo di Vipiteno (BZ), in una serie di attività tenute dall'insegnante Francesco Manfredi e dai suoi colleghi. Laura Clemenzi, dell'Università della Tuscia, nell'a.s. 2017/2018, ha condotto presso l'Istituto Comprensivo di Caprarola (VT) una sperimentazione che, basata sempre su *Osservare l'interlingua*, è stata presentata in un saggio di Antonini et al. (2019). Sono state svolte inoltre sperimentazioni nei comuni di Scandiano (RE), Casalgrande (MO), Castelfranco Emilia (MO) e nella scuola paritaria Manzoni di Bologna (Tori 2020).

Oltre alla ricerca riportata in questo volume, che rappresenta la verifica sperimentale di maggior ampiezza fin qui realizzata sull'efficacia del progetto, sono stati realizzati altri studi analoghi, sebbene di minori proporzioni, che confermano i risultati presentati qui: essi saranno discussi in §10.2.

Il testo è così organizzato. Il Capitolo 2 presenta la prospettiva dell'interlingua nella ricerca sull'acquisizione delle competenze linguistiche, incluse quelle testuali e di scrittura. Nel Capitolo 3 si riportano i modelli teorici che rappresentano il complesso processo della scrittura, con tutte le abilità e sottoabilità che essa implica negli scrittori maturi. Segue (§4) una rassegna delle ricerche che hanno osservato lo sviluppo delle abilità di scrittura nei bambini: in linea con l'approccio dell'interlingua, la comprensione delle dinamiche di apprendimento precede e costituisce un fondamento necessario delle attività didattiche. Queste vengono discusse nel Capitolo 5, che illustra le principali proposte metodologiche sull'insegnamento della scrittura, sempre facendo particolare attenzione alla fascia di età tra 6 e 13 anni. Nel capitolo successivo (§6) si presenterà l'approccio didattico del progetto *Osservare l'interlingua*, per poi esporre in modo dettagliato il percorso didattico sul testo narrativo a partire dal quale è stata realizzata l'indagine sperimentale discussa nei capitoli successivi.

Il Capitolo 7 introduce la metodologia della ricerca, presentando i due tipi di dati utilizzati, un questionario sugli atteggiamenti verso le attività di scrittura e le produzioni scritte all'inizio e alla fine dell'anno scolastico, discutendo criticamente le scelte operate per la loro analisi. In seguito vengono riportati i risultati dell'indagine sugli atteggiamenti (§8) e quelli ottenuti in merito alle competenze di scrittura, valutate tenendo in considerazione un gran numero di dimensioni e parametri (§9). L'ultimo capitolo contiene un bilancio complessivo della ricerca, sintetizzandone i principali risultati e indicando direzioni di approfondimento future, e un bilancio dell'esperienza educativa, basato sulla testimonianza di alunni e insegnanti (§10).

Capitolo 2

La prospettiva dell'interlingua come approccio all'educazione linguistica



2.1 La nozione di interlingua

Il concetto di interlingua è uno dei costrutti chiave nella ricerca sull'acquisizione e l'uso delle lingue seconde o ulteriori (di solito abbreviate con "L2" o "Lx"), mentre molto più limitato, o quasi nullo, è il suo impiego nel campo dell'educazione linguistica in generale e nella didattica della scrittura. In questo capitolo, dopo aver introdotto il termine e illustrato le principali ricerche nel suo contesto di applicazione primario, proveremo a mostrare perché esso può essere rilevante anche in questi ultimi ambiti.

Il termine interlingua viene usato per la prima volta da Selinker, che in una nota scrive "non si può evitare di riconoscere l'esistenza di un'interlingua, la quale deve essere descritta come un sistema e non come una collezione isolata di errori" (1969: nota 5). Nel 1972 Selinker pubblicherà un intero articolo intitolato *Interlanguage*, che è considerato il testo fondamentale per tutto un settore di ricerche, in cui l'interlingua viene definita come "un sistema linguistico separato ... che risulta dai tentativi, da parte di un apprendente, di produrre una norma della lingua d'arrivo" (Selinker 1972: 214). Viene così pienamente riconosciuta la creatività dell'apprendente che, nei suoi tentativi di avvicinarsi alla nuova lingua, costruisce un sistema linguistico vero e proprio, dotato di regole e funzioni ben precise. L'idea di studiare le produzioni degli apprendenti come un sistema linguistico, con le sue regolarità e i suoi principi, non è però esclusiva di Selinker, ma nasce in un clima culturale ben preciso. Per molti decenni, infatti, sotto l'influenza del comportamentismo, le produzioni degli apprendenti erano state viste come il prodotto di "abiti" acquisiti: da un lato, quelli della lingua materna (L1), che eserciterebbero un influsso fondamentale sotto forma di "interferenze" condizionanti; dall'altro, le nuove "abitudini" che devono essere acquisite nella nuova lingua, per le quali sono necessarie molte ripetizioni per fissare i comportamenti appropriati. L'apprendente, in questo modo, viene visto come una specie di automa in balia degli influssi interni o

esterni, e le sue produzioni sarebbero riconducibili a questi condizionamenti. Gli errori, in particolare, sarebbero da ascrivere essenzialmente all'interferenza delle abitudini nella lingua materna su quelle, non ancora ben consolidate, della seconda lingua.

Tuttavia, già dai primi anni '60, queste concezioni iniziano a cambiare, sotto la spinta delle nuove teorie cognitive. Secondo queste prospettive, l'apprendente non è una *tabula rasa* esposta ai condizionamenti interni o esterni, ma un soggetto attivo, che va alla ricerca di soluzioni ai suoi problemi cognitivi e comunicativi formulando ipotesi e mettendo in atto una serie di strategie razionali e funzionali. Un primo passo in questa direzione è stato il movimento che va sotto il nome di "analisi degli errori", capitanato da Corder. Un suo articolo del 1967, *The significance of learner's errors* [La significatività degli errori dell'apprendente], introduce questa nuova prospettiva: commettere errori è "un modo per l'apprendente di mettere alla prova le sue ipotesi sulla natura della lingua che sta imparando" ed essi permettono di osservare il "sillabo incorporato nell'apprendente" (Corder 1981 [1967]: 11), cioè le logiche naturali secondo cui viene gradualmente ricostruita la seconda lingua. Già da queste poche frasi si nota chiaramente il mutamento di paradigma: l'accento è ora tutto sull'apprendente, sulle sue strategie di ricostruzione del nuovo codice, che appaiono come una dotazione innata; gli errori devono essere spiegati e previsti a partire da queste strategie e non mettendo semplicemente a confronto i sistemi linguistici di partenza e di arrivo. Naturalmente, l'influenza della madrelingua non viene completamente negata, ma risulta fortemente ridimensionata e, soprattutto, riconcettualizzata come una strategia tra le tante che l'apprendente impiega nel compito di ricostruire la L2.

Nello stesso saggio, Corder (1981 [1967]) parla di "competenza transitoria" per caratterizzare i sistemi linguistici degli apprendenti, che sono dotati di una competenza linguistica sistematica e regolare come i parlanti nativi, anche se ancora in evoluzione. Per esprimere meglio questo concetto, alcuni anni dopo lo stesso Corder (1971) introdurrà la nozione di "dialetto idiosincratico", che non differisce, nello spirito, dall'idea di "sistema approssimativo" proposta da Nemser (1971).

Tutte queste proposte terminologiche, compresa quella di interlingua, che ha avuto poi il sopravvento, hanno in comune l'idea che le produzioni degli apprendenti di una seconda lingua abbiano una sistematicità, seguano regole o perlomeno presentino regolarità che esprimono una logica, delle strategie di costruzione degli enunciati, delle ipotesi su come funziona la L2. Esse dunque vengono viste in positivo, in base a ciò che c'è, e non in negativo, in base a ciò che manca per riprodurre le regole dalla lingua di arrivo. Un altro termine comunemente impiegato per riferirsi a questi sistemi è infatti "varietà di apprendimento" (Giacalone Ramat 2003; Hendriks 2011; Dimroth 2012), che sottolinea un altro aspetto importante: si tratta in ogni caso di varietà della lingua verso cui tende l'individuo, nel nostro caso l'italiano. In altri termini, come esistono

le varietà regionali e locali (il lombardo, il campano, il siciliano, il veneziano e il bolognese), le varietà specialistiche (l'italiano della medicina, del diritto, del calcio) e persino una varietà specifica usata quasi esclusivamente a scuola come l'italiano scolastico (Benincà et al. 1974, cit. in Colombo 2011; Revelli 2015), che per molti versi è assai più conservatore e rigido dell'italiano standard usato nelle pubblicazioni di qualità contemporanea (GISCEL Emilia-Romagna 2010; Lo Duca 2013), si può dire che chi impara l'italiano come lingua non materna sta creando una varietà particolare di lingua, con le sue regolarità e specificità. Ancora una volta, l'accento si sposta sulla descrizione di “come è fatta” questa varietà di lingua, piuttosto che di tutto ciò che le manca per assomigliare a un'altra lingua, che sia l'italiano standard, il neo-standard o l'italiano scolastico.

2.2 Le ricerche sull'interlingua

Una volta riconosciuta l'esistenza di un sistema linguistico regolare e allo stesso tempo variabile come l'interlingua, le ricerche si sono indirizzate a studiarne l'evoluzione nel corso del tempo. I primi lavori condotti negli anni '70 hanno messo in luce l'esistenza di sequenze di acquisizione condivise da tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla loro L1, dall'età o dal livello di istruzione. Ad esempio, per l'inglese (Dulay et al. 1985), i primi morfemi grammaticali appresi da tutti sono la *-s* del plurale, il suffisso *-ing* che indica aspetto progressivo (*John playing*), il verbo *to be* ('essere') in funzione di copula (*she is funny*). Poco dopo appaiono gli articoli determinativi e indeterminativi e gli ausiliari del progressivo (*John is playing*). Contrariamente a quanto ci si potrebbe attendere, i passati di alcuni verbi irregolari molto comuni (*went, fell, found*) appaiono prima dei passati regolari come *arrived, talked, played*. Nelle varietà più avanzate troviamo anche la *-s* che indica la terza persona singolare del presente (*John plays*) e la *-s* del possessivo (*John's book*).

Un'altra sequenza acquisizionale studiata nei primi lavori di ricerca riguarda la negazione, sempre in inglese (Cancino et al. 1978; Wode 1981). La prima fase è caratterizzata da una espressione negativa fissa, *no*, che viene anteposta all'intera frase, come in *no cold, no catch it, no you playing here*. In seguito la negazione, espressa sempre dal *no* ma anche da un *don't* fisso, non analizzato, viene premessa all'elemento da negare, anche internamente alla frase, come in *I no can see, they no have water, I don't can explain*. Poi compare la negazione dopo gli ausiliari, in frasi come *I can't see, I cannot see, it's not danger, he's not skinny*. Infine gli apprendenti scoprono la funzione di *do* come verbo che porta la negazione per altri verbi, e non lo producono più in forma fissa, non analizzata (sempre *don't*) ma iniziano a fletterlo come gli altri verbi, producendo ad esempio *It doesn't spin* [non gira], *She didn't believe me* [non mi ha creduto], ma anche *She didn't said it* [non lo ha detto], in cui *do* viene correttamente coniugato al passato, ma la marca del passato viene espressa sia sull'ausiliare che sul verbo lessicale, violando una regola di altro tipo, ancora più avanzata.

Per quanto riguarda l'italiano, le prime ricerche si sono concentrate sulla sequenza di acquisizione dei mezzi per esprimere la temporalità (Bernini & Giacalone Ramat 1990). In un primo stadio, gli apprendenti usano una forma unica del verbo, corrispondente tipicamente al tema verbale o a una voce del paradigma che appare frequentemente nell'input, ad esempio in frasi come *guarda io mangia carne* [guarda che mangio la carne], *una signorina capisci italiano* [una signorina capisce/capiva l'italiano]. Poi compare una prima opposizione morfologica tra azioni passate o concluse e azioni presenti o continuate, in frasi come *Guarda di finito* [guarda ho finito], *Rashid fatto così* [Rashid ha fatto così], *Io venuta Filippine, lontano, lontano, aereoalano. No lavoro en Filippine. Studio medico*, dove il verbo puntuale *venuta*, giustamente coniugato al passato prossimo, si accompagna a *lavoro* e *studio*, che esprimono azioni durative e sono espressi nella forma basica invece che con l'imperfetto. Questa forma del verbo appare infatti in seguito, prima in *era/ero*, con funzione di copula, poi su altri verbi, come ad esempio in *Quando io mangiavo*. Solo in varietà avanzate si riscontrano usi del futuro, condizionale e congiuntivo.

Naturalmente questa breve esemplificazione non può dar conto di tutte le ricerche sull'interlingua (per rassegne si vedano ad esempio Ortega 2009; Hendriks 2011; Han & Tarone 2014; sull'italiano, Giacalone Ramat 2003). Ciò che interessa di più, ai fini del presente lavoro, è sottolineare come la valutazione dell'interlingua, specie nelle sue finalità didattiche, formative, debba fare riferimento alle sue dinamiche evolutive interne, e non a una norma esterna di riferimento. Ad esempio, un apprendente dell'inglese che pronuncia *I don't can swim* sta mostrando un livello nella sequenza di apprendimento più avanzato rispetto a uno che dice *I no can swim*. Eppure, entrambe le frasi risultano scorrette, se confrontate con l'inglese standard *I can't swim*. Il criterio di valutazione di un'interlingua deve essere la complessità del sistema, la sua evoluzione, non la sua maggiore o minore corrispondenza a una norma esterna. Per fare ancora un esempio, questa volta sull'italiano, consideriamo le produzioni in (1):

- (1)
- a. *Noi arriva ieri*
 - b. *Noi arrivato ieri*
 - c. *Noi abbiamo arrivato ieri*
 - d. *Noi siamo arrivato ieri*
 - e. *Noi abbiamo arrivati ieri*
 - f. *Noi siamo arrivati ieri*

Se la nostra valutazione si limitasse a contare gli errori, tutte le produzioni da (1a) a (1e) sarebbero considerate uguali: ciascuna di esse contiene infatti un errore nell'espressione del tempo passato. È invece evidente che esse mostrano un'evoluzione: da una forma basica, non flessa del verbo (1a), a un primo tentativo di flessione grammaticale con il suffisso *-to* del participio passato (1b), alla scoperta dell'esistenza dell'ausiliare *avere*, più comune, (1c) e in seguito di

essere (1d). La frase in (1e) mostra un sistema che comprende una ricca serie di sotto-regole per la flessione del verbo al passato: abbiamo l'ausiliare, il verbo *arrivare* con una marca tempo-aspettuale *-t-*, la desinenza *-i* che indica accordo con il soggetto maschile plurale. Limitarsi a contare gli errori fa perdere di vista tutti questi progressi, queste differenze tra diverse fasi di sviluppo dell'interlingua.

In secondo luogo, è importante sottolineare come una buona parte delle ricerche sull'interlingua proceda secondo una prospettiva funzionalista (Watorek 2004; Hendriks 2005; Bardovi-Harlig 2015), secondo la quale le produzioni degli apprendenti non devono essere giudicate solo in base alla forma (la flessione del verbo per persona è presente? È corretta?), ma anche e soprattutto in base alla loro funzione. Secondo questa prospettiva, ad esempio, le frasi riportate sopra (1) rappresentano tutti diversi modi di realizzare la stessa funzione comunicativa, cioè di esprimere il significato che il parlante, insieme ad altre persone, sono arrivati il giorno precedente l'enunciazione. L'espressione del significato 'tempo anteriore' avviene in (1a) esclusivamente mediante l'avverbio di tempo *ieri*, mentre nelle altre frasi compaiono anche altri indicatori di natura morfologica. Dal punto di vista della forma, è chiaro che gli enunciati in (1) sono tutti diversi, e solo l'ultimo risulta corretto per quanto riguarda le norme della lingua italiana; dal punto di vista funzionale, tuttavia, occorre prendere atto che essi esprimono tutti la stessa funzione.

La prospettiva funzionalista vede dunque le produzioni linguistiche in primo luogo come forme che esprimono determinate funzioni comunicative: la comunicazione ha dunque la priorità, sia nel senso che per l'apprendente l'obiettivo primario è comunicare, sia perché l'analisi dei dati deve sempre partire dalle funzioni comunicative per interpretare le forme linguistiche.

Questi aspetti fondamentali relativi all'analisi dell'interlingua sono molto importanti sul piano metodologico e comportano significative conseguenze anche per una ricerca come quella riportata nel presente lavoro, che non riguarda, strettamente parlando, l'ambito di acquisizione della seconda lingua.

2.3 Interlingua e L1

Come si è detto, la nozione di interlingua nasce e si sviluppa primariamente nelle ricerche sull'acquisizione delle lingue seconde e ulteriori. Ci si può chiedere tuttavia se essa non possa essere impiegata anche per riferirsi all'acquisizione della lingua materna, cioè della prima lingua che un individuo incontra nella sua vita.

In linea di massima, anche un bambino che impara la sua prima lingua è un soggetto attivo, che non è solo condizionato dall'influsso esterno dell'input linguistico che riceve, come voleva un certo comportamentismo radicale e forse un po' ingenuo. Chomsky (1959), nella sua recensione critica di *Verbal behavior* di Skinner (1957), è stato il primo a segnare questo cambio di prospettiva, sottolineando come i condizionamenti esterni non siano sufficienti a spiegare

quanto avviene nell'acquisizione della L1 da parte dei bambini, che sono invece guidati in buona parte anche da principi cognitivi innati e universali. In seguito, diversi studiosi hanno portato avanti un programma di ricerca volto a scoprire le regolarità dei percorsi acquisizionali. Un lavoro fondamentale è quello di Brown (1973), che ha mostrato come alcuni bambini statunitensi imparassero alcuni morfemi grammaticali dell'inglese in un ordine costante, sostanzialmente indipendente dalla loro frequenza nell'input. Questo studio ha influenzato le ricerche sulla L2 che, replicandone l'approccio generale, hanno cercato di individuare simili sequenze evolutive nell'acquisizione della seconda lingua, come si è mostrato nel paragrafo precedente.

Più in generale, si potrebbe estendere l'approccio dell'interlingua a ogni forma di apprendimento linguistico-comunicativo, e in particolare al contesto scolastico. In primo luogo, anche chi è nato in Italia e ha il passaporto italiano (quasi) mai parla l'italiano standard, insegnato a scuola. Molti alunni hanno come lingua materna, parlata a casa, un dialetto o una varietà non standard di italiano, per cui, come scrive Berruto (1987: 59) “in Italia nessuno (se non notabili eccezioni del tutto speciali) possiede l'italiano standard come lingua materna: la varietà standard non è appresa da nessun parlante come lingua nativa, non esistono parlanti standard nativi”. Alcune di queste lingue e varietà sono estremamente simili allo standard, e ne differiscono solo per la pronuncia, che per quasi tutti gli italiani ha sempre qualche connotazione regionale, altre sono assai diverse. Ma non è solo una questione di codice linguistico in senso stretto: come si vedrà nei prossimi capitoli, nell'apprendere a leggere e scrivere gli alunni sviluppano nuovi modi di usare la lingua, in fondo anche di pensare, e i loro sistemi provvisori, che si arricchiscono gradualmente diventando sempre più complessi, possono essere considerati alla stregua di interlingue. Non si tratta solo di adottare un nuovo termine o una nuova metafora per descrivere processi ben noti, ma di un cambiamento di prospettiva (Pallotti 2020). La prospettiva dell'interlingua invita a vedere lo sviluppo delle competenze di scrittura in termini positivi, come una graduale crescita di un sistema che, ad ogni momento, ha le sue logiche e regolarità. Certo, i testi dei bambini e ragazzi che imparano a scrivere, se considerati dal punto di vista finale, dello scrittore adulto pienamente alfabetizzato, contengono “errori”, ma la prospettiva dell'interlingua non parte da questi e tanto meno si ferma dopo averli contati e pesati secondo una loro presunta e mai ben definita “gravità”. Al contrario, in ogni momento del processo di acquisizione, si cerca di vedere cosa gli alunni stanno facendo, perché e in base a quali strategie. Lo sguardo si sofferma su ciò che c'è, sui traguardi raggiunti, sull'ampliamento del repertorio di mezzi a disposizione, sulle fasi di sperimentazione di nuove strutture linguistiche e di nuove modalità comunicative, che siano l'uso di un lessico più appropriato, di un registro più formale, dei segni di punteggiatura, ma anche di nuove strategie di progettazione e composizione del testo. Così come è riduttivo e fuorviante considerare una frase come *Noi abbiamo arrivati* soltanto come una produzione contenente un errore grammaticale, è ugualmente riduttivo vedere i

primi tentativi di uso del congiuntivo in periodi ipotetici complessi, o del registro formale, o della punteggiatura, o di strutture testuali di ampia portata, semplicemente come errori, improprietà, goffaggini. Tutti questi tentativi, se esaminati con attenzione e all'interno di un percorso evolutivo, denotano in ogni caso una crescita, uno sviluppo, e la prospettiva dell'interlingua consiste precisamente nel cercare di dar conto di questo sviluppo.

Inoltre, anche nell'analisi delle produzioni scritte, a tutti i livelli, è importante tenere a mente la prospettiva funzionalista illustrata in precedenza. Spesso la didattica scolastica della scrittura si riduce a un mero esercizio formale, in cui gli alunni sono invitati a usare le nuove forme espressive (che si tratti dei grafemi nelle primissime fasi, o più tardi dei connettivi o delle varietà colte della lingua) in attività decontestualizzate, senza alcuno scopo comunicativo, aventi come obiettivo principale o esclusivo quello di un addestramento verso l'uso corretto. In questi casi, le produzioni vengono valutate solo in base alla loro correttezza formale e non come tentativi, più o meno riusciti, di veicolare dei significati, che includono anche le scelte di registro o le strategie retoriche per organizzare il testo. La prospettiva dell'interlingua, invece, considera in primo luogo la funzionalità comunicativa dei testi, la loro capacità di veicolare significati, indipendentemente dalle forme usate e dalla loro correttezza rispetto a una norma esterna rispetto a quella dell'apprendente. È questo l'approccio seguito in questo lavoro, in cui l'analisi dei dati terrà conto principalmente di aspetti come l'adeguatezza funzionale dei testi, la loro comprensibilità e ricchezza informativa, la loro organizzazione efficace, lasciando in secondo piano, se non escludendo del tutto, aspetti di accuratezza formale quali l'appropriatezza dei tempi verbali o la correttezza ortografica.

2.4 Alunni monolingui e multilingui

Come si è detto, la prospettiva dell'interlingua si può applicare a tutti i contesti di apprendimento linguistico, senza che sia necessario tracciare un confine netto tra casi di acquisizione della lingua materna, o L1, e acquisizione di lingue aggiuntive (*additional languages*), che possono essere seconde, terze, quarte ecc. Per queste ultime Dewaele (2017a) propone di utilizzare il termine Lx per riferirsi a tutte le lingue diverse dalla prima, ed è ciò che faremo anche noi in questo lavoro, tranne quando si citeranno testi che fanno esplicito riferimento a nozioni come "L2".

D'altra parte, nella letteratura più recente è stata messa in discussione anche la stessa dicotomia parlante nativo / non nativo, che si fonda a sua volta su quella L1 / Lx: essa attribuisce uno status speciale alla prima lingua appresa, di cui si sarebbe parlanti nativi, rispetto a tutte quelle successive, di cui si sarebbe parlanti non nativi, a meno che l'apprendimento non sia iniziato prima dei tre anni di vita (cf. Pallotti 1998). Questo potrebbe dar luogo a un'interpretazione deficitaria di chi apprende e usa lingue diverse dalla prima, che viene appunto

definito “non-nativo”, a sottolineare la mancanza di qualche qualità essenziale; il “nativo”, a sua volta, diventa un riferimento assolutizzato di come dovrebbe essere la performance linguistica, un modello ideale (Cook 1999). Inoltre, la distinzione nativo/non nativo in certi casi risulta difficile da applicare, come nei confronti dei cosiddetti *heritage speakers*, cioè i figli di immigrati che possono avere sviluppato prima la lingua della famiglia, ma successivamente, e spesso in tenera età, vengono esposti alla lingua della comunità circostante, che negli anni successivi viene padroneggiata quanto la lingua materna, se non diventa addirittura dominante (Montrul 2016). Tuttavia, non pare nemmeno opportuno ignorare ogni differenza tra la lingua appresa nei primi anni di vita e quelle successive, perché numerosi studi dimostrano che imparare una lingua dalla nascita o in un periodo successivo portano a esiti solitamente diversi, con una forbice che si allarga con l’aumentare dell’età a cui si è iniziato l’apprendimento della Lx (Abrahamsson & Hyltenstam 2009; Granena & Long 2013).

Insomma, la nostra conclusione rispetto a un dibattito vivace, complesso e tutt’ora in corso, è che ha ancora senso tracciare la distinzione tra parlanti nativi e non nativi, almeno nei casi in cui la differenza è abbastanza netta (escludendo, o quantomeno problematizzando, casi come gli *heritage speakers* o chi ha appreso diverse lingue simultaneamente fin dall’infanzia). D’altra parte, ciò non implica sottoscrivere alcuna visione valutativa che vede il nativo come riferimento unico e assoluto per stabilire la qualità della padronanza linguistica: anzi, come vedremo presentando i risultati della ricerca (§9), benché esistano dimensioni in cui lo status di nativo comporta vantaggi abbastanza chiari, come certe aree della grammatica, ce ne sono altre, legate più alla competenza testuale e di scrittura, in cui i livelli si manifestano in modo relativamente indipendente dall’ordine in cui è stato acquisito l’italiano, avvalorando l’idea di “multicompetenza” (Cook & Wei 2016).

Pur non disconoscendo quindi del tutto l’utilità di una distinzione tra nativi e non nativi, a cui faremo sporadicamente appello durante l’analisi dei risultati, essa non sarà la chiave principale nel tracciare possibili distinzioni tra i partecipanti allo studio. La distinzione prioritaria che seguiremo sarà quella tra alunni monolingui e multilingui, che ci pare preferibile per diverse ragioni. In primo luogo, essa è sostanzialmente descrittiva e neutra, e non implica alcuna visione deficitaria dei non-nativi; inoltre, è più ampia di quella tra monolingui e bilingui, includendo anche gli individui che conoscono tre e più lingue; infine, non richiede di tracciare un netto confine tra parlanti nativi e non nativi, o tra L1 e Lx, che per molti degli alunni partecipanti al nostro studio sarebbe problematica, in quanto *heritage speakers* esposti a due o più lingue fin dai primi mesi o anni di vita: il criterio dirimente è l’ampiezza del repertorio di lingue usate quotidianamente, non l’ordine in cui esse sono state acquisite e padroneggiate.²

2 I pochissimi casi di figli di coppie miste presenti nel campione (N = 5) sono stati assimilati al gruppo dei monolingui, perché i bambini o i loro insegnanti riportavano che l’italiano era la lingua di comunicazione dominante, se non l’unica, all’interno del nucleo familiare.

La nozione di “multilingui” deve però essere ulteriormente precisata, per stabilire in modo chiaro e operativo il suo perimetro di applicazione. La definizione adottata in questo lavoro prevede che, per essere definito multilingue, un alunno debba usare più di un codice linguistico quotidianamente e funzionalmente: non ricadono dunque nella categoria tutti i bambini italofofoni che hanno avuto un'esposizione minimale ed esclusivamente scolastica all'inglese. Le informazioni raccolte per stabilire lo status di multilingue sono state in primo luogo i resoconti degli insegnanti, che a loro volta avevano parlato più volte con i bambini dei loro usi linguistici; inoltre, gli alunni che hanno compilato i questionari su atteggiamenti e motivazione (§7.1) rispondevano a una domanda che chiedeva *quante lingue conosci oltre all'italiano e all'inglese?*, e anche di queste risposte si è tenuto conto nello stabilire lo status di multilingue.

Un'ultima forma di categorizzazione potenzialmente rilevante sarebbe stata quella di “alunni con cittadinanza non italiana”, che viene usata sistematicamente dal Ministero dell'Istruzione e da enti di ricerca come l'INVALSI. Questa soluzione ha l'indubbio pregio di essere oggettiva e facilmente rilevabile attraverso i registri anagrafici: o si ha la cittadinanza italiana, o non la si ha. D'altra parte, su un piano linguistico, la cittadinanza è un criterio irrilevante: possiamo avere cittadini non italiani parlanti nativi dell'italiano (gli svizzeri del cantone Ticino, i figli di italiani nati all'estero), e cittadini italiani per cui l'italiano è una lingua seconda o aggiuntiva (ad esempio i sinti, i bambini esclusivamente dialettofoni fino all'inserimento nei servizi scolastici, o quelli adottati in età avanzata). Certo, si tratta di casi non comuni, e nel nostro campione se ne registrano solo due (bambini sinti con cittadinanza italiana): si può quindi dire che quasi tutti gli alunni che abbiamo classificato come “multilingui” abbiano anche la cittadinanza non italiana. Per le ragioni sopra esposte, però, preferiamo riferirci a loro come multilingui, una categoria linguistica, piuttosto che sulla base di una categoria puramente giuridica come la cittadinanza.

Del tutto errata nella maggior parte dei casi, e infatti non impiegata in questo volume, l'etichetta “alunni non italofofoni”, che purtroppo è usata abbastanza frequentemente nel mondo della scuola. Un non italofono, a rigore, è chi non parla l'italiano, nemmeno una parola: certamente ci sono molte persone nel mondo che sono non italofofoni, ma il termine non è da usare assolutamente per chi ha l'italiano come seconda lingua, o come lingua aggiuntiva rispetto ad altre.

2.5 L'interlingua come approccio didattico

Come si è detto, l'accezione di interlingua seguita in questo lavoro è molto ampia, il che presenta molteplici implicazioni didattiche. In primo luogo, l'ottica dell'interlingua si offre come una valutazione essenzialmente formativa degli alunni: ciò che interessa sono le strategie, le ipotesi, i dubbi, le regolarità nei comportamenti linguistici dei discenti, che si tratti della coniugazione del verbo, dell'uso della punteggiatura o dell'organizzazione delle idee prima di scrivere.

L'insegnante valuta tutti questi aspetti non in un'ottica sommativa, per classificare gli alunni in fasce di prestazione: questo è il gruppo di livello 10, questo ha livello 9, questo 8 e così via, o utilizzando altre scale, come quella del *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa 2002; 2020), con livelli quali A2, B1, B2. La valutazione serve invece a comprendere, a formare un quadro interpretativo, che sarà poi la base per una didattica realmente efficace, in quanto fondata sui processi di apprendimento (Pallotti 2010, 2017 a; Wiliam 2018; McMaster et al. 2020). Questi processi si descrivono nei termini positivi spiegati poc'anzi, per cercare di capire come è fatto e come funziona il sistema interlinguistico, non nei termini negativi di elencare ciò che gli manca per diventare qualcosa d'altro. Certo, una ricognizione di ciò che manca può servire per programmare interventi didattici volti a colmare le lacune e far progredire gli alunni, ma non è quello il punto di partenza dell'analisi. Anche quando discuteremo i risultati relativi all'efficacia del progetto (§9), daremo maggiore spazio alle misure che riguardano le competenze (comprensibilità, coerenza ed esaustività dei testi, loro lunghezza e ricchezza informativa, articolazione mediante la punteggiatura ecc.), e in misura minore quelle che denotano incompetenze (riferimenti ambigui e inappropriati, salti temporali, periodi prolissi).

Per valutare le competenze degli alunni nel nostro progetto, si impiegano modalità solitamente utilizzate nelle ricerche sull'interlingua e che si basano su una raccolta sistematica di produzioni linguistiche (Gass & Mackey 2007; cf. §6). Per raccogliere queste produzioni, occorre tenere presente alcuni accorgimenti. In primo luogo, è importante che esse riflettano la competenza linguistica dell'apprendente, e non un *mélange* di pezzi che ha prodotto in autonomia e di altri che ha trovato nell'ambiente comunicativo circostante. Per questo, a meno che non si sia interessati allo sviluppo di particolari competenze interazionali o che non si osservino apprendenti principianti che hanno bisogno di essere sostenuti nella conversazione, in generale si preferisce raccogliere produzioni monologiche, orali o scritte. Normalmente, i testi vengono prodotti a partire da stimoli comuni forniti a tutti gli apprendenti, per raccogliere produzioni comparabili (ad esempio tra pre- e post-test, o tra classi sperimentali e di controllo) e per fare in modo che tutti abbiano qualcosa da dire. Gli stimoli devono avere caratteristiche precise. Preferibilmente, e salvo diverse indicazioni dovute a precise esigenze di indagine, non dovrebbero contenere elementi linguistici come parole e frasi, per evitare che possano essere riciclate nelle produzioni degli apprendenti: si usano quindi immagini, storie illustrate o video muti, oppure attività comunicative che richiedano la descrizione di una mappa o di una figura da ricostruire. Se si vuole stabilire lo sviluppo di certe abilità nel corso del tempo, come è il caso del presente studio, è importante che lo stimolo iniziale e quello finale siano diversi, per evitare gli effetti dell'addestramento della prima somministrazione, specie se seguita da varie attività didattiche, ma allo stesso simili, per garantirne la comparabilità.

Una volta compiuta questa valutazione formativa, la didattica segue lo stesso

approccio: piuttosto che insistere sull'evitamento dell'errore, si promuove la sperimentazione di nuove forme, l'allargamento del repertorio, la passione per una comunicazione più ricca ed efficace. Dunque, gli alunni vengono lasciati in relativa autonomia, senza la guida continua dell'insegnante, perché sviluppino strategie di autoregolazione e siano incoraggiati a trovare, in modo consapevole, nuove soluzioni ai problemi comunicativi che incontrano: ciò che importa, nella prospettiva dell'interlingua, è prima di tutto comunicare bene. Può parere un obiettivo banale e limitato, ma in realtà è ambizioso: molte ricerche mostrano che gli studenti universitari italiani, dopo tanti anni di scuola in cui si è insistito ossessivamente sull'accuratezza formale, hanno seri problemi nell'organizzare efficacemente un testo e nel comunicare le proprie idee per iscritto (Lavinio & Sobrero 1991; Sposetti 2008; Cisotto & Novello 2012; Brusco et al. 2013; Fiorentino 2015; Sposetti & Piemontese 2017). Nell'approccio dell'interlingua, l'efficacia comunicativa, anche nella costruzione di testi astratti e complessi, è primaria; nessun alunno deve uscire dalla scuola di base senza avere questa competenza fondamentale. L'accuratezza non è da ignorare del tutto, ma viene percepita, e acquisita, come un traguardo secondario, che risulta anche più facile da raggiungere, una volta che ci si è allenati sistematicamente alla comunicazione efficace e se ne è percepito il valore.

Capitolo 3

La gestione del processo di scrittura



3.1 Introduzione

Com'è noto, scrivere è un'attività complessa, perché chi scrive deve gestire e coordinare tra loro conoscenze diverse (relative, ad esempio, all'argomento e al genere testuale) e abilità di varia natura, come la capacità di organizzare le informazioni in maniera coerente e quella di selezionare le forme linguistiche appropriate alla situazione e agli scopi comunicativi. Queste operazioni devono poi essere svolte in tempi rapidi, se non addirittura contemporaneamente l'una all'altra, e sono governate da strategie (di pianificazione, revisione del testo, ecc.) che, se impiegate in maniera non efficiente, hanno l'effetto di aumentare il carico cognitivo a cui è sottoposto chi scrive. In questo senso, la complessità che caratterizza la scrittura non è affatto prerogativa dei bambini; fa invece parte dell'esperienza di chiunque, anche adulto ed esperto scrittore, si confronti con l'ideazione, la pianificazione e la stesura di un testo.

È indubbio però che scrivere e imparare a scrivere in età infantile presentano anche precisi vincoli: mentre affrontano le difficoltà della scrittura, i bambini devono ad esempio imparare a gestire in autonomia tipi di discorso (narrazione, descrizione, ecc.) che, abituati all'oralità, in genere costruiscono in collaborazione con altri nel corso dell'interazione; senza contare che, mentre scrivono, i più piccoli impiegano molte delle proprie risorse cognitive e fisiche nello sforzo di tradurre la lingua in segni grafici (cf. ad esempio Bereiter & Scardamalia 1987; Graham & Harris 2000). Nel complesso, queste e altre attività rendono il loro compito cognitivo sostanzialmente diverso, se non anche più complesso, di quello a cui sono sottoposti gli adulti.

Il tema delle affinità e delle differenze riscontrabili tra bambini e adulti, senza essere l'oggetto principale del presente capitolo, ne costituisce la ragione di fondo. Sarebbe infatti difficile, se non impossibile, trattare delle specificità della scrittura infantile e dei processi che soggiacciono all'imparare a scrivere (§4), in assenza di un quadro generale su come gli scrittori esperti arrivano

a generare un testo. Una tale “fotografia” si rende necessaria sia sul piano dell’apprendimento che su quello dell’insegnamento; per comprendere il primo e promuoverlo tramite il secondo è infatti indispensabile sapere quali attività e strategie cognitive gli individui possono/devono impiegare al meglio per scrivere in maniera efficace.

D’altra parte, è bene non confondere la scrittura “matura” o “esperta” con quella “adulta”. Come precisato da Bereiter e Scardamalia (1987), le differenze di prestazione non sembrano correlare direttamente con il fattore dell’età, cioè con il grado di maturazione biologica degli individui: alcune scritture infantili sono il frutto di modelli di scrittura “matura” tanto quanto possono esserlo quelle degli adulti; specularmente, capita spesso che questi ultimi si dimostrino scrittori “immaturi” o “inesperti”. È semmai il diverso grado di esperienza con la scrittura (e con le relative opportunità di apprendimento) ad avere una buona capacità predittiva delle prestazioni dei soggetti. Fatta questa precisazione, sembra comunque legittimo pensare che, in generale, proprio per questioni anagrafiche, un bambino abbia avuto meno occasioni nel corso della vita per familiarizzare con la scrittura rispetto a un adulto e che, per questa precisa ragione, con più probabilità possa affidarsi a forme immature di scrittura.

Sulla base di questa ultima considerazione e quindi mantenendo un certo grado di attenzione sulle possibili differenze tra bambini e adulti, nelle pagine seguenti vengono passati in rassegna due modelli teorici dedicati alla scrittura “matura” (§3.2) e proposti una serie di approfondimenti sui processi cognitivi e metacognitivi coinvolti nello scrivere (§3.3 e §3.4). Il quadro concettuale delineato – per altro necessariamente parziale vista la vastità del campo di indagine – rimanda nel complesso quasi esclusivamente a teorie di natura psicologica, che tendono appunto a descrivere la scrittura come un’attività individuale e mentale (Hyland 2009); il contributo di altri approcci, detti di tipo “socioculturale”, sarà invece preso in esame nel prossimo capitolo (§4), in relazione al tema dell’apprendimento della scrittura da parte dei bambini.

3.2 Il processo di scrittura: due modelli

A partire dagli anni ’80, svariati modelli teorici sono stati delineati per descrivere i processi cognitivi che governano lo scrivere (oltre ai due che vedremo, cf. anche Hayes 1996; Kellogg 1996; Zimmerman & Risemberg 1997; Galbraith 2009a). Con queste ricerche e, in particolare, con il lavoro di Hayes e Flower (1980), si inaugura un nuovo modo di studiare la scrittura rispetto al passato: l’oggetto d’indagine non è più il testo finito con le sue caratteristiche linguistico-discorsive, ma l’insieme delle attività mentali che portano alla sua realizzazione; a linguistica e retorica si sostituisce la psicologia cognitiva come disciplina di riferimento; conseguentemente, i metodi di studio cambiano in maniera sostanziale, con una netta preferenza per le analisi di protocolli (*think-aloud protocols*), cioè indagini

condotte chiedendo ai soggetti di ragionare a voce alta mentre scrivono.

Oltre a questi tratti e al di là delle specificità di ognuno, i modelli cognitivisti condividono altre caratteristiche: non si concentrano sulle operazioni compositive svolte da chi scrive (ad esempio, creare una scaletta, stendere e revisionare il testo) come i cosiddetti “modelli a fasi” o *stage models* (tra cui, Rohman 1965), ma esaminano i processi mentali che soggiacciono alle sue scelte (come e quando recupera informazioni dalla memoria, come le modifica e organizza, ecc.). Descrivono inoltre queste operazioni come ricorsive, perché attivabili in maniera flessibile e reiterata in qualsiasi momento: ad esempio, il valutare quanto prodotto è una componente essenziale della generazione di nuove idee nel corso della scrittura tanto quanto lo è della revisione del testo finale. Non c'è linearità nella scrittura, perché non c'è un ordine prestabilito con cui chi scrive usa le proprie risorse cognitive (Flower & Hayes 1981); sono piuttosto gli scopi complessivi e locali del testo a guidare l'attivazione dei singoli processi. Un'altra caratteristica condivisa dai modelli cognitivisti è infatti il concepire la scrittura matura come un'attività complessa volta nell'insieme a risolvere problemi retorici, tra cui il rispondere a specifiche consegne o il raggiungere determinati obiettivi comunicativi in relazione al destinatario (Galbraith 2009b). Infine, come vedremo, c'è un generale consenso sul fatto che lo scrivere si articola in tre componenti principali (che, come dicevamo, non corrispondono a fasi sequenziali): generazione e organizzazione delle idee (*planning*), formulazione verbale di tali idee (detta anche *translation*) e revisione (Alamargot & Fayol 2009).

La prospettiva cognitivista, oltre che sulla ricerca, ha avuto un impatto enorme sull'insegnamento (Hyland 2009); sta anche alla base del cosiddetto approccio orientato al processo (*process approach to teaching writing*) (cf. White & Arndt 1991; Seow 2002) su cui torneremo in §5.2 e che spesso ispira la didattica della scrittura nel sistema educativo statunitense. Non va però dimenticato che, con l'eccezione di alcuni accenni alla scrittura infantile in quanto prototipica di quella inesperta, questi studi tendono a ignorare o a minimizzare l'impatto che lo sviluppo incompiuto di abilità “di basso livello” (*low-level skills*), come la capacità di trascrivere i suoni o le competenze ortografiche, ha sugli altri processi (Alamargot & Fayol 2009). La cosa non stupisce, visto che molte delle ricerche sono state condotte su adulti; è comunque bene tenerne conto nel corso della lettura delle pagine seguenti, per non rischiare di travisare le caratteristiche dei modelli via via presentati.

3.2.1 Una prima fotografia dello scrittore esperto

Il modello di Hayes e Flower (1980; Flower & Hayes 1981), considerato un punto di svolta della ricerca nel settore (Beard et al. 2009), descrive i processi cognitivi coinvolti nello scrivere, inquadrandoli nelle due dimensioni di contesto all'interno delle quali operano, vale a dire l'ambiente del compito (*task environment*) e la memoria a lungo termine del soggetto.

Il primo è costituito da tutto ciò che, intorno allo scrivente, ne condiziona le operazioni mentali. A livello “macro”, si tratta innanzitutto del cosiddetto “problema retorico”, cioè l’insieme di argomento, destinatari e scopi del testo, che pongono precisi vincoli a chi scrive, limitandone (e, per questo, spesso anche facilitandone) le scelte. Sul piano “micro”, è in particolare la porzione di testo che lo scrivente ha già prodotto a influenzare le sue scelte: una volta che ha iniziato la stesura, nel proseguirla, non può ignorare gli argomenti già introdotti né la lingua usata per farlo (lo stile, il lessico, le strutture sintattiche, ecc.).

La memoria a lungo termine³ è descritta da Flower e Hayes (1981; Hayes & Flower 1986) come la sede in cui sono immagazzinate le conoscenze necessarie per svolgere il compito di scrittura; si tratta di informazioni riguardo all’argomento e al genere testuale, così come di saperi relativi alle modalità di composizione (“è bene fare una scaletta”, “le domande ‘chi’, ‘che cosa’, ‘quando’, ecc. possono essere utili”). Oltre che per la varietà di contenuti, l’organizzazione della memoria è complessa anche per l’eterogeneità delle forme che vi assumono le conoscenze:

I contenuti che uno scrittore vuole esprimere in un testo possono essere immagazzinati nella sua memoria in un’ampia varietà di modi. Alcune conoscenze hanno forma linguistica, magari di tipo uditivo (ad es., un proverbio ricordato a memoria); altre sono conservate come significati che possono trovare espressione attraverso varie soluzioni linguistiche (ad esempio “Il cane è vivace” o “Fido salta su e giù dai muretti”); altre ancora sono memorizzate sotto forma di immagini o abilità più difficili da tradurre in termini linguistici (ad es., una particolare espressione facciale o l’operazione di sbottonare un cappotto).⁴ (Hayes & Flower 1986: 1108)

A questo quadro già articolato si aggiunge il problema di come reperire le informazioni utili e, almeno per gli scrittori esperti (§3.3.2), di come modificarle per rispondere al meglio al “problema retorico” posto dalla situazione di scrittura

3 Come vedremo meglio in §4.2.4, nel contesto specifico della scrittura, la memoria a lungo termine assolve il compito di organizzare e conservare le conoscenze del soggetto. La sua ampia capacità di immagazzinamento e la relativa stabilità con cui conserva le informazioni la distinguono sia dalla “memoria a breve termine” che da quella “di lavoro”: la prima trattiene alla coscienza dell’individuo piccole quantità di dati e per un tempo molto limitato; la seconda mette a disposizione le conoscenze tratte dalla memoria a lungo termine il tempo necessario perché l’individuo possa impiegarle per svolgere ulteriori compiti cognitivi (ad esempio, ricorda la stringa di testo che intende trascrivere finché non ha identificato e applicato le relative norme ortografiche).

4 “The knowledge that a writer wants to express in a text may be stored in a wide variety of forms. Some knowledge is stored as language, perhaps in auditory form (e.g., a remembered proverb); some is stored as meanings that may be expressed in a variety of linguistic forms (e.g., “The dog is lively,” or “Fido is bouncing off the walls”); some is stored as images or as skills that are harder to translate into language (e.g., the appearance of a particular facial expression or the skill of unbuttoning a coat button)” (T.d.A.).

(Flower & Hayes 1981).

Influenzati dai vincoli dell'ambiente del compito e della memoria a lungo termine sono i processi cognitivi, ovvero il fulcro del modello di Flower e Hayes. I due studiosi li chiamano rispettivamente "pianificazione", "formulazione" e "revisione" (1981).

- I processi di pianificazione (*planning*) hanno una triplice funzione che corrisponde ad altrettanti sottoprocessi: servono a recuperare le informazioni rilevanti per il compito tra quelle immagazzinate nella memoria (*generating*), e a selezionarle e disporle in un progetto di testo (*organising*) tenendo conto degli scopi complessivi e locali che persegue (*goal-setting*).
- La formulazione verbale (*translating*) consiste nel trasformare le idee selezionate in lingua scritta con l'aiuto del progetto del testo.
- Il compito del processo di revisione (*reviewing*) è quello, infine, di monitorare tutti gli altri processi (comprese generazione delle idee e pianificazione) (*evaluating*) e, eventualmente, intervenire tramite la correzione (*revising*).

Le componenti appena descritte sono governate da un "monitor", che regola l'attivazione dell'uno o dell'altro processo, stabilendo ad esempio per quanto tempo chi scrive continua a generare idee prima di passare alla formulazione verbale (Flower & Hayes 1981) o quando si dedica alla revisione del testo prodotto.

Una delle caratteristiche fondamentali di questa proposta concettuale è appunto la mancanza di sequenzialità nell'attivazione dei processi; nuove informazioni possono essere recuperate dalla memoria in qualsiasi momento, così come i cicli di revisione interrompono all'occorrenza tutte le altre operazioni. Questi e altri esempi servono a Flower e Hayes (1981) a descrivere la struttura gerarchica e il funzionamento ricorsivo del loro modello: l'articolazione in processi e sottoprocessi e il fatto che ciascuno di essi, a qualsiasi livello della gerarchia, possa essere attivato nel bel mezzo di altre operazioni rendono i meccanismi cognitivi estremamente flessibili. A questo riguardo, è interessante notare che le modalità con cui l'individuo svolge o interrompe determinate attività mentali dipendono dai suoi obiettivi complessivi (il compito di scrittura nel suo insieme) e locali (irrobustire un'argomentazione, chiarire un concetto, ecc.). In altre parole, l'intera dinamica tra processi cognitivi è "controllata" dagli scopi del soggetto (Hayes & Flower 1980) e dai tentativi di quest'ultimo di superare le difficoltà che incontra in itinere, tramite il ricorso a strategie di *problem-solving* (Flower & Hayes 1977), cioè "piani di azione" che prevedono l'attivazione di una o più delle procedure mentali descritte sopra.

Il modello offre nel complesso una precisa fotografia dei processi cognitivi che sottendono alla scrittura matura. Ha però forse il difetto di non circoscrivere in maniera sufficientemente chiara il proprio ambito di riferimento, cioè che le

dinamiche che descrive potrebbero non riguardare anche lo scrittore inesperto. Ciò ha portato alcuni a parlare dei “punti deboli di un modello che cerca di descrivere i processi cognitivi comuni a tutti gli scrittori, sia principianti che esperti e a tutti gli apprendenti che si collocano tra questi poli”⁵ (Hyland 2009: 23) e altri a criticare la mancanza di interesse nei confronti della scrittura inesperta (Corno 1995).

A prescindere dal focus principale del modello, nei propri scritti, Flower e Hayes accennano più volte alle caratteristiche che distinguono la scrittura immatura da quella matura.⁶ Menzionano ad esempio la limitata capacità di memoria a breve termine dei bambini, i vincoli che il dover prestare attenzione a ortografia e grammatica impone loro in termini di capacità di pianificazione, le ridotte risorse metacognitive e, infine, la scarsa automatizzazione delle operazioni mentali. Gli scrittori inesperti sembrano inoltre usare la revisione più per migliorare il testo al livello di frase (nella scelta delle parole o nella correzione degli errori) che per riconsiderare le proprie strategie di pianificazione del testo. Ciò sembra collegarsi alla mancanza di dimestichezza dei bambini con la dimensione sociale e retorica della scrittura (il genere, il tipo di discorso, i pattern di scrittura) (Hayes & Flower 1986) e al loro adottare uno stile incentrato sullo scrivente (*writer-based*) piuttosto che sul destinatario (*reader-based*) (Flower 1979). La differenza principale tra esperti e inesperti sembra comunque riguardare la pianificazione, per la quale lo scrittore maturo tende a crearsi un’elaborata rete di obiettivi locali, che rivede e rielabora durante l’intero processo di scrittura. Sarebbe questa dinamica tra problemi retorici diversi a sollecitare l’insieme dei processi cognitivi e, di conseguenza, a portare l’individuo alla *scoperta di nuove conoscenze* (Flower & Hayes 1981; Hayes & Flower 1986). Come vedremo nella prossima sezione, la dimensione epistemica della scrittura, solo accennata in questo modello, costituisce invece una delle caratteristiche distintive di quello elaborato da Bereiter e Scardamalia (1987), con particolare riguardo alle dinamiche di acquisizione.

3.2.2 *Chi sa scrivere non riporta ma trasforma ciò che sa*

Lo scopo del lavoro di Bereiter e Scardamalia (1987) è espressamente quello di confrontare i processi compositivi di scrittori esperti e inesperti. Quindi, ferma restando la cautela di cui abbiamo già parlato in merito all’interpretare questa distinzione in base al fattore dell’età, i loro studi affrontano direttamente il tema

5 “weaknesses of a model which seeks to describe cognitive processes common to all writers, both novice and expert and all learners in between these poles” (T.d.A.).

6 Coerentemente con il tipo di dati a loro disposizione (protocolli ad alta voce di scrittori esperti), nella discussione del modello, Flower e Hayes, quando parlano di scrittura immatura, non vanno oltre annotazioni incidentali o riferimenti al lavoro di altri studiosi. Questo spiega la sinteticità delle argomentazioni presentate qui; torneremo comunque su molti di questi argomenti nelle prossime pagine (§3.3 e §3.4).

che più ci interessa, vale a dire i processi cognitivi che soggiacciono alla scrittura dei bambini. Delle caratteristiche che i due studiosi attribuiscono allo scrivere infantile avremo modo di parlare in altre sezioni di questo capitolo e, relativamente al suo apprendimento, anche nel prossimo; in questa sede continuiamo invece a occuparci del profilo dello scrittore esperto, descrivendolo – esattamente come fanno Bereiter e Scardamalia – attraverso un confronto con quello immaturo.

Al termine di una serie di studi condotti prevalentemente tramite protocolli ad alta voce e analisi di testi di adulti e bambini, Bereiter e Scardamalia (1987) sono arrivati a delineare due modelli diversi; esperti e principianti dimostrano infatti di rispondere in maniera radicalmente differente alla complessità della scrittura. In generale, chi scrive si crea una rappresentazione mentale del compito e lo svolge attingendo a due ambiti di conoscenza, entrambi legati alla memoria: quello degli argomenti e quello retorico degli schemi discorsivi (il genere testuale, le finalità comunicative, la struttura narrativa, espositiva, ecc.). Se queste dinamiche di generazione del contenuto sono proprie di ogni scrittore, i modi in cui inesperti ed esperti le affrontano differiscono notevolmente: i primi usano la strategia del “dire ciò che si sa” (*knowledge-telling*), mentre i secondi si avvalgono di quella più complessa del “trasformare ciò che si sa” (*knowledge-transforming*).

Secondo il modello del “dire ciò che si sa”, una volta che il soggetto ha verificato l’appropriatezza dell’informazione recuperata dalla memoria (risponde al compito, è coerente con le caratteristiche del genere, ecc.), quell’unità di contenuto è pronta per essere inserita nel testo e lo scrittore può passare a valutare la successiva. Una dopo l’altra, le conoscenze pertinenti trovano posto nel prodotto scritto, almeno finché chi scrive ha informazioni a disposizione nella memoria o reputa opportuno continuare a comporre. Anche se questo modello compositivo può essere realizzato in vari modi (Hayes 2011; §.4.3.2), in ciascuno di essi, la generazione del testo è lineare ed efficiente in termini di tempo, dato che i contenuti sono tutti già immagazzinati nella memoria del soggetto, che deve solo disporli uno di seguito all’altro. Tuttavia, l’orientamento al destinatario è limitato, così come lo sono i processi riflessivi (manca ad esempio il procedere per risoluzione di problemi che, come vedremo, caratterizza la strategia matura). In effetti, dagli studi di Bereiter e Scardamalia (1987), risulta che i bambini, una volta esposti a un compito di scrittura, hanno un tempo di attesa molto limitato rispetto agli adulti, perché probabilmente si precipitano a scrivere quasi immediatamente quanto sanno; inoltre, durante i protocolli ad alta voce, è emerso che i meno esperti parlano – e quindi pensano – poco in confronto agli adulti, almeno quando questi ultimi adottano la strategia del “trasformare ciò che si sa”.

In accordo con questo secondo modello, una volta che lo scrittore si è creato una rappresentazione mentale del compito, lo affronta impiegando ciclicamente strategie di *problem-solving* che gli consentono di adattare i contenuti agli schemi discorsivi e viceversa. A un certo punto del processo compositivo, chi scrive può ad esempio rendersi conto che la porzione di testo su cui sta lavo-

rando può non risultare chiara al destinatario: questa analisi condotta sul piano retorico lo porta a cercare di definire meglio un concetto o a reperire ulteriori informazioni pertinenti, cioè fa sì che il problema si sposti sul piano dei contenuti. Il processo però il più delle volte non si arresta qui, perché, a sua volta, la decisione di integrare i nuovi argomenti può richiedere l'adattamento dello schema compositivo (ad esempio, l'inserimento di una sequenza informativa all'interno di un discorso prevalentemente argomentativo). In sintesi, il modello è tutt'altro che lineare; prevede al contrario un'interazione continua e ricorsiva tra lo spazio degli argomenti e quello degli schemi discorsivi, in conseguenza della quale il soggetto trasforma le conoscenze che aveva prima di iniziare a scrivere. In altre parole, "la scrittura non è semplicemente questione di adattare il contenuto al contesto retorico, ma è un processo emergente in cui il contenuto viene formulato man mano che il testo si sviluppa"⁷ (Galbraith 2009b: 10). Questa caratteristica rende la scrittura un'attività "epistemica" (Bereiter 1980) e marca nettamente la differenza tra il modello esperto e quello inesperto.

La differenza tra il modello del "dire ciò che si sa" e del "trasformare ciò che si sa" trova una spiegazione anche nel ruolo svolto in ciascuno di essi dalla memoria di lavoro (Kellogg 2008). Due premesse stanno alla base di queste ulteriori considerazioni: da una parte, come vedremo meglio (§4.2.4), la capacità della *working memory* aumenta con l'età e con l'esperienza di scrittura; dall'altra, oltre a servire l'esecuzione dei processi cognitivi (McCutchen 1996), essa svolge una funzione fondamentale in merito alla gestione delle rappresentazioni mentali che lo scrivente ha di quanto vuole comunicare da una parte e del testo che effettivamente produce dall'altra. Spesso gli scrittori inesperti (specie i bambini) sanno bene che cosa vogliono scrivere e quali effetti vorrebbero ottenere sul destinatario; ciò nonostante, nel momento in cui riguardano i propri testi, vi leggono le proprie intenzioni piuttosto che quanto hanno concretamente scritto. Diversamente, lo scrittore maturo ha la possibilità di gestire contemporaneamente e con relativa facilità tanto le proprie rappresentazioni di autore, quanto i significati realmente veicolati dal testo che scrive. La differenza tra i due soggetti sarebbe appunto dovuta al fatto che la scarsa capacità della memoria di lavoro impedisce al primo di mantenere presenti all'attenzione entrambe le rappresentazioni (dell'autore e del testo) mentre scrive e, quindi, di intervenire nel caso di dissonanza tra le due. Proseguendo in questa direzione, Kellogg (2008) introduce un terzo modello che, non contemplato da Bereiter e Scardamalia, sarebbe tipico dello scrittore professionista e che chiama del "costruire conoscenza" (*knowledge-crafting*). In questo caso, chi scrive è capace di mantenere e manipolare nella memoria di lavoro non solo le rappresentazioni mentali delle idee che vuole trasmettere e quelle dei significati effettivamente veicolati, ma anche la rappresentazione dell'interpretazione che il lettore po-

7 "writing is not simply a matter of adapting content to the rhetorical context, but is an emergent process in which content is formulated as the text develops" (T.d.A).

trebbe dare del testo. Dà quindi forma linguistica alle proprie idee cercando di anticipare i diversi modi in cui il destinatario potrebbe recepirle e orienta le proprie scelte compositive di conseguenza. Per concludere su questo punto: al di là del contributo e delle evidenti modifiche apportati da Kellogg alla concettualizzazione di Bereiter e Scardamalia (ad esempio, solo lo scrittore esperto professionista – non semplicemente il soggetto maturo – sarebbe pienamente capace di adottare uno stile orientato al destinatario), la distinzione tra “dire ciò che si sa” e “trasformare ciò che si sa” rimane sostanzialmente invariata.

Tornando appunto alla concettualizzazione originaria, è interessante notare come Bereiter e Scardamalia (1987) tengano a precisare che la distinzione tra il modello esperto e quello inesperto non equivale affatto a quella tra buona e cattiva scrittura. Data la sua efficienza in termini di tempo ed energie richiesti, il primo modello è usato certe volte anche dagli scrittori maturi (ad esempio, quando scrivono brevi relazioni); inoltre, in alcuni casi specifici come il testo narrativo, visto che la sequenza degli eventi da raccontare tende a corrispondere all’ordine con cui i fatti vengono recuperati dalla memoria, il modello inesperto può portare a esiti molto buoni (Fayol 2004).

Fatte queste precisazioni, è comunque indubbio che ogni scrivente, bambino o adulto, dovrebbe arrivare a padroneggiare le complesse strategie *knowledge-transforming*, anche eventualmente per allontanarsene in specifiche occasioni. Come vedremo (§5.3.1), sulla base dei loro studi, Bereiter e Scardamalia avanzano precise proposte per facilitare l’acquisizione della competenza dello scrittore esperto. A detta di molti (Boscolo 1990; Alamargot & Fayol 2009; Hyland 2009; MacArthur & Graham 2016), però, neanche questo modello affronta il delicato tema dello sviluppo, di come cioè i principianti diventano progressivamente scrittori più competenti (§4).

3.3 I processi cognitivi

Le attività mentali che abbiamo più volte menzionato nelle pagine precedenti, anche per la quantità e la varietà degli studi di cui sono state oggetto, meritano qualche approfondimento in questa sede. Ancora una volta, l’obiettivo non è offrire una trattazione esaustiva del tema, ammesso che sia possibile; lo scopo è semmai problematizzare alcune delle dimensioni cognitive coinvolte nella scrittura matura, anche al fine di comprendere meglio quella infantile.

A seconda dei modelli teorici di riferimento e degli obiettivi di indagine, studi diversi postulano o individuano, nella complessa realtà mentale dello scrivere, un numero differente di attività cognitive (leggere la consegna, generare le idee, progettare il testo, revisionarlo, ecc.). Di certo, come sottolineato (§3.2), i processi non sono da intendersi come sequenziali. Per riportare solo un caso, uno studio condotto da Breetvelt et al. (1994) sui tempi di attivazione di 11 sottocategorie di processi (tra cui, ad esempio, anche “lettura del compito” o “rilettura di quanto

scritto”) e la qualità dei testi prodotti, ha messo in luce come tutte le attività siano potenzialmente impieghiabili dallo scrivente in qualsiasi momento e posizione (all’inizio, durante o alla fine dell’attività di scrittura). È semmai il livello qualitativo degli scritti finali a dipendere dai tempi di utilizzo e dall’abbinamento di processi diversi, specie per gli effetti che la congiunzione di più operazioni mentali può avere sulla capacità e sull’efficienza della memoria di lavoro.

Abbiamo già evidenziato come le dimensioni cognitive che soggiacciono alla scrittura possano essere ricondotte con buona approssimazione a tre macrocategorie di processi: pianificazione o progettazione (*planning*), verbalizzazione o formulazione verbale delle idee (*translation*) e revisione. Prima di commentare queste, ci soffermiamo di seguito sull’attività ideazionale (*generating*) anche se, sulla scia di Hayes e Flower (1980; Flower & Hayes 1981), è in realtà spesso concettualizzata come un sottoprocesso della progettazione.

3.3.1 Generare le idee

Nel modello di Hayes e Flower (1980; Flower & Hayes 1981), così come nella strategia inesperta del “dire ciò che si sa” di Bereiter e Scardamalia (1987), le idee derivano direttamente dalla memoria a lungo termine e vengono disposte nel testo in catene associative che preesistono all’atto di scrittura. Per quanto in maniera diversa, anche lo scrittore esperto di Bereiter e Scardamalia (1987), per ideare gli argomenti del testo, fa leva sulla memoria: gli ambiti dei contenuti e degli schemi discorsivi, grazie alla cui dialettica le conoscenze del soggetto si trasformano, sono infatti insieme di informazioni già immagazzinate in precedenza.

L’importanza attribuita alla memoria come motore generativo di idee viene però relativizzata nel cosiddetto “modello bi-processuale” (*dual-process model*; Galbraith 2009a). Galbraith (2009a; 2009b) parte dall’osservazione che, come dimostra l’esperienza comune, alcuni significati prendono forma per la prima volta nel momento in cui vengono verbalizzati; non precedono ma accompagnano la formulazione linguistica: “pensiero e scrittura si realizzano contemporaneamente – scriviamo per scoprire cosa pensiamo”⁸ (Beard et al. 2009: 18). Galbraith arriva quindi a concepire la generazione di idee come il prodotto di due processi opposti e complementari: il primo, così come teorizzato da Flower e Hayes e da Bereiter e Scardamalia, consiste nel richiamare le conoscenze dalla memoria o nel trasformarle; il secondo si realizza nel momento stesso della verbalizzazione, quando nuovi significati vengono a crearsi grazie all’interazione tra le unità linguistiche provvisorie (una parola, un sintagma, una frase, ecc.) e le reti della memoria semantica, le cui informazioni astratte vengono sintetizzate localmente proprio sulla base della porzione di testo prodotto (Galbraith 2009a). In questo modo, il modello riesce a spiegare perché

8 “thinking and writing occur simultaneously - we write to discover what we think” (T.d.A.).

talvolta capiamo il significato di ciò che vogliamo dire solo dopo aver scritto (Galbraith 2009b).

Questa duplice visione del processo generativo ha interessanti ricadute anche sulla concettualizzazione della scrittura infantile. Come sottolineato da Bereiter e Scardamalia (1987), capita spesso che i bambini abbiano problemi nel generare contenuti, pur conoscendo l'argomento di cui scrivono. Alla luce delle conclusioni di Galbraith, ciò può essere spiegato in due modi diversi e comunque conciliabili: da un lato, la memoria di lavoro dei più giovani ha capacità ridotta (McCutchen 1996), per cui, anche quando le informazioni immagazzinate sarebbero sufficienti, essi hanno limitate possibilità di recuperarle ed elaborarle; dall'altro, non è da escludere che gli sforzi e l'attenzione necessari ai bambini al momento della produzione linguistica (Berninger 1999) possano ridurne il potenziale ideativo, per eccesso di carico cognitivo (Bourdin & Fayol 1994).

3.3.2 Pianificare

Quello della pianificazione è il processo grazie al quale il soggetto organizza le proprie idee, in modo che la loro configurazione gli consenta di raggiungere gli obiettivi retorici attesi. È “un prepararsi all'azione” (Hayes & Nash 1996: 29) che, pur essendo prevalentemente preverbale, può esternalizzarsi in un progetto (ad esempio, uno schema, una lista, una serie di parole chiave, una scaletta) (Kellogg 1994) che lo scrivente produce per sé stesso.

Mentre Bereiter e Scardamalia non sottolineano l'importanza del *planning* (Galbraith 2009a), per Hayes e Flower (1980) esso costituisce una potente strategia di *problem-solving*, perché consente di scomporre un problema ampio e complesso, come quello del disporre efficacemente gli argomenti da scrivere, in una serie di problemi più piccoli e semi-indipendenti l'uno dall'altro. In effetti, al netto di risultati non sempre coerenti (Torrance 2016), gli studi condotti sembrano confermare che chi pianifica i propri scritti ottiene risultati migliori in termini di qualità del prodotto finale (Kellogg 1988; 1990); non solo ha modo di coordinare meglio i contenuti, ma anche di ottimizzare le proprie risorse cognitive (Kellogg 1994), concentrandosi prima *prevalentemente* sulla pianificazione, poi *prevalentemente* sulla formulazione linguistica.

Una caratteristica chiave del *planning* è il suo essere dinamico: le liste di argomenti o le scalette stilate prima dell'inizio della verbalizzazione, pur costituendo delle guide d'azione, raramente vengono trasposte nel testo così come sono. Al contrario, lo scrivente di norma le trasforma nel corso della stesura (Kaufer et al. 1986), in base ai vincoli (semantici, sintattici, ecc.) che, passo dopo passo, incontra durante la formulazione. A questo proposito, Torrance (2016: 78) introduce la distinzione tra pianificazione “intenzionale” (*deliberative*) e “reattiva” (*reactive*): con la prima espressione indica il processo che si realizza interamente prima dell'inizio della verbalizzazione (è l'accezione con cui abbiamo usato il termine fino ad adesso); con la seconda fa riferimento ai

cicli di riorganizzazione dei contenuti che si rendono necessari per rispondere alle necessità locali della scrittura, tra cui soprattutto il continuo bisogno di adeguare le nuove porzioni di testo a quelle già prodotte. In linea di principio, uno stesso soggetto può avvalersi di entrambe le modalità durante l'esecuzione di uno stesso compito; sarebbe però interessante verificare quale delle tre condizioni (l'impiego dell'una senza l'altra o delle due insieme) lo conduca a ottenere risultati di scrittura migliori.

A giudicare dai risultati di Bereiter e Scardamalia (1987), i bambini si avvalgono molto poco del *planning*, inteso come attività deliberata e consapevole che precede la formulazione verbale. Tendono invece a cominciare a scrivere subito dopo aver ricevuto la consegna; nel caso degli alunni di scuola elementare, l'attesa – seppure variabile a seconda del genere e del destinatario del testo – non supera il minuto. Anche quando pianificano, coerentemente con il modello del “dire ciò che si sa”, trattano gli appunti al pari di una prima versione della composizione, realizzando porzioni di testo continuo che poi integrano nel testo quasi senza operare trasformazioni. Ancora una volta, questa caratteristica della scrittura infantile è ricondotta da Bereiter e Scardamalia (1987) all'influenza dell'interazione orale (che non richiede pianificazione) e all'incapacità di orientare la scrittura al destinatario. In ogni caso, nonostante la loro spontanea tendenza a evitare o a ridurre al minimo la pianificazione, anche i bambini dimostrano di sapersi avvalere di questo processo, quando espressamente invitati a farlo per mezzo di precise soluzioni didattiche (§5.4.1).

3.3.3 *Formulare*

La formulazione è il processo tramite il quale le idee generate (e, eventualmente, pianificate) vengono trasformate in produzione verbale; questa operazione mentale implica l'attivazione sia di competenze linguistiche che di abilità motorie (come digitare al computer o scrivere a mano).

Alcuni studi (tra cui, Kaufer et al. 1986; Chenoweth & Hayes 2003) hanno rilevato che, durante la formulazione, lo scrivente produce generalmente le frasi in flussi o colpi (*bursts*): trascrive alcune parole, poi si ferma, subito dopo stende altre porzioni di testo e così via. Secondo Chenoweth e Hayes (2003), questo andamento sarebbe dovuto al fatto che, ancora prima di produrre la lingua, il soggetto realizza una traduzione mentale dei concetti in parole; riuscendo però a dare corpo linguistico solo a un certo numero di unità di contenuto per volta, è in qualche modo costretto a procedere per “esplosioni linguistiche”. La frequenza delle pause e la lunghezza delle stringhe prodotte durante ciascun flusso dipendono dalla disponibilità di informazioni nella memoria a lungo termine (in particolare, le conoscenze linguistiche) e dalla capacità della memoria di lavoro, che deve trattenere le parole il tempo necessario perché lo scrivente le trascriva (McCutchen 2011).

La gestione di questi processi generalmente migliora con l'età (Berninger &

Graham 1998), per via dello sviluppo delle capacità di traduzione della lingua in segni grafici e, in generale, delle competenze linguistiche. Come evidenziato da Bereiter e Scardamalia (1987), dovendo occuparsi consapevolmente di queste abilità “di basso livello”, certe volte i bambini sono troppo lenti a livello di formulazione verbale e perdono ciò che hanno nella memoria di lavoro. Complice anche la mancanza di revisione (§3.3.4), ciò può avere serie ripercussioni sulla qualità dei loro prodotti scritti a vari livelli, a partire dalla coerenza testuale fino alla sintassi e alla varietà lessicale. Più in generale, il sovraccarico cognitivo a cui i bambini sono sottoposti limita l’efficienza di operazioni mentali di ordine superiore come ideazione e pianificazione (Graham & Harris 2000; Olive & Kellogg 2002), tanto che il ricorso alla modalità del “dire ciò che si sa” può essere addirittura interpretato come una strategia per cercare di risolvere il problema (Bereiter & Scardamalia 1987). Al di là delle tendenze spontanee dei bambini, sul piano della riflessione teorico-didattica, per arginare questo tipo di interferenza tra componenti, è necessario sia rendere le abilità “di basso livello” il più possibile automatiche (Galbraith 2009a) sia insegnare agli alunni a gestire i processi “di alto livello” in maniera strategica (Bereiter & Scardamalia 1987) (§5.4).

3.3.4 *Revisionare*

Una definizione ampia di “revisione” come quella assunta da Flower e Hayes (1981) (§3.2.1) include sia l’operazione mentale attraverso la quale chi scrive valuta quanto fatto a livello di tutti gli altri processi (quindi anche idee generate, orientamenti nella pianificazione, ecc.) sia l’esito materiale a cui questa analisi può portare, cioè la correzione del testo. Qui, assumendo una prospettiva più circoscritta, ci soffermiamo solo su quest’ultima forma di revisione che, in ogni caso, costituisce una componente estremamente complessa della scrittura.

Revisionare presuppone, come minimo, leggere il testo, identificare le modifiche da fare, conoscere possibili alternative e, infine, riscrivere. In principio, quindi, sottende tutti gli altri processi, a cui si aggiungono la funzione di memoria a lungo termine e di lavoro e una forte componente metacognitiva.⁹ Nel loro modello, Hayes et al. (1987) presentano la revisione come un’attività strategica messa in atto intenzionalmente dallo scrivente e articolata in quattro operazioni consecutive:

- *la definizione del compito* che, sfruttando informazioni di tipo testuale (il genere, lo stile, ecc.) e conoscenze metacognitive su come si revisiona, consente di delineare una rappresentazione mentale di come il testo dovrebbe diventare;
- *la valutazione*, che permette di identificare i problemi presenti nella composizione e di formulare una diagnosi;

⁹ Per una descrizione dettagliata del ruolo di queste dimensioni nella revisione, si veda in particolare il modello di Butterfield et al. (1996).

- *la scelta di una strategia di intervento*: chi scrive può decidere di ignorare le criticità che ha individuato, di rimandare la decisione sul da farsi o di procedere immediatamente alla modifica del testo; stabilisce inoltre il tipo di cambiamento da apportare e se è necessario acquisire ulteriori conoscenze per meglio affrontare il problema;
- *l'esecuzione materiale delle correzioni*, in base alle strategie pianificate.

È interessante notare come le ultime tre operazioni coincidano con quelle proposte da Bereiter e Scardamalia (1987) nel loro modello didattico CDO (*Compare, Diagnose, Operate*): ‘Confronta’ il testo attuale con quello atteso (la rappresentazione mentale che ne ha lo scrivente), ‘Diagnostica’ e ‘Opera’ (§5.4.3). Anche in questo caso, la revisione è concettualizzata come una procedura autoregolativa, governata quindi consapevolmente e strategicamente dal soggetto che, attraverso cicli di CDO applicati alle varie versioni prodotte, fa progressivamente assomigliare il proprio testo a quello atteso.

La revisione può avvenire in qualsiasi momento e interrompere tutti gli altri processi (Flower & Hayes 1981). In questo caso, viene detta “online”; viceversa, se condotta al termine della stesura del testo (o di parti di esso) è chiamata “off-line”, perché non si sovrappone alle altre operazioni mentali (Chanquoy 1997). La revisione può inoltre essere “semantica” o “di superficie” (Faigley & Witte 1984): nel primo caso interviene sul significato del testo; nel secondo, mira a preservare il valore semantico originario e quindi si occupa di aspetti formali come l’ortografia o comunque di elementi che modificano il significato solo leggermente, ad esempio tramite riformulazione o cancellazione di parole.

Grazie al lavoro di Bereiter e Scardamalia (1987), sappiamo che i bambini – e in generale gli scrittori immaturi – revisionano meno di quelli esperti. Inoltre, quando lo fanno, tendono a concentrarsi sugli errori di superficie; ciò può essere dovuto al loro modo di condurre la lettura diagnostica del testo, dato che procedono perlopiù frase per frase, mancando quindi di identificare i problemi di natura semantica (McCutchen et al. 1997). Infine, difficilmente i bambini riescono ad autovalutare in autonomia le proprie produzioni (Hayes & Flower 1986); sembrano essere invece più capaci di identificare e correggere le improprietà dei testi altrui (Cameron et al. 1997).

3.4 Il ruolo della metacognizione

I processi cognitivi introdotti nella sezione precedente, almeno nella scrittura matura, sono regolati da strategie metacognitive, tramite le quali lo scrittore valuta ad esempio quando è il momento di avvalersi di uno specifico processo (pianificazione, revisione, ecc.) e di adottare alcuni accorgimenti (tra cui, darsi dei tempi per la stesura di specifiche sezioni, cambiare postura o fare una pausa, individuare un testo modello da cui prendere esempio, ecc.). Strategie come

queste, chiamate metacognitive o autoregolative a seconda delle prospettive teoriche e disciplinari (Harris et al. 2009), costituiscono un bacino composito di pensieri, stati d'animo e azioni che il soggetto impiega per attivare, monitorare e regolare il proprio pensiero e, quindi, migliorare la qualità dei testi che produce. Sebbene, con l'aumentare dell'esperienza di scrittura, queste attività vengano svolte generalmente in modo sempre più automatico e inconsapevole, la loro caratteristica distintiva consiste nel poter essere attivate in maniera intenzionale e deliberata dal soggetto (Harris et al. 2009) che, impiegandole, esercita un controllo sui propri processi cognitivi (Hacker et al. 2009).

La metacognizione svolge un ruolo significativo in entrambi i modelli di scrittura che abbiamo passato in rassegna (§3.2). Flower e Hayes (1981) individuano la componente autoregolativa in particolare nel monitor, che attiva i vari processi cognitivi e ne coordina l'interazione (Graham & Harris 2000); Bereiter e Scardamalia (1987) sottolineano che il comportamento compositivo esperto è caratterizzato dal ricorso frequente a meccanismi metacognitivi, i quali permettono al soggetto di manipolare consapevolmente le proprie risorse cognitive e, al contempo, di svilupparle ulteriormente. Come però evidenziato da Zimmerman e Risemberg (1997), i due modelli intendono descrivere i processi cognitivi più che quelli metacognitivi; inoltre, anche quando introducono elementi autoregolativi, si concentrano su quelli realizzabili dal soggetto a livello di competenza (ciò che può fare in termini mentali, astratti e decontestualizzati), omettendo invece le dinamiche metacognitive relative all'esecuzione (ad esempio, le strategie che servono a rispondere alle caratteristiche dell'ambiente fisico o agli stati affettivi del soggetto).

È a partire da considerazioni come queste che Zimmerman e Risemberg (1997) propongono il loro modello di scrittura autoregolativa. Esso delinea dieci strategie o processi metacognitivi e li raggruppa in tre diverse categorie, a seconda del tipo di esigenza a cui rispondono. Innanzitutto, le strategie *ambientali* intervengono sul contesto fisico e sociale in cui si realizza l'atto della scrittura. Il soggetto ne fa uso quando:

1. decide di modificare l'ambiente fisico in cui scrive, rendendolo ad esempio più silenzioso;
2. si avvale dell'aiuto di altri (sceglie un modello di scrittura, chiede il parere di un'altra persona su quanto scritto, ecc.).

Le attività autoregolative *comportamentali* riguardano le azioni compiute dal soggetto che, a seconda delle necessità, può decidere di:

3. monitorare la propria performance, ad esempio tenendo traccia delle pagine già scritte e di quelle ancora da scrivere;
4. fissare per sé stesso dei premi (farsi un regalo) o delle penalità (privarsi di una cena con amici) in base agli obiettivi raggiunti;

5. verbalizzare ad alta voce le operazioni mentali che attua durante il processo compositivo.

Infine, lo scrivente si avvale di strategie “personali” o “nascoste” (*covert*) per regolare i propri processi cognitivi e per rispondere a necessità affettive. In questo ambito può decidere di:

6. organizzare la scrittura in sessioni regimentate di lavoro, come ad esempio scrivere per tre ore consecutive al giorno;
7. fissare obiettivi quantitativi di produttività, come terminare un determinato paragrafo entro la fine della giornata;
8. dotarsi di criteri di valutazione della qualità del testo via via prodotto;
9. attivare specifici processi cognitivi in determinati modi e in un dato ordine; ad esempio, per organizzare meglio le idee, lo scrivente può decidere di redigere una scaletta e/o di revisionare il testo prodotto fino a quel momento;
10. raffigurarsi mentalmente ciò che sta scrivendo (ambientazioni, personaggi, ecc.) o immaginare le possibili reazioni del lettore, in modo da stimolare la propria creatività e/o selezionare altre strategie autoregolative.

Nel complesso, il modello delinea un quadro articolato delle strategie autoregolative a cui il soggetto può consapevolmente ricorrere per rendere più efficaci le proprie modalità di scrittura e, al contempo, migliorarne gli esiti. Ciò avviene in particolare perché la valutazione dei risultati ottenuti dall’attivazione di un determinato processo porta lo scrivente a decidere se continuare ad avvalersi di quella stessa strategia o se invece sperimentarne una diversa; si instaura in questo modo un “ciclo del feedback” (*feedback loop*), che progressivamente conduce il soggetto a individuare quella che per lui – considerate anche le circostanze ambientali e la natura del compito – costituisce la combinazione ottimale tra processi metacognitivi (Zimmerman & Risemberg 1997). Come vedremo anche nel prossimo capitolo (§4.5), il ciclo dinamico del feedback ha un impatto anche sul senso di autoefficacia del soggetto e sulla sua motivazione a scrivere:

In generale, quando il feedback conduce a risultati di scrittura migliori, il senso di autoefficacia di chi scrive aumenta; quando invece il feedback è negativo, la percezione di autoefficacia si riduce. È inoltre possibile che chi scrive continuerà ad autoregolarsi se l’impiego di una strategia di autoregolazione ha aumentato il suo senso di autoefficacia. Quindi, la percezione di autoefficacia è predittiva dell’attivazione di processi di autoregolazione, ma anche dell’aumento della motivazione intrinseca a scrivere e degli esiti di scrittura futuri.¹⁰ (Zimmerman & Risemberg 1997: 78)

10 “In general, when strategic feedback indicates improved or superior textual output, wri-

Un numero consistente di ricerche empiriche ha confermato che l'impiego di strategie metacognitive migliora gli esiti di scrittura. Agli studi già menzionati da Zimmerman e Risemberg (1997), Santangelo, Harris e Graham (2016) aggiungono ulteriori 72 indagini sperimentali o quasi-sperimentali che, nel complesso, dimostrano come il ricorso a uno o più processi autoregolativi incida positivamente sulla qualità della produzione scritta di bambini e ragazzi. È comunque da notare che, al termine della loro meta-analisi – condotta non a caso esclusivamente su cinque delle dieci strategie individuate da Zimmerman e Risemberg (numeri 2, 7, 8, 9 e 10 dell'elenco precedente), i tre studiosi concludono sottolineando la necessità di ulteriori studi che indaghino l'impatto della metacognizione sulla scrittura.

C'è generale accordo anche sul fatto che il ricorso all'autoregolazione sia più caratteristico della scrittura esperta che di quella inesperta (Bereiter & Scardamalia 1987; Zimmerman & Risemberg 1997; MacArthur & Graham 2016); addirittura, Harris et al. (2009) affermano che molte delle difficoltà degli scrittori inesperti sono riconducibili alla dimensione metacognitiva della scrittura. Nondimeno, come vedremo meglio in seguito, non solo le capacità di autoregolazione tendono a svilupparsi con l'età e con l'esperienza (Zimmerman & Risemberg 1997; §4.2.5), ma sono anche insegnabili tramite opportuni accorgimenti didattici (Bereiter & Scardamalia 1987; §5.3).

3.5 Conclusioni

Nel corso di questo capitolo, finalizzato nel complesso a enucleare alcune delle principali caratteristiche della scrittura "esperta" o "matura", abbiamo avuto modo di identificare anche vari aspetti che contraddistinguono quella "inesperta" o "immatura".

In maniera speculare, all'interno di un quadro teorico principalmente cognitivista, non sono mancati accenni a fenomeni che, per loro stessa natura, rimandano a prospettive concettuali di tipo sociocognitivo e socioculturale. È il caso, ad esempio, del modello di scrittura autoregolativa introdotto nell'ultimo paragrafo: le strategie di tipo ambientale e comportamentale che introduce, così come le nozioni di autoefficacia e motivazione a cui accenna, trascendono con tutta evidenza l'ambito intra-mentale tipicamente cognitivista e richiedono, per essere compresi, l'impiego di una prospettiva *anche* sociale sui processi e sulle dimensioni della scrittura (Zimmerman & Risemberg 1997; MacArthur & Graham 2016).

ters' self-efficacy is enhanced, and when such feedback is unfavorable, their self-efficacy is diminished. It is also hypothesized that writers will continue to self-regulate when a self-regulative strategy increases their perceptions of self-efficacy. Thus, writers' sense of self-efficacy is predictive of not only their self-regulatory processes but also their intrinsic motivation to write and their eventual literary outcomes" (T.d.A).

Quindi, in sintesi, potremmo dire che il presente capitolo ha anticipato il successivo in una duplice direzione, dato che nelle prossime pagine ci occuperemo appunto di scrittura infantile e prevalentemente in ottica socioculturale (Prior 2006; Bazerman 2016).

Capitolo 4

L'apprendimento della scrittura



4.1 Introduzione

Nel capitolo precedente abbiamo parlato della scrittura soffermandoci in modo particolare sulla fitta rete di processi cognitivi e metacognitivi che la rendono un'attività complessa sul piano mentale e *individuale*. Ma la scrittura è innanzitutto un'attività *sociale*: si scrive per un lettore, in un dato contesto, per raggiungere specifici obiettivi comunicativi, cercando di proiettare una determinata idea di sé e dunque rispondendo – o contravvenendo – a precise norme e aspettative (ad esempio relative ai tipi e ai generi testuali). Anche sul piano dell'apprendimento, la scrittura è strettamente connessa ai processi di socializzazione: l'individuo sviluppa le proprie abilità via via che fa esperienza di pratiche differenti, in domini sociali vari, per raggiungere scopi comunicativi e destinatari diversi. In ciascun ambito (scolastico, familiare, professionale, ecc.), trasforma le competenze sviluppate negli altri e ne matura delle nuove, continuando quindi a imparare a scrivere nell'intero arco della vita (Bazerman et al. 2017). In questo senso, come vedremo, l'apprendimento della scrittura è sempre un'attività collaborativa: è grazie all'esempio e alla *mediazione* degli altri (insegnanti, colleghi più esperti, ecc.) che progressivamente il soggetto si appropria delle conoscenze e delle competenze necessarie a partecipare efficacemente alla vita sociale delle varie comunità di pratica di cui entra a far parte (Kamberelis 1999). D'altra parte, questo processo interindividuale di apprendimento non è privo di vincoli. Innanzitutto, considerato che in ciascuna comunità ci sono aspettative diverse in merito alle finalità e ai prodotti della scrittura, i nuovi membri possono – anche solo momentaneamente – non essere interessati alle pratiche a cui sono iniziati o non sentirsi capaci di conformarsi a quanto richiesto; a scuola, ad esempio, questa dinamica sociale locale può avere effetti negativi sul senso di autoefficacia degli alunni e, più in generale, sulla loro motivazione a scrivere (Hidi & Boscolo 2007). In secondo luogo, dato che si apprende con gli altri e prendendo parte a esperienze di scrittura

significative per il gruppo, non stupisce che gli esseri umani – pur condividendo le stesse facoltà a livello cognitivo (§3) – raggiungano esiti di competenza anche significativamente diversi gli uni dagli altri. Ciò riguarda senz'altro chi ha limitate opportunità di socializzazione per motivi sociali, economici e culturali (Bazerman 2016), ma, come vedremo in particolare nel prossimo capitolo, chiama anche in causa la quantità e la qualità delle esperienze di scrittura fatte nei singoli contesti, a partire da quello scolastico.

Sulla base delle precedenti considerazioni, dunque muovendo prevalentemente – anche se non esclusivamente – da una visione socioculturale (Englert et al. 2006; Prior 2006), questo capitolo introduce e commenta alcuni dei principali fattori che influenzano lo sviluppo delle abilità di scrittura, specie in età infantile.

Molta della ricerca dedicata a questo tema muove da tre critiche ai modelli di scrittura di stampo cognitivista presentati nel capitolo precedente (§3.2), specie quando usati per descrivere e spiegare i processi di apprendimento dei bambini. In primo luogo, tanto la proposta teorica di Hayes e Flower (Berninger & Swanson 1994; Alamargot & Fayol 2009) quanto quella di Bereiter e Scardamalia (Alamargot & Fayol 2009) non dedicherebbero sufficiente attenzione alla formulazione, vale a dire al processo che nel complesso porta le idee – cioè i concetti intesi come entità pre-linguistiche – ad assumere la forma fisica di simboli scritti; entrambi i modelli trascurerebbero in questo modo un'attività mentale cruciale per comprendere la scrittura infantile, dato che nel caso dei bambini la formulazione è spesso condizionata dal grado di sviluppo raggiunto da abilità “di basso livello” come le capacità grafo-motorie e ortografiche.¹¹ In secondo luogo, i due modelli non si occupano di descrivere i fattori e le fasi che caratterizzano lo sviluppo delle abilità di scrittura (Boscolo 1990; Hyland 2009; MacArthur & Graham 2016; Santangelo et al. 2016). Come sottolineato da Beard et al. (2009), conoscere quali sono le caratteristiche ricorrenti dei processi compositivi dei bambini di una certa età – pensiamo al caso di Bereiter e Scardamalia – non equivale a sapere come sono giunti a impossessarsene, né a quali ulteriori tappe di sviluppo più probabilmente andranno incontro nel prossimo futuro; inoltre, le conoscenze a nostra disposizione sono spesso parcellizzate e non collegate tra loro (ad esempio, non è chiaro se e come la traiettoria di sviluppo della testualità si colleghi a quella della punteggiatura). Infine, le formulazioni teoriche di stampo cognitivista trattano le dimensioni sociali della scrittura come elementi al massimo “ancillari” del processo compositivo, presentandolo al contrario essenzialmente come un'attività individuale e solitaria (Nystrand 2006: 20); anche quando menzionano condizionamenti sociali (si pensi ad esempio al “problema retorico” di Hayes e Flower o all'orientamento al destinatario di Bereiter e Scardamalia), ne evidenziano gli effetti

11 È comunque da segnalare che la ricerca cognitivista è andata nel tempo riconoscendo il fondamentale ruolo della formulazione (ad esempio Fayol et al. 2012; Fayol 2016).

solo in relazione alla scrittura matura, come se i bambini non dimostrassero già da piccoli di avere un certo grado di consapevolezza dei generi testuali e del destinatario a cui si rivolgono (Bazerman 2016).

Nelle pagine seguenti vedremo innanzitutto un modello di scrittura che, in risposta a quelli cognitivisti, delinea le tappe di sviluppo della scrittura inesperta (Berninger & Swanson 1994), enfatizzando il ruolo svolto nell'apprendimento da variabili di tipo affettivo, contestuale e più ampiamente sociale (§4.2). In seguito, il capitolo tratta sinteticamente il rapporto tra oralità e scrittura (§4.3), prima di proporre due approfondimenti dedicati rispettivamente al ruolo della collaborazione nell'apprendimento della scrittura (§4.4) e alla motivazione a scrivere (§4.5).

4.2 Un modello di sviluppo della scrittura infantile

Il modello di Berninger e colleghi consiste in una rielaborazione di quello proposto da Hayes e Flower (1980; Flower & Hayes 1981) (§3.2.1) e descrive le fasi attraverso le quali i più giovani arrivano a gestire i processi coinvolti nello scrivere. Il presupposto iniziale è che i bambini non siano “adulti in miniatura” (Berninger et al. 1996a: 196); al contrario, dato che sono introdotti alle pratiche di scrittura a un'età in cui anche altre abilità e facoltà cognitive sono in via di maturazione (rispettivamente, ad esempio, manualità e capacità di memoria), le loro attività mentali sono significativamente diverse da quelle degli scrittori maturi. Inoltre, pur cercando di cogliere le regolarità delle scritture infantili, il modello non esclude che esistano significative differenze tra bambino e bambino; anzi, nel tentativo di descrivere le dinamiche di questa variazione interindividuale, apre a spiegazioni di natura non cognitiva e valuta discriminanti dimensioni quali la motivazione, gli stati affettivi e le dinamiche sociali che incorniciano l'atto situato dello scrivere (quantità di pratica, tipo di assistenza ricevuta, ecc.) (Berninger et al. 1995).

Diversamente dai precedenti cognitivisti, questo modello non si fonda su analisi di protocolli ad alta voce, ma è il risultato di una serie di ricerche condotte tramite batterie di compiti di (pre)scrittura e test dedicati alle varie abilità cognitive (Berninger et al. 1992; 1995; 1996a), sottoposti a 900 soggetti divisi in tre gruppi di età (6-9 anni, 9-12 anni e 12-15 anni). Secondo Berninger e Swanson (1994), questa soluzione metodologica è necessaria, perché spesso i più giovani non sono in grado di riconoscere e verbalizzare i processi che impiegano, né di mettere in relazione ciò che eseguono in un dato momento con quanto hanno fatto in precedenza o intendono fare.

Complessivamente, gli studi condotti hanno evidenziato che i tre processi identificati da Hayes e Flower – pianificazione, formulazione e revisione (§3.3) – interagiscono tra loro in maniera ricorsiva solo una volta che sono apparsi tutti e tre, il che avviene in un preciso ordine. Detto ancora rapidamente, i bambini

imparano per prima cosa a gestire la formulazione verbale; dopodiché, via via che le operazioni mentali e motorie necessarie a tradurre le idee in simboli scritti si automatizzano, cominciano ad acquisire capacità di revisione; solo successivamente dimostrano di sperimentare la pianificazione, almeno quando quest'ultima è intesa come l'organizzazione delle idee che precede la stesura del testo ("pianificazione globale preliminare"; Berninger & Swanson 1994).

Di seguito vengono commentati questi tre processi e le specifiche tappe di sviluppo che caratterizzano ciascuno di essi. Le ultime due sezioni sono poi dedicate rispettivamente alla memoria di lavoro e alla metacognizione, a cui il modello attribuisce un ruolo particolare in merito all'apprendimento della scrittura in età infantile.

4.2.1 Formulazione

Nell'elaborare la propria proposta teorica, Berninger e colleghi partono dal notare che nel modello di Hayes and Flower (1980; Flower & Hayes 1981) non è data sufficiente importanza alla formulazione verbale; lo dimostrerebbe il fatto che – a differenza dei processi di pianificazione e revisione – la formulazione vi è descritta priva di specifiche sottocomponenti (Berninger & Swanson 1994; Berninger et al. 1996b). Al contrario, dai loro studi emerge come i bambini della scuola primaria gestiscano in maniera diversa due processi che, per quanto entrambi riconducibili alla formulazione, sono chiaramente distinguibili l'uno dall'altro. Il primo, detto "generazione del testo" (*text generation*), è l'attività mentale che consente di trasformare le idee trattenute dalla memoria di lavoro in rappresentazioni linguistiche, come parole, frasi e periodi; il secondo, chiamato "trascrizione" (*transcription*), è invece l'insieme delle operazioni mentali e motorie necessarie a dare forma materiale a tali rappresentazioni linguistiche attraverso l'atto concreto dello scrivere (a mano o al computer); mentre la generazione delle idee è legata innanzitutto all'oralità, la trascrizione è specifica della lingua scritta (Berninger et al. 1992).

Che le due componenti corrispondano a processi separati lo dimostrano in particolare i risultati ottenuti con il gruppo di età compresa tra i 6 e i 9 anni. Anche se infatti normalmente generazione e trascrizione si sviluppano di concerto, ritardi nell'acquisizione delle abilità "di basso livello" (codifica fonologica, controllo ortografico e manualità) possono causarne la dissociazione, con il risultato che i più piccoli, pur avendo a disposizione i mezzi linguistici per esprimere le proprie idee, non sono in grado di trascriverle – o almeno non riescono a farlo alla velocità che la ridotta capacità di memoria di lavoro impone loro (§4.2.4). In questi casi, le difficoltà con l'atto concreto dello scrivere non solo tendono a far sottostimare le capacità ideative e linguistiche dei soggetti, ma rischiano anche di bloccarne la componente creativa: se ad esempio un bambino non sa codificare rapidamente i suoni in lettere e/o coordinare agilmente le dita può incontrare grande difficoltà nel tradurre le idee generate in lingua

scritta; a causa della limitata capacità della memoria di lavoro, può addirittura non sapere più che cosa avesse in mente pochi istanti prima. Gli effetti delle difficoltà di trascrizione possono poi essere a lungo termine: se ripetutamente frustrato nei propri tentativi di dare corpo scritto alle idee, il bambino può maturare avversione nei confronti della scrittura e, conseguentemente, rischiare di arrestare anche lo sviluppo della componente generativa (Berninger et al. 1992).

Ricerche successive, condotte sull'onda di un più vivace interesse per il ruolo occupato dalla formulazione (tra cui, Fayol et al. 2012), hanno confermato e sviluppato queste conclusioni. Ad esempio, sulla base di un confronto tra abilità orali e scritte,¹² Fayol (2016) ribadisce che è in particolare – ma non esclusivamente – la componente della trascrizione a ostacolare le performance di scrittura dei bambini. La formulazione, che di per sé riguarda ovviamente anche l'oralità, si articola infatti in due o tre dimensioni, in base appunto al canale di comunicazione: nel caso della produzione di testi orali, le persone devono (1) recuperare ed elaborare le rappresentazioni delle situazioni e degli eventi di cui vogliono parlare e, contestualmente, (2) disporle in maniera lineare, avvalendosi di competenze di natura testuale, morfosintattica e lessicale (ad esempio, in merito a un racconto, sanno qual è lo schema tipico del testo narrativo, che le azioni della trama si codificano tranne forme verbali perfettive e con quali elementi coesivi mantenere i personaggi sulla scena); nel caso del testo scritto, oltre alle precedenti due dimensioni, i soggetti devono gestirne una terza, cioè (3) trascrivere concretamente le stringhe di testo in maniera conforme alle norme ortografiche della lingua. Non stupisce quindi che – su compiti comunicativi comparabili – i bambini dimostrino di saper gestire oralmente (1) e (2) già in età prescolare, quando invece diventano altrettanto efficaci nello scritto molto più tardi (anche tra gli 8 e i 10 anni) – cioè solo dopo aver familiarizzato per un certo tempo con le caratteristiche materiali dello scrivere (manualità e ortografia), vale a dire con la trascrizione.¹³

Sebbene queste dinamiche siano più evidenti negli alunni dei primi anni

12 Per un approfondimento sul rapporto tra oralità e scrittura in età infantile, cf. §4.3.

13 È da precisare che, pur attribuendo alla trascrizione in sé gran parte delle difficoltà dei bambini, Fayol (2016) evidenzia che anche le condizioni pragmatiche imposte dalla scrittura *al processo di formulazione nel suo insieme* rendono il compito particolarmente complesso per i più piccoli. Il fatto di dover gestire da soli ciò che nel discorso orale generalmente si fa in collaborazione con gli altri ha varie conseguenze a livello pragmatico: è necessario ad esempio non perdere di vista i propri scopi comunicativi, adeguare la lingua a un destinatario che è solo immaginato, rendere il discorso più esplicito di quanto non faremmo per via orale, facendo comunque attenzione a omettere ciò che il lettore sa già o può desumere dal contesto e da eventuali implicite contenuti nel testo. A ciò si aggiunge il fatto che la scrittura richiede lo sviluppo di conoscenze linguistiche aggiuntive rispetto a quelle acquisite con l'oralità, in termini ad esempio di schemi testuali (nuovi tipi di discorso), lessico (più preciso, più vario) e strutture sintattiche (tra cui l'uso dei segni di punteggiatura). Quindi, di fatto, anche ciò che sanno fare con la lingua (la dimensione (2) della formulazione, come l'abbiamo chiamata nel testo) necessita di ulteriore sviluppo quando i bambini si avvicinano alla produzione scritta.

della scuola primaria, anche i più grandi si misurano con i vincoli imposti dalla trascrizione alla propria capacità di dare corpo linguistico alle idee. Ciò che semmai cambia tra infanzia e adolescenza è l'impatto che le abilità "di basso livello" hanno sull'efficacia dei processi e sulla qualità dei testi prodotti: se nei più piccoli la trascrizione è la componente chiave della formulazione, il suo livello di sviluppo diventa sempre meno predittivo degli esiti di scrittura, specie se confrontato con quello di altre attività cognitive e metacognitive (Berninger & Swanson 1994).

4.2.2 *Revisione*

Se complessivamente la revisione può dirsi il secondo processo che emerge tra le attività mentali richieste dalla scrittura, prima di trattarne, occorre fare una precisazione in merito all'ordine di sviluppo identificato da Berninger e Swanson (1994). Diversamente da quello di Hayes and Flower (1980; Flower & Hayes 1981), il loro modello individua diversi tipi di revisione e pianificazione, che si distinguono l'una dall'altra in base a due dimensioni, rispettivamente temporale (se il processo opera prima, durante o dopo la formulazione) e spaziale (se coinvolge l'intero testo o solo una parte) (Berninger et al. 1996a).

La prima forma di revisione a svilupparsi sarebbe dunque quella che avviene "on-line" (contemporanea alla formulazione) e a livello locale (di singole parole o frasi);¹⁴ sostanzialmente, nel corso dei primi tre anni della scuola primaria, i bambini cominciano gradualmente a operare delle occasionali correzioni a quanto scrivono, contestualmente alla trascrizione e, all'inizio, intervenendo quasi esclusivamente sugli "errori di superficie" (l'ortografia). Il secondo tipo di revisione che emerge – tendenzialmente tra i 9 e i 12 anni – è quello condotto al termine della stesura e che riguarda la testualità nel suo insieme ("revisione globale a posteriori" o *global posttranslation revision*). Infine, la terza e ultima modalità di revisione, quella che viene realizzata una volta ultimata la stesura e che è diretta a correggere singole parole o a migliorare specifiche frasi ("revisione locale a posteriori" o *local posttranslation revision*), diventa operativa solo tra i 12 e i 15 anni (Berninger & Swanson 1994).

4.2.3 *Pianificazione*

Più o meno in contemporanea con lo sviluppo delle abilità di revisione "on-line", cioè tendenzialmente entro i 9 anni, i bambini acquisirebbero la loro prima forma di pianificazione. Si tratta di un'attività di progettazione minima, che procede inizialmente frase per frase e che solo molto dopo comincia a riguardare porzioni di testo più ampie. Questa attività mentale, che Berninger & Swanson (1994)

14 Come vedremo tra breve (§4.2.3), in termini di tempi di emersione, a questo processo si accompagna quello della "pianificazione locale sul momento" (Berninger & Swanson 1994).

chiamano “pianificazione locale sul momento” (*local on-line planning*) ha luogo nel corso della formulazione e, nella percezione dei più piccoli, si fonde con essa. Non a caso Bereiter e Scardamalia (1987) affermano che i bambini non pianificano o lo fanno nel momento stesso in cui generano il testo, realizzando forme di quella che chiamano “scrittura associativa”. A questo proposito, sulla scia di lavori precedenti, Hayes (2011) fa notare che anche il modello inesperto del “dire ciò che si sa” è tutt’altro che omogeneo. Alcuni bambini strutturano i propri testi in “catene”, cioè collegano ciascuna nuova frase all’argomento locale della precedente; in “mi piace colorare perché non è noioso. Mi piace colorare i gatti. Ho un gatto nero a casa. Il suo nome è Bianchino”,¹⁵ l’oggetto del discorso slitta dal colorare al nome del gatto, seguendo presumibilmente il flusso del pensiero dell’autore. In altri casi, gli scrittori inesperti organizzano i propri testi formando delle “ruote” di argomenti, cioè connettendo ciascuna frase a un unico elemento centrale; “Anita” costituisce ad esempio il perno del discorso in “mi piace Anita perché è simpatica. Mi piace Anita perché gioca con me. Anita è mia amica”. Infine, altri bambini ancora realizzano “ruote con ventole”, cioè sviluppano uno o più elementi della ruota; ne è un esempio “mi piacciono i dinosauri perché sono grandi. Mi piace il T. Rex. Era molto grande. Mangiava la carne. Il Triceratopo era un dinosauro molto carino. Mangiava le piante. Aveva tre corni”, in cui il nodo concettuale principale (“i dinosauri”) è articolato in attributi di livello gerarchico inferiore (rispettivamente “il Tirannosauro” e “il Triceratopo”), con le relative caratteristiche disposte in frasi separate (per il tirannosauro: “mi piace il T. Rex. Era molto grande. Mangiava la carne”).

Molto diverso dalla pianificazione “locale sul momento” è il processo che Berninger e Swanson (1994) chiamano “pianificazione globale preliminare” (*global advance planning*), ovvero la pianificazione comunemente intesa (cf. ad esempio Hayes & Flower 1980; Flower & Hayes 1981). Questa forma di progettazione complessiva del testo precede l’atto stesso della generazione linguistica e costituisce l’ultima tappa del percorso di sviluppo complessivo della scrittura infantile. Ciò non stupisce, dato che questo tipo di pianificazione costituisce l’attività mentale più elaborata, per la cui realizzazione il soggetto ha bisogno di avvalersi di strategie metacognitive che sono ancora in via di maturazione nei primi anni di avvicinamento alla scrittura (§4.2.5).

4.2.4 Memoria di lavoro

La memoria di lavoro (*working memory*) è un insieme di processi di elaborazione cognitiva che consente di tenere momentaneamente a mente le informazioni recuperate dalla memoria a lungo termine per il tempo necessario ad eseguire ulteriori operazioni cognitive; è in azione ad esempio quando, durante la tra-

15 Gli esempi proposti sono tradotti e adattati a partire dagli originali di Hayes (2011).

scrizione, abbiamo mentalmente a disposizione le stringhe di testo per quei pochi istanti necessari a tradurle in grafemi. Diversamente dalla memoria a breve termine, che trattiene in maniera passiva piccole quantità di dati inerti, la *working memory* dà quindi accesso alle informazioni in modo tale che siano elaborabili attraverso l'attivazione di altri processi cognitivi (Swanson & Berninger 1994; Berninger et al. 1996b).

Secondo Swanson e Berninger (1994), non è chiaro quale ruolo il modello di Hayes e Flower attribuisca alla memoria di lavoro; notano che, mentre la memoria a lungo termine vi ha il compito di conservare in maniera relativamente permanente le informazioni a cui il soggetto attinge nel corso della pianificazione (tramite il sottoprocesso della generazione delle idee), la funzione della *working memory* non è specificata. Al contrario i loro studi evidenziano innanzitutto che l'impatto della capacità di memoria di lavoro sugli esiti di scrittura aumenta con l'età e, in secondo luogo, che l'efficacia di tutti e tre i processi mentali (formulazione, revisione e pianificazione) dipende in una certa misura dalle prestazioni della *working memory*. Come abbiamo visto (§3.2.2), ciò trova conferma negli studi di Kellogg (1996; 2008), secondo cui alla memoria di lavoro – la cui capacità aumenta con l'età (e con la pratica assidua della scrittura) – sarebbero da attribuirsi gran parte delle differenze identificabili tra la scrittura inesperta e matura.

Dallo studio condotto da Berninger et al. (1992), emerge che, tra i 6 e i 9 anni, l'efficacia dei processi mentali non dipende dalla capacità della memoria di lavoro, quando sono invece le abilità di codifica fonologica e ortografica a influenzare fortemente le performance a livello di operazioni cognitive. Diverso è il caso in età più avanzata, quando, se la capacità della memoria di lavoro è ampia, aumenta notevolmente l'efficacia dei processi cognitivi. Tra i 9 e i 12 anni, gli effetti benefici si notano in particolare per quanto riguarda la trascrizione a livello testuale e la "revisione globale a posteriori"; più tardi, tra i 12 e i 15 anni, anche l'abilità di trascrizione di singole parole e la "pianificazione globale preliminare" si correlano in maniera significativa con la capacità della memoria di lavoro (Berninger & Swanson 1994; Swanson & Berninger 1994). In conclusione, premesso che anche negli adulti la sua capacità varia considerevolmente, non solo la memoria di lavoro tende ad aumentare con l'età, ma il suo ruolo diventa anche sempre più predittivo dell'efficacia dei processi di scrittura e, quindi, della qualità dei testi prodotti.

4.2.5 Metacognizione

A differenza di Hayes and Flower (1980), che nel proprio modello prendono esclusivamente in considerazione abilità metacognitive di tipo procedurale (si pensi al ruolo del "monitor"), Berninger e colleghi si sono concentrati anche sulla dimensione dichiarativa della metacognizione, vale a dire sulle conoscenze esplicite possedute dal soggetto in merito ai processi cognitivi sottesi alla

scrittura. In particolare, hanno indagato *se e a partire da quale età* la qualità dei testi prodotti da bambini e adolescenti si correli con specifiche conoscenze metacognitive del tipo “una volta ultimata la scrittura, si dovrebbe rileggere quanto scritto per verificare che abbia senso” (Berninger & Swanson 1994; Berninger et al. 1996a).

Grazie alla somministrazione di un questionario composto da cinque domande per ciascun processo cognitivo (formulazione, revisione e pianificazione), è emerso che, come nel caso della memoria di lavoro, la conoscenza metacognitiva diventa progressivamente sempre più predittiva dell'efficacia dei processi e della qualità dei prodotti, via via che l'età dei soggetti aumenta. I bambini più piccoli hanno meno conoscenze metacognitive (ad esempio, in relazione alla revisione, tendono a ignorare che i loro scritti possono avere problemi di natura semantica e si concentrano sui soli errori di superficie; §3.3.4) e, comunque, anche le risorse metacognitive che possiedono non incidono significativamente sulla qualità dei loro testi. La cognizione incrementa la propria importanza all'aumentare dell'età, fino a diventare strategica più o meno nel periodo della scuola secondaria di primo grado (Berninger & Swanson 1994).

È interessante notare che neanche nell'ultima fascia d'età presa in considerazione (12-15 anni) la metacognizione è organizzata attorno ai tre processi cognitivi (Berninger et al. 1996a); le conoscenze a disposizione degli alunni riguardano piuttosto aspetti trasversali e generali, come ad esempio che i testi si scrivono per un destinatario o che devono possedere determinate caratteristiche (correttezza formale, rispondenza al genere, ecc.). Sembra che l'apparato metacognitivo specificamente relativo a formulazione, revisione e pianificazione appaia in una fase ancora successiva, tanto che la sua emersione potrebbe essere interpretata come una delle condizioni necessarie per lo sviluppo di competenze di scrittura matura; in altre parole, il soggetto ha bisogno di aver raggiunto un certo grado di maturazione in termini metacognitivi, prima di poter collegare le conoscenze dichiarative alle abilità procedurali e quindi autoregolare i propri processi (Alamargot & Fayol 2009).

Al di là di queste posizioni su quello che potrebbe dirsi “lo sviluppo spontaneo” della componente metacognitiva nei bambini e nei ragazzi, come vedremo (§5.3), nel corso del tempo – anche sulla base di nuove consapevolezze circa l'autoregolazione nella scrittura adulta (Harris et al. 2009; §3.4) – sono state elaborate numerose soluzioni didattiche che aiutano anche i più piccoli a esercitare forme di controllo intenzionale sui propri processi cognitivi.

4.3 Tra oralità e scrittura

Quando l'insegnamento formale della scrittura inizia intorno ai 5-6 anni, i bambini sono già attori sociali esperti che, nei contesti cui partecipano, impiegano (almeno) un sistema linguistico per raggiungere i propri scopi comunicativi.

Questo significa innanzitutto che sanno già molto della lingua a livello fonologico, morfosintattico, lessicale e pragmatico, ecc. (Shanahan 2006). Inoltre, grazie a specifiche pratiche dell'oralità come l'abitudine di riportare il discorso altrui, la ripetizione di filastrocche o l'ascolto di racconti letti da altri, sviluppano presto – e ben prima di sperimentare la scrittura – una prima consapevolezza che i testi sono riproducibili e non si esauriscono nell'atto dell'enunciazione (Orsolini 2007 [1991]). Infine, nel tentativo di imitare la lettura di storie illustrate, grazie a un processo graduale di sviluppo, a 5 anni producono racconti orali molto simili a quelli scritti nei libri di cui simulano la lettura; questi “monologhi scritti” presentano un uso decontestualizzato della lingua, tanto che il discorso è perlopiù comprensibile senza riferimento alle immagini, hanno la struttura tipica della narrativa infantile (caratterizzata ad esempio dalla ripetizione di frasi ed episodi) e sono realizzati con un'intonazione molto simile a quella propria della lettura. In altre parole, non tutta l'oralità che il bambino piccolo sa gestire è dialogica e collaborativa, come implicitamente inteso da Bereiter e Scardamalia (1987); sembra invece che un progressivo avvicinamento alle modalità comunicative proprie dei testi scritti sia già in atto in età prescolare (Sulzby 1985).

Ma lingua parlata e scritta non sono evidentemente la stessa cosa; continuità non significa identità (Boscolo 2008; Serianni 2012; Voghera 2017; Ferrari 2019). Anzi, se da una parte i bambini devono imparare che la lingua scritta è la trascrizione di quella parlata, dall'altra devono anche sviluppare la consapevolezza che il discorso scritto ha caratteristiche diverse da quelle dei sistemi simbolici che impiegano già (tra cui oralità e disegno): si realizza tramite tipi testuali e registri peculiari e quindi assolve funzioni “inedite”; è “maneggiabile”, perché ad esempio “si può tornare indietro per correggerlo” (Orsolini 2007 [1991]: 17); e, soprattutto, è interamente autonomo dalla situazione dell'enunciazione, cioè codifica a livello linguistico (testuale, sintattico, lessicale) significati che nell'oralità sono generalmente desumibili dal contesto fisico e sociale (Dyson 2001; Tolchinsky 2003).

Senza addentrarci nel vasto ambito della ricerca dedicata ai rapporti tra oralità e scrittura in età infantile (Pontecorvo 1997), diciamo che questa complessa relazione rende ancora più evidente come la scrittura e il suo apprendimento siano attività sociali, a cui i più piccoli partecipano *ben prima e ben oltre* l'educazione formale.

Si parla in particolare di “alfabetizzazione precoce” o “emergente” (*early literacy* o *emergent literacy*; Ferreiro & Teberosky 1985 [1979]; Sulzby 1985) per riferirsi ai primi approcci che, interrelati con lo sviluppo del linguaggio orale, i bambini hanno con la lingua scritta in famiglia o negli altri contesti di socializzazione primaria, prima ancora che abbiano inizio gli insegnamenti scolastici (Pontecorvo 2007 [1991]). Tra le altre cose,¹⁶ questi studi sottolineano

16 Dato che i bambini coinvolti nel progetto *Osservare l'interlingua* sono già in età scolare,

che, anche dopo aver intrapreso il percorso di avviamento alla scrittura convenzionale, gli alunni continuano a sviluppare le proprie competenze orali, la cui evoluzione a sua volta potenzia le abilità scritte (leggere e scrivere). Proprio per questo motivo, dedicare spazio all'oralità a scuola sembra essere essenziale *anche* per sostenere lo sviluppo della scrittura (Shanahan 2006).

I rapporti tra oralità e scrittura vanno poi *oltre* il contesto formale di istruzione. È infatti in ambito extra-scolastico – in genere a casa, tramite la mediazione di genitori e famigliari – che spesso i bambini maturano i primi atteggiamenti nei confronti della scrittura e le prime consapevolezze metalinguistiche (ad esempio, a che cosa serve scrivere e quali forme devono assumere i testi per essere considerati appropriati). Lo fanno parlando della lingua (scritta) e, insieme, sperimentando come le attività di scrittura, in quanto atti sociali situati, si realizzano in specifiche forme, per attuare precisi obiettivi e per raggiungere determinati destinatari (si scrive un biglietto per augurare buon compleanno a un amico, si digita un messaggio sul telefonino per avvertire i nonni di un ritardo, ecc.). Questo ci dice che gli alunni arrivano a scuola con convinzioni a volte già definite sulla scrittura; la natura di queste consapevolezze è particolarmente interessante, specie se confrontata con i risultati di uno studio riportato da Goodman (2007 [1991]), in cui alunni tra gli 8 e i 10 anni, intervistati sulle caratteristiche che un buon testo scritto deve possedere, menzionano in larga maggioranza la correttezza ortografica, cioè una proprietà dei soli testi scritti e con scarso impatto comunicativo. Anche in vista dei capitoli successivi, notiamo incidentalmente che la scuola – vale a dire il principale ambiente di *socializzazione tramite la scrittura* di cui i bambini fanno esperienza dopo i 6 anni, ha un forte impatto sulle loro convinzioni e che, purtroppo, non sempre le consapevolezze maturate sui banchi si pongono in linea di continuità con quanto gli alunni imparano sul codice scritto grazie ai contesti d'uso “reali” della lingua.

4.4 Il ruolo dello scrivere insieme

Anche nel corso dei paragrafi precedenti, abbiamo evidenziato come, sia prima dell'inizio dell'educazione formale che nel corso della scolarizzazione, i bambini imparino a scrivere grazie all'esempio e alla guida dei membri delle comunità a cui appartengono (i famigliari o gli amici più grandi a casa, i compagni e l'insegnante a scuola). Scrivere infatti non è un'attività sociale solo perché

non approfondiamo in questa sede gli studi che, a partire dai lavori di Ferreiro e Teberosky (1985 [1979]), si sono dedicati alla “psicogenesi della lingua scritta”, alle fasi cioè attraverso le quali i bambini passano progressivamente dal distinguere la scrittura dal disegno (tra i 3 e i 4 anni) a scoprire che, nelle lingue alfabetiche, le lettere rappresentano i suoni vocalici e consonantici della lingua orale (5-6 anni). Per le ricerche condotte sull'italiano, si veda ad esempio Formisano et al. (1986).

serve per comunicare con altre persone, ma anche perché è in collaborazione con gli altri che si arriva a impadronirsene. Questa concezione *socioculturale* dell'apprendimento della scrittura (Bazerman 2016), dopo anni di vivace dibattito, oggi sempre più spesso dialoga con la visione cognitivista (Hacker et al. 2009; Harris et al. 2009; MacArthur & Graham 2016) che abbiamo delineato in particolare in §3.

Senza approfondire gli assunti e le caratteristiche della teoria socioculturale, di seguito ne tratteggiamo solo i concetti strettamente necessari a introdurre compiutamente la successiva riflessione sul ruolo della collaborazione nell'apprendimento della scrittura.

4.4.1 La teoria socioculturale: qualche annotazione

Quando si parla di prospettiva socioculturale ci si riferisce a un ampio e ramificato quadro teorico ispirato al pensiero di Lev S. Vygotskij (1992 [1934]), per il quale qualsiasi apprendimento è il risultato della progressiva interiorizzazione di funzioni che, prima di diventare mentali o “inter-psichiche”, sono esercitate dall'individuo nella realtà sociale (Bruner 1986). Sebbene infatti gli esseri umani siano provvisti dalla nascita di un patrimonio biologico che consente loro l'impiego di operazioni mentali elementari come percezione e memoria, è solo grazie alle esperienze sociali che sviluppano abilità di ordine superiore, come pensiero astratto, attenzione e memoria intenzionali. Ciò avverrebbe perché l'ambiente sociale offre strumenti culturali di natura simbolica (lingua orale e scritta, diagrammi e disegni) o materiale (oggetti come utensili o strumenti), tramite i quali il soggetto esercita le proprie abilità e piano piano le interiorizza. Si dice che questi ausili culturali, prodotti dall'uomo per controllare, rappresentare e manipolare la realtà, offrono *mediazione* al soggetto apprendente, cioè lo aiutano con la pratica ad assumere progressivamente il controllo delle proprie funzioni mentali (autoregolazione o *self-regulation*).

Una nozione chiave del pensiero vygotskijano è quella di “zona di sviluppo prossimale”. L'espressione si riferisce alle funzioni mentali che il soggetto ancora non riesce a controllare in maniera autonoma, ma che è invece capace di esercitare con l'aiuto degli adulti o dei pari più esperti. Si tratta di operazioni in via di maturazione che, se opportunamente facilitate dalla mediazione sociale (osservazione di comportamenti altrui, pratica guidata, ecc.), presto l'individuo riuscirà a impiegare da solo, grazie alla progressiva interiorizzazione dei processi stessi. In altre parole, ciò che in un dato momento sappiamo fare in collaborazione con gli altri si candida a diventare *prossimamente* una funzione mentale autoregolata che, attivata ed esercitata in autonomia, fa parte della cosiddetta “zona di sviluppo attuale” o “effettiva” (cioè l'apprendimento comunemente inteso). Sul piano didattico, questa concettualizzazione ci dice quindi che:

se l'insegnamento si adegua allo sviluppo effettivo, esso è sostanzialmente inutile; se invece supera di troppo le abilità dell'allievo, esso è ancora inutile, perché presenta una difficoltà che l'allievo non può superare neppure con l'aiuto di un adulto. (Boscolo 1990: 18)

In relazione alla scrittura, ciò significa ad esempio che, nei primi cicli scolastici, per stimolare nei bambini lo sviluppo di un'attività mentale astratta e autoregolata come la "pianificazione globale preliminare" (Berninger & Swanson 1994; §4.2.3) è necessario assisterli e semplificare loro il compito, introducendo i concetti astratti tramite la mediazione di oggetti concreti e di modalità collaborative di lavoro (§5.31 e §6.1).

L'esempio precedente può essere utile per introdurre alcuni altri concetti di stampo socioculturale che sono stati proficuamente impiegati per spiegare come i bambini imparano a scrivere. Tra questi è la nozione di *scaffolding* (letteralmente 'sostegno' o 'impalcatura'), introdotta inizialmente da Bruner (1986) e che allude all'insieme delle strategie messe in atto dal soggetto esperto per agevolare il processo di apprendimento di quello inesperto. Per far sì che il secondo – diciamo il bambino – piano piano interiorizzi quanto dapprima svolge su un piano sociale, chi lo assiste, oltre a selezionare gli obiettivi in base al livello di sviluppo prossimale dell'apprendente, riduce anche progressivamente l'entità del proprio sostegno. Se ad esempio, in una prima fase, l'adulto mostra al bambino come svolgere il compito o partecipa fattivamente al suo completamento, in seguito fa in modo di ridurre il proprio intervento e di aumentare invece il grado di libertà con cui l'apprendente deve gestire l'attività; questo finché le funzioni esercitate socialmente non raggiungono la completa interiorizzazione e il bambino è autonomo nel fare da solo ciò che prima richiedeva l'aiuto di altri. Questa forma di "apprendistato cognitivo" (Brown et al. 1989; Rogoff 1990) fa sì che le attività mentali condivise socialmente tra soggetto esperto e inesperto diventino capacità individuali di quest'ultimo, che quindi se ne assume sempre più la responsabilità.

4.4.2 Collaborazione e apprendimento della scrittura

Che per favorire l'apprendimento della scrittura sia fondamentale agire sul contesto sociale e, in particolare, investire sul ruolo svolto dagli adulti (l'insegnante) e dai pari (i compagni) è cosa ormai nota. Dal diffondersi del cosiddetto "approccio orientato al processo" (*process approach to teaching writing*) a partire dagli anni Ottanta (§5.2), è stata attribuita crescente importanza alla dimensione sociale (collaborativa, esperienziale, situata) dell'imparare a scrivere, sia in ambito didattico (cf. Graves 1983) che sul piano della ricerca empirica.

Englert et al. (2006) commentano un nutrito numero di studi che dimostrano come i processi di apprendimento della scrittura infantile (e non solo) beneficino di forme di apprendistato cognitivo. Dalla loro rassegna emerge tra le altre cose che, per sviluppare le abilità di scrittura, sono particolarmente efficaci gli interventi

educativi che guidano l'apprendente immaturo a osservare i più esperti mentre svolgono precise attività (progettazione del testo, revisione, ecc.), che gli mostrano concretamente come impiegare determinati strumenti culturali (appunti, scalette, diagrammi, grafici, ecc.) e che, infine, lo invitano a verbalizzare a voce alta le proprie operazioni mentali, in modo che possa beneficiare di *mediazione* anche quando scrive da solo.¹⁷ Più in generale, Englert et al. (2006: 211) concludono che le strategie messe in atto dagli insegnanti sono efficaci se:

- assicurano numerose opportunità di scrittura di tipo interattivo e collaborativo;
- prevedono che il docente monitori le attività degli studenti alternando “step-in and step-out moves”, vale a dire offrendo all'occorrenza sostegno e istruzione esplicita, ma anche facendosi da parte, in modo da lasciare agli allievi il controllo delle proprie operazioni mentali;
- implicano l'osservazione degli apprendimenti e una risposta didattica calibrata sulle necessità emergenti;
- offrono agli studenti occasioni varie e molteplici per esercitare e sviluppare le proprie abilità.

Oltre allo *scaffolding* offerto dagli insegnanti, è stato molto investigato quello che gli scrittori immaturi si offrono vicendevolmente. Si parla in questi casi di “scrittura collaborativa”, vale a dire

il fenomeno [...] per cui i partecipanti lavorano insieme e interagiscono durante l'intero processo di scrittura, contribuendo alla pianificazione, alla generazione delle idee, alle decisioni sulla struttura del testo, alle fasi di revisione e di modifica. [...] In questo modo anche il testo prodotto è di proprietà comune e tutti coloro che hanno partecipato al lavoro ne condividono l'autorialità¹⁸ (Storch 2013: 2)

Anche se questa è senz'altro la definizione più diffusa (si veda anche Lunsford & Ede 1990), non è raro che l'espressione “scrittura collaborativa” venga usata per indicare forme di assistenza reciproca finalizzate a una soltanto delle fasi di scrittura e, in particolare, alla revisione. Se l'ambiguità terminologica può essere facilmente risolta (per riferirsi alla revisione, ad esempio, sono già in uso le espressioni *peer response*, *co-responding* e *peer feedback* in inglese o ‘revisione tra pari’ in italiano), questa precisazione si rende necessaria per non rischiare di confrontare tra loro studi che si riferiscono a fenomeni diversi. Si

17 Per riferirsi a queste forme di discorso autodiretto, Vygotskij usa l'espressione “private speech” (1992 [1934]).

18 “the process [...] where participants work together and interact throughout the writing process, contributing to the planning, generation of ideas, deliberations about the text structure, editing and revision. [...] As such the text produced is also jointly owned, with all writers sharing in the ownership of the text produced” (T.d.A.).

concentra appunto sugli effetti della revisione – e non della scrittura collaborativa nel suo insieme – un'indagine condotta da Crinon (2012) su bambini di scuola primaria (classi quarta e quinta): dallo studio emerge che, almeno in merito al genere narrativo, revisionare i testi scritti dei compagni ha un impatto maggiore sui processi di apprendimento rispetto al ricevere il loro feedback sulle proprie produzioni. Secondo Crinon, ciò è spiegabile con il fatto che l'assumere il punto di vista del lettore e la responsabilità del revisore porta a riflettere con più attenzione sulle proprie scelte di scrittura. Anche i risultati di uno studio condotto da Graham et al. (2005) e finalizzato a valutare gli effetti di un particolare tipo di didattica metacognitiva (§5.3.2) sulla qualità dei testi prodotti da alunni di classi terze della scuola primaria ha evidenziato l'efficacia dell'assistenza tra pari: quando i bambini si aiutano a vicenda nel controllare consapevolmente i processi della scrittura (discutono ad esempio su come organizzare gli appunti, su quando è necessario rileggere il testo prodotto, ecc.) scrivono testi migliori rispetto ai compagni che si avvalgono delle stesse forme di autoregolazione, ma in autonomia, cioè senza l'ausilio dei pari. È da notare che nemmeno in questo caso ad essere sotto indagine è la scrittura collaborativa nel suo insieme, dato che i bambini, pur aiutandosi vicendevolmente a gestire i processi metacognitivi, producono ciascuno il proprio testo. Di scrittura collaborativa in senso proprio si è invece occupato un terzo e ultimo studio che portiamo ad esempio: tramite una sperimentazione didattica realizzata con bambini di 8 anni, Sutherland e Topping (1999) hanno indagato quale impatto abbia formare coppie di lavoro omogenee vs eterogenee per livello di competenza sugli esiti di scrittura dei bambini con difficoltà di scrittura e degli alunni con abilità sviluppate. I risultati hanno evidenziato che, mentre in media entrambe le modalità hanno effetti positivi sugli apprendimenti di tutti, è in particolare la coppia ad abilità differenziate a offrire maggiori opportunità di miglioramento ai bambini più in difficoltà.

In questa sezione abbiamo passato in rassegna solo alcuni dei numerosi studi dedicati al ruolo che la guida dell'insegnante e la collaborazione dei compagni svolgono in merito all'apprendimento della scrittura. Torneremo comunque in una certa misura su questi temi anche nel prossimo capitolo; dato che spesso le ricerche condotte servono a valutare gli effetti ottenuti da specifici percorsi educativi, la valutazione degli esiti di apprendimento è spesso inscindibile dalle scelte didattiche compiute.

4.5 La motivazione a scrivere

Spesso ai bambini – e non solo a loro – non piace scrivere. Si dice in questi casi che *non sono motivati*. Quando usata per riferirsi alla scrittura, questa espressione rimanda genericamente agli atteggiamenti e ai (mancati) comportamenti di colui che non si impegna volentieri nella produzione di testi, che tende ad

arrendersi davanti alle difficoltà e che non trae soddisfazione né dai propri prodotti né dall'attività stessa di scrittura. Nella definizione che ne dà Boscolo:

la motivazione a scrivere è un atteggiamento o una visione della scrittura. Si basa su una serie di credenze che gli studenti sviluppano sull'attività dello scrivere e su se stessi come scrittori, nel corso delle varie situazioni in cui viene chiesto loro di scrivere e di usare le proprie produzioni scritte. A sua volta, l'atteggiamento che gli studenti hanno nei confronti della scrittura influenza il modo in cui affrontano compiti specifici e il grado di motivazione con cui sono disposti a impegnarsi in essi.¹⁹ (Boscolo 2009: 302)

Vedremo tra un istante come la motivazione dipenda da una pluralità di fattori personali (cognitivi, metacognitivi e affettivi) e contestuali (ad esempio, il rapporto tra il soggetto e l'ambiente di scrittura). Di fatto, con tutte le cautele dovute a un ampio e sfaccettato ambito di ricerca per altro in continua evoluzione (cf. ad esempio Hidi & Boscolo 2007), possiamo dire che l'apprendimento della scrittura è variamente ma strettamente correlato a una pluralità di fattori motivazionali.

Quello della motivazione a scrivere costituisce un altro campo di indagine che ha ricevuto forte impulso quando, a partire dagli anni '80, i processi e le variabili della scrittura sono stati sempre più spesso studiati in ottica socio-cognitiva e socioculturale. Come notano Hidi e Boscolo (2006), Hayes e Flower (1980; Flower & Hayes 1981) avevano fatto un solo rapido accenno agli "spunti motivazionali" (che, nel loro modello, collocavano tra i fattori caratterizzanti l'ambiente del compito) (§.3.2.1); d'altro canto Bereiter e Scardamalia (1987) non menzionavano affatto la motivazione a scrivere. Anche in termini più generali, la ricerca di stampo cognitivista ha di solito considerato solo tangenzialmente le dinamiche motivazionali, limitandosi in ogni caso a metterle in relazione con le difficoltà incontrate dagli scrittori inesperti nel gestire le complessità della scrittura. Diversamente, in ambito socioculturale, anche per influenza di approcci teorici interdisciplinari vari,²⁰ la motivazione è diventata oggetto diretto di riflessione e indagine. Il presupposto è che la motivazione a scrivere non costituisca una caratteristica individuale – prevalentemente fissa e immutabile – del soggetto, ma una dimensione costruita socialmente; in altre parole, gli individui sono più o meno portati a impegnarsi nello scrivere, a seconda del genere testuale, dell'argomento, del contesto situazionale e delle

19 "motivation to write is an attitude to, or view of, writing. It is based on a set of beliefs that students develop about writing, and themselves as writers, through the various situations in which they are asked to write and use their written productions. In turn, students' attitude towards writing influences their approach to specific writing tasks, and the degree to which they are willing to engage in them" (T.d.A).

20 Ad esempio, la teoria socio-cognitiva di Bandura (2000 [1997]) sul ruolo della percezione di autoefficacia nell'apprendimento o gli studi sull'interesse (tra cui Hidi 1990).

specifiche attività di scrittura in cui sono coinvolti (collaborative, ludiche, esperienziali, ecc.). Quindi, soggetta com'è a dinamiche di tipo sociale, la motivazione a scrivere è locale, mutevole e – se per un attimo assumiamo una prospettiva didattica – anche molto plasmabile.

La ricerca empirica su questi temi ha assunto nel tempo ampiezza e articolazione tali da non essere facilmente riassumibile in poche righe. Troia et al. (2012) ne offrono comunque un'efficace sintesi. Individuano infatti quattro componenti della motivazione a scrivere, che in gran parte corrispondono ad altrettante direzioni di indagine, cioè: la percezione di autoefficacia, l'interesse nei confronti dell'argomento e dell'attività di scrittura, l'orientamento allo scopo e gli stili attributivi.

Il senso di autoefficacia è l'insieme delle convinzioni che un soggetto ha circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire in maniera adeguata una data performance (Bandura 2000 [1997]). Complessivamente, nell'ambito della scrittura, è stato rilevato che *a qualsiasi età* un alto grado di percezione di autoefficacia influisce positivamente sugli esiti di scrittura e che, al contrario, chi nutre poca fiducia nelle proprie abilità ha più probabilità di non raggiungere i risultati attesi (Troia et al. 2012). Sostanzialmente, chi si aspetta di riuscire in un compito sostiene e giustifica a sé stesso questa convinzione sforzandosi di ottenere buone prestazioni che, una volta realizzate, alimentano a loro volta il senso di autoefficacia (De Beni et al. 2001). Anche nei bambini di 9 e 10 anni, gli effetti positivi di una buona percezione di sé sono tanto evidenti da ridimensionare il peso relativo di altre variabili generalmente considerate determinanti come l'attitudine alla scrittura (Pajares & Valiante 1997). Considerato l'impatto di questo dispositivo motivazionale, anche in vista del prossimo capitolo dedicato all'insegnamento, è interessante notare che il soggetto (nel nostro caso un bambino) arriva a crearsi un'idea delle proprie abilità di scrittura attraverso un insieme di esperienze, tra cui le performance passate (se è stato bravo o no), l'incoraggiamento ricevuto dall'esterno (in primis dall'insegnante), l'esempio degli altri (i compagni più esperti) e le emozioni che prova mentre scrive (tra cui, stati di ansia o, al contrario, di lieve eccitazione) (Pajares & Valiante 2006).

Anche se inevitabilmente collegata in vario modo al senso di autoefficacia (Hidi et al. 2002), una diversa fonte di motivazione a scrivere è individuata nell'interesse che il soggetto nutre nei confronti dell'argomento e dell'attività di scrittura. In ambito cognitivo, l'interesse è generalmente definito come quello stato psicologico di maggiore attenzione, concentrazione e coinvolgimento emotivo di cui un soggetto fa esperienza in virtù di particolari interazioni che ha con persone, oggetti e pratiche (Hidi 1990). Quando inizialmente applicata nell'ambito della scrittura a partire dalla fine degli anni '80, questa nozione è stata messa soprattutto in relazione con gli argomenti dei compiti assegnati agli studenti. Ad esempio, alcuni studi condotti con alunni della scuola primaria (tra cui Hidi & McLaren 1991), hanno rilevato che i bambini non producono testi migliori quando sono invitati a scrivere su argomenti di loro interesse (e

che magari hanno scelto personalmente) – come potremmo ragionevolmente aspettarci; piuttosto la qualità dei loro prodotti sembra essere influenzata dal grado di conoscenza che hanno dei temi di cui scrivono. Più recentemente, a fianco dell'interesse suscitato dall'argomento, si è studiato quello stimolato dai compiti di scrittura assegnati e, più in generale, dalle attività proposte in classe (Hidi et al. 2002). Da questi studi emerge in effetti che tanto più l'aula diventa il luogo in cui gli studenti si misurano con le proprie abilità in maniera divertente e insolita, collaborando con gli altri e provando soddisfazione nella condivisione dei propri scritti, quanto più aumenta la loro motivazione a scrivere. In altre parole, l'interesse per la scrittura è *situazionale*, locale e transitorio, non una caratteristica individuale che preesiste alle pratiche stesse dello scrivere (Boscolo & Hidi 2007).

Una terza dimensione motivazionale individuata da Troia et al. (2012) è quella legata agli scopi che orientano i comportamenti del soggetto. Sulla base della teoria degli orientamenti motivazionali (*achievement goal theory of motivation*; Ames 1992), si distingue in genere tra obiettivi di apprendimento (competenza o *mastery*) e obiettivi di prestazione (esecuzione o *performance*). Nel primo caso, il soggetto è motivato a impegnarsi nella scrittura perché mosso dalla volontà di sviluppare le proprie abilità e di provare soddisfazione nell'impiegarle; nel secondo caso si impegna perché vuole dimostrare le proprie capacità, per ricevere un riconoscimento pubblico o per competere con altri (Troia et al. 2012). Come sottolineato da De Beni et al. (2001), questa distinzione diventa particolarmente rilevante in relazione alla valutazione, specie quando all'obiettivo della prestazione si accompagna la tradizionale "caccia agli errori" compiuta dagli insegnanti sui testi degli studenti (Pallotti & Borghetti 2019):

[...] quando [l'insegnante] interpreta lo scrivere come un compito di prestazione anziché di apprendimento, l'alunno è posto nella condizione di dover dimostrare il livello di competenza raggiunto. La consapevolezza che il testo sarà sottoposto a valutazione e che gli esiti conseguiti assumeranno un significato valutativo di carattere generale [...] genera ansia e frustrazione. È difficile che un bambino possa sentirsi motivato a scrivere se sa fin dall'inizio che la prospettiva privilegiata di analisi del testo da parte dell'insegnante sarà la ricerca di errori e lacune e che egli dispone di pochi mezzi per porvi rimedio. (De Beni et al. 2001: 203–204)

L'ultima componente motivazionale passata in rassegna da Troia et al. (2012) è legata ai cosiddetti stili attributivi, vale a dire quei processi attraverso i quali le persone associano le cause di ciò che succede loro (l'aver scritto un buon testo, ad esempio) a fattori che possono controllare (il proprio impegno) o viceversa a variabili esterne (la semplicità del compito o l'aiuto ricevuto dagli altri). Secondo la teoria dell'attribuzione (Weiner 1985), chi tende a interpretare i successi e gli insuccessi come risultati delle proprie azioni è in genere più motivato nelle

attività che svolge, dato che ha la convinzione che i risultati dipendano dalle scelte che fa; diversamente, la motivazione non si traduce in impegno quando, per via dell'attribuzione esterna, si tende a vedere gli esiti come indipendenti dai comportamenti attuati. Questi principi sembrano confermati nell'ambito della scrittura. Per fare solo un esempio, anche all'età di 9-10 anni, i bambini convinti che scrivere bene dipenda soprattutto dalle capacità dello scrittore producono testi migliori rispetto ai compagni che attribuiscono la qualità dei testi a fattori esterni come fortuna o facilità del compito (Shell et al. 1995).

Anche se Troia et al. (2012) non includono l'autoregolazione nella propria rassegna, come già emerso in relazione al modello di Zimmerman e Risemberg (1997) (§3.4), anche la dimensione metacognitiva della scrittura ha alcune interessanti implicazioni motivazionali. Quando infatti, valutando il proprio operato, il soggetto si rende conto di aver impiegato con successo alcune strategie autoregolative (può ad esempio essersi dato obiettivi di produttività o aver cambiato la postazione di lavoro), sente irrobustirsi la propria percezione di autoefficacia e, conseguentemente, è maggiormente motivato a scrivere (Boscolo & Hidi 2007).

4.6 Conclusioni

Nelle pagine precedenti abbiamo introdotto alcune delle principali aree di indagine dedicate allo sviluppo delle abilità di scrittura, facendo – quando possibile – particolare riferimento a quelle infantili. Gli studi dedicati a come le persone (inclusi i bambini) imparano a scrivere sono molteplici, di carattere fortemente interdisciplinare e, come più volte evidenziato, ispirati ad approcci teorici differenti; questo porta nel complesso la ricerca a seguire percorsi vari, che raramente trovano una sintesi. Al netto di queste considerazioni, il quadro che ne ricaviamo è ricco. L'augurio è che, insieme al precedente, questo capitolo offra le basi teorico-descrittive necessarie a inquadrare le soluzioni didattiche trattate nel successivo, anche in merito ai presupposti concettuali e ai risultati empirici su cui si fondano.

Capitolo 5

Insegnare a scrivere



5.1 Introduzione

Dalla fine degli anni '80, si è dedicata sempre più attenzione alla didattica della scrittura a tutti i livelli dell'educazione formale, dalla scuola primaria all'università, in Italia come all'estero. Data la quantità degli studi dedicati al tema, è impossibile renderne conto propriamente; per approfondimenti rimandiamo perciò alle ricerche internazionali citate in questo e nei precedenti capitoli e, per l'italiano a scuola, ad alcune delle pubblicazioni più note o recenti (cf. ad esempio Corno 1987; Cortelazzo 1999; Boscolo 2002; Guerriero 2002; Rigo 2005; Orsolini & Pontecorvo 2007 [1991]; Colombo 2011; D'Aguanno 2019; Teruggi 2019). Si tratta in effetti di un fenomeno transnazionale, come transnazionali sono i bisogni sociali a cui in maniera più o meno diretta queste ricerche intendono nel complesso dare risposta. In molte parti del mondo, infatti, negli ultimi sessant'anni, i sistemi educativi nazionali hanno faticato a rinnovarsi alla stessa velocità delle rispettive società: l'incremento delle informazioni e lo specializzarsi dei saperi hanno aumentato la domanda di comunicazione e moltiplicato le occasioni di scrittura degli individui; al contempo, la diversificazione – specie in termini socioeconomici e linguistico-culturali – della popolazione scolastica ha nel tempo presentato sempre nuove necessità educative.

I vari contesti nazionali hanno ovviamente, anche sul tema della scrittura, specificità proprie. Per l'Italia, ad esempio, è stata innanzitutto una esigenza *democratica* a dare impulso al ripensamento dell'educazione linguistica negli anni '70: a fronte di una popolazione studentesca in gran parte dialettofona, rinnovare l'insegnamento significava nella penisola innanzitutto portare tutti gli studenti a parlare, leggere e scrivere nella lingua nazionale nei suoi vari contesti d'uso, ma anche farlo a “partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico

dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti [...]” (GISCEL, 1975).

Al di là delle specificità dei singoli sistemi educativi nazionali, la risposta ai nuovi bisogni di scrittura è stata unanimemente trovata nell'abbandono delle tradizionali pratiche didattiche che, incentrate perlopiù sulla conoscenza dichiarativa delle strutture della lingua (lessico, morfologia e sintassi) e sulla correttezza ortografica, vede sostanzialmente nell'apprendimento il risultato dell'imitazione di testi esemplari proposti dagli insegnanti (Badger & White 2000). Anche limitatamente al contesto italiano, negli anni passati sono stati molteplici i richiami ad abbandonare il breve saggio argomentativo di tradizione letteraria (il cosiddetto “tema”) come unico tipo testuale proposto agli studenti (De Mauro 1977; Guerriero 2002; Pallotti 2002; Lavinio 2004; Corno 2006), e a far scrivere tanto, quotidianamente, in tutti gli ambiti disciplinari, proponendo prove brevi e varie (Colombo 1997). Si sottolineava insomma la necessità di *insegnare a scrivere* sul serio e da tutti i punti di vista, ad esempio seguendo gli studenti mentre sperimentano varie forme di scrittura assistita a controllata (De Beni et al. 2001), senza limitare la didattica della scrittura alla fase di valutazione e correzione, come accadeva e tuttora accade in molte classi, specie dell'istruzione superiore. Nonostante questi inviti, ancora oggi è vero ciò che Colombo notava più di vent'anni fa:

[l]a mentalità secondo la quale la capacità di scrivere sarebbe un “dono” ineffabile è ancora diffusa, e le tecniche che possono portare alla stesura di un buon testo sono poco note e meno insegnate. Accade così che lo studente venga messo di fronte a compiti complessi, come la stesura di un saggio a partire da una traccia spesso generica, senza che abbia avuto indicazioni su come procedere, che cosa fare prima e che cosa fare poi. (Colombo 1997: 51)

Eppure, a ben guardare, forse insegnare la scrittura non è poi così complesso, o almeno le indicazioni su come farlo non mancano. L'obiettivo di questo capitolo è appunto introdurre in maniera ragionata alcuni dei principi metodologico-didattici che, dagli anni '80 in poi, sono stati suggeriti agli insegnanti (della scuola primaria e non solo), spesso sulla base di incoraggianti risultati empirici. Nelle pagine seguenti tornano quindi certi temi già trattati nei capitoli precedenti (che cosa sa fare chi scrive bene? Come ha imparato a farlo?), che vengono però affrontati in questo caso dal punto di vista dell'insegnamento. Coerentemente, come è necessario che sia quando si tratta di didattica della scrittura (MacArthur & Graham 2016), temi di studio di matrice cognitivista e ambiti di ricerca di stampo socioculturale convergono in molte delle aree di intervento che passeremo in rassegna.

Dalla prossima sezione, iniziamo commentando due prospettive d'insegnamento che, pur non necessariamente in contrapposizione l'una con l'altra, enfatizzano aspetti diversi dei processi didattici; si tratta dell'“approccio orientato al

processo” (§5.2) e della scrittura metacognitiva (§.5.3). In un secondo momento, attingendo in misura variabile a ciascuna di queste prospettive, commentiamo alcune delle pratiche didattiche che gli insegnanti possono adottare per rendere gli studenti sempre più autonomi nella progettazione, stesura e revisione dei loro testi (§5.4).

5.2 L’approccio orientato al processo

Riconducibile originariamente agli studi di Emig (1971), Graves (1983) ed Elbow (1998 [1973]), il cosiddetto *process approach to teaching writing*²¹ (White & Arndt 1991; Seow 2002), anche per il successo che ha avuto in ambito pedagogico, si è sviluppato in una molteplicità di direzioni, ora difficilmente riconducibili a un’unica prospettiva didattica (Pritchard & Honeycutt 2006).

Di fatto, si deve a questo modello l’aver per la prima volta messo in discussione l’efficacia dei metodi tradizionali di insegnamento della scrittura (Badger & White 2000). L’approccio orientato al processo ha infatti almeno due caratteristiche chiave che, nel complesso, invitano gli insegnanti a spostare l’attenzione dalle proprietà dei testi prodotti dagli allievi alle operazioni necessarie a redigerli. Innanzitutto, sottolinea che si scrive per perseguire specifici scopi comunicativi in relazione a destinatari definiti; gli studenti sono invitati cioè a scrivere su argomenti per loro significativi e per soddisfare necessità concrete, condividendo il proprio lavoro con i compagni e con l’insegnante, cioè con i loro primi e principali lettori. In secondo luogo, le procedure di insegnamento sono strutturate in quattro fasi: prima coinvolgono gli alunni in attività di pre-scrittura, dopodiché li invitano a stendere il testo, a revisionarlo e, infine, a leggerlo alla classe; in questo modo, il docente offre agli allievi una struttura prevedibile che, con la pratica, progressivamente interiorizzano (MacArthur & Graham 1993).

L’approccio orientato al processo si basa sul presupposto che gli studenti debbano scrivere frequentemente e in maniera regolare per prendere confidenza con la scrittura e, conseguentemente, sviluppare fiducia nelle proprie abilità. Gli insegnanti che se ne avvalgono, quindi, attribuiscono grande importanza ai fattori motivazionali (§4.5): fanno sì che l’ambiente di apprendimento sia piacevole, si mostrano coinvolti nelle attività, incoraggiano gli studenti a darsi obiettivi ambiziosi ma raggiungibili, offrono assistenza personalizzata, promuovono interazioni positive tra pari, investono sulla varietà dei compiti di scrittura, degli argomenti e delle modalità di lavoro (Graham & Harris 2013).

La dimensione motivazionale è strettamente collegata sia al lavoro collaborativo (§4.4) che alla valorizzazione dell’“autorialità”. Gli studenti si sostengono a vicenda lungo tutto il processo di scrittura: anche se ognuno procede alla propria velocità, i più esperti aiutano gli altri suggerendo spunti e idee, offrendo

21 Si parla anche in certi casi di ‘Laboratori di Scrittura’ (*Writing Workshops*) (ad esempio Graves 1983).

il proprio feedback su porzioni di testo ancora in lavorazione o intervenendo nella fase di revisione. In generale, in classe si scrive tanto, ma si parla anche tanto di scrittura, perché l'insegnante promuove vere e proprie conversazioni tra pari, incentrate sulle versioni in divenire e sulle decisioni da prendere in vista dei prodotti finali (Parr et al. 2009). Se queste forme di collaborazione servono a sostenere la motivazione, altri accorgimenti controbilanciano il rischio che gli studenti – in genere i meno esperti – deleghino la responsabilità dei propri scritti agli altri: lungo tutto il percorso, i singoli sono incoraggiati a sviluppare un certo senso di attaccamento ai testi su cui lavorano, a percepire il proprio ruolo di autori e a trarne soddisfazione; come sostenuto da Graves (1983), infatti, diventare scrittori esperti implica anche sentirsi responsabili di ciò che si scrive.

In questo quadro, gli atti di insegnamento stessi sono opportunamente calibrati per promuovere il piacere di scrivere. Il docente seleziona i compiti in base alle competenze degli allievi, in modo da non scoraggiarli con prove troppo complesse; lascia in genere che scelgano autonomamente gli argomenti di cui vogliono scrivere; li introduce alle attività più efficaci per portare a compimento ciascuna fase del processo di generazione del testo (brainstorming e presa di appunti per la pre-scrittura, selezione di buoni modelli per la stesura, ecc.); si astiene dal valutare e interviene solo per offrire contributi puntuali e costruttivi, perlopiù assumendo il ruolo di destinatario del testo, al pari del resto della classe; solo quando strettamente necessario, offre spiegazioni sistematiche (Boscolo 2008). Nel complesso, l'insegnante fa sì che il controllo della produzione scritta venga progressivamente assunto dagli studenti (Newell et al. 2013); così facendo, ne aumenta il senso di autoefficacia e quindi la motivazione a scrivere.

Sia per l'attenzione rivolta ai fattori motivazionali che per la centralità accordata al processo (e non al prodotto) della scrittura, questo approccio ha modificato profondamente – e una volta per tutte – l'idea di che cosa comporta insegnare a scrivere. Anche grazie a consistenti investimenti sulla formazione degli insegnanti realizzati già a partire dagli anni '70 (Nagin 2006), i suoi principi sono largamente impiegati nel sistema educativo statunitense, tanto da costituire la corrente di riferimento principale per l'educazione alla scrittura (Graham & Sandmel 2011).²² Eppure, come è stato spesso evidenziato (Pritchard & Honeycutt 2006; Graham & Harris 2013), l'approccio orientato al processo – che è stato perlopiù ideato in maniera intuitiva da alcuni insegnanti

22 Molto diverso è il caso dell'Italia, dove i principi dell'approccio orientato al processo raramente guidano le scelte didattiche degli insegnanti. Questo nonostante le Indicazioni Nazionali richiamino con sufficiente chiarezza alcune delle procedure del *process approach*: “la scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'autocorrezione, su ognuna delle quali l'insegnante deve far lavorare gli allievi con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito. La frequentazione assidua di testi permetterà all'allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative” (MIUR 2012: 37–38).

particolarmente motivati e competenti – manca ancora degli opportuni riscontri empirici; anzi, almeno a giudicare da una meta-analisi condotta da Graham e Sandmel (2011) su 29 diversi studi finalizzati a verificarne l'efficacia, sembra che il *process approach* dia buoni – ma non eccellenti – risultati in termini di sviluppo delle abilità di scrittura e che, sorprendentemente, non risulti più motivante dei metodi tradizionali agli occhi di bambini e ragazzi.

5.3 Insegnare a gestire i processi (meta)cognitivi della scrittura

Soprattutto a fronte del successo dell'approccio orientato al processo, già dagli anni '80, più volte è stata sottolineata la necessità di fornire agli insegnanti indicazioni pedagogiche che poggiassero più solidamente sui risultati della ricerca empirica (Hayes & Flower 1986; Cisotto 1998; Pritchard & Honeycutt 2006; Beard et al. 2009). Inoltre, nonostante crei condizioni favorevoli all'apprendimento intervenendo in particolare sulla dimensione socioaffettiva della scrittura, il *process approach* ne ignora la dimensione metacognitiva (Harris et al. 2009) (§3.4).

Fatte queste premesse, possiamo interpretare le proposte di Bereiter e Scardamalia (1987) e Harris e Graham (1996) (rispettivamente §5.3.1 e §5.3.2) come due diversi tentativi di offrire agli insegnanti soluzioni operative basate su indagini didattiche sistematiche e incentrate sullo sviluppo delle capacità autoregolatrici degli allievi.

5.3.1 Le facilitazioni procedurali

I metodi e le tecniche didattiche proposti da Bereiter e Scardamalia (1987) perseguono l'obiettivo di guidare gli apprendenti ad abbandonare il modello del “dire ciò che si sa” a favore di quello del “trasformare ciò che si sa” (§3.2.2). Nel perseguire questo scopo, i due studiosi partono dalla constatazione che il comportamento compositivo degli scrittori maturi si differenzia da quello dei non esperti soprattutto perché i primi si avvalgono di strategie di autoregolazione. Per fare solo un esempio, nella fase di stesura, chi ha familiarità con la scrittura si ferma di tanto in tanto a valutare se quanto ha scritto o intende scrivere (piano degli argomenti) possa risultare comprensibile al lettore (piano retorico) e, in base al risultato di questa analisi, attiva intenzionalmente specifici processi (cerca nuove idee, pianifica nuovamente, revisiona, ecc.).

Coerentemente con questa prospettiva, le proposte didattiche di Bereiter e Scardamalia (1987) investono sullo sviluppo metacognitivo, agendo in una duplice direzione: da una parte, coinvolgono gli allievi in attività finalizzate a stimolare uno solo dei processi cognitivi che governano lo scrivere (la pianificazione o la revisione, ad esempio), in modo da ridurre il carico cognitivo; dall'altra, mirano a far sperimentare agli studenti varie forme di controllo intenzionale della specifica operazione mentale su cui si concentrano. Per

progettare questi metodi o “facilitazioni procedurali”, l’insegnante compie quattro passi principali:

1. identifica il processo cognitivo su cui intende potenziare l’autoregolazione degli allievi (ad esempio, la revisione);
2. descrive nel dettaglio alla classe le funzioni mentali che è necessario attivare (nel caso della revisione: confrontare, diagnosticare, scegliere che tipo di intervento attuare e trovare alternative possibili a quanto originariamente prodotto);
3. progetta routine e attività che, semplificando l’esecuzione del processo, rendono minima la richiesta di risorse mentali (per la revisione, il modello “Confronta, Diagnostica, Opera”, §5.4.3);
4. predispone materiali e supporti esterni che possano concretamente ridurre il carico di elaborazione delle informazioni necessarie ad attivare il processo (sempre per la revisione, ad esempio, cartelloni o schede che riportino domande valutative come “gli altri capirebbero perché questo è importante?” o “mi sto allontanando dal punto principale?”).

Nel complesso, il metodo della facilitazione procedurale persegue lo scopo di aiutare gli scrittori inesperti a prendere consapevolezza dei propri processi cognitivi e a controllarli in maniera sempre più autonoma, tramite la progressiva interiorizzazione delle routine e degli ausili inizialmente offerti dall’insegnante. Ciò è possibile perché le proposte didattiche avanzate da Bereiter e Scardamalia (1987) rispondono a una serie di principi teorici consolidati: mirano a scomporre il più possibile le complesse dinamiche della scrittura, in modo da minimizzare i costi cognitivi aggiuntivi richiesti dall’impiego delle procedure autoregolative; sono varie ma funzionalmente ripetitive, perché gli studenti possano progressivamente automatizzare l’impiego delle strategie metacognitive mostrate loro; si avvalgono di forme di mediazione sociale (lo *scaffolding* offerto dall’insegnante) e materiale (schede, cartelloni, modelli, ecc.) per favorire l’apprendimento (§4.4.1); investono sia sulla collaborazione tra pari (può capitare ad esempio che siano gli studenti stessi a ricordarsi vicendevolmente di attivare specifiche strategie) sia sui processi riflessivi individuali, che costituiscono in ultima analisi l’obiettivo stesso delle facilitazioni procedurali.

5.3.2 Il programma per lo sviluppo delle strategie autoregulative

Mentre le proposte operative di Bereiter e Scardamalia (1987) mirano a favorire la regolazione dei singoli processi cognitivi, il programma di sviluppo metacognitivo di Harris e Graham (1996) si propone di incoraggiare l’autoregolazione in termini più ampi, facendo leva anche su componenti affettive (tra cui il senso di autoefficacia) e comportamentali (ad esempio, la ricerca e la selezione di modelli di scrittura).

Le ricerche che hanno portato a quello che oggi è noto come *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) risalgono originariamente agli anni '80 (Harris & Graham, 1985); da allora questo modello d'insegnamento è stato sperimentato, tramite decine di studi, in una pluralità di situazioni didattiche: dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado, con studenti più o meno esperti, su generi testuali diversi (narrativo, espositivo, argomentativo, ecc.). Al di là delle specificità di ciascuno di questi contesti, l'obiettivo complessivo del programma è quello di aiutare gli studenti a gestire i processi cognitivi "di alto livello" coinvolti nella composizione scritta (pianificazione, trascrizione e revisione), facendo ricorso in modo sempre più autonomo e consapevole a vari tipi di strategie autoregolative e sviluppando al contempo atteggiamenti positivi nei confronti della scrittura e delle proprie capacità (Graham & Harris, 1993). Nel far ciò, il programma SRSD parte dall'assunto che, per promuovere la metacognizione, siano necessarie forme esplicite e dirette di insegnamento, che includano – oltre alla pratica guidata e al lavoro collaborativo – vere e proprie spiegazioni su che cosa è una strategia e su come si usa (De Beni et al., 2001). L'istruzione implicita può infatti non essere sufficiente perché i meno esperti – inclusi i bambini – notino nella propria e nell'altrui performance l'impiego di atteggiamenti strategici (Boscolo, 2008).

Il modello prevede che gli insegnanti organizzino i propri interventi didattici in sei fasi il cui ordine, sebbene non vincolante, risulta efficace nel guidare gli studenti verso l'esercizio sempre più autonomo delle proprie funzioni autoregolative (Harris & Graham, 1996). Nel caso della pianificazione,²³ i passaggi potrebbero essere riassunti come segue.

1. Inizialmente, gli allievi sono invitati a riattivare le conoscenze che possiedono in merito all'argomento e/o al genere del testo che devono scrivere. Nel primo caso familiarizzano in particolare con la strategia del brainstorming che, specie se condotta con l'ausilio della lavagna o di cartoncini, facilita sia la generazione che la registrazione delle idee; nel secondo caso, analizzano alcuni testi modello, mentre l'insegnante li guida con domande precise (ad esempio, "quanti argomenti porta l'autore per spiegare la propria opinione?", "qual è secondo te quello più convincente?", "dov'è posizionato?", ecc.). Se già tali attività di riscaldamento introducono gli studenti ad alcune strategie autoregolative (la presa di appunti o la consultazione di modelli di scrittura), questa prima fase del programma si contraddistingue per il fatto che agli alunni sono presentati qui, quindi fin da subito, gli schemi compositivi che dovranno usare e progressivamente acquisire lungo il percorso. Tra questi si distingue la strategia di pianificazione detta POW (*Pick my ideas, Organize my notes, Write*; 'Seleziono le mie idee', 'Organizzo i miei appunti', 'Scrivo'). Poi, a completamento del secondo passo del

23 In §5.4.3 vedremo alcuni esempi di strategie di revisione.

POW (*Organize*), l'insegnante propone ulteriori strategie compositive, a seconda del tipo testuale e dell'età degli allievi; ad esempio, in merito al genere argomentativo, per i bambini tra i 7 e i 9 anni, il programma SRSD raccomanda lo schema TREE (*Tell what you believe, Provide three or more reasons, End it, Examine*; 'Di' cosa pensi', 'Offri tre o più ragioni aggiuntive', 'Concludi' e 'Valuta').²⁴

2. Nella seconda fase, detta di "discussione", l'insegnante e gli alunni si soffermano a lungo su ciascuna delle strategie incontrate precedentemente; ne discutono le caratteristiche e i vantaggi, si confrontano sulle rispettive abitudini e preferenze compositive, fanno ulteriori letture analitiche di testi, e applicano specifiche griglie di osservazione ai propri scritti passati, per verificare se in quelle circostanze avessero usato la strategia di pianificazione appena imparata (e, così facendo, applicano una procedura metacognitiva di automonitoraggio). Attività di questo tipo proseguono finché ciascun alunno arriva a saper spiegare le caratteristiche del POW e degli altri schemi compositivi incontrati nella fase precedente; in ogni caso, anche nelle fasi successive del percorso, l'insegnante fa in modo di tornare ripetutamente su di essi, per assicurarsi che siano stati compresi e memorizzati.
3. In un terzo momento, l'importanza delle strategie di pianificazione viene ancora una volta enfatizzata e discussa, prima che l'insegnante (o uno studente) mostri concretamente alla classe come impiegarle, verbalizzando a voce alta le operazioni che compie e avvalendosi di diagrammi o schemi visibili a tutti. Quando, ad esempio, definisce gli obiettivi generali del testo ("deve divertire", "deve convincere"), si dà istruzioni ("è il momento di dire questo"), monitora in itinere il proprio lavoro ("questa parola funziona") e si incoraggia ("sto andando bene"), gli (altri) studenti hanno modo di offrire consigli sulle procedure metacognitive di cui si avvale. A lavoro ultimato, la classe valuta l'efficacia delle strategie impiegate e discute le possibili alternative; infine, ciascuno studente riflette su sé stesso, confrontando le procedure metacognitive sperimentate con quelle che impiega di solito.
4. Segue una fase dedicata alla memorizzazione degli schemi compositivi e delle strategie autoregolatrici impiegate, in vista dei passaggi successivi in cui agli studenti è chiesto di diventare sempre più autonomi nello svolgere i compiti di scrittura assegnati.
5. A gruppi, gli allievi si esercitano a usare gli schemi compositivi, aiutandosi con gli ausili sviluppati dalla classe nelle fasi precedenti (autoistruzioni,

²⁴ Per ulteriori schemi compositivi dedicati alla pianificazione, oltre alla sintesi proposta in §5.4.1, si rimanda a Graham et al. (2012b).

grafici, schemi e griglie). In genere collaborano alla pianificazione, ma ciascuno stende il testo individualmente. L'insegnante offre assistenza ai gruppi e ai singoli, ma assume un ruolo tendenzialmente defilato, facendo semmai particolare attenzione a introdurre o a ricordare le componenti autoregolative che più riguardano il momento della stesura, come la definizione di obiettivi locali, l'automonitoraggio, l'auto-incoraggiamento o il controllo dei fattori ambientali. Questa fase prevede molte attività di scrittura, ciascuna delle quali si conclude con la lettura a voce alta dei testi prodotti dalla classe e con discussioni collettive incentrate sulle strategie di pianificazione e autoregolazione impiegate.

6. Con il passare del tempo, si moltiplicano le occasioni di scrittura individuale. Progressivamente gli ausili materiali vengono dismessi e l'intervento dell'insegnante diminuisce; rimangono però occasionali dimostrazioni o spiegazioni esplicite, mirate ad andare incontro alle esigenze dei singoli allievi.

Come si evince dalle fasi in cui si articola, oltre a dare ampio spazio a forme esplicite di insegnamento metacognitivo, il programma possiede altre caratteristiche distintive (Graham & Harris, 1993; Harris & Graham, 1996): è integrato nel curriculum e prevede un lavoro costante e ricorsivo sulla scrittura; si fonda sulla collaborazione tra docenti di discipline diverse²⁵ e investe sulla *motivazione a insegnare a scrivere*; posiziona gli allievi nel ruolo di collaboratori dell'insegnante, coinvolgendoli nelle scelte didattiche; promuove il senso di autoefficacia e, tramite questo, la motivazione a scrivere; è personalizzato, cioè concepito per rispondere alle esigenze di apprendimento individuali; infine, procede ignorando le pressioni esterne (mancanza di tempo, "necessità" di finire il "programma", ecc.), assecondando piuttosto le ragioni dell'apprendimento: gli studenti imparano ciascuno al proprio ritmo e l'insegnante non li introduce alle fasi successive fino a quando non hanno gli strumenti per farlo.

Come evidenziato da Harris e Graham stessi (Harris et al., 2009), il programma SRSD è un "esempio paradigmatico" (Boscolo, 2008) di un nuovo approccio alla didattica della scrittura, dato che integra la prospettiva teorica cognitivista (agisce ad esempio sui processi mentali) (§3) e quella sociocognitiva e socioculturale (attribuisce grande importanza alla collaborazione tra pari e allo *scaffolding*) (§4). Inoltre ha avuto numerosi riscontri empirici. Decine di studi – molti dei quali si configurano come meta-analisi – hanno infatti dimostrato che il programma di sviluppo metacognitivo ha effetti positivi sull'apprendi-

25 Nella scuola primaria, complessivamente dovrebbe essere riservata alla scrittura un'ora al giorno, comprensiva di 30 minuti di lavoro sulle strategie e di altrettanto tempo dedicato alla pratica; quest'ultima può efficacemente realizzarsi nel contesto di discipline non linguistiche (Graham et al. 2012b), dato che gli alunni possono essere invitati a scrivere brevi relazioni di scienze, resoconti di visite a mostre d'arte e così via.

mento della scrittura da parte di bambini (Graham et al. 2005; 2012a; Harris et al., 2006) e adolescenti (Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008), in termini di sviluppo delle abilità di pianificazione, stesura e revisione.

5.4 La scrittura in classe: alcune pratiche didattiche efficaci

Uno dei principali esiti dell'interesse suscitato dalla scrittura negli ultimi decenni è stato il moltiplicarsi di pubblicazioni che, spesso destinate direttamente agli educatori, avanzano proposte operative finalizzate a rinnovare o potenziare l'insegnamento delle abilità scritte a tutti i livelli dell'educazione formale (Boscolo 1990; Lo Duca 1991; Rigo 2005; Graham 2008; Graham et al. 2012b; Piemontese & Sposetti 2014; Vertecchi 2016; D'Aguanno 2019; Teruggi 2019). Di conseguenza, anche volendo, non sarebbe possibile offrire un quadro esaustivo dei metodi e delle tecniche potenzialmente utili a realizzare percorsi di didattica della scrittura. Anche per questo, nelle pagine seguenti passiamo in rassegna un numero circoscritto di soluzioni operative, concentrandoci su quelle ideate per stimolare le tre principali attività del processo compositivo, cioè pianificazione (§5.4.1), stesura (§5.4.2) e revisione (§5.4.3). Facendo ciò, oltre a dare la precedenza alle indicazioni pensate per bambini e ragazzi, presteremo particolare attenzione alle pratiche la cui efficacia è stata comprovata da ricerche empiriche (le cosiddette *evidence-based writing practices*; Graham et al. 2016).

Parlando ancora di scrittura in termini generali, è proprio poggiando sui risultati di una nutrita serie di studi che Graham e colleghi hanno stilato una serie di raccomandazioni pedagogiche, alcune delle quali espressamente rivolte agli insegnanti della sola scuola primaria (Graham et al. 2012a; 2012b); i suggerimenti contenuti in altre pubblicazioni coprono invece fasce di età più ampie: 5-14 anni (Graham et al. 2015) e 6-18 anni circa (Graham 2008). In estrema sintesi, a giudicare da queste ricerche, realizzare forme efficaci di didattica della scrittura significa:

- fare in modo che gli studenti scrivano frequentemente (circa un'ora al giorno), per raggiungere scopi comunicativi vari (raccontare, descrivere, convincere, far divertire, protestare, ecc.) e in varie discipline;
- creare le condizioni perché l'atmosfera in classe sia piacevole e motivante: stabilire routine di lavoro che gli alunni possano con il tempo riconoscere e prevedere, investire sulla collaborazione tra pari, dare soddisfazione agli alunni mostrando pubblicamente – se possibile, anche al di fuori della classe – i loro prodotti scritti;
- dare consegne precise e concrete; nel caso della revisione, chiedere ad esempio che lo studente aggiunga *tre* nuove idee a quanto già scritto o che corregga solo un certo tipo di errore (l'ordine degli argomenti, i connettivi, ecc.);

- insegnare le strategie utili per ciascun processo cognitivo, facendo in modo che gli studenti imparino a valutarle e selezionarle in autonomia;
- non tralasciare le abilità “di basso livello” come la trascrizione o la capacità di costruire sintatticamente frasi ben formate;
- aiutare gli studenti ad acquisire nuove conoscenze funzionali alla scrittura (le caratteristiche dei generi testuali, alcune informazioni o anche termini specifici relativi all’argomento di cui devono scrivere); in generale, proporre buoni modelli di scrittura e insegnare agli allievi a osservarli in maniera analitica;
- offrire feedback in tutte le fasi del processo di scrittura e avvalersi di modalità di valutazione formativa, in cui coinvolgere gli studenti stessi, tramite forme di autovalutazione o valutazione tra pari;
- insegnare anche a scrivere per studiare, cioè coinvolgere la classe in attività che presuppongano integrare lettura e scrittura (prendere appunti, riassumere, rispondere a domande aperte e così via);
- avvalersi il più possibile delle tecnologie e, in particolare, dei programmi di scrittura; oltre a essere motivanti, rendono il testo più facilmente modificabile e facilitano la condivisione degli scritti tra gli studenti, eliminando il problema della comprensione della grafia dei compagni.

Anche se non tutte hanno avuto riscontri empirici inequivocabilmente positivi, le raccomandazioni di Graham e colleghi costituiscono un bacino di soluzioni metodologiche che possiamo considerare affidabili, in attesa che la ricerca prosegua – e che possibilmente identifichi anche quale combinazione di pratiche è la più efficace (Graham et al. 2015).

5.4.1 Dalle idee al progetto del testo

Come abbiamo visto (§3.3.2), la pianificazione costituisce una strategia messa in atto dagli scrittori maturi per rispondere alla complessità della scrittura. Non potendo gestire tutte le operazioni cognitive simultaneamente – a causa della limitata capacità della memoria di lavoro, scompongono per quanto possibile il processo compositivo in comportamenti discreti: organizzano le idee in un progetto di testo prima ancora di iniziare la stesura e si fermano spesso anche nel corso della redazione, per riorganizzare quanto avevano precedentemente programmato; in altre parole, sono capaci di gestire sia la pianificazione “intenzionale” che quella “reattiva” (Torrance 2016), dette anche rispettivamente “globale preliminare” e “locale sul momento” (Berninger & Swanson 1994; §4.2.3).

Sappiamo che i bambini hanno problemi con entrambe le forme di pianificazione e, in particolare, con quella che riguarda l’organizzazione preventiva del testo (§4.2.3). Oltre ad avere difficoltà ad accedere alle informazioni che hanno in memoria, a raccogliere e a disporle in maniera lineare (Bereiter & Scardamalia, 1987), i più piccoli – anche perché impiegano gran parte delle

proprie risorse cognitive e attentive nel gestire la trascrizione – non sono motivati a pianificare: non ne conoscono i vantaggi e, di conseguenza, tendono a pensare che richieda troppo tempo. Inoltre, in assenza di istruzione diretta, difficilmente scoprono quale strategia di pianificazione si adatta meglio al loro modo di pensare e scrivere (Lassonde & Richards, 2013).

Investendo appunto su motivazione e insegnamento esplicito, è possibile “forzare” le fasi naturali di sviluppo (§4.2.3) e introdurre i bambini alla pianificazione fin dalle prime classi della scuola primaria. Dopotutto, come messo in luce anche da Bereiter e Scardamalia (1987), se viene chiesto loro di farlo, i bambini non fanno fatica a pianificare. Ciò che accade, piuttosto, è che tendano a dimenticarsi di utilizzare questa strategia quando gli insegnanti concedono loro autonomia troppo precocemente (Graham et al., 2012b). Proprio per questa ragione, pur nella varietà degli obiettivi specifici che perseguono, le tecniche didattiche per insegnare a generare e (ri-)organizzare le idee prima di iniziare a scrivere presuppongono pratica costante e *scaffolding*.

Graham e colleghi (2012b) suggeriscono agli insegnanti di far sperimentare fin da subito agli allievi lo schema POW (*Pick my ideas, Organize my notes, Write*; ‘Selezione le mie idee’, ‘Organizzo i miei appunti’ e ‘Scrivo’). Facendo leva sull’oralità (ad esempio tramite brainstorming in plenaria), anche i più piccoli possono far emergere le conoscenze che hanno sull’argomento, selezionarle e decidere in che ordine disporle, anche se è ragionevole pensare che solo intorno agli 8-9 anni i bambini siano in grado di creare un progetto in cui i rapporti tra idee principali e secondarie sono chiaramente definiti. Graham e colleghi (2012b) e, con maggiore decisione, Lassonde e Richards (2013) sottolineano che è necessario insegnare la pianificazione come strategia utile anche al di là della fase iniziale di pre-scrittura e, quindi, avvicinare gli apprendenti tanto alla progettazione preliminare quanto a quella in itinere. In questo senso, oltre a invitare la classe a riflettere sul compito assegnato (in termini di genere, argomento e parole utili alla stesura) e a sperimentare vari modi di delineare la scaletta, gli insegnanti dovrebbero presentare anche lettura e revisione (tra pari) come occasioni preziose per orientare l’eventuale ri-pianificazione (locale o globale) del testo.

I bambini, specie i più piccoli, hanno bisogno di recuperare le informazioni a loro disposizione su un dato argomento. In questo caso, cicli di brainstorming – specie se condotti in plenaria con l’aiuto dell’insegnante – aiutano ciascuno a riattivare la conoscenza inerte, garantendo al contempo anche a chi sa meno del tema una serie di idee a cui attingere per pensare il proprio scritto (Berninger et al., 1996b). A seconda del genere del testo, queste forme di esplorazione collettiva dell’argomento possono beneficiare di alcune varianti. Ad esempio, in previsione di un racconto, i bambini possono disegnare i personaggi della storia, dotandoli di tutte le caratteristiche fisiche e psicologiche che li contraddistinguono; in alternativa, per il testo espositivo, le attività di brainstorming possono combinarsi a sessioni di ricerca (via Internet, su libri e documenti portati

in classe dall'insegnante, o tramite interviste), guidate dalle domande che gli alunni stessi hanno sollevato sull'argomento (Lassonde & Richards 2013).²⁶

Dato che i bambini, oltre a recuperare e sviluppare conoscenze sui temi di cui devono scrivere, hanno particolare bisogno di liberare spazio nella memoria di lavoro per ottimizzare i processi (§4.2.4), possono beneficiare di brevi sessioni ludiche di "scrittura libera di getto" (*free and quick writing*); se conoscono già a sufficienza dell'argomento, scrivere rapidamente e senza preoccuparsi dell'ortografia può aiutarli a scaricare la memoria, annotare le idee e, contemporaneamente, trarre soddisfazione dall'aver prodotto (qualcosa o tanto) in completa autonomia. Per i più piccoli, una variante possibile è quella di parlare liberamente su ciò che l'argomento fa venire loro in mente, mentre vengono registrati: in questo modo, potranno in seguito riascoltare più volte le idee che hanno recuperato e fissato preliminarmente sulla traccia audio (Swanson & Berninger 1994; Lassonde & Richards 2013).

Oltre a riattivare e produrre conoscenze, chi scrive deve anche selezionare accuratamente le informazioni, in modo da elaborare per la scrittura solo quelle che possono essere utili a raggiungere lo scopo comunicativo. In questo caso, è diffusa la pratica di stimolare gli studenti con domande-guida finalizzate a obiettivi specifici. Ad esempio, per il testo narrativo, tra i 6 e i 9 anni, l'insegnante può chiedere agli alunni chi sono i protagonisti della storia, quando e dove è ambientata, che cosa provano a fare i personaggi, cosa succede dopo il loro tentativo, come finisce la storia e come si sentono i protagonisti (Graham et al., 2012b). Una tecnica simile, sperimentata con alunni di classi superiori, è quella che secondo Bereiter e Scardamalia (1987) prevede l'impiego di "elementi astratti di pianificazione": nel caso ad esempio dei testi espositivi, l'insegnante può fornire liste di stimoli che favoriscono l'autoregolazione ("una differenza importante è...", "una conseguenza è...", "un esempio può essere...", "un vantaggio concreto è...", ecc.). Entrambe queste tecniche, che nel complesso già orientano il processo di generazione delle idee in direzione del piano retorico, possono trovare realizzazioni varie, anche a seconda del grado di sviluppo degli alunni: l'insegnante può coordinare un brainstorming in plenaria e annotare le idee alla lavagna, trascrivere su foglietti o striscioline di carta le indicazioni e lasciare che i bambini le impieghino in autonomia o, ancora, fare in modo che gli alunni collaborino ricordandosi vicendevolmente di attivare l'una o l'altra strategia (Graham et al., 2005).

La disposizione delle idee in progetti di testo (schemi, diagrammi e scalette) costituisce un ulteriore cruciale obiettivo della pianificazione globale preliminare. Oltre al già citato POW, il programma per lo sviluppo delle strategie autoregolative (§5.3.2) suggerisce di introdurre gli studenti a ulteriori metodi compositivi. Per la didattica della narrazione alla scuola primaria, può essere

26 Dei vari suggerimenti avanzati da Lassonde e Richards (2013) per la didattica della pianificazione, riportiamo qui solo quelli che, con lievi adattamenti, si addicono anche all'età infantile.

efficace ad esempio lo schema SPACE (*Setting, Problems, Actions, Consequences, Emotions*; ‘Ambientazione’, ‘Problemi’, ‘Azioni’, ‘Conseguenze’ ed ‘Emozioni’) (Troia & Graham, 2002). Quanto al testo argomentativo, i più piccoli (7-9 anni) possono già gestire lo schema TREE (*Tell what you believe, Provide three or more reasons, End it, Examine*; ‘Di’ cosa pensi’, ‘Offri tre o più ragioni aggiuntive’, ‘Concludi’ e ‘Valuta’); sono invece da proporre a classi superiori (9-12 anni) quello DARE (*Develop your topic sentence, Add supporting ideas, Reject at least one argument for the other side, End with a conclusion*; ‘Sviluppa la frase centrale della tua argomentazione’, ‘Aggiungi idee di supporto’, ‘Rifiuta almeno un argomento contrario’, ‘Termina con una conclusione’) e STOP (*Suspend judgment, Take a side, Organize ideas, Plan more as you write*; ‘Sospendi il giudizio’, ‘Prendi posizione’, ‘Organizza le idee’, ‘Continua a pianificare mentre scrivi’) (De La Paz & Graham, 1997). Questi e gli altri schemi compositivi sviluppati all’interno dell’ampio quadro del programma SRSD, oltre a essere utilizzabili nelle modalità previste dal programma (§5.3.2), sono efficacemente combinabili con molte delle soluzioni didattiche esemplificate in questa sezione.

In termini più generali, a prescindere dalle modalità in cui è condotto, l’insegnamento della pianificazione ha evidenti benefici: non solo aumenta le probabilità che gli studenti si prendano del tempo per pensare e progettare i propri testi, ma incide anche in maniera chiara sulla qualità finale dei loro scritti (Torrance, 2016).

5.4.2 La stesura

Una volta che le idee sono state recuperate e organizzate, l’attenzione può spostarsi sulla fase di stesura. Nonostante l’alleggerimento del carico cognitivo che la scomposizione del processo di scrittura comporta, quello della redazione del testo rimane un processo complesso, specie per i bambini (§4.2.1): chi scrive deve infatti selezionare le parole e costruire le frasi in modo che esprimano nel modo più preciso possibile i significati che intende veicolare; al contempo, deve trascrivere tali rappresentazioni linguistiche (su carta o al computer) impiegando abilità grafo-motorie e facendo attenzione alle norme ortografiche, grammaticali e di punteggiatura previste dalla lingua in cui scrive.

Sebbene anche codifica fonologica e manualità influiscano sulle capacità compositive e possano spiegare buona parte delle differenze individuali in merito alla fluidità e alla qualità di scrittura almeno fino agli 11 anni (Graham et al., 1997), ci concentriamo in questa sezione in particolare su controllo ortografico, costruzione sintattica delle frasi e punteggiatura.

Al di là delle specificità di ciascuna area, le indicazioni metodologiche per gli insegnanti possono essere ricondotte a tre principi generali.

Innanzitutto, come più volte sottolineato in riferimento ad altre dimensioni, gli alunni devono fare pratica quotidiana con la scrittura; in questo caso parti-

colare, l'esperienza costante serve loro ad automatizzare le operazioni richieste dalla trascrizione e, di conseguenza, a liberare spazio cognitivo per gestire i processi "di alto livello" (Galbraith, 2009a).

In secondo luogo, è opportuno che le attività finalizzate a sviluppare, fissare e consolidare ortografia, punteggiatura, ecc. siano contestuali allo svolgimento di compiti comunicativi. Come è nell'esperienza di molti insegnanti, lo svolgimento corretto di prove incentrate sull'ampliamento del lessico, sulla selezione dei tempi verbali o sull'uso della virgola non implica necessariamente che i bambini riescano a impiegare queste forme in maniera appropriata nei propri testi (Graham et al., 2012b). Oltre quindi a essere poco motivante, l'esercizio analitico e decontestualizzato della lingua non porta agli esiti sperati, dato che, posti di fronte alla complessità della scrittura, gli alunni non possono impiegare tutte le proprie risorse attentive nell'eseguire singole abilità (che pure possono aver acquisito). È invece importante che si misurino fin da subito con la necessità di controllare contemporaneamente la serie di operazioni coinvolte nella stesura di un testo. Anche in riferimento alle classi inferiori della scuola primaria, non occorre aspettare che i bambini siano arrivati a padroneggiare le convenzioni linguistiche per proporre loro usi autentici della lingua scritta (Graham et al., 1997): possono ad esempio redigere brevi resoconti (eventualmente in parte anche orali) della lezione del giorno precedente, stendere messaggi d'auguri all'amico influenzato, e così via; solo in un secondo momento, con la guida dell'insegnante, osservano le scelte compiute (da loro stessi o dai compagni) anche in riferimento a lessico, ortografia, punteggiatura, ecc. È a questo punto, quindi in maniera funzionale alla stesura di testi specifici, che possono beneficiare di precise attività di fissazione, rinforzo o recupero delle regolarità linguistiche.

Infine, come gli esempi precedenti già evidenziano, per imparare a scrivere, i bambini hanno bisogno di conoscere la *grammatica in uso*, non di descrivere il sistema linguistico e, tanto meno, di padroneggiarne il metalinguaggio, specie se formulato nei termini inadeguati e inutilmente complicati della grammatica scolastica tradizionale (Colombo 2011; Lo Duca 2018). Nel quadro di un dibattito sempre vivace sull'utilità della grammatica per lo sviluppo delle abilità scritte (per una sintesi commentata: Hudson 2016), alcune ricerche empiriche (Graham & Perin 2007; Graham et al. 2012a; 2015) hanno confermato che non vi è correlazione tra insegnamento tradizionale della grammatica (essenzialmente, analisi logica e grammaticale) e apprendimento della scrittura. In altre parole, piuttosto che imparare le regolarità testuali e morfosintattiche della lingua, chi scrive ha bisogno di familiarizzare con il loro uso, attraverso l'osservazione dei testi altrui e la manipolazione dei propri. E da notare che questa attenta analisi può essere condotta sulle produzioni orali, non solo su quelle scritte. Dopotutto i bambini in età prescolare, seppure in modo implicito, conoscono già gran parte della grammatica della/e lingua/e che parlano (riconoscono qual è l'ordine non marcato degli elementi sintattici, sanno gestire l'accordo grammaticale nel caso

di lingue flessive, ecc.); il resto della grammatica (ad esempio, come costruire catene anaforiche senza creare ambiguità o come gestire i modi e i tempi verbali) devono appunto impararlo a scuola, in riferimento alla lingua scritta tanto quanto a quella orale (§4.3). Possono quindi essere invitati a osservare in maniera analitica – anche in funzione dello sviluppo della scrittura – la propria e l'altrui oralità attraverso attività simili a quelle che Lo Duca chiama “esplorazioni” o “esperimenti grammaticali” (2004; 2018). Nel caso specifico dell'italiano, tra l'altro, il grado di competenza morfosintattica negli usi orali della lingua (non la quantità di conoscenze sulla lingua), nei bambini tra i 7 e gli 8 anni, sembra correlarsi positivamente con la qualità dei testi che scrivono. Almeno questo è quanto emerge da uno studio di Arfé, Dockrell e De Bernardi (2016): gli alunni che dimostrano di saper comprendere e produrre oralmente precise strutture grammaticali (proposizioni relative sul soggetto, costruzioni passive e così via), attribuendo a ciascuna il rispettivo valore semantico, sono anche quelli che scrivono testi più ricchi, complessi e accurati. Al contrario, in italiano, la correttezza ortografica sembra essere molto meno predittiva delle capacità di scrittura di quanto non accada per le lingue che, come ad esempio l'inglese, hanno ortografie “opache”.

Appunto in relazione all'insegnamento delle norme ortografiche, Graham e colleghi (2012b) suggeriscono una serie di pratiche che integrano in vario modo le tre suddette prospettive metodologiche (pratica quotidiana, esercizio contestuale della lingua e grammatica in uso). Innanzitutto, partendo dal presupposto che una buona fluidità in termini di trascrizione aumenti significativamente la quantità e la qualità della produzione scritta nelle classi inferiori della scuola primaria (Alamargot & Fayol 2009), invitano gli insegnanti a consentire l'uso di soluzioni ortografiche inventate dai bambini stessi. In questo modo ciascuno può sperimentare le proprie ipotesi di codifica dei suoni, concentrandosi esclusivamente sul messaggio e traendo soddisfazione dalla quantità di testo che – eliminata la paura di fare errori – riesce a produrre in autonomia. Di contro, in un secondo momento, l'insegnante può guidare la classe a osservare le convenzioni che i singoli hanno impiegato e quelle di cui si sono dimenticati; inoltre, specie a partire dalla seconda classe, può predisporre attività di revisione ortografica e/o coinvolgere gli alunni in riflessioni sulla grammatica, incentrate sulle regole di cui hanno bisogno per redigere i propri testi. In sintesi, a livello di organizzazione della lezione, l'insegnamento e l'esercitazione della norma arrivano dopo la pratica comunicativa e prendono avvio dalle forme che i bambini stessi usano o vorrebbero usare.

Per far sì che gli studenti sperimentino le potenzialità sintattiche e stilistiche della lingua, due particolari accorgimenti metodologici si sono dimostrati di una certa efficacia: invitare a emulare buoni esempi di scrittura (Graham et al., 2012b) e proporre forme guidate di manipolazione e combinazione di frasi (Cisotto, 2009; Saddler, 2013). Nel primo caso, la lezione ruota inizialmente attorno alla lettura di un testo (ad esempio, la strofa di una poesia o un breve

estratto di un racconto) che, fatta a voce alta dall'insegnante e/o a gruppi, dà avvio a cicli ripetuti di analisi delle costruzioni sintattiche usate dall'autore (e, a seconda degli obiettivi, anche di altri aspetti, come uso del lessico e della punteggiatura). In un secondo momento, agli alunni viene chiesto di emulare il testo, completando uno schema che ne riporta la struttura e/o alcune espressioni chiave e, dopo un po' di pratica, redigendo un proprio scritto di genere affine. In particolare con le classi inferiori della scuola primaria, oltre a selezionare testi strutturalmente e quantitativamente gestibili dai bambini, si può fare leva sulle abilità orali: i bambini formulano le idee oralmente e, contemporaneamente, l'insegnante le mette per iscritto alla lavagna, spiegando perché combina le frasi in un certo modo e quali alternative sarebbero possibili. Un secondo modo per avvicinare gli alunni all'articolazione del discorso in frasi, periodi e capoversi è impiegare tecniche di composizione, espansione, riduzione e combinazione di stringe linguistiche (per un approfondimento: Saddler 2013). Sempre a partire dai testi degli studenti, l'insegnante commenta alcune frasi e, a seconda dell'età degli alunni, le manipola in vari modi, mostrando ad esempio come avvalersi dei sintagmi per arricchirle, della punteggiatura e dei connettivi per espanderle e collegarle ad altre frasi o, viceversa, per ricondurre i periodi sconnessi (*run-on sentences*; in questo lavoro saranno definiti "periodi festone", cf. §7.2.4.5) a elementi sintattici separati. Il processo è mostrato più volte a partire da frasi diverse ma simili tra loro e attraverso il coinvolgimento attivo della classe, che è invitata a trovare soluzioni più ricche di particolari, interessanti e chiare di quelle iniziali. Una volta che gli alunni hanno colto l'idea di base, si esercitano a coppie, a gruppi e individualmente ad applicare il metodo esercitato ad altri casi ancora, con l'aiuto di ausili vari (schede, schemi, ecc.). Infine, possono ulteriormente provare le proprie abilità revisionando frasi e periodi che loro stessi avevano scritto in composizioni precedenti (Graham 2008; Graham et al. 2012b). Anche se a queste tecniche – come all'insegnamento del processo di stesura in generale – sono stati dedicati relativamente pochi studi, i risultati sembrano incoraggianti, almeno tra i 9 e 12 anni (Graham et al. 2015).

È evidente come manipolazione guidata di frasi e revisione selettiva dei testi si prestino ottimamente anche a insegnare gli usi dei meccanismi di coesione, di alcune norme ortografiche (ad esempio l'impiego di maiuscole vs minuscole in occorrenza dei diversi segni d'interpunzione) e della punteggiatura stessa. Quest'ultima merita comunque qualche riflessione a sé stante, dato che "l'insegnamento della punteggiatura costituisce una di quelle zone grigie, dove quasi tutto è lasciato alla "intuizione" di docenti e alunni" (Ferreiro 2007 [1991]: 180) e quindi spesso ispirato alla tradizione didattica – che però non è esente da problemi (Lavinio 2004; Morgana & Prada 2010; Lo Duca 2018). Non a caso, è ancora oggi molto spesso insegnata a scuola come se fosse un fatto prosodico, legato alla lunghezza delle pause o al numero dei respiri; il che porta spesso anche i ragazzi più grandi a errori "curiosi" come, ad esempio, "Lo

so, che alla fine gli comprerò dei CD”)²⁷ (Hall, 2009: 277). Questo nonostante non manchino innovative proposte didattiche, per altro fondate su consistenti ricerche empiriche (sull’italiano, ad esempio, Fornara 2012; Demartini & Fornara 2013; Fornara et al. 2015).

5.4.3 *Familiarizzare con l’attività di revisione*

Dal punto di vista didattico, insegnare agli alunni a esaminare e rivedere i propri testi è importante non solo perché la revisione è un’attività costituente del processo compositivo, ma anche e soprattutto perché rappresenta un’opportunità per attivare e ottimizzare tutte le altre operazioni coinvolte nella scrittura (ideazione, pianificazione e stesura). Parafrasando MacArthur (2013), educare alla revisione è un modo per insegnare la scrittura nel suo complesso. Sappiamo però (§3.3.4 e §4.2.2) che i bambini tendono a non intervenire autonomamente su quanto hanno prodotto o stanno producendo e, anche quando lo fanno, si concentrano sulla correzione di errori di superficie di natura ortografica. È noto d’altra parte che, se opportunamente sollecitati, sono capaci di migliorare i propri testi e di trarre profitto dalla revisione per sviluppare ulteriormente le proprie abilità di scrittura (ad esempio Graves 1983).

Le principali soluzioni metodologiche che – allo stato attuale della ricerca – si dimostrano efficaci a insegnare la revisione sono il feedback fornito dall’insegnante, la correzione tra pari e l’autovalutazione guidata; vedremo come queste modalità didattiche siano particolarmente valide, quando realizzate in ottica metacognitiva (MacArthur 2013; 2016).

Forme di valutazione formativa condotte dagli insegnanti sugli scritti dagli alunni sono di uso comune nella scuola. Di fatto, limitarsi a segnalare oralmente i problemi (dalla mancanza di chiarezza del testo alla contravvenzione di norme ortografiche) non è sufficiente perché i bambini registrino il feedback e ne sappiano fare tesoro in seguito. Anche quando ripetuto più volte, questo tipo di correzione non ottiene generalmente gli esiti sperati. Sembra invece molto più utile fornire un riscontro scritto (a margine del testo tramite colori e simboli o anche alla lavagna), specie se accompagnato da spiegazioni dettagliate sulla natura di problemi specifici e da riflessioni collettive sulle soluzioni attuabili per risolverli (Graham & Perin 2007; Colombo 2011; Fornara 2016).

Dato che i più piccoli, anche quando non sono capaci di migliorare i propri testi, si dimostrano attenti correttori di quelli degli altri (Cameron et al. 1997), un’altra procedura che viene incoraggiata è quella della revisione tra pari. In questo caso, gli alunni possono essere invitati a identificare punti di forza e debolezza negli scritti dei compagni, nonché a formulare raccomandazioni di miglioramento. Inoltre, la revisione può essere esercitata individualmente se due bambini si scambiano i testi che ciascuno ha prodotto; in alternativa, può

27 L’esempio è tradotto e adattato a partire dall’originale.

essere collaborativa, quando i due correggono insieme prima il testo dell'uno poi quello dell'altro, assumendo a turno il ruolo di autore e revisore. Al netto di alcuni inconvenienti (ad esempio, chi corregge non è capace di identificare e/o risolvere i problemi, è riluttante a “giudicare” gli scritti degli amici o, al contrario, impiega modalità potenzialmente offensive nel commentare gli errori altrui), la revisione tra pari ha avuto interessanti riscontri empirici; tra l'altro, i suoi effetti benefici si notano tanto nei testi dello scrivente quanto in quelli dell'aiutante, anche sul lungo periodo (Yarrow & Topping 2001; Graham et al. 2011).

Anche se più complessa sul piano cognitivo, anche l'autovalutazione può essere stimolata nei bambini, a patto che vengano predisposte le opportune facilitazioni procedurali. La più nota è senz'altro quella suggerita da Bereiter e Scardamalia (1987) tramite il modello CDO ('Confronta', 'Diagnostica' e 'Opera'); questa procedura, che può essere applicata immediatamente dopo la formulazione di ogni singola frase o una volta che l'intero testo è stato completato, invita a valutare il potenziale divario tra quanto prodotto e le intenzioni iniziali ('Confronta'), a identificare la causa dell'eventuale discrepanza rilevata ('Diagnostica') e, infine, a decidere quale tipo di modifica è necessario fare ('Opera'). Sperimentato da Bereiter e Scardamalia stessi con bambini tra i 9 e i 13 anni, il modello CDO ha ottenuto esiti ambivalenti: da una parte i soggetti – anche a prescindere dall'età – apportano un numero notevole di cambiamenti ai propri testi (sia in itinere che finali); di contro, tendono a intervenire senza valutare opportunamente le conseguenze delle proprie azioni, attuando cioè una sorta di “cambiamento per il cambiamento” – probabilmente perché si limitano a rispondere alla consegna, senza realmente capire gli scopi e le modalità dell'attività di revisione. Al di là del CDO e dei relativi effetti, sembra chiaro che fornire agli studenti criteri di valutazione circostanziati ha effetti benefici sia sulla qualità dei testi finali che sullo sviluppo delle abilità di revisione in generale. Tali criteri devono essere però specifici (ad esempio “verifica che le idee siano espresse chiaramente”, “valuta se le frasi sono varie”, “controlla i tempi verbali”, “elimina le parole inutili”); risultano inoltre particolarmente efficaci quando sono offerti tramite supporti facili da usare, come griglie, schemi, liste o striscioline di carta (Graham et al. 2012b; MacArthur 2013).

Tutti gli accorgimenti metodologici introdotti fino a qui possono essere potenziati, se arricchiti da una più netta dimensione autoregolativa (MacArthur 2013; 2016).²⁸ Come sappiamo (§5.3.2), due componenti chiave della didattica metacognitiva del programma SRSD sono l'esemplificazione ripetuta dell'uso delle strategie e la contestuale spiegazione dei motivi per cui è importante avvalersene. Nel caso della revisione, ciò può concretizzarsi con l'insegnante

28 Evidentemente, già il modello CDO persegue l'obiettivo di introdurre i bambini all'impiego di strategie autoregolative in relazione alla revisione; la differenza si misura piuttosto sulla centralità che le soluzioni ispirate al programma SRSD attribuiscono all'insegnamento esplicito.

che esamina alla lavagna un testo-campione – meglio se selezionato tra quelli realizzati dai suoi studenti, verbalizzando a voce alta le operazioni che compie e sottolineando i vantaggi di analizzare e modificare i testi, ad esempio tramite affermazioni come: “quando scriviamo non possiamo controllare tutto con attenzione ma, per fortuna, di tanto in tanto si può rileggere e cambiare ciò che non funziona bene”.

In questo quadro, una strategia ampiamente sperimentata è quella detta SCAN (cf. ad esempio Harris & Graham, 1996), che richiede agli studenti di passare in rassegna una dopo l'altra le frasi che hanno scritto e, per ciascuna, di valutare se il 'Significato' è chiaro, se è 'Collegata' all'opinione centrale del testo e alle altre frasi, se è necessario 'Aggiungere' altro per renderla più efficace e, infine, di 'Notare' eventuali errori.

Se SCAN aiuta gli alunni a monitorare il testo e a rilevarne gli eventuali problemi *prevalentemente* a livello globale e semantico, altri schemi di revisione guidano a identificare e risolvere le incertezze “di superficie”. È il caso di COPS (Graham et al., 2012b):²⁹

- ho usato la maiuscola dopo il punto e con i nomi propri?
- come appare complessivamente il mio testo?
- ho messo le virgole e gli altri segni di punteggiatura dove era necessario?
- ho scritto tutte le parole in maniera corretta?

Con bambini tra gli 8 e i 12 anni, a entrambe le suddette strategie, l'insegnante può eventualmente abbinare un'ulteriore tecnica. Si tratta di una procedura dalla forte valenza metacognitiva, perché si basa sul principio che ciascuno debba monitorare il modo in cui attiva i propri processi di revisione. Per la sua realizzazione, Graham e colleghi (2012b) suggeriscono di chiedere agli alunni di porsi le seguenti domande in diversi momenti del processo compositivo, verbalizzando le risposte ad alta voce o annotandole:

- ho raggiunto gli obiettivi che mi ero dato? Se no, quali cambiamenti dovrei fare per raggiungerli?
- ho usato le strategie appropriate per questo compito? Le ho usate correttamente? In caso contrario, cosa dovrei cambiare?

Per offrire maggiore assistenza, l'insegnante può eventualmente predisporre un grafico o un questionario, grazie al quale ciascuno alunno tiene traccia dei

²⁹ Per ragioni di adattamento ai fenomeni ortografici della lingua italiana, nel testo è presentata una rielaborazione dell'acronimo COPS, che nell'originale sta per “Did I Capitalize the first word in sentences and proper names? How is the Overall appearance of my paper? Did I use commas and end-of-sentence Punctuation? Did I Spell each word correctly?” (Graham et al. 2012b: 16).

propri progressi sia in relazione alla revisione che all'impiego delle strategie utili ad attuarla.

In sintesi, anche se la revisione non è un processo che i bambini tendono ad attivare spontaneamente (§4.2.2), combinazioni di modalità di lavoro supervisionato dall'insegnante, a coppie/gruppi e autonomo – specie se improntate allo sviluppo dell'attività autoregolativa – si dimostrano efficaci ad avvicinare alla revisione fin dalla scuola primaria.

5.5 Conclusioni

Dopo aver passato in rassegna alcuni degli orientamenti principali alla didattica della scrittura e presentato le relative proposte operative, concludiamo dicendo che *si deve e si può* insegnare a scrivere.

I bambini non imparano a produrre testi efficaci solo perché sanno trascrivere accuratamente i suoni della lingua e rispettare le norme ortografiche, né possono da soli trarre profitto dalle letture che fanno, dalla propria capacità ideativa o dalle abilità che hanno acquisito in relazione all'espressione orale (ricchezza lessicale, competenza nel raccontare e così via). A differenza di quanto suggerito implicitamente dall'educazione linguistica tradizionale, queste dimensioni – sebbene tutte coinvolte nel saper e nell'imparare a scrivere – costituiscono una minima parte dei processi implicati nella scrittura e, comunque, si sviluppano se appositamente sollecitate. Inoltre, una didattica che ritaglia per sé il solo compito di insegnare le abilità “di basso livello” e che, per il resto, si limita in gran parte a monitorare/valutare o “aggiustare” i progressi che gli alunni fanno (o non fanno) viene meno “al grande compito di garantire una attivazione paritaria delle capacità linguistiche di tutti” (GISCEL 1975). Non tutti i bambini hanno lo stesso grado di esposizione alla lingua scritta al di fuori del contesto scolastico; anche in termini di oralità, alcuni hanno familiarità solo con varietà regionali o popolari e molti parlano a casa lingue diverse da quella che stanno imparando a scrivere. In altre parole, concepire le abilità scritte come frutto di dono o ispirazione (si sente dire, ad esempio, “è un bambino dotato per la scrittura”) è un altro modo per contribuire a riprodurre le disuguaglianze esterne alla scuola, come già avevano capito gli alunni della Scuola di Barbiana (1967: 125): “consegnandomi un tema con un quattro lei mi disse: ‘scrittori si nasce, non si diventa’. Ma intanto prende lo stipendio come *insegnante di italiano*. La teoria del genio è un'invenzione borghese. Nasce da razzismo e pigrizia mescolati insieme”.

Ben diverso è il caso se invece concepiamo la scrittura come un'attività complessa che richiede esercizio quotidiano, guida e supporto a più livelli e, insieme, la sua acquisizione un processo permanente la cui piena responsabilità è della scuola – di *ogni grado* di scuola, inclusa l'università. È in questa prospettiva, secondo cui, per citare ancora una volta la Scuola di Barbiana, “l'arte

dello scrivere si insegna come ogni altr'arte” (1967: 125), che i suggerimenti metodologici delineati nelle pagine precedenti possono essere d'aiuto agli insegnanti a pianificare e realizzare interventi didattici efficaci, coerenti con la ricerca dedicata alla scrittura e al suo apprendimento.

Capitolo 6

I percorsi didattici



I capitoli precedenti hanno passato in rassegna le principali teorie sulle abilità di scrittura in generale, la loro acquisizione da parte dei bambini della scuola primaria e le indicazioni didattiche che si fondano su tali indagini. Il progetto *Osservare l'interlingua* cerca di sviluppare e mettere in pratica queste raccomandazioni, in un'ottica di "istruzione informata da evidenze" (SApIE 2017). Il rapporto tra ricerca scientifica e pratica didattica, nelle nostre intenzioni, è virtuosamente circolare: da un lato, gli interventi educativi proposti non nascono dal nulla, ma sono coerenti con decenni di formulazioni teoriche ed evidenze empiriche; d'altro lato, essi stessi diventano l'oggetto di un'indagine rigorosa volta a testarne la validità.

Il presente capitolo costituisce una sorta di snodo tra questi due aspetti, in quanto descrive i percorsi didattici proposti nel progetto: questi sono in primo luogo il risultato delle ricerche illustrate nei capitoli precedenti, ma costituiscono anche la base su cui sono stati raccolti i dati che saranno analizzati in quelli successivi. I percorsi stessi testimoniano questo duplice orientamento. Da un lato, essi sono stati realizzati in normali classi della scuola pubblica italiana, condotte da insegnanti di ruolo (non, ad esempio, da ricercatori specificamente addestrati) e senza fare ricorso a particolari risorse aggiuntive quali personale di supporto o dotazioni tecnologiche speciali. D'altro lato, l'organizzazione dei percorsi stessi, e in particolare la raccolta dei testi da analizzare, è stata impostata in modo da ottenere dati analizzabili in modo scientifico e rigoroso, cercando il più possibile di controllare le variabili, come in un vero e proprio esperimento scientifico. È per questo che si può parlare di ricerca quasi-sperimentale: è sperimentale nella misura in cui sono stati raccolti dati prima e dopo un determinato trattamento, si è cercato di controllarne l'affidabilità mediante procedure standardizzate e si sono messe a confronto classi sperimentali, che avevano ricevuto il trattamento, con classi di controllo in cui esso non è stato svolto. Il "quasi" significa che i ricercatori non hanno potuto creare gruppi di alunni, da assegnare casualmente alle condizioni sperimentale e di controllo (come avviene idealmente negli esperimenti scientifici), ma hanno osservato classi intatte, ciascuna con la sua storia e le sue

peculiarità. D'altra parte, ci si è sforzati di raccogliere campioni il più possibile equivalenti per le condizioni sperimentali e di controllo; quando ciò non è stato del tutto possibile, se ne darà conto durante l'analisi.

6.1 Finalità e principi metodologici trasversali

Il progetto *Osservare l'interlingua* ha ormai una lunga storia. Nel corso degli anni sono stati proposti numerosi percorsi, su diversi tipi di testo, abilità linguistiche, dimensioni da apprendere. Questa scelta è intenzionale: l'obiettivo non era di trovare un singolo modo di insegnare a scrivere e ri-applicarlo anno dopo anno, apportando al massimo qualche modifica correttiva per raggiungere un ideale di perfezione metodologica. Al contrario, l'intento era di formare gli insegnanti a un approccio diversificato all'educazione linguistica, fornendo loro una serie di stimoli e risorse da applicare in diverse classi e diversi contesti, per raggiungere diversi obiettivi. Il syllabo del progetto, disponibile online, testimonia questa ricchezza metodologica.

Tuttavia, diversità non significa casualità o improvvisazione: le proposte didattiche contenute nel syllabo, e sperimentate nel corso degli anni, seguono tutte i seguenti principi comuni, che caratterizzano l'approccio generale del progetto.

Prima osservare, poi intervenire. Il progetto si chiama *Osservare l'interlingua* proprio perché si parte sempre da un'osservazione delle produzioni linguistiche. Una buona didattica deve basarsi su un'analisi attenta e sistematica di ciò che gli alunni sanno fare, di ciò che non sanno fare ma su cui stanno compiendo degli sforzi, e di ciò che non sanno fare e sembra essere al di là dei loro obiettivi di apprendimento immediati. L'analisi deve riguardare prima di tutto le funzioni comunicative, ciò che gli alunni vogliono esprimere, e poi le forme con cui esse sono realizzate, in un'ottica funzionalista di approccio all'interlingua (Rastelli 2009; Pallotti 2017c; cf. §2).

Una valutazione formativa. L'osservazione sistematica delle produzioni linguistiche è una valutazione formativa: osservare i bambini serve prima di tutto all'insegnante, per capirli e per predisporre interventi mirati ed efficaci. È una valutazione in positivo, che guarda prima di tutto cosa c'è, cosa gli apprendenti sanno fare, e solo in seguito ciò che manca, i loro bisogni. È una valutazione non solo dei prodotti, ma anche dei processi cognitivi e sociali, delle strategie, dei tentativi di formulare ipotesi, che richiede una chiara comprensione della psicolinguistica dell'apprendimento (cf. §3 e §4; Black & Wiliam 1998; Pozzo 2001; Hattie 2011; Wiliam & Leahy 2015).

Obiettivi didattici. Gli interventi didattici mirano prima di tutto a sviluppare la competenza comunicativa, cioè la capacità di esprimersi in diversi contesti, con

diversi scopi e con diversi interlocutori, che deve essere l'obiettivo primario di ogni percorso di educazione linguistica (Consiglio d'Europa 2002). È competenza comunicativa anche sapere estrarre le idee da un testo scritto, saperle organizzare in modo logico, sapere costruire un discorso complesso e preciso, insomma tutte le forme della comunicazione scolastica. Attraverso un uso maturo e consapevole del linguaggio si impara a pensare, a conoscere, a esercitare i propri diritti nella società (GISCEL 1975), ed è questo l'obiettivo primario. Un obiettivo secondario è l'accuratezza formale, il non fare errori, che, anche quando non disturbano la comunicazione, compromettono l'estetica del testo e comportano stigmatizzazioni sociali.

Approccio basato sui processi. Si parte dalla comprensione dei processi con cui gli alunni, autonomamente e attivamente, cercano di ricostruire le regole della lingua italiana e i meccanismi di funzionamento della scrittura (White & Arndt 1991; si vedano anche i riferimenti in §5.2). Dunque anche l'approccio didattico sarà volto a favorire l'autonomia, la ricerca attiva di regolarità, la scoperta intelligente, la riflessione funzionale. I bambini devono compiere i loro esperimenti, valutare le opzioni, riflettere prima di scegliere la variante migliore, in un clima di gioco intelligente. Per comprendere i fenomeni linguistici gli alunni sono spesso invitati a usare vari tipi di oggetti e manufatti, che consentano una mediazione semiotica del pensiero: "smontare e rimontare" concretamente frasi e testi, mediante carta, cartone, forbici, colla o il computer, favorisce una rappresentazione semplice e concreta di fenomeni complessi e astratti (Berge et al. 2016; §4.4.1). Si può anche definire un approccio basato sui task, cioè compiti comunicativi, ben diverso dai tradizionali "esercizi": il testo viene elaborato e rielaborato prima di tutto perché "funzioni" come strumento di pensiero e comunicazione, all'interno di un contesto reale (Cortés Velásquez & Nuzzo 2018; Ellis 2018).

Lavoro di gruppo. Nei percorsi sperimentali, la maggior parte delle attività sono svolte a piccolo o grande gruppo. Come già sosteneva Vygotskij (1992 [1934]), le operazioni cognitive più complesse si sviluppano prima di tutto attraverso il dialogo e il confronto con gli altri, per poi essere interiorizzate nella mente, quindi a livello individuale (cf. §4.4). I gruppi sono formati in modo da includere alunni di diverso livello e con diverse competenze, parlanti nativi e non nativi: chi ha maggiori difficoltà impara dall'esposizione all'input di chi è più abile; è dimostrato che gli apprendenti prestano più attenzione ai pari che agli insegnanti, in un circolo virtuoso in cui gli alunni insegnano e imparano allo stesso tempo (Cohen et al. 1982), e che dare feedback ai compagni risulta anche più utile di riceverlo (Lundstrom & Baker 2009). Il modello è una didattica inclusiva, che tenga insieme tutta la classe e che promuova la socializzazione e l'integrazione: piuttosto che creare attività diverse per diversi gruppi e livelli, si propongono attività uguali a cui tutti possano contribuire in modo diverso e da cui tutti possano imparare qualcosa, anche se non necessariamente la stessa cosa (Bertocchi 2001; Carrasquillo et al. 2004; Storch 2013).

Autonomia e metacognizione. Si cerca di promuovere l'autonomia degli alunni, lasciando che siano loro a formulare ipotesi, alternative e revisioni. L'insegnante propone le attività e gli obiettivi, modera il lavoro dei gruppi, coordina i processi di condivisione e interazione nel gruppo-classe, ma non interviene direttamente sulla produzione degli allievi. In questo modo essi sono stimolati, attraverso attività specifiche e il confronto con i compagni, a valutare sempre i propri testi, cercando di migliorarli, e prendere consapevolezza delle loro strategie compositive (Dam 2011; Menegale 2015; cf. anche §4.2.5 e §5.3.2).

Terminologia minima. Gli alunni sono invitati a discutere e riflettere su fatti linguistici e comunicativi con parole loro, che abbiano senso per loro. La terminologia tecnica viene introdotta solo se è strettamente necessaria ed è limitata ai termini per indicare classi di parole (come *verbo, nome, aggettivo, articolo*) e pochi altri. Si invitano gli alunni, soprattutto nella scuola primaria, a creare anche le loro etichette per parlare dei fenomeni, in modo che le possano capire e trovare funzionali al processo di analisi e comprensione (Lo Duca 2018).

Motivazione. La motivazione degli alunni viene sostenuta in primo luogo proponendo attività intelligenti e lasciandoli liberi di trovare da soli le soluzioni. Anche l'approccio cooperativo, ludico, operativo e concreto fa sì che la riflessione sulla lingua non sia un esercizio noioso e meccanico, ma diventi un'occasione per compiere scoperte e per mettersi alla prova. In generale, si preferisce lavorare a lungo su pochi testi, analizzandoli a fondo, smontandoli e rimontandoli in vari modi: i bambini si sentono più motivati a perfezionare i loro prodotti e ad affinare le loro scoperte, anche nel corso di molte sessioni di lavoro, piuttosto che disperdersi in tanti "esercizi", "schede" e "attività" scarsamente collegati tra loro e svolti quindi in modo meccanico e decontestualizzato (si vedano i riferimenti in §4.5 e i "progetti annuali di scrittura" proposti da Fornara 2016).

6.2 Un percorso-tipo

Le diverse edizioni del progetto hanno proposto una varietà di percorsi e attività, con l'intento di arricchire il repertorio di strumenti didattici a disposizione dei docenti e di metterne alla prova l'efficacia. Inoltre, in tutte le edizioni, e soprattutto in quelle più recenti, gli insegnanti sono stati esplicitamente invitati a creare nuovi percorsi o a modificare quelli esistenti, per favorire una presa di coscienza dei principi generali del progetto e la conseguente autonomia nelle scelte educative. È perciò naturale che esistano variazioni, anche sostanziali, tra percorsi prodotti in diverse edizioni o anche tra quelli di una stessa edizione fra una classe e l'altra.

Qui presenteremo un percorso-tipo, con caratteristiche che si ritrovano in molti singoli progetti didattici svolti nel corso degli anni; lo scopo di questa sezione è dare un'idea generale dell'impostazione seguita nel mettere in pratica i principi,

ancora più generali, enunciati nelle pagine precedenti. In seguito, presenteremo in dettaglio il percorso sul testo narrativo su cui si basa la ricerca esposta nei capitoli seguenti (§7, §8 e §9)

Raccolta dei dati iniziali

All'inizio del percorso, che può anche coincidere con l'avvio dell'anno scolastico, si raccolgono le produzioni linguistiche (orali e scritte) dei singoli alunni, per condurre una valutazione formativa iniziale in linea con l'approccio dell'interlingua presentato in §2, per documentare l'evoluzione degli apprendimenti rispetto alle abilità di partenza e per condurre ricerche sistematiche come quella che si esporrà nei capitoli seguenti. La raccolta di testi scritti è certamente più pratica e richiede molto meno tempo, ma è fattibile solo con alunni dalla seconda classe della scuola primaria in poi; inoltre, nella redazione di un testo scritto entrano in gioco allo stesso tempo due macro-competenze distinte, la competenza di scrittura e la competenza linguistica generale. Se si vuole osservare quest'ultima in modo preciso e sistematico, le produzioni orali offrono un contesto più valido, dato che non richiedono l'ulteriore mediazione della capacità di trascrivere le parole su carta. D'altro canto, i dati orali richiedono diverse attenzioni, non sempre facilmente attuabili in una classe: devono essere prodotti da un bambino alla volta, in un ambiente abbastanza silenzioso e appartato, per essere poi trascritti, annotando anche fenomeni paraverbali quali le pause, le esitazioni, le riformulazioni. Se non è possibile raccogliere tali dati per tutta la classe, lo si può fare solo per il sotto-campione che si vuole monitorare con più attenzione nel corso del tempo.

I bambini producono i loro testi, orali e/o scritti, a partire da uno stimolo comune, che il più delle volte può essere un breve video, un'immagine o una sequenza di immagini, come si usa in molte ricerche sull'interlingua (Gass & Mackey 2007). È bene che lo stimolo iniziale non contenga elementi verbali, perché si evita così il rischio che i testi consistano, anche in parte, di copie e riproduzioni delle parole contenute nello stimolo. La scrittura deve avere un fine comunicativo, del tipo "racconta ciò che hai visto a un insegnante che non lo conosce", e non deve essere in alcun modo oggetto di valutazione sommativa, sotto forma di voti o anche solo di giudizi quali *buono*, *bravo*, *benissimo*.

Lavoro di gruppo sull'organizzazione del testo

Dopo questa attività individuale iniziale, gli alunni lavorano in piccoli gruppi di tre o quattro per svolgere le fasi del processo di scrittura dell'ideazione e organizzazione delle idee (§3.3). Si identificano dapprima delle macro-unità, come ad esempio le principali sequenze di un testo narrativo, oppure i temi generali da affrontare per un testo espositivo (ad esempio, si vedano nell'Appendice B le sequenze identificate per il video mostrato nella ricerca sperimentale presentata nei capitoli seguenti). Questi argomenti principali vengono metaforicamente descritti come "scatole" per raccogliere le idee, e sono rappresentati proprio con artefatti concreti quali scatole di cartone o buste di carta, nelle quali le idee

secondarie sono fisicamente inserite sotto forma di strisce di carta, bigliettini ecc. In tal modo il processo di raccolta delle idee, una delle fasi più complesse e astratte della scrittura, diviene concreto, per favorire l'interiorizzazione delle attività che da fisico-esperienziali diventano gradualmente mentali (§4.4.1; §5.4.1; cf. in particolare Graham et al. 2005). Il risultato finale di questa fase è un progetto di testo molto articolato, suddiviso in temi e sotto-temi: tradizionalmente lo si definisce una "scaletta", ma il termine "progetto" è da preferirsi, dato che veicola tutta l'importanza di questo oggetto fondamentale. La "scaletta" pare un oggettino di scarso valore, che si usa per un po' e poi si getta via; il "progetto", invece, fa pensare al prezioso lavoro dell'ingegnere o dell'architetto, che prima di realizzare un oggetto lo pensano in ogni minimo dettaglio.

Durante la raccolta e l'organizzazione delle idee, gli alunni lavorano perlopiù in piccoli gruppi, con alcuni momenti di confronto e condivisione a classe intera (cf. §4.4). Si può concordare un progetto unico per tutta la classe, o ciascun gruppo può seguire il suo.

Redazione del testo

Sulla base del progetto ben dettagliato, gli alunni procedono a redigere i testi, sempre in gruppo, dividendosi i compiti in vario modo: o scrivendo ciascuno una porzione di testo (cosa possibile quando si dispone di un progetto condiviso), o scrivendo collettivamente, scambiandosi i ruoli di redattore materiale, dettatore, consulente, ecc. La scrittura avviene il più delle volte a mano, ma in alcuni casi, dove possibile, si utilizza anche il computer. In questa fase, l'insegnante cerca di intervenire il meno possibile, e ciò accade in particolare nelle classi che hanno seguito l'approccio sperimentale da qualche anno: il lungo lavoro preparatorio alla redazione del testo rende gli alunni più autonomi nella scrittura vera e propria, perché hanno già un piano dettagliato delle idee, un lessico messo a punto nelle discussioni preliminari e l'abitudine a sentirsi autonomi. Naturalmente l'insegnante cerca di facilitare il lavoro di gruppo e interviene quando richiesto, specie con gli alunni più in difficoltà.

Revisione

La quarta attività del processo di scrittura consiste nella revisione del testo (§4.2.2). Sempre in linea con l'approccio socio-costruttivista del progetto, questa non avviene in modo individuale, ma come lavoro di gruppo. Dato che l'autore o gli autori di un testo fanno sempre un po' fatica a vederlo oggettivamente e a trovare alternative per la sua redazione, la revisione incrociata rappresenta un valido strumento. D'altra parte, bisogna anche evitare che i bambini si comportino come gli stessi insegnanti del progetto non devono comportarsi, ad esempio attribuendo voti, formulando graduatorie, o concentrandosi solo sugli errori e in particolare quelli formali. La revisione dunque deve essere orientata con cura, guidando gli alunni a seguire procedure standardizzate e sistematiche (cf. §5.4.3 e Fornara 2016). Per fare ciò, si insegna agli alunni a concentrarsi

su un aspetto alla volta, cominciando da quelli più importanti, quali l'organizzazione del testo e la scelta dei contenuti, per passare ad altri meno cruciali sul piano comunicativo e più di ordine formale, come l'uso della punteggiatura o il mantenimento dei tempi verbali. L'ortografia è sempre lasciata come ultimo punto da considerare: infatti, alunni e insegnanti tendono a darle un'importanza eccessiva, tanto che spesso essa risulta essere il principale, se non l'unico, aspetto a cui viene prestata attenzione. Ciò fa sì che aspetti ben più rilevanti, come l'adeguatezza comunicativa, che implica a sua volta l'organizzazione del testo, la scelta lessicale, l'esplicitezza delle espressioni referenziali, vengano trascurati se non del tutto ignorati.

Questa priorità dell'efficacia comunicativa sull'accuratezza linguistica riflette l'impostazione generale del progetto *Osservare l'interlingua*. Essa si manifesta anche nelle modalità di svolgimento della revisione: non solo essa è analitica, un aspetto alla volta, come si è appena detto, ma è condotta in positivo, evidenziando prima di tutto ciò che c'è, le competenze, piuttosto che ciò che manca, le incompetenze. Per fare ciò, si utilizza una tecnica proposta dagli studi sulla valutazione formativa di area anglofona (William 2018) che consiste nel fornire, per ciascun ambito da revisionare, "due stelle e un augurio" (*two stars and a wish*): gli alunni devono rilevare prima due aspetti positivi nel testo dei loro pari (le due stelle) e poi un aspetto che augurano ai compagni di poter migliorare, una formulazione che suona molto meglio di "segnalare un errore o un problema". La revisione inoltre avviene tra gruppi, per cui nessun bambino si sente direttamente esposto al giudizio dei compagni.

Gli alunni devono abituarsi a considerare la revisione come parte del processo di scrittura, non come esterna ad essa. "Scriveva Roger Cousinet nel 1958: 'l'esperienza pedagogica dimostra ogni giorno quanto sia poco utile la correzione a compito ultimato. È necessario che la correzione sia fatta nel corso del lavoro. Solo così lo scolaro saprà quel che fa...' Nel caso della scrittura di testi l'idea della correzione in corso d'opera si potrebbe tradurre nel non considerare il testo consegnato dall'allievo come definitivo, ma come una tappa in una successione di stesure a cui l'insegnante contribuisce con i propri consigli" (GISCEL Emilia-Romagna 2010: 202). Sottoscriviamo pienamente queste considerazioni, aggiungendo solo che, oltre all'insegnante, anche i pari possono dare un contributo importante.

Riflessione metacognitiva

Alla fine del percorso, gli alunni sono invitati a riflettere su ciò che hanno svolto, per esserne più consapevoli e sentirsi maggiormente partecipi del loro stesso apprendimento (cf. le ricerche riportate in §3.4). Questo può tradursi, ad esempio, in una serie di istruzioni da dare a sé stessi per la redazione dei prossimi testi, per la gestione del lavoro di gruppo, o per verificare la qualità dei propri elaborati utilizzando apposite strategie. L'obiettivo è sviluppare l'autonomia e l'autoregolazione, per formare scrittori maturi in grado di con-

trollare i propri processi cognitivi e di apprendimento (§4.2.5 e §5.3; cf. anche GISCEL Veneto 2010).

Raccolta dei dati finali

L'ultimo passo dei percorsi consiste nella produzione di testi individuali, con modalità il più possibile analoghe a quelle seguite per la raccolta dei testi iniziali, in modo da poter valutare obiettivamente i progressi degli alunni, coinvolgendo anche questi ultimi nel raffronto tra ciò che erano in grado di fare prima delle attività didattiche e il livello raggiunto al loro termine. D'altra parte, il testo finale non deve essere identico, per quanto riguarda i contenuti, a quello iniziale: i progressi in tal caso consisterebbero in un mero addestramento, durato alcuni mesi, a svolgere sempre meglio lo stesso compito. Ciò che si intende verificare, invece, è lo sviluppo di competenze trasferibili a nuovi contesti. Inoltre, la produzione di un testo su un tema diverso consente di confrontare quanto è stato acquisito nelle classi sperimentali con i risultati delle classi di controllo: il secondo testo è "nuovo" in entrambi i casi, ma il gruppo sperimentale ha sviluppato, si auspica, delle competenze di scrittura generalizzabili, che possono essere messe alla prova nel nuovo contesto.

I percorsi che seguono il modello appena illustrato non hanno una durata fissa: essa dipende dalle scelte organizzative dei singoli docenti, dai tempi di lavoro della classe, da eventuali variazioni rispetto alla struttura-base. In modo molto indicativo, potremmo dire che nella maggior parte dei casi il percorso viene svolto in 10-12 incontri di due ore ciascuno. Spesso viene scelto un giorno fisso della settimana, che gli alunni attendono con piacere, così che il percorso possa essere svolto con continuità nell'arco di circa 3-4 mesi. Anche le modalità di svolgimento sono relativamente flessibili. In alcune edizioni della sperimentazione, come quella relativa allo studio descritto in questo volume, tutte le insegnanti partecipanti hanno seguito una traccia di lavoro comune, che sarà presentata nella prossima sezione. Alcune hanno apportato modifiche e introdotto varianti, per adeguare meglio le attività alla propria realtà di classe; naturalmente le classi prime e seconde (che non sono oggetto della ricerca qui presentata) hanno svolto percorsi adatti a bambini di quella età.

Il sillabo di *Osservare l'interlingua* e il sito generale del progetto contengono molti altri percorsi oltre a quello descritto nelle pagine seguenti, e si rimanda ad essi per approfondimenti.

6.3 Il percorso sul testo narrativo

La ricerca sperimentale presentata in questo volume si basa su un percorso didattico che ha come obiettivo lo sviluppo della capacità di scrivere testi narrativi. Rispetto alle sperimentazioni sul testo descrittivo, espositivo e argomentativo, i percorsi sul testo narrativo sono stati i primi a essere proposti agli insegnanti sperimentatori, sia di scuola primaria sia di scuola secondaria di primo grado, che li hanno sempre accolti favorevolmente, soprattutto quando si avvicinavano per la prima volta al progetto. Infatti, in questo genere testuale l'organizzazione dei contenuti segue perlopiù una successione cronologica, che risulta più semplice da definire rispetto a quella richiesta in altre tipologie di testo. Ciò si riflette nella tendenza dei manuali scolastici a presentare, per questo genere testuale, lo schema tripartito "inizio – svolgimento – fine", che rappresenta una sorta di scaletta embrionale, e nella conseguente maggior sicurezza dei docenti nel proporre attività relative alla pianificazione dei testi narrativi. In realtà, lo schema tripartito è eccessivamente generico e non aiuta realmente gli alunni a sviluppare le loro competenze relative alla fase di pianificazione e organizzazione delle idee, poiché in fondo ogni tipo testuale è riconducibile a questo schema. Sicuramente costruire un progetto dettagliato è più impegnativo che basarsi sullo schema tripartito, già pronto, ma dà molte indicazioni in più su come sviluppare il testo e facilita molto chi scrive al momento della stesura.

Nella sperimentazione, la produzione dei testi narrativi parte da stimoli audiovisivi brevi e comprensibili anche per chi non conosce la lingua italiana. Gli stimoli sono tratti da filmati di diverso genere, da film di animazione e puntate di serie a cartoni animati, a pellicole per bambini, a cortometraggi, a classici del cinema muto, a filmati prodotti ad hoc per studi scientifici.³⁰ Alcuni stimoli sono quindi familiari per gli alunni, altri invece sono lontani nel tempo e nello spazio, eppure sono piaciuti molto ai bambini, anche contro le iniziali aspettative degli insegnanti che li reputavano poco moderni e poco accattivanti. Gli stimoli audiovisivi sono selezionati in base alla durata breve (in linea di massima non superiore ai cinque minuti); alla chiarezza dei contenuti, presentati senza parole o in una lingua diversa dall'italiano per far concentrare gli alunni sullo sviluppo

30 Più in dettaglio, oltre agli stimoli usati per lo studio qui presentato (cf. di seguito), nel corso del progetto sono stati impiegati estratti di vari documenti video, tra cui: il film di animazione *La gabbianella e il gatto* di Enzo D'Alò (1998); due puntate della serie a cartoni animati *Reksio* di Lechoslaw Marszalek (1960-1988); le pellicole per bambini *Harry Potter e la pietra filosofale* di Chris Columbus (2001) e *Harry Potter e il prigioniero di Azkaban* di Alfonso Cuarón (2004); i cortometraggi *Lifted* di Gary Ridstrom (2006), *One man's band* di Andrew Jimenez e Mark Andrews (2005) e *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore* di William Joyce (2012); il filmato *The pear story* prodotto ad hoc per la raccolta dati della ricerca psicolinguistica di Wallace Chafe (1980). Nelle prime classi della scuola primaria si sono spesso usate come stimolo storie per immagini invece di filmati, secondo una scelta dei docenti sperimentatori. In alcuni casi, le attività si articolano intorno a storie per immagini, un'opzione che risulta particolarmente utile nelle prime classi della scuola primaria.

narrativo e non fornire input linguistico da copiare nel testo; alla compiutezza dell'episodio, caratterizzato da uno svolgimento narrativo completo e concluso, senza richiedere conoscenze pregresse della storia o lasciare la trama in sospenso.

I percorsi sul testo narrativo seguono l'organizzazione generale esposta nel paragrafo precedente, ricordando che sono sempre possibili variazioni da parte dei singoli docenti.

Verrà ora descritto il percorso che sta alla base della sperimentazione educativa dell'a.s. 2013/2014, i cui risultati sono discussi nei capitoli seguenti (§7, §8 e §9), dove sono confrontati i dati raccolti ad inizio e a fine anno in classi sperimentali, che hanno condotto il percorso qui presentato, e in classi di controllo, che hanno seguito il regolare programma previsto dai singoli insegnanti. Sia nelle classi sperimentali, sia in quelle di controllo, la raccolta di testi iniziale e quella conclusiva si sono svolte a partire da due brevi stimoli audiovisivi tratti da film del cinema muto: una sequenza di circa cinque minuti del film *Tempi moderni* di Charlie Chaplin (1936) e una sequenza, simile per durata e impianto narrativo alla prima, tratta dal film *World of Comedy* di Harold Lloyd (1962). Lo stimolo iniziale mostra il protagonista Charlot che inizia a lavorare come guardiano notturno dei grandi magazzini e, durante la sua prima notte di guardia, fa entrare un'amica, povera e affamata, per offrirle cibo nel reparto ristorante, divertirsi insieme su pattini a rotelle nel reparto giocattoli e permetterle di dormire in un letto confortevole nel reparto dell'arredamento. Lo stimolo finale mostra il protagonista Harry che parte per un viaggio in treno e aiuta una giovane passeggera a tenere con sé il suo cagnolino, nonostante sia vietato portare animali. All'inizio del viaggio, Harry recupera il cagnolino caduto fuori dal vagone, in seguito lo nasconde al controllore una prima volta nella valigia di una passeggera, una seconda volta sotto la barba del vicino, riuscendo così a non far separare l'animale e la sua padrona.

Nell'incontro di formazione con i docenti sperimentatori svolto prima di iniziare il percorso nelle classi, è emersa la richiesta di contestualizzare i due video, iniziale e finale, indubbiamente diversi da quelli a cui i bambini di oggi sono abituati per tecnica cinematografica, ritmo e ambientazione. Il gruppo formatore ha così preparato due brevi introduzioni (2, 3) per dare informazioni sui personaggi e sui luoghi, in particolare sui grandi magazzini, presentati come un centro commerciale di un'altra epoca.

- (2) *Guardiamo insieme un video, che è parte di un film molto vecchio. È la storia di un uomo, che si chiama Charlot, che riesce a trovare un lavoro come guardiano di notte in un centro commerciale di quel tempo.*
- (3) *Guardiamo insieme un video, che è parte di un film molto vecchio. È la storia di un uomo, che si chiama Harry, che sta per fare un viaggio su un treno dove non si possono portare animali.*

La consegna dell'attività era di raccontare la storia del video a un altro insegnante della classe, assente alla visione e che quindi non ne conosceva il contenuto. Anche l'insegnante ha chiarito che non sarebbe stato assegnato un voto al testo. Gli alunni sapevano quindi che i testi non sarebbero stati valutati, ma piuttosto letti da un altro loro docente che, non avendo visto il filmato, doveva essere in grado di comprenderlo solo sulla base di ciò che avrebbe letto nei testi. In questo modo si è attribuito al compito di scrittura un obiettivo comunicativo autentico: raccontare la storia a chi non la conosce, piuttosto che scrivere solo per esibire le proprie competenze di scrittura a qualcuno che già è al corrente di quanto gli viene narrato.

Gli alunni hanno visionato il video di Charlot due volte, senza poter prendere appunti, e hanno scritto³¹ i loro testi individuali con la penna, senza usare il bianchetto, per tenere traccia anche delle correzioni ed esitazioni, che forniscono importanti informazioni sul processo di scrittura e che in seguito sono state analizzate dalle insegnanti secondo i principi dell'interlingua, in modo autonomo o, se da loro richiesto, insieme ai formatori.

Nelle classi sperimentali, dopo questa iniziale raccolta di narrazioni scritte gli alunni hanno visionato nuovamente il video allo scopo di suddividerlo in nuclei narrativi, o scene, corrispondenti alle unità informative principali della storia, così da cominciare a scomporre la trama narrativa nelle sue parti, superando la tradizionale tripartizione "inizio – svolgimento – fine", come discusso all'inizio di questo paragrafo. Sono stati i bambini a indicare all'insegnante quando interrompere la visione del filmato al termine di una scena. La delimitazione della scena era, quindi, proposta dagli alunni, poi condivisa dalla classe e dal docente, prima di riprendere la visione fino allo stop successivo al termine della scena seguente. L'attività ha offerto così l'occasione di trattare il concetto di scena, partendo dalle intuizioni dei bambini, chiedendo loro di dare una definizione di scena per discuterla insieme, in modo da superare i loro automatismi. Ad esempio, i bambini tendevano a far coincidere le scene con i singoli avvenimenti della storia, dando eccessiva importanza ad elementi che in realtà erano secondari nella trama narrativa, ad assegnare a tutte le sequenze la stessa durata o a indicare la fine di una scena all'arrivo di un personaggio nuovo o al cambiamento di ambientazione, come il passaggio dal reparto giocattoli a quello dell'arredamento. Durante la discussione,

31 Insieme ai testi scritti, quando possibile, la raccolta iniziale ha compreso la registrazione della narrazione orale individuale dello stimolo, almeno per un piccolo gruppo di alunni che l'insegnante aveva interesse ad osservare più approfonditamente. Anche per la narrazione orale, il docente ha specificato che la narrazione sarebbe servita a far capire la storia ad un insegnante che non la conosceva e che l'alunno non avrebbe ricevuto un voto. Al fine di elicitarne una narrazione monologica, comparabile con il testo scritto, l'insegnante non è intervenuto, limitandosi ad incoraggiare il bambino a continuare nel racconto, riportando quello che ricordava con le parole che gli venivano in mente.

il docente ha portato gli alunni a capire che la scena è, piuttosto, legata allo svolgimento complessivo della storia in quanto presenta un evento fondante della trama, che non può essere cancellato dal racconto senza comprometterne la comprensione, ed è delimitata dai punti di svolta all'interno dello sviluppo narrativo, non necessariamente quando compare un nuovo personaggio o cambia l'ambientazione. Non tutte le scene devono avere la stessa durata, ma alcune possono essere molto brevi eppure significative per la trama. L'attività è finalizzata anche a definire il numero di scene, e quindi di unità informative principali, che in questa maniera non viene fornito dall'insegnante ma è il frutto del lavoro collettivo della classe.³²

A questo punto, gli alunni sono stati divisi in gruppi di tre o quattro membri, con competenze linguistiche eterogenee e bilanciate, e hanno ricevuto dei contenitori concreti, in alcune classi buste di carta, in altre scatole di cartone, dello stesso numero delle scene individuate nell'attività precedente, in modo da rappresentare in modo tangibile le unità informative principali della storia. L'uso di tali *realia* ha reso più chiara l'idea di selezione e organizzazione concettuale dei contenuti del testo: ogni contenitore coincideva con un'unità informativa principale, i contenitori insieme formavano la scaletta, o progetto, del testo, e ciascuno di questi poteva contenere fisicamente altri contenuti della storia, corrispondenti a singoli dettagli, in maniera da dare forma concreta anche alle unità informative secondarie. Nell'attività, i gruppi sono stati invitati a scrivere sulle buste un "titolo", sotto forma di parola chiave, sintagma o frase sintetica che indicasse l'unità informativa principale della scena.³³ I titoli dei gruppi sono stati letti alla classe e messi a confronto fra loro: l'insegnante ha attaccato le buste alla lavagna o su un cartellone, o ha esposto le scatole sulla cattedra, in colonne parallele, così che fossero ben visibili i titoli di tutti i gruppi allineati fra loro scena per scena (Figura 1).

32 Un'attività alternativa per la segmentazione dello stimolo in unità informative principali, sperimentata nelle classi del primo ciclo della scuola primaria (prima e seconda classe), è stata distribuire ai bambini i fotogrammi del video e chiedere di selezionare quelli che riproducevano i momenti più importanti della storia, quelli che non potevano essere cancellati senza far perdere il filo della narrazione. Anche in questo caso, il compito è stato svolto prima dai bambini e poi dalla classe intera guidata dall'insegnante, attraverso un confronto collettivo per arrivare a individuare il numero di scene e il contenuto principale di ciascuna di esse.

33 In questa fase di pianificazione si è lavorato sui contenuti e non sulla forma linguistica, per cui gli errori grammaticali e lessicali non sono stati corretti: era importante che l'attenzione degli alunni fosse ben focalizzata su un aspetto per volta. L'accuratezza formale è stata oggetto di focus didattico in una fase successiva.

Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3	Gruppo 4	Titoli della classe
<i>Un lavoro inaspettato</i>	<i>L'inizio del lavoro di Charlot</i>	<i>La lettera</i>	<i>Inizio</i>	<i>UN LAVORO INASPETTATO</i>
<i>Charlot e la ragazza al bar</i>	<i>Buon appetito</i>	<i>Una lunga mangiata</i>	<i>Si mangia!</i>	<i>BUON APPETITO</i>
<i>Sui pattini</i>	<i>Pattini</i>	<i>Pattinaggio!</i>	<i>Charlot pattina con la ragazza</i>	<i>CHARLOT PATTINA CON LA RAGAZZA</i>
<i>Che sonno!</i>	<i>La dormita</i>	<i>Una vestaglia calda calda</i>	<i>A letto!</i>	<i>LA DORMITA</i>
<i>I ladri</i>	<i>Il tonto Charlot</i>	<i>Ladri nel negozio</i>	<i>Finale</i>	<i>LADRI NEL NEGOZIO</i>

Figura 1: Le buste dei gruppi messe a confronto alla lavagna

Con i contenitori allineati sotto gli occhi degli alunni, la classe ha discusso per selezionare i titoli migliori, scegliendo fra quelli già trovati dai gruppi o creandone di nuovi. I titoli condivisi sono stati scritti alla lavagna o sul cartellone e poi ricopiati dai gruppi nell'interno delle buste o scatole, aggiornando in tal modo la scelta iniziale del singolo gruppo, riportata sul fronte della busta o scatola, per dare visibilità al lavoro collettivo di condivisione e discussione della classe e aumentare la motivazione degli alunni a partecipare ai successivi confronti.³⁴

Stabilita la suddivisione del contenuto narrativo in unità informative principali, il video è stato nuovamente mostrato, questa volta scena per scena. Dopo la visione di ogni scena, gli alunni hanno preso appunti su quanto hanno visto, scrivendo i particolari della scena (azioni, elementi dell'ambientazione, l'aspetto fisico dei personaggi, i loro stati emotivi ecc.) con cui, dovendo raccontare la storia ad altri, volevano arricchire il proprio racconto. Hanno ricevuto la consegna di prendere appunti nel formato di sotto-titoli, scrivendoli su fogli di carta con una certa spaziatura tra uno e l'altro. In tal modo, i singoli sotto-titoli, che corrispondevano ciascuno a un'unità informativa secondaria, potevano essere ritagliati in strisce di carta ed essere inseriti nelle buste o scatole corrispondenti alla relativa unità informativa principale. I gruppi hanno confrontato al loro interno le proposte dei singoli membri per decidere i sotto-titoli per ciascuna scena: i bambini hanno aperto le buste o scatole una ad una, letto i sotto-titoli, selezionato i migliori, eventualmente riformulandoli o accorrandoli, e li hanno messi in ordine numerandoli. Come risultato, ogni

34 Nelle sperimentazioni si è notato che i gruppi che si erano impegnati sono stati gratificati dall'aver contribuito al raggiungimento comune dell'obiettivo dell'attività, mentre chi aveva lavorato meno ha capito di aver aiutato poco i compagni. Questa autovalutazione del proprio impegno rispetto a quanto fatto dai compagni, spontaneo nei bambini e non indotto dal docente, ha portato generalmente il gruppo più disattento e pigro a impegnarsi di più nelle attività successive.

gruppo ha costruito un progetto del testo, articolato in unità informative principali e secondarie. La restituzione successiva del progetto di ciascun gruppo in questo caso non è stata finalizzata a raggiungere una soluzione condivisa dalla classe unica per tutti, bensì a valutare fra pari le scelte dei singoli gruppi per perfezionarle. Infatti, a differenza delle unità informative principali, che hanno un numero definito, rappresentando gli elementi che non possono mancare nella narrazione del video, le unità informative secondarie possono variare da testo a testo, poiché la scelta dei dettagli della storia è, e deve essere, libera e soggettiva. Il percorso si propone di insegnare a produrre testi chiari e completi, in cui non manchino i contenuti principali, non testi omologati e uniformi nel numero e nella natura delle informazioni narrate.

Preparato il progetto con le unità informative principali e secondarie, il gruppo si è dedicato alla produzione del testo scritto. L'insegnante ha ricordato di seguire attentamente il progetto pianificato nelle attività precedenti, invitando gli alunni a non saltare nessuna unità informativa e a rispettare la loro numerazione come ordine di presentazione dei contenuti nel testo. Nei gruppi sono state messe in campo diverse strategie di scrittura cooperativa (§4.4.2): alcuni gruppi hanno deciso che ogni bambino scrivesse una parte della storia, passandosi poi il foglio da un bambino all'altro, altri hanno lavorato assegnando a ciascun membro un ruolo specifico (segretario, scrittore, controllore del tempo).

Dopo la scrittura del testo di gruppo, è stato proposto un ciclo di revisioni del testo secondo una serie di aspetti linguistici e testuali, che mirava a stimolare l'abitudine a rileggere quanto scritto e il desiderio di migliorarsi sempre più, non accontentandosi della prima versione prodotta. I gruppi hanno ricevuto un cartellone di formato A3, diviso in riquadri corrispondenti a diversi aspetti da rivedere, con al centro il testo di un altro gruppo, lo hanno letto e revisionato con il sistema a stelle e auguri spiegato dal docente (§6.2) per uno degli aspetti, scrivendo in un riquadro con un colore, e poi hanno passato il cartellone a un altro gruppo, che ha revisionato lo stesso testo per un altro aspetto con un colore diverso. A ogni ciclo di revisione, così, il cartellone³⁵ passava da un gruppo all'altro, che aggiungeva stelle e auguri su uno degli aspetti nel riquadro ad esso dedicato. Gli aspetti da revisionare sono stati scelti in autonomia dall'insegnante classe per classe, in base ai risultati della valutazione formativa dei testi raccolti all'inizio del percorso. Ad esempio, nel cartellone riportato nella Figura 2, sono stati scelti come punti da revisionare fra pari il rispetto della scaletta, l'organizzazione in capoversi, l'uso del lessico, la punteggiatura, il mantenimento del tempo verbale, l'ortografia.

35 Nella scuola secondaria di primo grado, la revisione è stata condotta seguendo l'impostazione comune ma adottando modalità parzialmente diverse, ovvero lavorando a coppie, piuttosto che a gruppi, ed offrendo come supporto per la revisione una scheda su un foglio A4, invece di un cartellone.

<p>SCALETTA</p> <p>1 ☆☆☆</p> <p>2 ☆☆☆</p> <p>3 in questo punto non avete spiegato che Charlot perde l'equilibrio e la ragazza lo aiuta</p> <p>4 ☆☆☆</p>	<p>CAPOVERSI</p> <p>1 ☆☆☆</p> <p>2 andate a capo</p>	<p>LESSICO</p> <p>1 ☆☆☆</p> <p>2 donna o ragazza?</p> <p>3 ☆☆☆</p> <p>4 "ma" è sbagliato, dovete usare "e"</p>
<p>PUNTEGGIATURA</p> <p>1 ☆☆☆</p> <p>2 ☆☆☆</p> <p>3 ☆☆☆</p> <p>4 ci vogliono due punti</p> <p>5 manca una virgola</p> <p>6 ci vuole un punto</p> <p>7 ci vuole una virgola</p>	<p>La storia di Charlot.</p> <p>Charlot ha cominciato il suo primo giorno di lavoro.1 Era il custode del magazzino.2 1 È andato fuori a portare una donna2 dentro al magazzino.1 Charlot ha portato2 la donna a mangiare dopo la2 portata3 a pattinare3.3 Ha fatto4 una 2 cosa meravigliosa4 pattinava5 bene5 poteva6 pattinare a occhi chiusi6 ma4 era7 un po3 divertente7 faceva8 ridere.2 3 Dopo la4 portata9 a dormire in un letto e alla fine e5 ritornato10 a controllare6 il magazzino7.4</p>	<p>ORTOGRAFIA</p> <p>1 ☆☆☆</p> <p>2 ci vuole l'apostrofo e l'h perché è verbo</p> <p>3 si scrive staccato</p> <p>4 mancano l'apostrofo e l'h</p> <p>5 manca l'accento</p> <p>6 avete dimenticato una "i"</p> <p>7 ☆</p>
	<p>TEMPI VERBALI</p> <p>1 ☆☆☆</p> <p>2 ☆☆☆</p> <p>3 ☆☆☆</p> <p>...</p>	

Figura 2: Il cartellone della revisione del testo

Al termine del ciclo di revisioni fra pari, ogni testo presentava feedback per tutti gli aspetti ed è stato restituito al gruppo che lo ha prodotto, che ha riletto il proprio testo, ha analizzato le stelle e gli auguri ricevuti e ha eventualmente apportato modifiche, ragionando in modo critico e costruttivo sui consigli dei compagni, potendo scegliere se accettarli o meno. La rilettura del testo distanziata temporalmente dalla sua produzione, inoltre, ha aiutato il gruppo ad assumere un punto di vista esterno rispetto a quanto prodotto e ad individuare criticità anche al di là della revisione dei compagni (§5.4.3). Infine, i gruppi hanno letto alla classe il testo iniziale, il feedback ricevuto e il testo rivisto, specificando quali delle modifiche suggerite avevano deciso di seguire e perché.³⁶

Dopo le attività di pianificazione, produzione e revisione del testo, si è proposta una formalizzazione metacognitiva del percorso, con la costruzione di un vademecum con le regole per scrivere un buon testo. I bambini hanno ricordato le attività e le hanno collegate fra loro all'interno del processo di scrittura, prima a livello individuale, poi di gruppo, poi di classe. L'insegnante

³⁶ Nelle classi in cui i bambini non hanno mantenuto alta l'attenzione durante la restituzione dei gruppi, l'insegnante ha fatto presentare il lavoro a ciascun gruppo in un giorno diverso, creando un appuntamento fisso all'ora di lezione, in modo che l'attività risultasse interessante e non ripetitiva per la classe.

ha guidato la discussione per selezionare le regole migliori, assicurandosi che gli alunni avessero compreso l'importanza delle tre fasi principali: preparazione del progetto, scrittura del testo seguendo il progetto, revisione di una serie di aspetti linguistici e testuali.

Come attività successiva, i bambini hanno visionato un nuovo stimolo audiovisivo, diverso ma di complessità e struttura comparabili a quello su cui si è lavorato durante la sperimentazione, l'estratto dal film *World of comedy* di Harold Lloyd descritto all'inizio del paragrafo, e lo hanno raccontato in un testo scritto individuale con la consegna di raccontare la storia ad un insegnante della classe che non la conosceva.

L'insegnante non ha richiesto esplicitamente di produrre un progetto prima di scrivere il testo, per verificare se gli alunni lo producessero spontaneamente. Un risultato importante della sperimentazione è stato proprio che in molte classi il progetto è stato prodotto autonomamente, anche dagli alunni più in difficoltà che lo hanno utilizzato come strumento di facilitazione per scrivere il testo. Tale risultato è in linea con le ricerche sulle strategie di scrittura degli alunni con difficoltà, dove emerge che una buona fase iniziale di pianificazione aiuta tutti gli alunni a produrre testi di miglior qualità (De La Paz & Graham 1997; Quinlan 2004).

Il percorso si è chiuso con il confronto del proprio testo iniziale e finale da parte di ciascun alunno, invitato a fare una auto-revisione dei due testi con il sistema a stelle e auguri, sperimentato nella revisione del testo dei gruppi, e a scrivere le sue opinioni su quanto aveva imparato nel percorso. Molti alunni hanno dimostrato di aver compreso l'importanza della pianificazione e della revisione, come esemplificato dalle dichiarazioni di un alunno di classe prima della scuola secondaria di primo grado riportate in (4).

- (4) *Nel primo testo sono stato molto sintetico e mi sono scordato un po' di cose, invece, nel secondo, facendo la scaletta e trovando i sottopunti sono riuscito a fare un testo più lungo e senza scordare dei pezzi. Mi ha aiutato anche la correzione del primo testo di gruppo perché facendo il secondo testo ho cercato di non rifare gli stessi errori.*

I bambini hanno letto alla classe le proprie opinioni e l'insegnante ha guidato una breve discussione sull'efficacia del percorso. In questa, come in tutte le attività del percorso, il docente ha lasciato gli alunni liberi di proporre e negoziare le soluzioni da condividere, limitandosi a focalizzare l'attenzione della classe sugli aspetti di volta in volta rilevanti. Uno degli obiettivi di questa modalità di lavoro era, infatti, sviluppare negli alunni l'autonomia, che, insieme alla metacognizione, è un ingrediente essenziale per avviare dinamiche di apprendimento di lungo periodo.

6.4 Conclusioni

In questo capitolo sono stati presentati i fondamenti pedagogici generali del progetto *Osservare l'interlingua*, esemplificandoli con un percorso-tipo e con il percorso specifico che è stato alla base dell'edizione i cui risultati saranno discussi nei prossimi capitoli. Il testo narrativo rappresenta una sorta di prototipo: è la forma di espressione più naturale nei bambini, non presenta eccessive difficoltà nell'organizzazione dei contenuti, che normalmente segue l'ordine degli eventi, ed è ampiamente attestato nelle letture scolastiche e individuali. Ma una volta compreso l'approccio generale, lo si può applicare anche ad altri tipi di testo, con innumerevoli varianti: *Osservare l'interlingua* non è un "corso" predefinito, ma un invito a praticare un'educazione linguistica più efficace e inclusiva.

Capitolo 7

La metodologia della ricerca



7.1 Questionario su atteggiamenti e motivazione

Gli obiettivi del progetto *Osservare l'interlingua* non consistono solo nello sviluppo di buone capacità linguistico-comunicative, ma anche nella creazione di un clima di classe positivo e di atteggiamenti e motivazioni negli alunni che li inducano a essere autonomi e consapevoli. Per verificare se tali risultati sono stati conseguiti, si è predisposto un questionario volto a indagare queste dimensioni.

Sono stati presi inizialmente in considerazione alcuni strumenti pre-esistenti in italiano, ma nessuno di essi aiutava a isolare tutti gli aspetti che si volevano rilevare, con particolare riferimento agli alunni di scuola primaria e all'ambito linguistico-comunicativo. Si è pertanto deciso di sviluppare uno strumento apposito per i nostri fini e il nostro contesto.³⁷

7.1.1 Studio pilota per la costruzione e validazione del questionario

Prima di procedere alla raccolta dei dati su larga scala, è stato svolto uno studio pilota per testare una prima versione del questionario, che conteneva 38 item, ripartiti su sei dimensioni: Coesione del gruppo, Clima di classe, Motivazione, Autoefficacia, Ansia, Gestione dei compiti linguistici. Gli item erano formulati come domande seguite da risposte su una scala Likert a 5 livelli (Figura 3); particolare cura è stata posta per utilizzare una lingua semplice e adatta alla fascia di età a cui ci si rivolgeva.

37 Hélène Duquesne ha partecipato alla realizzazione dello studio pilota, per il quale la professoressa Alessia Cadamuro e il professor Loris Vezzali hanno fornito alcuni consigli metodologici preliminari. Mariagrazia Pensieri ha somministrato i questionari e li ha codificati sia nello studio pilota che in quello principale, fornendo un contributo importante e prezioso al progetto.

I tuoi compagni ti aiutano?					
	mai	raramente	qualche volta	spesso	sempre

Figura 3: Esempio di un item del questionario con scala Likert a 5 livelli

Il questionario è stato somministrato in due versioni a 161 bambini di classe terza, quarta e quinta della scuola primaria: 100 dovevano scrivere il loro nome, mentre 61 lo hanno riconsegnato in forma anonima, perché si potesse stabilire se l’anonimato avesse qualche effetto sul tipo di risposte fornite.

L’analisi dei risultati ha dimostrato, in primo luogo, che l’anonimato non produce differenze rilevanti: le risposte di chi aveva scritto il proprio nome e di chi non lo aveva fatto erano molto simili, con differenze per ciascun item che andavano dal 5 al 10%, ma senza seguire una tendenza precisa, tanto che la media delle differenze tra gli item risulta essere esattamente 0. Anche quando gli item erano raggruppati a formare scale rappresentanti ciascuna una particolare dimensione, le differenze tra versioni anonime e non erano trascurabili, sempre inferiori al 5%. Si può pertanto concludere che, almeno nei bambini di questa età, scrivere il proprio nome non altera il profilo di risposta. In ogni caso nel questionario si specificava che l’insegnante non avrebbe mai visto le risposte (ed era vero); anche il fatto che esso fosse somministrato da studenti universitari lo rendeva in qualche modo più “distaccato” per quanto riguarda il rapporto insegnante-alunni. Poter associare il questionario al suo autore è importante per condurre alcuni tipi di analisi, ad esempio per correlare le risposte relative ad atteggiamenti e motivazioni con le varie dimensioni della competenza di scrittura: si tratta di analisi che non sono state ancora condotte sul nostro corpus, ma che potrebbero essere possibili in futuro.

Lo studio pilota ha anche permesso di rilevare che gli item erano in genere ben compresi e che gli alunni riuscivano a compilare il questionario in tempi ragionevoli, senza mostrare particolare stress o fatica. Anzi, in molti casi hanno detto di essere soddisfatti di essere intervistati e considerati “importanti” nell’esprimere il loro punto di vista. Nessun item è risultato particolarmente ostico o incomprensibile, sia da quanto riportato dai bambini durante la compilazione, sia dall’analisi successiva dei dati, in cui le risposte mancanti sono state pochissime e in ogni caso distribuite su varie domande (il maggior numero di non-risposte è stato di 9 su 161 per la domanda che chiedeva *Quando studi fai degli schemi?*).

I numerosi item che compongono un questionario vengono solitamente raggruppati in scale, che rappresentano ciascuna una dimensione da analizzare (Dörnyei 2008 [2003]). Per assicurarsi che i diversi item che compongono una scala siano coerenti tra loro e rilevino effettivamente una singola dimensione, vengono svolte analisi statistiche che misurano la correlazione tra le diverse risposte appartenenti alla stessa scala. Nel nostro caso, sono stati calcolati gli indici alpha di Cronbach e MIIC (*Mean Inter-Item Correlation*, Correlazione media tra item).

Queste misure, integrate da un'altra tecnica statistica, l'analisi dei cluster (*cluster analysis*), che consente di identificare raggruppamenti di risposte correlate tra loro, hanno portato a una riorganizzazione delle scale inizialmente proposte, che da sei sono state portate a quattro (Coesione della classe, Ansia, Autoefficacia, Motivazione), alla rimozione di alcuni item che parevano difficilmente interpretabili e integrabili con gli altri, e alla leggera modifica di alcune formulazioni.

Infine, le scale Likert della versione pilota sono state sostituite in quella finale con linee continue sulle quali gli alunni potessero indicare, mediante una crocetta, la loro posizione rispetto ai poli estremi (Figura 4). Questo consente di trattare, nelle analisi statistiche, le risposte come valori su una scala a intervalli, e non ordinale, come sono le scale Likert (Chyung et al. 2018). In altri termini, una crocetta posta a 80 mm si può dire che sia a una distanza dall'origine doppia rispetto a una crocetta posta a 40 mm; al contrario, non si può sostenere che *molto* rappresenti il doppio di *abbastanza*, o *spesso* il doppio di *qualche volta*. Per aiutare i bambini a capire il funzionamento della scala, sotto alla riga sono comunque riportati alcuni avverbi descrittivi, quali *mai-raramente-qualche volta-spesso-sempre*, oppure *per niente-poco-così così-molto-moltissimo*.

I tuoi compagni ti aiutano?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Figura 4: Esempio di un item del questionario con linea continua

7.1.2 Il questionario finale

Il questionario finale consiste di 36 domande, ciascuna seguita da una linea continua di 100 mm su cui l'alunno deve riportare una crocetta per rappresentare il livello della sua risposta, da un minimo a un massimo. Particolare cura è stata dedicata alla disposizione degli item. Da un lato, raggruppare le domande che trattano temi simili ha il vantaggio di facilitare la concentrazione e la comprensione: gli alunni, specie se così giovani, avrebbero difficoltà a rispondere a domande che saltano sistematicamente da un tema all'altro. D'altro canto, una serie di domande consecutive sullo stesso tema rischia di generare "response sets", ovvero comportamenti meccanici per cui si tende a rispondere sempre allo stesso modo alle domande dello stesso gruppo che si susseguono l'una all'altra (Spector 2004). Come soluzione di compromesso, si è pertanto stabilito di raggruppare le domande in tre macro-aree tematiche: A) coesione e clima di classe; B) motivazione, ansia e autoefficacia; C) atteggiamenti verso la scrittura e gestione dei compiti linguistici. Gli item di ciascun gruppo sono stati presen-

tati insieme, ma in un ordine casuale all'interno del gruppo stesso. Ad esempio le domande *Trovi utili le attività sulla scrittura?* e *Le attività di italiano sono utili?* sono nello stesso gruppo di domande che riguardano la scrittura e i compiti linguistici (non sono ad esempio inframmezzate a domande sul rapporto coi compagni o con l'insegnante), ma all'interno di questo gruppo non appaiono consecutivamente, ma con diversi altri item intermedi su temi diversi, quali ad esempio *Quando studi cerchi le idee principali?*

Inoltre, poiché è stato dimostrato che l'ordine sequenziale delle domande può influenzare le modalità di risposta (Spector 2004), sono state realizzate due versioni del questionario, in cui i blocchi di domande apparivano nell'ordine ABC o CBA. Le due versioni erano somministrate in modo alterno ai bambini che si trovavano vicini, così da ridurre o evitare il rischio che potessero essere influenzati dalle risposte del compagno seduto accanto a loro.

Il testo completo del questionario è riportato nell'Appendice A.

7.1.3 Il questionario: composizione del campione e raccolta dei dati

Il questionario è stato somministrato nella primavera del 2014 a 10 classi sperimentali e 10 classi di controllo. I campioni analizzati includono tutti i bambini presenti il giorno della somministrazione del questionario, tranne quelli stranieri arrivati da poco in Italia e manifestamente incapaci di svolgere il compito (2 nelle classi sperimentali) e quelli che hanno fornito 6 o più risposte nulle o mancanti (2 nelle classi sperimentali e 2 in quelle di controllo). Complessivamente i campioni risultano essere composti da 178 alunni delle classi sperimentali e 185 di quelle di controllo. Gli alunni multilingui, così come sono stati definiti in §2.4, erano 56 (31,5%) nelle classi sperimentali e 41 (22,1%) in quelle di controllo.

Il tempo a disposizione era libero, ma normalmente la compilazione non ha richiesto più di mezz'ora.

7.2 L'analisi delle produzioni linguistiche

7.2.1 La raccolta dei dati linguistici

I dati qui analizzati sono stati raccolti in 2 classi terze, 6 classi quarte e 6 classi quinte di scuola primaria in una serie di istituti scolastici della città di Reggio Emilia e comuni limitrofi nell'a.s. 2013/2014. Metà delle classi sono da considerarsi sperimentali in quanto hanno svolto il percorso didattico sul testo narrativo descritto in precedenza (§6.3), oltre ad avere seguito, nella maggior parte dei casi, il progetto *Osservare l'interlingua* fin dalla prima classe; l'altra metà costituisce un campione di controllo poiché non ha mai partecipato alla sperimentazione.

Le classi di controllo sono state scelte negli stessi plessi o istituti com-

prensivi delle classi sperimentali, o comunque in aree comparabili per caratteristiche socio-demografiche; le loro insegnanti non conoscevano il progetto *Osservare l'interlingua*, tranne alcune che ne avevano avuto notizia, più o meno indirettamente, da colleghe che vi avevano preso parte. In queste classi, gli alunni hanno prodotto testi individuali con le stesse modalità utilizzate nelle classi sperimentali: stessi stimoli video, presentati allo stesso modo, e stesse modalità di presentazione e svolgimento della prova. L'unica differenza è stata che durante l'anno queste classi hanno svolto un normale programma di educazione linguistica, come nella maggior parte delle scuole del territorio. Alcuni alunni non sono stati in grado di produrre il testo, o perché affetti da disturbi del linguaggio e/o dell'apprendimento tali da rendere impossibile la scrittura, o perché parlanti di altre lingue con un'esposizione nettamente insufficiente all'italiano per poter svolgere il compito. Inoltre, non sono stati inclusi nell'analisi finale:

- alunni con certificazione DSA (ma non quelli indicati come BES, 'Bisogni Educativi Speciali', dato che la categoria è piuttosto elusiva, variamente interpretata in diverse scuole e non delinea un profilo ben definito di alunno);
- alunni assenti o alla prima o alla seconda prova di scrittura individuale (per i quali quindi mancava uno dei due testi da confrontare).

A seguito di queste esclusioni, il campione è risultato composto da 103 alunni delle classi sperimentali e 114 di controllo, così ripartiti fra monolingui e multilingui (Tabella 1):

Tabella 1: La composizione del corpus

<i>Classe</i>	<i>Gruppo sperimentale</i>	<i>monolingui</i>	<i>multilingui</i>
Terza	1 classe = 13 alunni	8	5
Quarta	3 classi = 45 alunni	33	12
Quinta	3 classi = 45 alunni	25	20
Totale	103	66 (64%)	37 (36%)

<i>Classe</i>	<i>Gruppo di controllo</i>	<i>monolingui</i>	<i>multilingui</i>
Terza	1 classe = 15 alunni	7	8
Quarta	3 classi = 48 alunni	38	10
Quinta	3 classi = 51 alunni	42	9
Totale	114	87 (76%)	27 (24%)

Come si è detto, una delle motivazioni che ha dato l'avvio al progetto *Osservare l'interlingua* è stata l'esigenza di fornire risposta ad alcune scuole del

territorio che registravano una presenza particolarmente importante di alunni per i quali l'italiano era una seconda lingua, situate in zone piuttosto disagiate della città di Reggio Emilia. In seguito si sono aggiunti istituti di tutto il territorio urbano ed extraurbano, frequentati in misura maggiore o minore da alunni con origini o retroterra familiari in altri Paesi, parlanti quotidianamente altre lingue, che abbiamo deciso di identificare con la categoria generale di multilingui. Come illustrato dalla Tabella 1, gli alunni multilingui erano presenti in proporzione maggiore nelle classi sperimentali (36% contro 24% in quelle di controllo). Nelle classi sperimentali, inoltre, il 38% dei multilingui non era nato in Italia, con un periodo medio di permanenza nel Paese di 2,1 anni, rispetto al 18% di non nati in Italia delle classi di controllo, che avevano un periodo di residenza medio di 3,6 anni (Tabella 2). Dunque nelle classi sperimentali si aveva una maggior proporzione di alunni multilingui, molti dei quali non erano nati in Italia ed erano anzi arrivati da poco tempo: questi ultimi possono essere quindi definiti parlanti non-nativi dell'italiano.

Tabella 2: Alunni multilingui nelle classi sperimentali e di controllo

	<i>Gruppo sperimentale</i>	<i>Gruppo di controllo</i>
% alunni multilingui	24%	36%
% alunni multilingui non nati in Italia	18%	38%
Periodo medio di residenza in Italia per i multilingui nati all'estero	3,6 anni	2,1 anni

In tutte le classi sono stati elicitati testi scritti individuali all'inizio e alla fine dell'anno (a novembre e maggio): il primo a partire da un estratto del film *Tempi moderni* di C. Chaplin, il secondo basato su una comica muta di Harold Lloyd tratta dall'antologia *World of Comedy* (§6.3). I due stimoli audiovisivi sono stati accuratamente scelti per essere il più possibile analoghi per quanto riguarda numero di eventi e di sequenze, nonché numero e tipo di connessioni logico-semantiche da esprimere per collegare le diverse situazioni. Gli stimoli dovevano essere diversi in modo che fossero nuovi agli alunni sia nella raccolta iniziale, sia nella raccolta finale, che non poteva basarsi sullo stimolo iniziale, su cui le classi sperimentali avevano lavorato per tutto l'anno. D'altra parte, gli stimoli non dovevano essere dissimili per complessità, per evitare il rischio che risultati migliori/peggiori a T1 o a T2 potessero essere attribuibili allo stimolo più che alle competenze degli alunni. Nonostante tutti gli sforzi che si possono compiere per trovare stimoli equivalenti, è evidente che ciò non è mai perfettamente realizzabile: nel nostro caso, in particolare, il secondo video è risultato leggermente più complesso sul piano narrativo, avendo diverse sequenze in cui si intrecciano le azioni di più di due protagonisti.

Gli alunni hanno visto lo stimolo video due volte consecutive, senza poter

prendere appunti. In seguito, è stato chiesto loro di scrivere un testo individuale con la consegna *Racconta il video a un insegnante che non lo ha visto*. Non sono stati assegnati limiti di tempo e gli alunni hanno svolto il compito in totale autonomia, senza interventi da parte dell'insegnante, al fine di poter raccogliere dati sulle effettive competenze di scrittura dei bambini. Per assicurare il corretto svolgimento della raccolta dati in tutte le classi, in aula c'è stato sempre un membro del gruppo di ricerca in compresenza con l'insegnante.

I manoscritti degli alunni sono stati raccolti e digitalizzati da laureande e tirocinanti dell'Università di Modena e Reggio Emilia, oltre che dai ricercatori del progetto. La trascrizione ha rispettato nel modo più scrupoloso i testi originali, per cui non sono state introdotte modifiche e correzioni; sono state trascritte anche le cancellature dei bambini, che non potevano usare il bianchetto proprio per consentire ai ricercatori di comprendere meglio le loro strategie compositive.

Per garantire l'imparzialità delle valutazioni, tutti i testi sono stati resi anonimi prima delle fasi successive di valutazione, codifica e analisi, assegnando loro dei codici alfanumerici. In questo modo, chi doveva esprimere giudizi qualitativi sui fenomeni (ad esempio se un segno di punteggiatura era inappropriato o se un riferimento era ambiguo), lo poteva fare in modo del tutto neutrale, senza sapere se il testo analizzato fosse stato prodotto da un alunno monolingue o multilingue, proveniente da una classe sperimentale o di controllo.

7.2.2 La valutazione mediante scale olistiche

Subito dopo la trascrizione, e prima della codifica analitica, i testi sono stati valutati mediante scale olistiche di descrittori, che riportano l'impressione di un valutatore rispetto ad alcuni parametri. Tre scale sono state tratte dai lavori di Kuiken e Vedder (2016; 2018) e Vedder (2016) sul concetto di "adeguatezza funzionale" e riguardano Contenuto, Comprensibilità e Coerenza e coesione del testo. I descrittori delle scale, articolati su sei livelli, sono stati tradotti dall'inglese e leggermente adattati per le finalità della presente ricerca. Una quarta scala di valutazione olistica, sempre riguardante la Coerenza e coesione ma articolata in otto livelli, è stata tratta dalla versione italiana del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue* (Consiglio d'Europa 2002). Naturalmente, costrutti come "coerenza" e "coesione" sono stati oggetto di una grande mole di riflessioni teoriche e ricerche empiriche: rappresentarle mediante scale di descrittori comporta inevitabilmente una certa semplificazione, d'altro canto necessaria ogni volta che si debba procedere a tradurre una nozione teorica in una definizione operativa che ne consenta la misurazione. Inoltre, le scale selezionate possono avere alcuni limiti legati alla definizione dei costrutti e all'applicabilità alle produzioni infantili: tuttavia, si è scelto di adottarle per garantire una maggiore comparabilità dei risultati con altre ricerche e perché erano già state empiricamente validate.

L'applicazione delle scale ai dati concreti richiede sempre un giudizio soggettivo ed è pertanto necessario verificare che tali giudizi non siano troppo idiosincratici. Questo rischio dovrebbe essere abbastanza contenuto per le scale utilizzate, che, come si è detto, sono state oggetto di procedure di validazione che includevano anche misure di accordo tra valutatori. In ogni caso, per maggiore scrupolo, una parte dei nostri dati (circa il 10%) è stata codificata da due ricercatori; l'accordo intersoggettivo nell'attribuzione dei punteggi, calcolato mediante l'*Intraclass Correlation Coefficient (two-way mixed effects model)*, è risultato buono, con un valore medio dell'ICC per le quattro scale di 0,85.

Nelle tabelle seguenti (3-6) sono riportate le scale di valutazione utilizzate.

Tabella 3: Contenuto

1	Per niente adeguato: il numero di idee è insufficiente, non è affatto adeguato, e non sono collegate le une alle altre.
2	Poco adeguato: il numero di idee non è sufficientemente adeguato, le idee sono poco coerenti.
3	Parzialmente adeguato: il numero di idee è abbastanza adeguato anche se non sono molto coerenti.
4	Adeguato: il numero di idee è adeguato e sono sufficientemente coerenti.
5	Molto adeguato: Il numero di idee è molto adeguato e sono molto coerenti le une con le altre.
6	Assolutamente adeguato: il numero di idee è assolutamente adeguato e appaiono molto coerenti le une con le altre.

Tabella 4: Comprensibilità

1	Il testo non è affatto comprensibile. Le idee e lo scopo sono espressi in modo oscuro e il lettore, anche sforzandosi, non riesce a capire.
2	Il testo non si comprende facilmente, i suoi scopi non sono chiari e il lettore deve sforzarsi molto per capire le idee dell'autore. Il lettore deve cercare di indovinare la maggior parte delle idee e degli scopi del testo.
3	Il testo è abbastanza comprensibile, ma alcune frasi non si capiscono bene a una prima lettura. Un'ulteriore rilettura è utile per chiarire gli scopi del testo e le idee espresse, ma rimangono alcuni dubbi.
4	Il testo è comprensibile, solo certe frasi sono poco chiare ma si possono capire senza grandi sforzi con una rilettura.
5	Il testo è facile da comprendere e si legge agevolmente, non ci sono problemi di comprensibilità.
6	Il testo è molto facile da comprendere e si legge molto agevolmente, le idee e gli scopi sono espressi con chiarezza.

Tabella 5: Coerenza e coesione 1

1	Il testo non è per nulla coerente: ci sono frequenti salti logici e argomenti non collegati. L'autore non usa riferimenti anaforici (pronomi, frasi con soggetto sottinteso chiaramente interpretabile). Il testo non è affatto coeso, i connettivi sono praticamente assenti e le idee non sono collegate tra loro.
2	Il testo è poco coerente. L'autore spesso non collega gli argomenti tra loro; se c'è coerenza, questa è espressa perlopiù da ripetizioni. Pochi riferimenti anaforici e alcuni salti logici. Il testo è poco coeso: vengono usati pochi connettivi, che non collegano bene le idee.
3	Il testo è abbastanza coerente. Ci sono frequenti salti di argomento e/o ripetizioni. Più di due frasi di seguito esprimono esplicitamente lo stesso soggetto, anche quando questo sarebbe chiaro. Vengono usati alcuni riferimenti anaforici. Possono esservi alcune interruzioni della coerenza. Il testo è abbastanza coeso: vengono usati alcuni connettivi, ma sono perlopiù delle congiunzioni.
4	Il testo è coerente. I salti di argomento sono abbastanza rari, ma l'autore a volte riesce a essere coerente solo mediante ripetizioni non necessarie. Si trovano sufficienti riferimenti anaforici. Possono esservi interruzioni della coerenza. L'autore fa un buon uso dei connettivi, che a volte vanno oltre le semplici congiunzioni.
5	Il testo è molto coerente: quando si introduce un nuovo argomento, di solito ciò avviene mediante l'uso di connettivi o espressioni di collegamento esplicite. Le ripetizioni sono molto rare e si trovano numerosi riferimenti anaforici, con nessuna interruzione della coerenza. Il testo è molto coeso e le idee sono ben collegate tra loro mediante connettivi verbali o avverbiali.
6	L'autore produce un'ottima coerenza integrando le nuove idee nel testo con connettivi o espressioni di collegamento esplicite. I connettivi anaforici sono usati regolarmente, con qualche raro caso di argomenti non collegati e nessuna interruzione della coerenza. La struttura del testo è estremamente coesa, grazie a un abile uso dei connettivi (in particolare verbali, avverbiali e formule di collegamento), usati spesso per descrivere le relazioni tra le idee.

Tabella 6: Coerenza e coesione 2 (QCER)

1	È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi molto elementari quali <i>e</i> o <i>allora</i> .
2	È in grado di collegare gruppi di parole con connettivi semplici quali <i>e</i> , <i>ma</i> , <i>perché</i> .
3	È in grado di collegare frasi semplici usando i connettivi più usuali per raccontare una storia o descrivere qualcosa, realizzando un semplice elenco di punti.
4	È in grado di collegare una serie di elementi relativamente brevi e semplici in una sequenza lineare per punti
5	È in grado di usare un numero limitato di elementi di coesione per collegare i propri enunciati in un discorso chiaro e coerente. In un intervento lungo possono presentarsi dei "salti" logici.
6	È in grado di usare in modo efficace diversi connettivi per esplicitare i rapporti tra i concetti.
7	È in grado di realizzare un discorso chiaro, sciolto e ben strutturato, mostrando un uso controllato degli schemi organizzativi, di connettivi ed espressioni coesive.
8	È in grado di realizzare un discorso coerente e coeso usando in modo appropriato una grande varietà di schemi organizzativi e un'ampia gamma di connettivi e di meccanismi coesivi di altro tipo.

7.2.3 La codifica dei dati

Una volta trascritti, i testi sono stati inseriti in documenti su tre colonne (Tabella 7), per facilitarne la codifica.

Tabella 7: Esempio di codifica dei dati

Codice testo: GC25_Harry2

Una mattina Harry@, un signore, incontra una signorina@ di nome Giulia con la sua cagnolina@ Lilli. I tre& entrano nel treno **ma** i cani non possono entrare! **Allora** Giulia\$ cerca di nascondere il cane\$ che Ø& **però** scappa fuori dal treno. Harry\$, all'ultimo vagone, prese la cagnetta& Lilli con un bastone **e poi** Ø& la& porta alla proprietaria\$.

Ad un tratto entra un controllore@ e i due\$ nascondono Lilli\$ nella borsa di una signora@, **ma** Harry\$, credendola sua, prese le magliette e fazzoletti e Ø& se li nascose nella giacca! Il controllore\$ passa e gli amici\$X gli& danno il biglietto **ma** Lilli\$ abbaia **e per** far credere che non ci sia un cane **anche** Harry\$ abbaia facendo credere di avere dei problemi alla gola. Una signora@ prese la borsa dove c'era il cane\$ **e quando** Lilli& abbaio la signora\$ si fermò di colpo e il cane\$ corse fuori. Lei&Y, non trovando più il suo abbigliamento vide Harry\$ asciugarsi con una sua maglietta **e perciò** Ø& trovò il resto dei vestiti.

Il treno passò in una galleria **e dentro** diventa tutto buio.

Quando il treno esce dalla galleria **e torna** la luce il cane\$ è nascosto nella barba di un signore@ **poi** Ø\$X la&X presero e Ø&X la&X nascosero.

Analisi Coerenza + punteggiatura

N. parole = 202
 N. periodi-festone: 2 (34 + 25)
 UP: 1, 2, 3, 4, 5 = tot 5
 US: 1, 7, 8, 9, 12, 16, 21, 24, 22, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 35, 36, 39, 42, 43 = tot 20
 Virgole = 8
 Virgole inappropriate = 1
 Punti = 8
 Punti inappropriati = 0
 Altri segni = 2
 Altri inappropriati = 0
 Capoversi = 3

Analisi coesione

N. salti temporali inappropriati = 7
 N. introduzioni di referenti = 7
 N. introduzioni ambigue = 1
 N. introduzioni inappropriate = 0
 N. mantenimenti di referenti = 13
 N. mantenimenti ambigui = 3
 N. mantenimenti inappropriati = 1
 N. reintroduzioni di referenti = 17
 N. reintroduzioni ambigue = 2
 N. reintroduzioni inappropriate = 0
 Connettivi: 24 (3ma, 1allora, 1però, 11e, 2poi, 1ad un tratto, 1anche, 1per, 2quando, 1perciò)

La prima colonna del foglio di codifica (qui riportata sopra le altre e in bianco e nero per ragioni tipografiche) contiene il testo dell'alunno, con annotazioni che, rese mediante colori e simboli, sono funzionali ai conteggi riportati nelle altre due colonne. La seconda riporta le quantificazioni di fenomeni che possono essere considerati relativi alla coerenza del testo (incluso tra questi anche la punteggiatura, per ragioni di spazio). La terza colonna contiene i conteggi relativi ad aspetti della coesione, quali la gestione dei riferimenti, i salti temporali o la presenza di periodi festone (si veda §7.2.4 per una definizione di queste categorie analitiche).

La codifica dei dati è stata svolta da alcune laureande e dalle borsiste del progetto *Osservare l'interlingua*; queste ultime hanno rivisto in ogni caso tutte le codifiche delle laureande per assicurarsi della loro qualità.³⁸ Per standardizzare il processo e raggiungere il livello più alto possibile di accordo intersoggettivo, è stato realizzato un manuale di codifica con istruzioni molto dettagliate, corredate da esempi, su come classificare i diversi fenomeni in vista del loro conteggio per le successive analisi quantitative (Pallotti et al. 2017; il manuale è disponibile sul sito del progetto interlingua.comune.re.it e su www.gabrielepallotti.it).

7.2.4 Le categorie di analisi

Per procedere allo studio analitico-quantitativo è necessario che i fenomeni siano definiti in modo esplicito e operativo, così che la loro codifica sia affidabile, cioè non vari casualmente tra diversi osservatori. Come si è detto, per garantire questa uniformità è stato prodotto un manuale di codifica, che fornisce definizioni operative di tutti i costrutti oggetto di quantificazione, con numerosi esempi per identificare i casi prototipici e discriminare quelli potenzialmente controversi. In questa sede forniremo solo gli elementi essenziali delle definizioni, con alcuni esempi tratti dal manuale, a cui si rimanda per una trattazione più approfondita.

Le categorie di analisi impiegate in questo lavoro sono un buon numero, ma chiaramente non esauriscono tutte le possibilità che sono state impiegate in decenni di ricerche sulla qualità dei testi scritti (per una rassegna cf. Crossley 2020): per ragioni pragmatiche, non si può analizzare tutto e occorre compiere delle scelte, che nel nostro caso sono state ispirate principalmente dagli obiettivi della sperimentazione educativa e dal desiderio di replicare ed estendere lavori precedenti, in particolare quelli di Giuliano (2006) e Kuiken e Vedder (2018).

Un'assenza che non passerà inosservata riguarda la correttezza ortografica,

38 Desideriamo segnalare in particolare il lavoro di trascrizione e codifica delle laureande Chiara Borelli, Elisa Caretta, Elisabetta Castellari, Laura Della Bona, Agnese Ghinoi, Jessica Ruoli ed Elena Russo, e della ricercatrice a contratto Agnieszka Latos; una parte delle codifiche è stata inoltre svolta dalle autrici Claudia Borghetti e Fabiana Rosi.

che non è stata presa in considerazione per ragioni ben precise, forse ideologiche. Nella scuola e nella società l'ortografia riveste un'importanza spropositata nella valutazione delle produzioni scritte ("l'ossessione ortografica continua a imperversare come fonte maggiore di interventi che vorrebbero essere correttivi", De Mauro 2010: 21). I libri di testo e i numerosi materiali grigi in circolazione insistono costantemente su questo aspetto, proponendo centinaia di esercizi meccanici e ripetitivi sui nessi grafemici più ostici (*gn, sc, ch, gl* ...), sulle "parole capricciose" che presentano particolari difficoltà (*raggiara, pasticciere, innocuo, circuito, discesa, coscienza...*), sui monosillabi che, in modo del tutto idiosincratico, prendono o meno l'accento (*dà, da, sta, fa, fu* ...). Ciò avviene in particolare nei primi anni della scuola primaria, dove in molti casi la didattica della scrittura si riduce a una didattica dell'ortografia e tutte le sue insidie: in tal modo, il messaggio che arriva agli alunni è che scrivere è un'attività irta di difficoltà, piena di trabocchetti ed esposta continuamente al rischio di sbagliare. La strada scelta in *Osservare l'interlingua* è opposta: prima si trasmette il piacere di scrivere, si fanno comprendere le potenzialità comunicative e cognitive di questa modalità di espressione, si lavora sugli aspetti fondamentali che fanno funzionare un testo, fornendo naturalmente le indicazioni ortografiche di base, ma senza alcuna "ossessione" a voler trattare tutto e subito. Quando gli alunni avranno capito che strumento potente e prezioso è la scrittura, si potranno preoccupare anche di un aspetto, non insignificante ma secondario, come la "pulizia" ortografica. Molte indagini sull'italiano scritto di adolescenti e giovani adulti mostrano che i problemi importanti e davvero resilienti, che suscitano giustificate preoccupazioni, riguardano soprattutto l'organizzazione testuale e l'efficacia comunicativa, non tanto l'ortografia, i cui errori, nelle fasi più avanzate, sono piuttosto limitati, anche se spesso evocano forti censure sociali (Ambel & Faudella 2001; Arpaia et al. 2003; Solarino 2009; GISCEL Emilia-Romagna 2010; Serianni & Benedetti 2015; Cignetti 2016).

Dato anche l'elevato numero di parlanti non nativi nel nostro corpus, l'operazione di contare gli errori ortografici sarebbe doppiamente rischiosa, perché mischierebbe competenza linguistica e ortografica, e porterebbe in ogni caso a dire ovvietà, come che chi non "sente" il rafforzamento consonantico fa più fatica a renderlo per iscritto. La messa in secondo piano dell'ortografia è dovuta anche al fatto che la ricerca presentata in questo volume nasce da un percorso di formazione degli insegnanti, il cui obiettivo era proporre nuove pratiche didattiche e creare nuove sensibilità e prospettive: ciò che si voleva dimostrare nella ricerca-formazione è che si possono fare molte osservazioni utili sugli aspetti funzionali della scrittura, prima di rilevare gli errori ortografici, cosa che gli insegnanti (e gli stessi bambini) fanno già spontaneamente e abbondantemente, talvolta ignorando quasi tutte le altre dimensioni di qualità del testo (GISCEL Emilia-Romagna 2010; Colombo 2011). Si potrebbe anche ipotizzare che un simile approccio "tollerante" possa portare, nel lungo periodo, anche a un minor numero di errori ortografici, ma non abbiamo al momento evidenze

empiriche per dimostrarlo (sono però in corso ricerche su questo aspetto sui dati raccolti all'interno del progetto). Lo ripetiamo ancora una volta per non correre il rischio di essere fraintesi: non è vero che per gli autori di questo volume e il coordinatore scientifico di *Osservare l'interlingua* l'ortografia non abbia alcuna importanza, ma a essa abbiamo deciso di dedicare l'ultimo posto (e in questo lavoro, nessun posto), forse un po' provocatoriamente, ma per cercare di ristabilire un equilibrio che attualmente pare esageratamente sbilanciato.

7.2.4.1 L'analisi del contenuto

Numero di parole

Si contano tutte le parole del testo, senza includere quelle cancellate. La misura fornisce un'indicazione molto generale: la lunghezza del testo, ovvero il numero di occorrenze prodotte. Secondo alcuni autori (ad esempio, Wolfe-Quintero et al. 1998), questa misura rappresenta un indice della fluency nello scrivere. D'altra parte, non sempre un testo più lungo è anche più informativo e comunicativamente efficace: negli studi di Ferrari e Burzoni (2018) e Tarallo (2017), che valutano l'efficacia di *Osservare l'interlingua* in contesti diversi da quello qui indagato (§10.2), si è riscontrato che testi più brevi possono essere giudicati più completi di altri più lunghi, in base alla scala olistica sul contenuto. Ciò significa che la lunghezza del testo in alcuni casi può corrispondere a un maggior numero di idee e informazioni rilevanti, ma può anche rappresentare inutili divagazioni o prolissità.

Unità informative principali e secondarie

Tutti i testi scritti dai bambini sono stati analizzati in base alle quantità di informazioni che riportavano, per descriverne i contenuti in termini di completezza, ricchezza e vivacità del racconto. Per fare ciò, alcuni membri dell'équipe di ricerca avevano preliminarmente guardato con attenzione i due stimoli video e identificato per ciascuno 5 unità informative principali (UIP) e 43 unità informative secondarie (UIS); le prime sono macro-sequenze narrative essenziali, senza le quali non è possibile raccontare compiutamente il contenuto del video; le seconde sono invece sotto-azioni (gesti e stati psicologici dei personaggi, dettagli descrittivi ecc.) che arricchiscono e vivacizzano la narrazione (si veda l'Appendice B per i due elenchi dettagliati di UIP e UIS). Durante l'analisi, quindi, i testi scritti da ciascun bambino a T1 e a T2 (inizio e fine anno scolastico) sono stati descritti accuratamente, attraverso annotazioni che riportavano quante e quali unità informative principali e secondarie presentassero.³⁹

Identificare cosa sia esattamente un'unità informativa non è semplice, ed

³⁹ Le nostre unità informative, per quanto abbastanza dettagliate, sono comunque più ampie di quelle proposte da Ferrari (2014; 2016) e Ferrari e Zampese (2016), che riguardano ogni singola idea espressa da ciascun enunciato.

è per questo che sono state create le liste molto esaustive, in modo da fornire indicazioni chiare e condivise ai codificatori, riducendo al minimo la variazione intersoggettiva. D'altra parte, questo costrutto risulta più pertinente e specifico rispetto a una generica indicazione della lunghezza del testo in parole, ed è stato infatti usato in numerosi studi precedenti (ad esempio Wolfe-Quintero et al. 1998; Hsieh & Wang 2019). Anche per quanto riguarda l'espressione orale, Gu e Hsieh (2019) hanno dimostrato che il numero di "key points" (che corrispondono alle nostre UIP) sono la caratteristica che meglio permette di distinguere i diversi livelli di abilità linguistica nei bambini che si esprimono in una seconda lingua.

7.2.4.2 Il riferimento alle entità

Un aspetto cruciale della qualità di un testo narrativo è il modo in cui l'autore si riferisce alle entità del racconto (Lo Duca 2013; Telve 2013; Ferrari 2019), e in particolare ai referenti animati, che hanno normalmente il compito di portare avanti il piano delle azioni (cf. Giuliano 2006, a cui ci si è ispirati per le categorie di analisi presentate in questa sezione). Il riferimento alle entità si manifesta attraverso tre tipi principali, introduzione (I), mantenimento (M) e reintroduzione (R), come si vede nel testo fittizio riportato in (5).

- (5) *C'era un ragazzo(I) che (M) un giorno andò al parco. Ø(M)Era molto timido e Ø(M) aveva pochi amici. Un anziano signore(I) arrivò al parco e Ø(M) tirò fuori un vecchio aquilone. Anche lui(M) pareva un po' solo. Il ragazzo(R) gli (M) chiese se Ø(M) potevano giocare insieme.*

Normalmente, le entità sono introdotte da lessemi nominali con determinanti indefiniti (*un ragazzo, un anziano signore*), sono mantenute da pronomi o da anafora zero (\emptyset , *lui*) e sono reintrodotte da lessemi con determinanti definiti (*il ragazzo*). Le introduzioni consistono nella prima menzione di un referente nel testo e sono pertanto abbastanza semplici da identificare. Più problematico può essere distinguere i mantenimenti dalle reintroduzioni, che possono comparire entrambi all'interno di catene anaforiche più o meno continue. In questa ricerca si è optato per un criterio piuttosto rigido e formale, che ha però il vantaggio di essere esplicito, rigoroso e dunque meglio condivisibile tra diversi codificatori (alta affidabilità intersoggettiva). Un referente si considera mantenuto (sia in posizione di soggetto che oggetto) se continua a essere rappresentato mediante una forma linguistica (lessema, pronome, anafora zero) in una serie di frasi con verbo finito consecutive (come nelle prime tre frasi del testo precedente). Se interviene anche una sola frase con verbo finito in cui quel referente non appare, la catena del mantenimento risulta interrotta e la successiva menzione di quel referente sarà considerata reintroduzione (come in *Il ragazzo gli chiese...*, che appare dopo alcune frasi dove il ragazzo non è menzionato).

Spesso i bambini più piccoli introducono le entità con determinanti definiti (Giuliano 2006; 2020), così che, nell'esempio precedente, la prima frase avrebbe potuto essere qualcosa come *Il ragazzo un giorno andò al parco*. Queste introduzioni possono essere definite **inappropriate**, in quanto indicano che l'autore presuppone indebitamente che il referente sia accessibile a chi ascolta o legge. Tuttavia, anche se possono sembrare infantili o leggermente egocentriche, esse non compromettono la comunicazione e il significato complessivo del messaggio rimane chiaro. Inoltre, in certi casi l'introduzione mediante il determinante definito è del tutto appropriata, perché il referente risulta accessibile al destinatario in base al co-testo, come ad esempio in un'ipotetica prosecuzione dell'incipit del brano precedente *C'era un ragazzo(I) che un giorno andò al parco. La mamma(I) lo guardava seduta sulla solita panchina*. Qui *la mamma* viene introdotta per la prima volta, ma è chiaro che si tratta della mamma del ragazzo, e il determinante definito risulta perfettamente appropriato in questo tipo di "anafore associative" (Kleiber 1990) o "collegamenti indiretti" (Ferrari & Zampese 2016).

Più problematici sono invece i riferimenti **ambigui**, che impediscono al destinatario di interpretare correttamente il loro significato. Se il testo precedente fosse iniziato con *Un giorno Ø andò al parco*, questa sarebbe stata considerata un'introduzione ambigua, mediante un soggetto zero, del referente "ragazzo". Allo stesso modo, se l'ultima frase fosse stata *Ø gli chiese se potevano giocare insieme*, sarebbe stato impossibile stabilire chi chiedeva a chi. Solo conoscendo il significato desiderato (cosa possibile, ad esempio, quando gli alunni raccontano un film o una storia per immagini) si può segnare la prima anafora zero come una reintroduzione ambigua e il pronome *gli* seguente come un mantenimento ambiguo.

In questa ricerca, per ridurre la complessità di un lavoro di codifica e analisi già molto impegnativo, si è scelto di concentrarsi solo sui riferimenti alle entità animate, che sono quelle che maggiormente portano avanti il flusso di informazioni in un testo narrativo. Inoltre, si è analizzata solo l'appropriatezza funzionale e discorsiva dei riferimenti, senza suddividerli ulteriormente in classi quali i nomi, i pronomi (tonici e atoni), le anafore zero ecc, in funzioni sintattiche (soggetto, oggetto diretto o indiretto) o in base a ciò a cui essi rimandano (sintagma nominale, verbale, porzione di testo).

7.2.4.3 I connettivi testuali

Una caratteristica dei testi ben coesi spesso menzionata negli studi sulla scrittura è la presenza di una gamma variata e appropriata di connettivi testuali (Bazzanella & Pozzo 2001; Rati 2020). Anche la scala del *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa 2002) fa riferimento a questa dimensione per differenziare i livelli di competenza.

Nonostante l'uso frequente del termine, non è facile circoscrivere precisamente e una volta per tutte la categoria dei connettivi testuali, operazione necessaria in vista della loro quantificazione. Come nota Lo Duca (2013: 206),

“i connettivi sono una classe aperta” e, secondo Giovanardi e De Roberto (2018: 147), “la nozione di connettivo è valida e funzionale solo se analizziamo un testo: possiamo capire se un dato elemento linguistico è un connettivo soltanto dal contesto e dalla funzione che svolge nel discorso”. Pur tenendo conto di queste cautele metodologiche, si è tentato di dare una definizione generale della categoria, ispirandosi ad alcune proposte teoriche recenti (Sabatini & Coletti 1997; Telve 2013; Ferrari & Zampese 2016; Ferrari 2019). Sono stati considerati connettivi testuali le parole o i gruppi di parole che, indipendentemente dalla loro classe grammaticale di provenienza, raccordano diverse parti del testo di ampiezza pari a o maggiore della frase. Si considerano, quindi, connettivi tutti gli elementi linguistici che collegano le frasi o più ampie parti del testo (livello interfrasale/testuale), come le congiunzioni e locuzioni congiuntive, preposizioni e locuzioni preposizionali, avverbi e locuzioni avverbiali; non vengono invece calcolati i connettivi che collegano o modificano le componenti all’interno di una frase semplice (livello intrafrasale). Quindi, nell’esempio seguente la *e* non viene contata tra i connettivi testuali, perché essa congiunge due elementi all’interno di un sintagma nominale complesso: *Nel film cerano 3 maschi e 1 femmina*. Viceversa, la *e* viene annoverata tra i connettivi in questo caso: *in salotto cera un buco enorme e lui ci girava infondo*;⁴⁰ infatti, qui *e* collega due frasi semplici in una frase complessa di tipo coordinativo. Parimenti, si considera connettivo testuale il *quando* dell’esempio seguente: *Quando Ø a preso la signora Ø va dentro un bar*.

Tra i connettivi si includono anche tutte le locuzioni avverbiali che indicano i rapporti tra frasi, come *a un certo punto*, *tutto ad un tratto*, *all’improvviso*, *infatti*, *invece*, ecc. Le locuzioni avverbiali vengono calcolate come locuzioni uniche anche se constano di più parole, purché il loro senso sia unitario.

Sono stati conteggiati tutti i tipi (*type*) e le occorrenze (*token*) dei connettivi testuali, per cui, ad esempio, se il connettivo *quando* ricorre tre volte nello stesso testo esso sarà calcolato come 1 *type* e 3 *token*. Una prima misura consiste nel conteggio dei diversi tipi presenti: un testo che contenga 6 diversi connettivi (*e*, *poi*, *quando*, *invece*, *perché*, *a un certo punto*) sarà considerato più elaborato, da questo punto di vista, di uno che ne abbia solo 3 (*e*, *poi*, *invece*). Anche il numero totale delle occorrenze di connettivi può dare un’idea della ricchezza del testo sotto questo aspetto, anche se è chiaro che il numero totale di connettivi sarà legato alla lunghezza globale del testo. Per ovviare a questo limite si potrebbe usare l’indice *type/token* (TTR, *type/token ratio*), che in questo caso consiste nel rapporto tra il numero di tipi diversi di connettivo e il numero totale dei connettivi per ciascun testo. D’altra parte è noto che, con l’aumentare della lunghezza dei testi, l’indice TTR tende a diminuire, dato che è inevitabile che certe parole vengano ripetute più volte, il che lo rende un

40 Questo esempio e i seguenti sono tratti dal corpus e riportano il testo così come è stato prodotto dai bambini senza normalizzare i loro errori (§7.2.2)

indicatore poco affidabile nel caso di testi di diversa lunghezza. Una soluzione consiste nell'impiegare l'indice di Guiraud, solitamente usato per calcolare la diversità di tutto il repertorio lessicale dei testi, che consiste nel rapporto tra il numero dei type e la radice quadrata del numero dei token: $types / \sqrt{tokens}$ (Broeder et al. 1993). L'uso della radice quadrata al denominatore consente di attenuare gli effetti della lunghezza del testo rispetto al calcolo dell'indice di diversità basato sul semplice rapporto type/token. L'indice di Guiraud della varietà dei connettivi deve essere interpretato in questi termini: se si useranno pochi tipi ripetuti molte volte, l'indice risulterà basso, mentre sarà alto nel caso contrario di molti tipi diversi con scarsa ripetizione.

Certo, questa misura dà conto solo della varietà dei connettivi, non del loro essere usati in modo più o meno appropriato o efficace nel contesto. D'altro canto non è facile stabilire, caso per caso, se un connettivo sia usato in modo appropriato, se lo sia solo parzialmente, il tutto facendo riferimento alle competenze di bambini di scuola primaria e non a un modello ideale di testualità adulta e colta: il margine di interpretazione individuale sarebbe troppo ampio e si è preferito pertanto non procedere in questa direzione. In ogni caso, le valutazioni olistiche di coerenza e coesione, formulate seguendo i descrittori di due scale diverse ma complementari, tengono in qualche modo conto anche della qualità dell'uso dei connettivi testuali.

7.2.4.4 La punteggiatura e la paragrafazione

Capoversi

Il capoverso (o paragrafo), ovvero la porzione di testo compresa tra due punti e a capo, rappresenta un'importante unità di articolazione testuale che divide il discorso in blocchi tematici (Mortara Garavelli 2003; Ferrari et al. 2018), contribuendo così al "movimento testuale" (Ferrari 2019); lo si potrebbe anche considerare "una specie di connettivo implicito" (Serianni 2012: 62). Il conteggio ha riguardato precisamente i capoversi, e non il numero di a capo: ad esempio, se in tutto il testo non c'è nessun a capo, si conta comunque un solo capoverso, che coincide con il testo intero. Data la grande discrezionalità nell'uso dell'a capo, anche in questo caso abbiamo preferito riportare solo la loro frequenza, senza considerarne l'adeguatezza: in alcuni casi un a capo può essere senza dubbio appropriato, come alla fine di una sequenza narrativa, in altri chiaramente inappropriato, come quando si va a capo a ogni frase; rimangono tuttavia molti esempi, specie nella scrittura infantile, dove è davvero difficile stabilire se un a capo manca o è di troppo.

Nei testi manoscritti dai bambini talvolta non è chiaro se si ha a che fare con un punto e a capo o con un punto semplice, per cui sono stati stabiliti i seguenti criteri espliciti. Se nel manoscritto una riga finisce più di 4,5 cm prima del margine destro del foglio, la si considera un a capo. Ci si comporta allo stesso modo anche se tra un blocco di testo e il successivo viene lasciata una riga bianca o comunque

altri segni che indicano chiaramente la volontà del bambino di dividere il testo in porzioni staccate. Si considera capoverso una sezione di testo divisa chiaramente da due a capo, o altri analoghi indicatori grafici, anche in assenza di punto fermo.

Punteggiatura

Sono stati conteggiati tutti i segni di punteggiatura, raggruppandoli in tre insiemi: virgole, punti, altri segni. Tuttavia, in questo lavoro non prenderemo in esame gli “altri segni” quali due punti, punto e virgola, punti esclamativi, virgolette e così via: come ci si può aspettare (cf. Lovison & Solarino 2007; Hall 2009; Demartini & Fornara 2013; Cignetti et al. 2016), il loro numero nel nostro corpus è molto esiguo (in media una occorrenza ogni 200 parole) e le differenze tra classi sperimentali e di controllo sono trascurabili.

Il numero di virgole per 100 parole (una misura standardizzata che rende possibile comparare la densità di questo segno in elaborati di diversa lunghezza) fornisce un’idea della capacità e della volontà dell’alunno di segmentare il discorso in unità di varia ampiezza, particolarmente all’interno delle frasi e dei periodi (Mortara Garavelli 2003). Sul piano evolutivo, una maggiore scansione attraverso la virgola è da considerarsi indice di un livello più avanzato nell’acquisizione della punteggiatura, che tende ad andare dalla segmentazione di macro-unità (l’intero testo, la frase) a unità minori, come il sintagma (Ferreiro 1996; Demartini & Fornara 2013). Viceversa, l’interpretazione di un maggior numero di punti non è univoca: da un lato può denotare un simile desiderio di articolare il testo in unità minori, dall’altro può essere anche indice di uno stile telegrafico, scarsamente coeso, in cui brevi frasi vengono giustapposte le une alle altre. A causa di questa difficile interpretabilità della misura, non è stato preso in considerazione il numero di punti per 100 parole. D’altra parte un costrutto come i periodi festone, cioè periodi che da punto a punto contengono un numero alto, probabilmente eccessivo, di informazioni (§7.2.4.5), comprende in qualche modo anche una nozione di adeguatezza della quantità dei punti.

Non ci si è limitati a calcolare la quantità dei segni di punteggiatura, ma se ne è valutata anche l’appropriatezza, includendo in questo caso sia virgole che punti. Le categorie sono state così definite.

Virgole inappropriate

Virgola posta tra il verbo/il nome e i suoi argomenti, come ad esempio *Un giorno, davanti al centro mercato c’era, Charlot insieme a sua moglie; quest’uomo, chiamò la sua fidanzata; vanno in un negozio, del supermercato.*

Sola virgola di apertura o chiusura di un inciso: *cercò Charlot, cioè il marito a fare un guardiano.*

Virgola davanti alla *e* in un elenco sia a livello intrafrasale che interfrasale. Ad esempio: *La stanza è piena di letti, e divani; Charlot gli diede dei panini, e una fetta di torta; Lui la copre, e spegne la luce.*

Non è stato invece calcolato il numero delle virgole omesse, dato che in molti

casi la presenza/assenza della virgola è opinabile e il concetto di “errore”, in questi casi, rischia di essere fortemente condizionato da preferenze individuali, compromettendo l’affidabilità intersoggettiva della codifica (Mortara Garavelli 2003; Ferrari et al. 2018). Quindi, per essere coerenti, l’inappropriatezza non è stata codificata nemmeno nei casi in cui l’omissione della virgola è palese, ad esempio quando compromette la comprensibilità del testo.

Punti inappropriati

Punto che interrompe una frase semplice all’interno del sintagma nominale o di quello verbale, come in *I due bambini hanno fatto. Uno scherzo al maestro.*

Punto che separa frasi complesse connesse sintatticamente e/o per contenuto, ad esempio *C’era una volta un pò di tempo fà in un grandissimo magazzino un signore. Che aveva scritto sù un foglio; oppure Lei voleva andarlo a prendere ma non poteva allora Harry a preso un bastone in mano e dopo la preso. E glielo a portato e lei era felicissima.*

7.2.4.5 I periodi festone

Nella prosa degli scrittori meno esperti (ma anche a livelli di età e scolarizzazione avanzati) si trovano talvolta lunghi periodi in cui si affastellano, in modo più o meno organizzato, numerose frasi, che corrispondono ad altrettante unità concettuali (Demartini & Fornara 2013). L’impressione sul lettore è di un flusso di idee non ben articolate, che si susseguono le une alle altre come gli anelli di un festone, con una logica associativa, orizzontale, e non quella gerarchica che caratterizza i testi degli scrittori più competenti (Bereiter & Scardamalia 1987; §3.2.2). Questi periodi vengono talvolta paragonati a una valanga di idee o a un “attaccapanni” (Colombo 2011).

Spesso un periodo festone potrebbe essere evitato inserendo semplicemente uno o due punti fermi per scandire il flusso delle idee. Non è chiaro il motivo per cui certi alunni non compiano questa operazione relativamente semplice, utilizzando un segno di punteggiatura introdotto molto presto nel curriculum scolastico; si può ipotizzare da un lato una scarsa consapevolezza del valore dell’articolazione testuale, dall’altro una “foga” nello scrivere che porta a seguire il flusso delle idee con passione, dimenticandosi di interrompere ogni tanto questo torrente di idee. I bambini di scuola primaria, specie i più giovani e meno esperti, tendono a utilizzare la punteggiatura in modo sostanzialmente intonativo (Hall 2009; Demartini & Fornara 2013), per cui l’uso della virgola per separare le frasi corrisponde a pause dell’eloquio; l’uso del punto per segnalare unità e “gerarchie” (Ferrari 2016) testuali è un’acquisizione relativamente più tardiva e che sembra non del tutto padroneggiata nemmeno ai livelli di istruzione successivi fino all’università (Colombo 2011; Coviello 2016).

I criteri operativi per identificare e successivamente conteggiare i periodi festone sono i seguenti. Si definisce “periodo festone” un periodo da punto a

punto in cui la somma di soggetti diversi e unità predicative sia maggiore o uguale a 8, come nell'esempio (6).

- (6) *Quando il **controllore** uscì dal vagone **Harry** alzò la barba lunga di un passeggero davanti a lui ~~†~~ in cui sotto **aveva nascosto** il cagnolino, **che era** piccolo, e **appoggiò** il bestiolina accanto alla ragazza **che si affrettò a coprirlo** con il suo giaccone.*

Qui si contano 10 elementi tra soggetti (*controllore, Harry, cagnolino, ragazza*) e unità predicative (*uscì, alzò, aveva nascosto, era, appoggiò, affrettò a coprirlo*). Si noti che la reintroduzione dello stesso soggetto (*Harry* è anche il soggetto di *appoggiò*) non viene conteggiata. Si considerano unità predicative anche quelle sottintese. Ad esempio, in *Charlot prese dei pattini, la donna delle scarpe*, si conteggiano due soggetti e due unità predicative.

Un caso di periodo festone più eclatante è il seguente, prodotto da un alunno di classe V (7). I soggetti diversi qui sono tre (*Charlot, la ragazza, loro*), variamente ripresi in una serie di frasi che contengono 16 unità predicative, per un totale di 19 elementi.

- (7) *Quando Ø andarono nel reparto delle scarpe dove **Charlot vide** dei pattini, li **prese**, poi ne **indicò** un altro paio alla **ragazza** e tutti e due se li **misero**, **Charlot finì** prima e si **mise a fare** delle esibizioni, poi mentre **andava** all'indietro **uscì** dal reparto ed **entrò** in una stanza dove per un pezzo **mancava** la ringhiera e **Charlot** li si **bendò** e si **mise a far** delle esibizioni con la benda proprio vicino al buco, ma per fortuna senza **cadere**, la ragazza **se ne accorse** e **corse** a salvarlo.*

Si noti che la definizione di periodo festone è piuttosto stretta e comprende anche periodi che non sono necessariamente disastrosi. Mentre il secondo esempio presentato (7) è una vera e propria valanga di idee che si susseguono le une alle altre, il primo (6) potrebbe essere considerato accettabile in molti contesti: può risultare forse un po' complesso, ma siamo al limite delle scelte stilistiche individuali. La soglia di 8 unità predicative e soggetti, che come tutte le soglie implica un certo grado di arbitrarietà, è dunque piuttosto bassa e porta a riconoscere una quantità relativamente alta di periodi festone, a meno che gli alunni non prediligano una prosa piuttosto asciutta e segmentata. Saranno necessari ulteriori studi per stabilire, con procedure empiriche di validazione, quale sia la soglia ottimale: questa ricerca, a quanto ci risulti, è il primo tentativo, in Italia e non solo, di fornire una definizione operativa del costrutto.

Nella codifica sono stati conteggiati il numero dei periodi-festone, la loro lunghezza media e la percentuale di parole che appartengono ai periodi festone sul totale delle parole prodotte.

7.2.4.6 La gestione dei tempi verbali

I bambini spesso raccontano le storie utilizzando una varietà di forme verbali e non sempre ciò segue chiare logiche discorsive. L'alternanza tra forme perfettive per la trama e imperfettive per lo sfondo emerge abbastanza presto ed è in linea con le strategie mature degli adulti (Giuliano 2006; Ferrari & Zampese 2016; Lo Duca 2018). Tuttavia, nei racconti infantili si trovano spesso varie forme usate per rappresentare gli eventi della trama, senza che la loro scelta paia rispondere a chiari principi funzionali (Solarino 2009; cf. anche Kersten 2009 per il tedesco), come nell'esempio seguente: *all'inizio c'era una macchina e 3 uomini poi uno se ne andato via. Il capo del negozio dice...* Lo scrivente qui inizia a raccontare la storia utilizzando tempi passati, come l'imperfetto per la presentazione del *setting* e il perfetto composto (termine da preferire al tradizionale "passato prossimo", perché non fa riferimento alla distanza temporale, criterio dubbio e poco pertinente, ma solo alla forma linguistica); Bertinetto 2001) per indicare la prima azione della trama. Poi il tempo verbale cambia, passando al presente, anche se l'asse temporale del racconto non è mutato. Questi passaggi non immediatamente giustificabili possono essere chiamati salti (o *shift*) temporali (Rosi & Borelli 2014).

Si noti che non si considera salto temporale inappropriato il passaggio da forme perfettive a imperfettive del verbo, se viene mantenuto lo stesso tempo. In alcuni casi, il passaggio dal presente all'imperfetto, e viceversa, può suonare abbastanza naturale ad alcuni parlanti, in quanto il presente viene interpretato come presente narrativo, come in *C'era un signore che aveva in mano una lettera. A un certo punto arriva una donna*. Tuttavia, per dare una linea interpretativa coerente che garantisca la massima affidabilità intersoggettiva dei giudizi, e seguendo un atteggiamento piuttosto conservatore, si è stabilito di considerare sempre inappropriati tutti gli *shift* dal presente all'imperfetto e viceversa.

7.3 Conclusioni

Questo capitolo ha descritto le scelte metodologiche operate per la raccolta di opinioni e atteggiamenti e per la codifica e analisi dei dati di produzione linguistica. Uno degli scopi del volume, come si è detto, è di offrire un'introduzione alla metodologia di ricerca in linguistica educativa: essere così espliciti e minuziosi nella definizione delle categorie e nella descrizione di come esse vengono applicate serve a mostrare "come si fa" la ricerca in questo ambito (in realtà si potrebbe essere ancora più espliciti e minuziosi, e per questo si rimanda al manuale di codifica). Come si fa, ma forse sarebbe meglio dire "come si può fare": siamo consapevoli che le nostre scelte sono in molti casi opinabili, che a volte contengono un margine di arbitrarietà, o che sono dovute a vincoli di varia natura, ad esempio il tempo a disposizione, le risorse umane su cui

contare, il voler aderire a modelli precedenti. Più semplicemente, e umilmente, riconosciamo che certe scelte possono essere dipese anche dai nostri limiti di ricercatori: certo, col senno di poi (e grazie ai commenti dei revisori del volume), forse avremmo introdotto qualche categoria in più o rivisto qualche definizione, ma ormai la ricerca era fatta e non si poteva ricominciare da capo. Se ne potrà tenere conto nelle pubblicazioni e indagini future, perché la ricerca non si ferma mai e non arriva mai a risultati e metodi definitivi: anche questa, ci pare, è una piccola lezione che ci sentiamo di dare a chi intende sviluppare approcci empirici nell'ambito dell'educazione linguistica.

Capitolo 8

Risultati su atteggiamenti e motivazioni



In questo capitolo si presenteranno i risultati ottenuti mediante il questionario sugli atteggiamenti e le motivazioni dei bambini partecipanti alla sperimentazione e di quelli delle classi di controllo (§7.1).

Nell'interpretare i dati, occorre ricordare che le attività di *Osservare l'interlingua* si svolgevano per circa due ore settimanali su alcuni mesi dell'anno scolastico: in pratica, si trattava circa del 5% del monte ore complessivo annuale. In alcune classi, come testimoniato dalle insegnanti (§10.3), l'approccio metodologico del progetto è stato applicato anche in altri momenti e in altre attività, avendo dunque un impatto maggiore sul modo di lavorare degli alunni. Tuttavia, anche in questi casi, non si può dire che il modo di lavorare tipico del progetto abbia riguardato la maggior parte del tempo scolastico. La precisazione è necessaria per interpretare eventuali differenze riscontrate rispetto alle classi di controllo: esse possono essere attribuite a un intervento relativamente leggero che, nonostante il poco tempo a disposizione, ha comunque prodotto risultati sul generale modo di sentire degli alunni.

I dati raccolti attraverso i questionari sono stati inseriti in fogli di calcolo per le prime analisi statistiche, condotte poi in modo più approfondito attraverso il programma R (R Core Team 2020) e l'interfaccia *R commander* (Fox & Bouchet-Valat 2020). I bambini hanno quasi sempre risposto a tutte le domande: nei rarissimi casi (0,7% del totale) di risposte mancanti o incomprensibili, si è inserito il valore della media delle risposte a quella domanda.

Nelle pagine seguenti si riporteranno i risultati relativi alle macro-dimensioni analizzate: coesione della classe, ansia, autoefficacia e motivazione. Per ciascuna dimensione, si descriverà la scala utilizzata per l'interpretazione degli item, riportando le voci che la compongono e confrontando classi sperimentali e di controllo rispetto sia alle singole voci che al valore complessivo della scala. Verranno anche riportati i risultati dell'analisi dell'affidabilità delle scale, condotta utilizzando l'indicatore omega (Dunn et al. 2014), che è stato proposto come

alternativa metodologicamente più valida rispetto all'indice alfa di Cronbach, solitamente impiegato per questo tipo di analisi. I valori di questi indicatori devono essere così interpretati: se essi sono bassi ($< 0,50$) ciò significa che gli item della scala correlano poco tra loro e si può pertanto dubitare della legittimità di sommarli e trattarli come indici di una dimensione unitaria; d'altro canto, valori molto alti ($> 0,90$) possono ugualmente destare qualche preoccupazione, perché ci si può chiedere se item che correlano tra loro così fortemente non siano in fondo tutti uguali, cioè formulazioni leggermente diverse della stessa domanda; i valori intermedi tra 0,50 e 0,90 vanno interpretati con giudizio e senso critico, tenendo conto sia dell'importanza dell'omogeneità della scala sia dell'indipendenza degli item (Peters 2014).

8.1 La coesione del gruppo classe

I seguenti item componevano la scala relativa alla coesione del gruppo.

Aiuti i tuoi compagni?

I tuoi compagni ti aiutano?

Vai d'accordo con i tuoi compagni?

Ti piace lavorare con i tuoi compagni?

Ti piace se i tuoi compagni ti correggono?

Conosci bene i tuoi compagni?

Riesci ad aiutare i tuoi compagni a migliorare il loro italiano?

Il coefficiente omega di affidabilità della scala (la sua consistenza interna) è di 0,68; che indica che c'è una discreta correlazione tra gli item di questa dimensione.

Il confronto tra le classi sperimentali e quelle di controllo (Tabella 8) mostra che nelle prime il livello di coesione del gruppo classe è più alto (61,55 contro 58,49), con una differenza statisticamente significativa (Welch t test, $t = 2,53$, $p = 0,012$, 95% CI 0,68 – 5,43).⁴¹ La differenza è leggermente più marcata per quanto riguarda il sotto-campione degli alunni monolingui (61,21 vs 57,51) ed è sempre statisticamente significativa (Welch t test, $t = 2,72$, $p = 0,007$, 95% CI 1,02 – 6,37). La percezione degli alunni multilingui, invece, è abbastanza simile nei due gruppi e la differenza non è statisticamente significativa.

41 Le tabelle e le analisi quantitative riportano i valori medi, la deviazione standard (DS) (un indice della dispersione dei dati intorno alla media, riportato tra parentesi), il valore del test t per il confronto tra medie e l'intervallo di confidenza (Confidence Interval, CI), che stima dove è probabile che si trovi realmente il valore della differenza tra medie nella popolazione. Per una spiegazione più approfondita di questi concetti, si veda §9.1.

Tabella 8: Coesione di gruppo

	Classi sper	Classi cont	Monol sper	Monol cont	Multi sper	Multi cont
Coesione di gruppo	61,55 (11,53)	58,49 (11,48)	61,21 (10,79)	57,51 (11,34)	62,29 (13,08)	61,94 (11,44)

I risultati delle statistiche descrittive per le singole domande sono indicati nella Tabella 9.

Tabella 9: Coesione di gruppo: risposte alle singole domande

	Classi sper	Classi cont	Monol sper	Monol cont	Multi sper	Multi cont
Aiuti i tuoi compagni?	60,73 (20,11)	59,13 (19,25)	61,34 (20,34)	58,81 (18,55)	59,39 (19,72)	60,24 (21,73)
I tuoi compagni ti aiutano?	56,00 (21,53)	49,66 (20,27)	53,33 (20,94)	48,7 (20,24)	61,82 (21,81)	53,02 (20,28)
Vai d'accordo con i tuoi compagni?	69,95 (17,57)	69,98 (17,04)	70,04 (16,89)	68,77 (16,9)	69,75 (19,13)	74,24 (17,04)
Ti piace lavorare con i tuoi compagni?	76,97 (16,74)	77,11 (16,15)	76,06 (17,13)	76,12 (16,85)	78,95 (15,82)	80,59 (12,98)
Ti piace se i tuoi compagni ti correggono?	46,08 (22,9)	38,39 (23,21)	45,98 (21,06)	37,02 (22,27)	46,3 (26,69)	43,22 (25,98)
Conosci bene i tuoi compagni?	74,17 (16,47)	75,2 (15,83)	74,61 (14,72)	75,42 (15,63)	73,23 (19,88)	74,44 (16,68)
Riesci ad aiutare i tuoi compagni a migliorare il loro italiano?	46,94 (22,14)	39,97 (24,03)	47,1 (21,71)	37,74 (23,13)	46,61 (23,23)	47,80 (25,74)

Dalla Tabella 9 appare come su alcune domande le classi sperimentali e di controllo abbiamo profili sostanzialmente simili. Gli item su cui si registrano le differenze più importanti sono *I tuoi compagni ti aiutano?*, *Riesci ad aiutare i tuoi compagni a migliorare il loro italiano?* e *Ti piace se i tuoi compagni ti correggono?*, dove gli alunni delle classi sperimentali rispondono in modo nettamente più positivo. Per quanto riguarda l'ultima domanda, il divario è notevole (46,08 contro 38,39), che dimostra come le attività di revisione tra pari abbiano creato, nelle classi sperimentali, un atteggiamento per cui la correzione dei compagni è vista più favorevolmente, come un aiuto costruttivo e non come un'indebita critica del proprio operato. Interessante è anche il confronto tra monolingui di controllo e sperimentali nelle risposte alla domanda *Riesci ad aiutare i tuoi compagni a migliorare il loro italiano?*: la risposta media dei primi è 37,74, mentre nei secondi sale a 47,1; ciò significa che nelle classi

sperimentali i monolingui sentono maggiormente la possibilità di aiutare i multilingui, che è uno dei risultati attesi dai lavori di gruppo e collaborazione tra pari. Questa interpretazione trova conferma nella domanda complementare *I tuoi compagni ti aiutano?*, a cui i multilingui sperimentali rispondono in modo più positivo (61,82) di quelli di controllo (53,02).

8.2 I fattori affettivi: ansia relazionale e da prestazione

Un'altra dimensione indagata attraverso il questionario è l'ansia provata dagli alunni nei confronti dei loro compagni e dell'insegnante. L'ansia è un costrutto che ha ricevuto una notevole attenzione negli studi sul clima di classe e sull'apprendimento delle lingue in particolare (Gkonou et al. 2017). Svariate ricerche hanno mostrato che essa non è da intendersi sempre in modo negativo: livelli molto alti possono certamente produrre demotivazione e blocchi emotivi, che sono evidenti ostacoli all'apprendimento; tuttavia un certo livello, più controllato, di ansia può anche denotare un maggiore impegno, il desiderio di riuscire bene nei compiti scolastici (l'opposto insomma di disinteresse e apatia), e portare quindi a migliori risultati di apprendimento linguistico (MacIntyre & Gardner 1989; Gregersen & Horwitz 2002; Dewaele 2017b). Quest'ultimo tipo di atteggiamento può essere visto come ansia da prestazione, mentre il timore del giudizio altrui ha a che fare con una dimensione diversa, che si potrebbe chiamare ansia relazionale.

Per queste ragioni, la scala generale che conteneva gli item relativi all'ansia è stata ulteriormente suddivisa in due sotto-scale per l'ansia da prestazione e l'ansia relazionale. Il coefficiente omega di affidabilità per la scala complessiva risulta essere 0,71, che indica una discreta correlazione tra gli item; anche a causa del minor numero di domande, per le sotto-scale più specifiche, omega è leggermente più basso (0,54 per ansia relazionale, 0,59 per ansia da prestazione), che suggerisce di interpretare questi item non solo come componenti un'unica scala ma anche nella loro individualità (Peters 2014).

Gli item relativi a questa dimensione sono i seguenti:

Ansia relazionale

Hai paura di disturbare l'insegnante se fai tante domande?
Quando devi chiedere una cosa all'insegnante, hai paura di sbagliare?
Ti senti agitato quando vedi che gli altri sanno cose che non conosci?
Ti innervosisci quando i compagni ti correggono?

Ansia da prestazione

Quando devi parlare davanti agli altri ti senti nervoso?
Ti senti agitato quando devi scrivere un testo?
Ti senti agitato quando l'insegnante ti corregge?
Se c'è una verifica di italiano ti preoccupi?

I risultati dell'analisi descrittiva sono presentati nella Tabella 10.

Tabella 10: Ansia

	Classi sper	Classi cont	Monol sper	Monol cont	Multi sper	Multi cont
Ansia (totale)	45,08 (15,11)	45,06 (15,65)	44,08 (15,44)	46,13 15,7	47,25 (14,27)	41,28 (15,05)
Ansia relazionale	43,3 (16,81)	46,27 (17,11)	43,22 (17,05)	47,06 (17,27)	43,48 (16,43)	43,5 (16,44)
Ansia da prestazione	46,85 (17,79)	43,84 (18,57)	44,94 (17,88)	45,20 (18,54)	51,02 (17,01)	39,06 (18,10)

Come si può notare, l'ansia in generale è virtualmente identica nelle classi sperimentali e in quelle di controllo, ed è abbastanza simile tra gli alunni monolingui; i multilingui delle classi sperimentali appaiono invece più ansiosi di quelli delle classi di controllo (47,25 contro 41,28). L'analisi delle sotto-scale consente di chiarire meglio queste differenze. L'ansia relazionale è più bassa nelle classi sperimentali (43,3 vs 46,27), un risultato dovuto essenzialmente agli alunni monolingui, dato che i multilingui rispetto a questo parametro hanno punteggi identici. L'ansia da prestazione invece è più alta nelle classi sperimentali, e ciò è dovuto principalmente al profilo degli alunni multilingui, che in queste classi risultano nettamente più ansiosi "di fare bene" rispetto ai compagni nelle classi di controllo (51,02 vs 39,06).

Andando ancora più nel dettaglio, osserviamo ora le risposte alle singole domande (Tabella 11).

Tabella 11: Ansia relazionale: risposte alle singole domande

	Classi sper	Classi cont	Monol sper	Monol cont	Multi sper	Multi cont
Hai paura di disturbare l'insegnante se fai tante domande?	55,18 (25,75)	55,72 (26,2)	53,33 (25,02)	56,85 (26,51)	59,21 (27,04)	51,73 (25,01)
Quando devi chiedere una cosa all'insegnante, hai paura di sbagliare?	48,52 (25,65)	48,41 (27,27)	46,95 (24,49)	49,35 (27,41)	51,93 (27,95)	45,12 (26,85)
Ti senti agitato quando vedi che gli altri sanno cose che non conosci?	36,23 (27,08)	39,10 (26,38)	37,62 (26,02)	39,92 (26,32)	33,20 (29,25)	36,20 (26,69)
Ti innervosisci quando i compagni ti correggono?	33,28 (24,13)	41,86 (27,28)	34,98 (24,24)	42,12 (27,0)	29,57 (23,67)	40,95 (28,56)

Guardando alle intere classi, si nota una sostanziale somiglianza tra i due gruppi, tranne nelle ultime due domande: gli alunni delle classi sperimentali si sentono meno agitati vedendo che altri fanno cose che non conoscono, e lo sono decisamente meno quando vengono corretti dai compagni. Anche questo è un chiaro risultato delle attività di revisione tra pari, che nelle classi sperimentali sono percepite come collaborative e costruttive e non come una potenziale minaccia al proprio orgoglio. Questo profilo viene sostanzialmente confermato nel sotto-gruppo degli alunni monolingui, che nelle classi sperimentali sono in genere meno ansiosi rispetto ai rapporti sociali su tutte le dimensioni, anche nell'interazione con l'insegnante. Il quadro è diverso per quanto riguarda i multilingui, che nelle classi sperimentali appaiono più insicuri nei rapporti con l'insegnante (hanno maggiore paura di sbagliare e di disturbare se rivolgono tante domande all'adulto), ma decisamente più sicuri, rispetto alle classi di controllo, nei confronti dei compagni: sono meno agitati nel vedere che altri hanno maggiori conoscenze su certi argomenti e mostrano il più basso livello di ansia rispetto a tutti gli altri sotto-gruppi per quanto riguarda la correzione tra pari.

Un quadro abbastanza simile emerge per quanto riguarda l'ansia da prestazione (Tabella 12).

Tabella 12: Ansia da prestazione: risposte alle singole domande

	Classi sper	Classi cont	Monol sper	Monol cont	Multi sper	Multi cont
Quando devi parlare davanti agli altri ti senti nervoso?	48,95 (26,97)	44,95 (28,54)	47,79 (26,93)	47,85 (28,12)	51,48 (27,13)	34,76 (27,99)
Ti senti agitato quando devi scrivere un testo?	41,00 (24,77)	37,21 (27,03)	38,85 (24,33)	38,21 (27,12)	45,68 (25,3)	33,69 (26,76)
Ti senti agitato quando l'insegnante ti corregge?	47,62 (27,3)	45,89 (27,55)	44,27 (27,35)	46,53 (27,09)	54,92 (25,95)	43,65 (29,33)
Se c'è una verifica di italiano ti senti nervoso?	49,85 (25,35)	47,32 (29,27)	48,85 (24,53)	48,22 (29,32)	52,02 (27,15)	44,13 (29,23)

A livello di intera classe, si riscontra un livello leggermente maggiore di ansia da prestazione tra gli alunni sperimentali, per tutte le domande. Se si vanno a scorporare i dati di monolingui e multilingui, si osserva che sono questi ultimi a causare la differenza tra i due gruppi. Infatti, le risposte dei monolingui nelle classi sperimentali e di controllo sono sostanzialmente identiche, mentre gli alunni multilingui nelle classi sperimentali appaiono decisamente più preoccupati della loro riuscita. Nell'interpretare questi risultati occorre ricordare che molti multilingui nelle classi sperimentali non erano nati in Italia, e di questi una

frazione consistente era arrivata solo da pochi anni: è pertanto comprensibile che avessero un certo livello di insicurezza rispetto alle loro prestazioni linguistiche. Si noti anche che, in tutte le domande sull'ansia, c'è molta variabilità nelle risposte: la deviazione standard è quasi sempre più della metà della media, con coefficienti di variazione (deviazione standard / media) nell'ordine dello 0,6 – 0,7. Ciò significa che è più difficile fare generalizzazioni a livello di gruppo su questa dimensione, che mantiene una forte impronta individuale. È infine da notare che, come si vedrà nel prossimo capitolo, l'insicurezza percepita dai multilingui delle classi sperimentali non trova riscontro nell'effettiva qualità delle loro performance linguistiche, che sono mediamente di buon livello e superiori nella maggior parte dei casi a quelle degli alunni di controllo.

8.3 La motivazione generale

Le domande che corrispondevano a questa scala erano le seguenti:

Studi perché ti piace?

Vai a scuola volentieri?

Pensi che la scuola sia interessante?

Il valore di omega era 0,75; in altre parole, gli item hanno un buon livello di consistenza tra loro (Tabella 13).

Tabella 13: Motivazione

	Classi sper	Classi cont	Monol sper	Monol cont	Multi sper	Multi cont
Motivazione	65,31 (19,33)	62,86 (21,23)	63,58 (20,07)	60,99 (21,26)	69,07 (17,19)	69,45 (20,02)

Come si vede nella tabella, la motivazione generale è leggermente più alta nelle classi sperimentali, e ciò è dovuto agli alunni monolingui, perché i multilingui dei due gruppi hanno un profilo identico.

Passando alle singole domande (Tabella 14), notiamo che gli alunni delle classi sperimentali dichiarano di andare a scuola più volentieri, trovandola anche più interessante, e ciò vale sia per i monolingui che per i multilingui. Nelle classi sperimentali sembra esservi invece un minor piacere nello studio, di nuovo per tutti i sotto-gruppi: insomma, pare che questi bambini abbiano più voglia di andare a scuola che di studiare a casa.

Tabella 14: Motivazione: risposte alle singole domande

	Classi sper	Classi cont	Monol sper	Monol cont	Multi sper	Multi cont
Studi perché ti piace?	58,76 (24,34)	61,13 (26,12)	58,16 (23,39)	60,58 (25,9)	60,06 (26,46)	63,05 (27,12)
Vai a scuola volentieri?	67,27 (24,58)	62,29 (27,49)	63,94 (25,55)	59,31 (27,74)	74,52 (20,75)	72,76 (24,12)
Pensi che la scuola sia interessante?	69,89 (21,91)	65,17 (24,07)	68,63 (22,11)	63,08 (23,99)	72,63 21,4	72,54 (23,16)

8.4 La motivazione a scrivere

Il progetto *Osservare l'interlingua* ha come obiettivo primario lo sviluppo di buone abilità di scrittura, che poggiano tra l'altro su un'alta motivazione a scrivere. Come è noto (§4.5), la motivazione è uno dei fattori chiave per lo sviluppo delle competenze e il suo sviluppo risulta dunque essere essenziale perché gli alunni raggiungano alti traguardi.

La scala che riguardava la motivazione a scrivere aveva una buona consistenza interna ($\omega = 0,80$) e conteneva i seguenti item:

Ti piacciono le attività sulla scrittura?

Trovi utili le attività sulla scrittura?

Le attività di italiano sono utili?

Le attività di italiano sono interessanti?

Come si vede nella Tabella 15, gli alunni delle classi sperimentali mostrano una motivazione a scrivere complessivamente più alta e la differenza tra i due gruppi è statisticamente significativa ($t = 3,26$, $p = 0,001$, 95% CI 8,78 – 35,53). L'effetto del percorso sperimentale, misurato con l'indice d di Cohen (cf. §9.1), risulta essere 0,34, cioè la motivazione a scrivere nelle classi sperimentali è di 0,34 deviazioni standard più alta che in quelle di controllo, un dato che può essere considerato ragguardevole, se si pensa che l'intervento riguardava solo una porzione relativamente modesta del monte ore scolastico.

La differenza tra i due gruppi è da attribuire essenzialmente alla minore motivazione a scrivere degli alunni monolingui delle classi di controllo: il loro punteggio medio di 61,26 è considerevolmente più basso di quello dei multilingui delle loro stesse classi (68,52) e di monolingui e multilingui delle classi sperimentali, i cui punteggi si attestano sempre oltre 68. Una didattica "tradizionale" della scrittura, dunque, pare far calare soprattutto la motivazione degli alunni monolingui, mentre la didattica alternativa proposta in *Osservare l'interlingua* ha effetti positivi sia su monolingui che su multilingui.

Tabella 15: Motivazione a scrivere

	Classi sper	Classi cont	Monol sper	Monol cont	Multi sper	Multi cont
Motivazione a scrivere	68,41 (15,01)	62,87 (17,33)	68,37 (15,86)	61,26 (17,8)	68,5 (13,12)	68,52 (14,4)

Passando all'analisi delle singole domande (Tabella 16), vediamo che monolingui e multilingui delle classi sperimentali trovano piacevoli e interessanti le attività sulla scrittura e sull'italiano in generale (*Ti piacciono le attività sulla scrittura?*, *Le attività di italiano sono interessanti?*) e le loro risposte a queste domande sono nettamente più positive di quelle fornite nelle classi di controllo, in particolare dai monolingui. Per quanto riguarda l'utilità, essa è percepita come uniformemente più alta dai monolingui delle classi sperimentali, mentre i multilingui rispondono di trovare molto utili le attività di italiano (in generale), ma meno utili le attività sulla scrittura. Il risultato è abbastanza sconcertante e può causare qualche delusione in chi ha promosso la sperimentazione. Tuttavia, come già notato in §8.2, gli alunni multilingui delle classi sperimentali tendono un po' a sottovalutarsi, o a essere più esigenti con sé stessi e con la scuola: come si vedrà nel prossimo capitolo, i loro risultati sono infatti decisamente buoni, e nella maggior parte dei casi superiori a quelli di monolingui e multilingui che non hanno svolto la sperimentazione. In altre parole, la loro percezione "pessimistica" dell'utilità delle attività svolte non ha un riscontro nella realtà dei fatti. Date le limitate competenze in italiano di molti multilingui, ci si potrebbe anche chiedere se la diversa formulazione delle domande (*Trovi utili le attività sulla scrittura?*, *Le attività di italiano sono utili?*) non possa spiegare almeno in parte la discrasia tra le risposte. Un'altra interpretazione possibile è che il carattere ludico delle attività sulla scrittura sia stato percepito da alcuni bambini come "gioco", piacevole ma poco rilevante per l'acquisizione di competenze.

Tabella 16: Motivazione a scrivere: risposte alle singole domande

	Classi sper	Classi cont	Monol sper	Monol cont	Multi sper	Multi cont
Ti piacciono le attività sulla scrittura?	60,62 (22,51)	53,53 (24,84)	59,75 (22,76)	51,53 (25,03)	62,52 (22,03)	60,54 (23,13)
Trovi utili le attività sulla scrittura?	68,69 (18,99)	65,21 (19,88)	69,73 (18,39)	63,08 (20,4)	66,41 (20,23)	72,66 (16,03)
Le attività di italiano sono utili?	74,86 (17,57)	70,86 (18,38)	74,88 (17,45)	69,93 (19,22)	74,82 (17,98)	74,15 (14,81)
Le attività di italiano sono interessanti?	69,47 (18,76)	61,88 (23,1)	69,12 (19,1)	60,5 (23,43)	70,23 (18,15)	66,73 (21,48)

8.5 Conclusioni

L'indagine attraverso i questionari ha mostrato che nelle classi che svolgono la sperimentazione i bambini si sentono parte di un gruppo più coeso, dove ci si aiuta di più, eventualmente anche correggendosi a vicenda. Questo porta a una minore ansia relazionale, mentre un livello leggermente maggiore di ansia da prestazione può essere visto in positivo, come desiderio di fare bene. Da questo punto di vista, è interessante il caso degli alunni multilingui sperimentali, che sono decisamente più ansiosi, meno sicuri delle loro capacità, probabilmente anche a causa del loro livello di conoscenza dell'italiano, che mediamente è inferiore rispetto a quello dei compagni, dati i tempi medi di permanenza in Italia più bassi. Tuttavia, come si vedrà nel prossimo capitolo, questa insicurezza non corrisponde oggettivamente a minori prestazioni, se non negli ambiti della scrittura più strettamente legati alla conoscenza del sistema-lingua. Decisamente incoraggianti sono le risposte sulla motivazione a scrivere degli alunni che hanno svolto la sperimentazione: essi trovano le attività sulla scrittura più interessanti e, almeno per quanto riguarda i monolingui, anche più utili rispetto ai loro pari di controllo.

Capitolo 9

Risultati sulla competenza linguistica



Nel capitolo precedente abbiamo visto come la sperimentazione di *Osservare l'interlingua* abbia avuto un impatto positivo sul clima relazionale delle classi e sugli atteggiamenti degli alunni. Tuttavia, la domanda fondamentale è: la sperimentazione ha prodotto effetti duraturi sulle competenze di scrittura di chi vi ha partecipato? Per rispondere a tale domanda, in questo capitolo saranno riportati i risultati dell'analisi qualitativa e quantitativa dei testi prodotti dai bambini delle classi sperimentali e di controllo, valutati sia olisticamente, attraverso le impressioni soggettive che suscitano nel lettore, sia analiticamente, con una serie di misure relative alla qualità dei testi.

Verranno presentati i dati ottenuti all'inizio (T1) e alla fine (T2) dell'anno scolastico, approssimativamente a ottobre e maggio. Dato che le classi sperimentali avevano seguito il progetto fin dalla prima, questi due punti temporali danno informazioni diverse e complementari sull'efficacia del progetto: i valori ottenuti a T1 ci informano rispetto alle competenze di scrittura accumulate in due, tre o quattro anni di sperimentazione, rispettivamente per le classi terze, quarte e quinte, e mantenute anche dopo la pausa estiva; quelli di T2 rappresentano l'ulteriore progresso conseguito nel corso dell'anno scolastico. Dato che la sperimentazione era stata condotta su più anni, si è preferito considerare questi due punti temporali, piuttosto che il tasso di sviluppo da T1 a T2 in un singolo anno, che avrebbe sovrapposto, in modo non facilmente interpretabile, i progressi accumulati su più anni con quelli degli ultimi mesi.

9.1 Indicatori di qualità dei testi

9.1.1 *Precisazioni metodologiche*

Nelle pagine seguenti i risultati saranno esposti mediante tabelle relative ad alcuni parametri quantitativi, che verranno qui brevemente spiegati prendendo ad esempio le prime righe della prima tabella analizzata (Tabella 17).⁴²

42 Per trattazioni più esaustive, ma sempre a carattere introduttivo, si possono consultare ad

Tabella 17: Risultati della valutazione olistica a T1

	Sper.	Cont.	95% CI	d	p
Contenuto (1-6)	3,60 (1,14)	2,74 (1,11)	0,56 1,16	0,78	< 0,0001
Alunni monolingui	3,77 (1,17)	2,91 (1,13)	0,50 1,24	0,77	< 0,0001
Alunni multilingui	3,30 (1,02)	2,19 (0,88)	0,63 1,59	1,27	< 0,0001
Comprensibilità (1-6)	3,53 (1,00)	3,14 (0,95)	0,13 0,65	0,41	0,003
Alunni monolingui	3,80 (0,92)	3,29 (0,95)	0,22 0,82	0,54	< 0,0001
Alunni multilingui	3,05 (0,97)	2,67 (0,78)	-0,005 0,82	0,49	(ns)
Coerenza-coesione KV ^a (1-6)	3,17 (1,04)	2,52 (0,99)	0,38 0,92	0,65	< 0,0001
Alunni monolingui	3,42 (0,96)	2,70 (0,97)	0,41 1,03	0,75	< 0,0001
Alunni multilingui	2,70 (1,02)	1,93 (0,83)	0,31 1,24	0,94	0,001
Coerenza-coesione QCE ^b (1-8)	3,79 (1,33)	2,82 (1,44)	0,60 1,34	0,67	< 0,0001
Alunni monolingui	4,05 (1,29)	2,97 (1,42)	0,64 1,51	0,76	< 0,0001
Alunni multilingui	3,32 (1,27)	2,33 (1,44)	0,29 1,69	0,69	0,006

^a KV = scala olistica di Kuiken e Vedder (2018)

^b QCE = scala olistica del *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa, 2002)

Le righe riportano prima i valori per le intere classi (in questo caso, i punteggi sulla scala di valutazione olistica del contenuto), poi quelli relativi ad alunni monolingui e multilingui. Le colonne contengono anzitutto le statistiche descrittive: per il gruppo sperimentale e quello di controllo si fornisce il valore medio e, tra parentesi, la deviazione standard (DS), che può essere vista, semplificando un po', come la media di tutte le deviazioni dei singoli punteggi dal valore medio centrale. In francese si chiama *écart type*, cioè 'scarto tipo', e l'espressione rende bene l'idea: i singoli punteggi scartano dalla media, alcuni in eccesso, altri in difetto, e la deviazione standard indica qual è lo scarto tipico, medio. Dunque, alti valori della deviazione standard indicano che i punteggi sono molto dispersi; valori bassi indicano una maggiore omogeneità.

Nel nostro esempio, e limitandoci ai risultati delle intere classi riportati nella prima riga, la differenza tra il punteggio medio delle classi sperimentali e di controllo era di 0,86 ($3,60 - 2,74 = 0,86$). D'altra parte, sappiamo che la nostra ricerca si basa su un campione, da cui cerchiamo di inferire come stanno le cose nella popolazione, cioè cosa accadrebbe se continuassimo a fare ulteriori esperimenti con campioni diversi. L'intervallo di confidenza al 95% (*95% Confidence Interval*, o CI), riportato nella quinta colonna, indica la gamma di valori in cui dovrebbe cadere il 95% delle osservazioni dopo molteplici atti di campionamento casuale dalla popolazione. Dato un valore osservato nel nostro campione (la differenza tra media sperimentale e di controllo, pari a 0,86), l'intervallo di confidenza, in una logica probabilistica, stima i valori minimi e massimi tra cui questa differenza potrebbe trovarsi nel 95% dei campioni:

es. Field et al. 2014; Larson-Hall 2016).

nel nostro esempio dovrebbe stare tra 0,56 e 1,16. Ciò significa che, se continuassimo a replicare il nostro esperimento con nuovi campioni, potremmo qualche volta ottenere esattamente lo stesso valore del primo studio (0,86), ma ciò è abbastanza improbabile; tuttavia, le differenze che otterremo nel 95% dei campioni dovrebbero comunque cadere tra 0,56 e 1,16 e questo ci dà un'idea approssimativa di dove potrebbe trovarsi la vera differenza, quella cioè che troveremo se fossimo in grado di osservare l'intera popolazione.

Abbiamo finora discusso *qual* è la differenza tra le medie, sia nel campione osservato sia in un ipotetico universo di ulteriori campioni. Ma possiamo anche chiederci *quanto* è *grande* questa differenza. La nostra differenza di 0,86 punti, ad esempio, può essere considerata piccola, media, grande? 0,86, in assoluto, non è un numero né piccolo né grande: se riferito a una scala da 0 a 6, come quella che stiamo esaminando, un salto di quasi un'unità è decisamente importante; se stessimo parlando del numero di parole del testo, che era mediamente di alcune centinaia, una differenza di 0,86 sarebbe minuscola. L'indice *d* di Cohen (1969) serve proprio a esprimere la grandezza dell'effetto (*effect size*) in modo standardizzato, così da rendere possibile il confronto tra valori su scale anche molto diverse. Esso consiste nel valore della differenza tra le medie del gruppo sperimentale e di controllo diviso la deviazione standard del gruppo di controllo; in altri termini *d* indica di quante deviazioni standard il punteggio di un gruppo è superiore o inferiore a quello di un altro. Nel nostro esempio, la DS del gruppo di controllo è 1,11, per cui la differenza di 0,86 equivale a 0,78 DS, che è il valore che appare nella colonna della *d* di Cohen. Non ci sono convenzioni universali su come interpretare gli *effect size*, perché ciò si basa sul tipo di dati, sulle prassi relative a ciascun settore, sulle implicazioni pratiche della ricerca: come prima approssimazione di massima, si può dire che valori intorno a 0,2 possano essere considerati piccoli, intorno a 0,5 medi, e di 0,8 e oltre grandi (Cohen 1969).

Infine, è stato calcolato il valore *p* risultante dal test *t* di Welch per campioni indipendenti (due code), calcolato sulle medie dei gruppi sperimentale e di controllo.⁴³ Tale valore indica la probabilità di ottenere una simile differenza tra gruppi nel caso in cui fosse vera l'ipotesi nulla (il trattamento sperimentale non ha alcun effetto): più è basso il valore di *p*, più è improbabile ottenere quel risultato se è vera l'ipotesi nulla, per cui quest'ultima può essere ragionevolmente rifiutata (il che implica che si può ragionevolmente accettare l'ipotesi alternativa, cioè che il trattamento sperimentale abbia effetto). La soglia minima per respingere l'ipotesi nulla (livello alfa) è stata fissata a $p = 0,05$; ciò significa che quando il valore di *p* è inferiore a tale soglia il risultato si considera statisticamente significativo, cioè ci fidiamo del fatto che esso continuerebbe

43 Secondo Fagerland e Sandvik (2009), il test *t* di Welch è il più indicato per campioni come i nostri, costituiti cioè di circa 100 casi, distribuiti normalmente o moderatamente asimmetrici, con varianze simili ma non identiche. Per i dati relativi alle scale olistiche di valutazione, con distribuzioni sostanzialmente normali, si sono utilizzati i test senza la correzione Welch, perché risultano più appropriati per dati di tipo Likert, con molti valori identici (de Winter & Dudou 2010).

a verificarsi anche su ulteriori campioni (con un margine di errore inferiore al 5%). Sono riportati i valori esatti di p quando sono compresi tra 0,05 e 0,0001; valori inferiori a 0,0001 sono rappresentati da $< 0,0001$. Valori di p tra 0,05 e 0,1 sono indicati con “(ns)”, che significa ‘marginalmente non significativo’; valori di p superiori a 0,1 portano a concludere che la differenza non è statisticamente significativa, e sono indicati con “ns” nelle tabelle.

Vale la pena ricordare che la probabilità di ottenere un valore p molto piccolo, e dunque statisticamente significativo, è correlata alla grandezza del campione: con campioni piccoli diminuisce la “potenza statistica” del test ed è pertanto più difficile, a parità di effetto, ottenere un valore di p così piccolo da poter rigettare l’ipotesi nulla. Perciò è importante non confondere l’assenza o la debolezza degli effetti con la debolezza inferenziale del test: in altri termini, un p non statisticamente significativo non va interpretato necessariamente come un “non è successo nulla, o poco”, ma potrebbe anche voler dire che l’effetto era chiaramente osservabile, ma il campione non era abbastanza grande da poter garantire una generalizzazione a tutta la popolazione. Di questo bisogna tener conto in particolare quando si esamineranno i confronti tra i sotto-campioni composti dagli alunni multilingui, che erano solo poche decine di unità.

Infine, le analisi (§9.2) riporteranno anche il coefficiente di variazione, che si calcola dividendo la deviazione standard per la media (DS / media). Questa misura rappresenta un indice standardizzato della variazione attorno alla media, utile per confrontare l’entità della variazione quando si ha a che fare con misure su scale molto diverse tra loro, e permette di confrontare il grado di omogeneità all’interno di diversi gruppi. Per fare un esempio, nelle classi di controllo i testi prodotti a ottobre avevano una lunghezza media di 119 parole, con una deviazione standard di 57; il coefficiente di variazione era dunque 0,47 ($57/119$); nelle stesse classi, il numero di virgole su 100 parole era in media 2,29 con DS 2,49: ciò significa che la deviazione standard di quella misura era più grande della media, con un CV pari a 1,09 ($2,49/2,29$). Se avessimo confrontato direttamente le deviazioni standard, ovviamente quella relativa al numero di parole (57) sarebbe risultata molto maggiore rispetto a quella delle virgole (2,49), dato che la prima si trova su una scala che va da 0 a oltre 300, mentre la seconda va da 0 a un massimo di 10. Il coefficiente di variazione, che riporta tutti gli scostamenti intorno alla media su una scala comune (il numero di deviazioni standard rispetto alla media), consente invece il confronto, e permette di dire che c’era più variazione interindividuale nell’uso della virgola (1,09) che nella lunghezza dei testi (0,47).

9.1.2 La valutazione mediante scale olistiche

All’inizio dell’anno scolastico, i testi prodotti dalle classi sperimentali erano già percepiti dai valutatori come qualitativamente migliori di quelli delle classi di controllo, come si vede nella Tabella 17 riportata nella sezione precedente. I dati mostrano come i bambini delle classi sperimentali scrivano in modo più

comprensibile, coerente e coeso e con maggiore ricchezza di contenuto. Gli effetti sono sempre consistenti, tra mezza e una deviazione standard in più rispetto al gruppo di controllo; il test *t* di Welch indica che le differenze sono sempre statisticamente significative, tranne nel caso della comprensibilità dei testi prodotti dagli alunni multilingui, dove il vantaggio delle classi sperimentali sfiora ma non raggiunge la significatività statistica ($p = 0,08$). Occorre ricordare che nelle classi sperimentali un terzo degli alunni era multilingue, e di questi molti erano stati inseriti da pochi anni nella scuola italiana: è chiaro che le loro limitazioni linguistiche in senso lato (comprenditive anche del lessico e della grammatica) abbiano un ruolo nel determinare la comprensibilità dei loro testi.

Alla fine dell'anno scolastico, la valutazione del testo mediante le scale olistiche continua a mostrare risultati molto positivi per gli alunni delle classi sperimentali (Tabella 18).

Tabella 18. Risultati della valutazione olistica a T2

	Sper.	Cont.	95% CI	<i>d</i>	<i>p</i>
Contenuto (1-6)	4,09 (1,11)	3,39 (1,13)	0,39 0,99	0,61	< 0,0001
Alunni monolingui	4,32 (1,07)	3,46 (1,19)	0,50 1,22	0,72	< 0,0001
Alunni multilingui	3,68 (1,08)	3,19 (0,92)	-0,01 0,99	0,53	(ns)
Comprensibilità (1-6)	3,86 (1,02)	3,53 (0,93)	0,07 0,60	0,36	< 0,0001
Alunni monolingui	4,21 (0,87)	3,56 (0,95)	0,36 0,94	0,68	< 0,0001
Alunni multilingui	3,24 (0,98)	3,41 (0,89)	-0,64 0,30	-0,18	ns
Coerenza-coesione KV ^a (1-6)	3,47 (1,02)	2,89 (0,81)	0,33 0,82	0,72	< 0,0001
Alunni monolingui	3,74 (0,92)	2,95 (0,82)	0,50 1,07	0,96	< 0,0001
Alunni multilingui	2,97 (1,01)	2,67 (0,73)	-0,13 0,74	0,42	ns
Coerenza-coesione QCE ^b (1-8)	4,27 (1,42)	3,25 (1,32)	0,60 1,34	0,67	< 0,0001
Alunni monolingui	4,71 (1,25)	3,33 (1,31)	0,64 1,51	0,76	< 0,0001
Alunni multilingui	3,49 (1,39)	2,96 (1,34)	0,29 1,69	0,69	0,006

^a KV = scala olistica di Kuiken e Vedder (2018)

^b QCE = scala olistica del *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa 2002)

Le composizioni delle classi sperimentali sono state percepite come più ricche in termini di contenuti, più comprensibili e più coerenti e coese, sia considerando la scala di Kuiken e Vedder (2018) sia quella del *Quadro Comune Europeo*, con effetti di dimensioni piuttosto grandi, compresi tra 0,61 e 0,78 deviazioni standard (*d* di Cohen). I testi scritti dalle classi sperimentali sono stati valutati anche come più comprensibili di quelli prodotti dal gruppo di controllo, con una differenza più piccola ma statisticamente significativa ($d = 0,36$).

Questa tendenza è confermata anche per gli alunni plurilingui, che hanno scritto testi più completi, coerenti e coesi rispetto ai loro pari di controllo, con differenze meno marcate rispetto ai risultati delle classi intere e a quelli riscontrati all'inizio

dell'anno, ma comunque non indifferenti (d tra 0,39 e 0,53). Gli alunni plurilingui nelle classi sperimentali hanno ottenuto punteggi leggermente inferiori a quelli dei coetanei plurilingui e monolingui nelle classi di controllo solo per quanto riguarda la comprensibilità del testo (media = 3,24 vs 3,41, $d = -0,18$); tuttavia la differenza non è statisticamente significativa. Come si è detto in §7.2.1, il secondo stimolo video presentava un intreccio piuttosto intricato e, ancora una volta, le limitazioni linguistiche di molti alunni multilingui possono aver reso difficile il compito di spiegare chiaramente i diversi avvenimenti: è evidente che le competenze linguistiche non possono mutare radicalmente nell'arco di pochi mesi.

Gli alunni monolingui delle classi sperimentali hanno invece ampiamente superato i loro coetanei monolingui delle classi di controllo in tutte le dimensioni, con effetti della sperimentazione che possono essere considerati grandi (d tra 0,68 e 1,05, sempre statisticamente significativi).

9.1.3 Il contenuto

Passiamo ora alle misure analitiche di qualità del testo, cominciando da quelle che rappresentano la ricchezza del contenuto. La situazione all'inizio dell'anno scolastico è presentata nella Tabella 19. I testi prodotti nelle classi sperimentali sono in media più lunghi di quelli delle classi di controllo (156,91 contro 118,97 parole) e contengono un maggior numero di unità informative primarie (UIP: 4,72 vs 4,11) e secondarie (UIS: 16,99 vs 13,79) (per la definizione di unità informative primarie e secondarie, cf. §7.2.4.1 e Appendice B). Tutte le differenze sono statisticamente significative e l'effetto è in media di circa 0,5 deviazioni standard. Lunghezza e ricchezza informativa sono più pronunciate nel sotto-campione degli alunni monolingui, mentre sono meno marcate tra i multilingui, soprattutto per quanto riguarda il numero di parole; in ogni caso, anche questi ultimi nelle classi sperimentali scrivono testi più lunghi e più completi sul piano informativo.

Tabella 19: Contenuto: misure analitiche a T1

	Sper.	Cont.	95% CI	d	p
Parole (classi intere)	156,91 (63,86)	118,97 (56,69)	21,71 54,17	0,67	< 0,0001
Alunni monolingui	168,38 (63,72)	119,09 (55,76)	29,78 68,80	0,88	< 0,0001
Alunni multilingui	136,46 (59,60)	118,59 (60,70)	-12,68 48,42	0,29	ns
UIP (classi intere)	4,72 (0,58)	4,11 (1,19)	0,37 0,86	0,52	< 0,0001
Alunni monolingui	4,71 (0,65)	4,11 (1,17)	0,30 0,89	0,51	< 0,0001
Alunni multilingui	4,73 (0,45)	4,07 (1,27)	0,13 1,18	0,52	0,01
UIS (classi intere)	16,99 (5,92)	13,79 (6,24)	1,57 4,83	0,51	< 0,0001
Alunni monolingui	17,80 (6,01)	14,00 (6,32)	1,82 5,78	0,60	0,0002
Alunni multilingui	15,54 (5,53)	13,11 (6,08)	-0,54 13,11	0,40	(ns)

Nelle rilevazioni di fine anno scolastico (Tabella 20), i testi prodotti nelle classi sperimentali sono sempre più lunghi di quelli delle classi di controllo, con una media di 243,84 parole contro 177,93; essi contengono anche più unità informative secondarie (22,56 vs 17,81) e offrono quindi descrizioni più ricche e dettagliate, con effetti di notevoli proporzioni (rispettivamente 0,83 e 0,78). La differenza è minore, ma comunque statisticamente significativa, per quanto riguarda le unità informative principali (4,79 vs 4,60), in quanto la maggior parte degli alunni, sia nelle classi sperimentali che in quelle di controllo, sono stati in grado di menzionarle tutte o quasi tutte.

Le tendenze identificate a livello di intera classe sono confermate anche dagli alunni multilingui delle classi sperimentali, che scrivono testi più lunghi rispetto agli studenti multilingui del gruppo di controllo (216,89 vs 203,19). È interessante notare che le loro produzioni sono più brevi di quelle dei loro coetanei monolingui nelle classi sperimentali, ma notevolmente più lunghe dei testi scritti dagli studenti monolingui del gruppo di controllo, che si fermano a una media di 170 parole per elaborato. Questa maggiore lunghezza dei testi è riflessa anche a livello di unità informative primarie e secondarie, che sono più numerose nei componimenti dei multilingui sperimentali rispetto a quelli di controllo (4,82 vs 4,61 UIP; 23,3 vs 17,41 UIS). Si tratta di differenze di discreta entità ($d = 0,25$ e $0,31$) che però non risultano essere statisticamente significative anche a causa della dimensione relativamente ridotta del sottocampione dei multilingui.

La stessa tendenza si osserva, anche più nettamente, nel confronto tra gli alunni monolingui: nelle classi sperimentali questi ultimi scrivono testi decisamente più lunghi rispetto ai loro pari di controllo, con un maggior numero di unità informative primarie e secondarie, con effetti consistenti, anche superiori a una deviazione standard, e sempre statisticamente significativi.

Tabella 20: Contenuto: misure analitiche a T2

	Sper.	Cont.	95% CI	<i>d</i>	<i>p</i>
Parole (classi intere)	243,84 (98,55)	177,93 (79,12)	41,82 90,00	0,83	< 0,0001
Alunni monolingui	258,95 (97,00)	170,09 (69,04)	61,03 116,70	1,29	< 0,0001
Alunni multilingui	216,89 (96,76)	203,19 (102,83)	-37,19 64,60	0,13	ns
UIP (classi intere)	4,79 (0,48)	4,60 (0,65)	0,04 0,34	0,29	0,001
Alunni monolingui	4,82 (0,46)	4,61 (0,64)	0,034 0,38	0,33	0,002
Alunni multilingui	4,73 (0,51)	4,56 (0,70)	-0,14 0,49	0,25	ns
UIS (classi intere)	22,56 (6,51)	17,81 (6,12)	3,06 6,45	0,78	< 0,0001
Alunni monolingui	23,30 (6,34)	17,41 (5,81)	3,91 7,86	1,01	< 0,0001
Alunni multilingui	21,24 (6,68)	19,07 (7,00)	-1,32 5,65	0,31	ns

9.1.4 Il riferimento alle entità

Un indicatore importante della qualità dei testi scritti riguarda la proporzione, rispetto al totale dei riferimenti alle entità animate, di riferimenti ambigui, che non consentono cioè di capire a cosa rimandino espressioni come i pronomi o le anafore zero. Forniamo ora alcuni esempi (Tabella 21), rimandando a §7.2.4.2 per una discussione più approfondita delle categorie.

Tabella 21: Esempi di introduzione, mantenimento e reintroduzione ambigui

Introduzione ambigua	4VM19_T1 <u>Lui</u> va in un centro commerciale e lo assumono a un lavoro. (la prima frase del testo, prima introduzione del referente)
Mantenimento ambiguo	3EP05_T2 [...] poi la signora a guardato l'orologio e a preso la borsa dove c'erail cane poi Ø [= il cane / la signora?] a cominciato a abbaiare e la signora ha aperto la borsa e a trovato il cane ma non i suoi fazzoletti [...]
Reintroduzione ambigua	5ARR03_T2 [...] Harry vide arrivare il controllore così prese la sua valigia, che era quella della donna incominciò a togliere tutti i vestiti, poi ci mise il cagnolino e la rimise a posto quando il controllore passò Ø [Harry/il controllore/la donna/il cane?] incominciò ad abbaiare così il controllore si insposteppi, Harry, incominciò ad abbaiare per confondere. [...]

I dati relativi all'inizio dell'anno scolastico sono riportati nella Tabella 22. Occorre sottolineare come, in questi casi, effetti di segno negativo siano da interpretare positivamente dato che percentuali più basse di riferimenti ambigui corrispondono a testi migliori. Come si vede, gli alunni delle classi sperimentali producono meno reintroduzioni e mantenimenti ambigui, una differenza che risulta essere statisticamente significativa per le intere classi e per il sotto-gruppo dei monolingui, mentre non lo è per il sotto-gruppo dei multilingui, il che si può spiegare almeno in parte con l'esiguità di questo sotto-campione, come discusso in precedenza. Per quanto riguarda le introduzioni ambigue, che sono comunque piuttosto rare (3,20% nelle classi sperimentali vs 2,19% in quelle di controllo), esse sono più frequenti nei monolingui delle classi sperimentali, il che contribuisce a far sì che risultino più frequenti anche a livello dell'intera classe; i multilingui delle classi sperimentali, invece, producono meno introduzioni ambigue. Nessuna di queste differenze risulta però essere statisticamente significativa.

Tabella 22: Riferimenti ambigui alle entità, T1

	Sper.	Cont.	95% CI	d	p
% introduzioni ambigue (classi intere)	3,20 (8,78)	2,19 (6,98)	1,12 3,15	0,15	ns
Alunni monolingui	4,12 (10,10)	1,77 (6,26)	-0,45 5,12	0,37	(ns)
Alunni multilingui	1,58 (5,50)	3,52 (8,94)	-5,85 2,00	-0,22	ns
% mantenimenti ambigui (classi intere)	2,91 (4,78)	5,01 (7,39)	-0,45 -3,77	-0,28	0,012
Alunni monolingui	2,42 (4,05)	4,44 (6,50)	-3,74 -0,34	-0,31	0,019
Alunni multilingui	3,79 (5,81)	6,91 (9,71)	-7,42 1,20	-0,32	ns
% reintroduzioni ambigue (classi intere)	2,85 (6,43)	6,67 (15,86)	-0,54 -7,07	-0,24	0,023
Alunni monolingui	2,52 (6,10)	6,89 (15,80)	-8,10 -0,58	-0,28	0,024
Alunni multilingui	3,42 (7,02)	5,95 (16,36)	-9,51 4,39	-0,15	ns

Alla fine dell'anno scolastico, gli alunni delle classi sperimentali continuano a produrre meno riferimenti ambigui di quelli delle classi di controllo, e questo vantaggio vale ora anche per le introduzioni (Tabella 23). La differenza risulta essere un po' meno pronunciata per quanto riguarda introduzioni e mantenimenti, mentre cresce nelle reintroduzioni, che costituiscono tra l'altro l'unico ambito dove viene raggiunta la significatività statistica.

Gli alunni multilingui seguono sostanzialmente il profilo delle classi intere, anche se è da registrare una maggiore proporzione di introduzioni ambigue tra gli studenti multilingui delle classi sperimentali rispetto ai pari del gruppo di controllo (1,79% contro 0%), benché tale valore sia inferiore alle introduzioni ambigue dei monolingui di controllo (2,39%). È da notare in ogni caso che si tratta di fenomeni molto sporadici, dell'ordine dell'1 - 2 % sul totale delle introduzioni. Diversamente, la performance dei bambini multilingui nelle classi sperimentali è decisamente buona per quanto riguarda le reintroduzioni ambigue, che sono nettamente meno frequenti rispetto a quelle fatte dai compagni monolingui e dagli alunni multilingui di controllo. Infine, i loro mantenimenti ambigui sono sostanzialmente in linea con quelli di tutti i pari di controllo.

Tabella 23: Riferimenti ambigui alle entità, T2

	Sper.	Cont.	95% CI	d	p
% introduzioni ambigue (classi intere)	1,27 (3,94)	1,83 (6,49)	-1,99 0,86	-0,09	ns
Alunni monolingui	0,98 (3,47)	2,39 (7,35)	-3,19 0,36	-0,19	ns
Alunni multilingui	1,79 (4,69)	0,00 (0,00)	0,23 3,33	ND	0,026

	Sper.	Cont.	95% CI	d	p
% mantenimenti ambigui (classi intere)	5,34 (6,05)	5,76 (9,22)	-2,47 1,70	-0,05	ns
Alunni monolingui	5,16 (5,64)	5,84 (9,33)	-3,03 1,80	-0,07	ns
Alunni multilingui	5,66 (6,80)	5,50 (9,04)	-4,37 4,10	0,02	ns
% reintroduzioni ambigue (classi intere)	5,68 (7,30)	8,64 (9,70)	-5,28 -0,71	-0,31	0,010
Alunni monolingui	5,29 (6,89)	8,42 (9,31)	-5,75 -0,56	-0,34	0,017
Alunni multilingui	6,37 (8,04)	9,36 (11,05)	-8,05 2,01	-0,27	ns

Esaminiamo ora i riferimenti inappropriati. Si tratta di quei casi in cui l'espressione referenziale non crea ostacoli interpretativi (si capisce cioè sempre a cosa si riferisce), ma sussistono problemi nel grado di definitezza con cui viene introdotta (Giuliano 2006; 2020). Il caso più tipico riguarda le introduzioni di nuovi referenti con determinante definito, che presuppongono che essi siano già accessibili al destinatario, quando in realtà ciò non è vero. Ad esempio un bambino potrebbe introdurre il personaggio femminile scrivendo “poi Charlot incontra *la* signora”, dove il determinante definito *la* presuppone che si sappia di quale signora si sta parlando, anche se in realtà essa è introdotta per la prima volta nel racconto: in questo caso abbiamo un eccesso di presupposizioni. Un diverso tipo di mantenimento inappropriato consiste nel ripetere insistentemente il sintagma lessicale quando ciò non è necessario, dato che sarebbero sufficienti mezzi più leggeri, quali un'anafora zero o un pronome: qui si verifica un difetto di presupposizione, perché si presuppone che il destinatario non sia in grado di identificare il referente, quando invece ciò è del tutto possibile, come in *Charlot prese una sua amica. Charlot portò la sua amica dentro.*

La Tabella 24 mostra il quadro relativo ai riferimenti inappropriati all'inizio dell'anno scolastico. Come si vede, le differenze tra il gruppo sperimentale e di controllo non sono molto pronunciate, e solo in due casi risultano essere statisticamente significative. Gli alunni monolingui sperimentali e di controllo producono una quantità praticamente identica di introduzioni inappropriate, intorno al 10%; la differenza più consistente riguarda i multilingui delle classi sperimentali, per i quali la proporzione è maggiore, il 23,11%. Questo risultato può essere spiegato, di nuovo, in base alla competenza linguistica di questi alunni, molti dei quali sono apprendenti di italiano relativamente principianti, che possono non avere ancora ben appreso la dinamica d'uso dei determinanti definiti/indefiniti. Per quanto riguarda mantenimenti e reintroduzioni, essi tendono a essere leggermente più appropriati nelle classi sperimentali, con una differenza abbastanza importante per le reintroduzioni degli alunni monolingui sperimentali, significativamente più appropriate rispetto a quelle prodotte dai loro omologhi delle classi di controllo.

Tabella 24: Riferimenti inappropriati alle entità, T1

	Sper.	Cont.	95% CI	<i>d</i>	<i>p</i>
% introduzioni inap (classi intere)	15,05 (20,27)	10,89 (16,44)	-0,08 9,14	0,25	(ns)
Alunni monolingui	10,53 (17,84)	10,45 (15,71)	-5,37 5,55	0,01	ns
Alunni multilingui	23,11 (22,02)	12,28 (18,87)	0,60 21,09	0,57	0,038
% mantenimenti inap (classi intere)	5,07 (7,95)	5,49 (8,67)	-2,70 1,76	-0,05	ns
Alunni monolingui	4,71 (7,01)	4,50 (6,38)	-2,06 2,29	0,03	ns
Alunni multilingui	5,72 (9,47)	8,78 (13,44)	-9,18 3,16	-0,23	ns
% reintroduzioni inap (classi intere)	3,89 (10,36)	6,69 (14,75)	-6,22 0,69	-0,19	ns
Alunni monolingui	2,80 (6,47)	6,74 (16,18)	-7,78 -0,02	-0,24	0,049
Alunni multilingui	5,81 (4,86)	6,53 9,06	-6,72 5,34	-0,08	ns

La situazione appare abbastanza simile alla fine dell'anno scolastico (Tabella 25). Le introduzioni inappropriate sono diminuite sia nelle classi sperimentali che in quelle di controllo, un dato che ha a che fare con l'aumento dell'età dei bambini: l'introduzione inappropriata con determinante definito è infatti un tratto tipico del linguaggio infantile più immaturo e dunque egocentrico (Giuliano 2006; 2020). La differenza tra classi sperimentali e di controllo si è ridotta quasi a zero, come mostrano i valori estremamente piccoli del *d* di Cohen, che misura l'ampiezza degli effetti. Nelle classi sperimentali sono aumentati leggermente i mantenimenti inappropriati, che ora risultano essere un po' più frequenti rispetto alle classi di controllo. D'altra parte, il tasso di reintroduzioni inappropriate è ulteriormente calato nelle classi sperimentali, con una differenza abbastanza consistente (*d* tra 0,27 e 0,33), che risulta essere statisticamente significativa.

Tabella 25: Riferimenti inappropriati alle entità, T2

	Sper.	Cont.	95% CI	<i>d</i>	<i>p</i>
% introduzioni inap (classi intere)	7,35 (12,37)	6,89 (12,14)	-2,83 3,75	0,04	ns
Alunni monolingui	5,46 (8,77)	5,16 (9,11)	-2,59 3,16	0,03	ns
Alunni multilingui	10,70 1(6,64)	12,46 (18,01)	-10,59 7,14	-0,10	ns
% mantenimenti inap (classi intere)	6,05 (7,60)	4,49 (6,83)	-0,37 3,52	0,23	ns
Alunni monolingui	5,05 (6,42)	4,13 (6,69)	-1,20 2,99	0,14	ns
Alunni multilingui	7,82 (9,17)	5,70 (7,25)	-1,91 6,39	0,29	ns
% reintroduzioni inap (classi intere)	2,83 (3,70)	5,18 (8,07)	-4,03 -0,70	-0,29	0,006
Alunni monolingui	2,91 (3,75)	4,98 (7,65)	-3,96 -0,22	-0,27	0,029
Alunni multilingui	2,69 (3,64)	5,81 (9,44)	-7,08 0,78	-0,33	ns

9.1.5 I connettivi testuali

Un ulteriore parametro che può essere considerato nella valutazione delle competenze di scrittura riguarda la quantità e varietà dei connettivi testuali, che indicano l'abilità di usare risorse linguistiche per manifestare la coesione del discorso. Si è pertanto calcolata la presenza dei connettivi contenuti in ciascun testo, ad esempio *e, quindi, perché, mentre* ... (si veda la definizione della categoria in §7.2.4.3), tenendo conto sia della varietà dei loro tipi, sia del numero delle loro occorrenze. Dato che i testi delle classi sperimentali e di controllo avevano lunghezze medie diverse, si è utilizzato l'indice di Guiraud sulla varietà dei connettivi per calcolare il rapporto tra tipi e occorrenze.

La Tabella 26 mostra i risultati delle classi sperimentali e di controllo all'inizio dell'anno scolastico.

Tabella 26: Connettivi testuali a T1

	Sper.	Cont.	95% CI	<i>d</i>	<i>p</i>
Tipi (classi intere)	6,50 (2,69)	5,17 (2,48)	0,64 2,03	0,54	<0,001
Alunni monolingui	7,30 (2,75)	5,20 (2,56)	1,24 2,96	0,82	<0,001
Alunni multilingui	5,08 (1,89)	5,07 (2,23)	-1,05 1,07	0,00	ns
Occorrenze (classi intere)	16,43 (7,79)	12,57 (6,65)	1,91 5,81	0,58	<0,001
Alunni monolingui	17,27 (7,71)	12,49 (6,96)	2,39 7,17	0,69	<0,001
Alunni multilingui	14,92 (7,82)	12,81 (5,61)	-1,25 5,46	0,38	ns
Indice Guiraud (classi intere)	1,65 (0,51)	1,50 (0,47)	0,02 0,28	0,32	0,02
Alunni monolingui	1,80 (0,50)	1,51 (0,45)	0,13 0,44	0,64	<0,001
Alunni multilingui	1,38 (0,39)	1,45 (0,52)	-0,31 1,45	-0,15	ns

Come si può vedere, all'inizio dell'anno scolastico gli alunni monolingui delle classi sperimentali producevano una varietà di connettivi testuali più ampia rispetto ai loro pari di controllo (una media di 7,30 tipi diversi per testo contro i 5,20 delle classi di controllo), con una differenza altamente significativa; ciò si conferma anche per quanto riguarda il numero di occorrenze di connettivi (17,27 vs 12,49) e l'indice di Guiraud sul rapporto tra tipi e occorrenze. I multilingui delle stesse classi, ancora una volta probabilmente a causa del loro italiano in evoluzione, avevano un repertorio più limitato di connettivi rispetto ai compagni e questo fa sì che il numero di tipi e occorrenze di connettivi, così come l'indice di Guiraud sul loro rapporto, sia molto simile a quello dei monolingui e multilingui di controllo. Sommando i risultati di monolingui e multilingui, le classi sperimentali ottengono comunque risultati superiori in tutte le misure, con differenze statisticamente significative.

I risultati raccolti alla fine dell'anno scolastico sono riportati nella Tabella 27.

Tabella 27: Connettivi testuali a T2

	Sper.	Cont.	95% CI	d	p
Tipi (classi intere)	8,72 (3,58)	7,32 (2,88)	0,53 2,27	0,49	0,001
Alunni monolingui	9,39 (3,82)	7,32 (2,82)	0,96 3,17	0,74	<0,001
Alunni multilingui	7,51 (2,74)	7,30 (3,11)	-1,28 1,72	0,07	ns
Occorrenze (classi intere)	26,65 (11,73)	19,37 (10,42)	4,30 10,26	0,70	<0,001
Alunni monolingui	27,95 (11,78)	18,33 (9,49)	6,12 13,13	1,01	<0,001
Alunni multilingui	24,32 (11,44)	22,70 (12,61)	-4,53 7,78	0,13	ns
Indice Guiraud (classi intere)	1,70 (0,45)	1,70 (0,44)	-0,12 0,12	0,00	ns
Alunni monolingui	1,78 (0,48)	1,74 (0,45)	-0,11 0,19	0,09	ns
Alunni multilingui	1,55 (0,37)	1,56 (0,38)	-0,20 0,18	-0,03	ns

Alla fine dell'anno scolastico (Tabella 27), i monolingui delle classi sperimentali continuano a usare più tipi diversi di connettivi e un maggior numero di occorrenze rispetto ai monolingui delle classi di controllo, con differenze importanti e statisticamente significative. Lo stesso vale per i loro compagni multilingui, che producono più tipi e occorrenze di connettivi testuali rispetto sia ai multilingui che ai monolingui di controllo, anche se le differenze sono modeste e pertanto non significative. Per quanto riguarda l'indice di Guiraud, esso risulta praticamente identico tra i due gruppi, sia a livello di classi intere che di sotto-popolazioni.

9.1.6 L'organizzazione dei testi: paragrafazione e punteggiatura

Per valutare la capacità degli alunni di strutturare e organizzare i testi, sono stati utilizzati i seguenti indicatori: la divisione in capoversi (o paragrafi), che indica la volontà di mostrare al lettore una scansione in macro-unità tematiche; la lunghezza media del capoverso in termini di numero di parole; l'uso delle virgole, che scandiscono frasi e periodi in unità sintattico-semantiche più piccole; e infine l'appropriatezza nell'uso delle virgole e dei punti. Come discusso in §7.2.4.4, non si è tenuto conto del numero di punti, perché si tratta di un indicatore difficilmente interpretabile: un valore più alto può indicare tanto un testo ben segmentato in periodi, quanto una sintassi telegrafica costituita essenzialmente di brevi unità non integrate tra loro.

La situazione all'inizio dell'anno scolastico (Tabella 28) mostra che nelle classi sperimentali i testi vengono divisi in un maggior numero di capoversi (4,05 vs 2,20), una tendenza che si mantiene costante tra alunni monolingui e multilingui, con differenze marcate e statisticamente significative rispetto alle classi di controllo. Di conseguenza, il numero medio di parole per capoverso è inferiore nelle classi sperimentali. Anche la virgola viene usata più frequentemente nelle classi sperimentali, dimostrando una maggiore volontà di articolare il testo in unità sintattiche. Questo maggior uso della virgola, che comporta

anche un maggior rischio di commettere errori (si ricordi che non sono stati conteggiati gli errori di omissione; §7.2.4.4), non corrisponde però a una minore accuratezza: al contrario, gli errori nell'uso della virgola sono meno frequenti nelle classi sperimentali, specialmente da parte dei monolingui. Questi ultimi, sempre nelle classi sperimentali, hanno anche un migliore controllo del punto fermo, che invece causa più problemi ai loro compagni di classe multilingui.

Tabella 28: Paragrafazione e punteggiatura a T1

	Sper.	Cont.	95% CI	<i>d</i>	<i>p</i>
Capoversi (classi intere)	4,05 (2,56)	2,20 (2,08)	1,21 2,47	0,89	<0,001
Alunni monolingui	4,44 (2,63)	2,26 (2,23)	1,37 2,97	0,97	<0,001
Alunni multilingui	3,35 (2,30)	2,00 (1,49)	0,40 2,30	0,90	0,006
Parole/capoverso (classi intere)	57,72 (49,25)	83,75 (59,87)	-40,64 -11,40	-0,43	<0,001
Alunni monolingui	53,20 (43,04)	82,71 (57,22)	-45,53 -13,50	-0,52	<0,001
Alunni multilingui	65,79 (58,52)	87,08 (68,80)	-54,14 11,58	-0,31	ns
Virgole/100 parole (classi intere)	3,02 (2,43)	2,29 (2,49)	0,07 1,39	0,29	0,03
Alunni monolingui	3,24 (2,20)	2,54 (2,65)	-0,07 1,48	0,27	(ns)
Alunni multilingui	2,62 (2,79)	1,47 (1,71)	0,01 2,27	0,67	0,047
% virgole inapp (classi intere)	15,08 (20,12)	23,98 (31,62)	-0,17 -0,01	-0,28	0,03
Alunni monolingui	11,67 (16,25)	24,64 (31,96)	-0,22 -0,04	-0,41	0,004
Alunni multilingui	22,68 (25,58)	21,20 (31,00)	-0,17 0,20	0,05	ns
% punti inapp (classi intere)	3,16 (11,80)	5,41 (13,10)	-0,06 0,01	-0,17	ns
Alunni monolingui	1,86 (5,93)	5,94 (14,29)	-0,07 -0,01	-0,29	0,02
Alunni multilingui	5,43 (17,85)	3,49 (7,22)	-0,05 0,08	0,27	ns

La Tabella 29 riporta una panoramica dei risultati alla fine dell'anno. Gli alunni delle classi sperimentali aumentano la loro tendenza a segmentare il testo in capoversi, mentre il dato delle classi di controllo rimane sostanzialmente invariato: ora la differenza è di 5,32 capoversi per testo contro 2,39, e di 74,82 parole per capoverso contro 116,89, con effetti di dimensioni importanti e statisticamente significativi sia per i monolingui che per i multilingui.

Anche le virgole sono usate più frequentemente nelle classi sperimentali (3,63 su 100 parole contro le 2,34 delle classi di controllo), ma questo non porta necessariamente a un maggior numero di errori: la percentuale di virgole inappropriate nelle classi sperimentali (sia per i monolingui che per i multilingui)

è inferiore a quella dei monolingui delle classi di controllo; risulta superiore a quella dei multilingui di controllo, ma è da segnalare che questi ultimi hanno anche prodotto la minor quantità di virgole. Insomma, gli alunni delle classi sperimentali impiegano con maggiore coraggio la virgola, ma ciò non comporta in generale perdite di accuratezza.

La differenza relativa alla correttezza d'uso dei punti fermi è anche più marcata: essi sono prodotti in modo nettamente più appropriato nelle classi sperimentali (1,44% di usi errati vs. 5,14% nelle classi di controllo, $p < 0,05$), e ciò vale sia per i monolingui che per i multilingui, anche se per questi ultimi la differenza con i loro pari di controllo non è statisticamente significativa.

Tabella 29: Paragrafazione e punteggiatura a T2

	Sper.	Cont.	95% CI	<i>d</i>	<i>p</i>
Capoversi (classi intere)	5,32 (3,33)	2,39 (2,00)	2,18 3,68	1,47	<0,001
Alunni monolingui	5,70 (3,41)	2,36 (1,99)	2,41 4,27	1,68	<0,001
Alunni multilingui	4,65 (3,10)	2,48 (2,06)	0,87 3,46	1,05	0,001
Parole/capoverso (classi intere)	74,82 (80,51)	116,89 (81,57)	-63,78 -20,36	-0,52	<0,001
Alunni monolingui	77,20 (89,74)	115,96 (83,24)	-66,85 -10,68	-0,47	<0,001
Alunni multilingui	70,58 (61,60)	119,90 (77,37)	-85,52 -13,11	-0,64	0,009
Virgole/100 parole (classi intere)	3,63 (2,51)	2,34 (2,22)	0,65 1,92	0,58	<0,001
Alunni monolingui	4,19 (2,55)	2,44 (2,25)	0,96 2,53	0,78	-20,36
Alunni multilingui	2,63 (2,12)	2,03 (2,15)	-0,48 1,68	0,28	ns
% virgole inapp (classi intere)	13,38 (16,21)	15,73 (22,77)	-0,08 0,03	-0,10	ns
Alunni monolingui	12,55 (16,14)	17,35 (24,39)	-0,12 0,02	-0,20	ns
Alunni multilingui	15,18 (16,51)	9,67 (14,22)	-0,04 0,15	0,39	ns
% punti inapp (classi intere)	1,44 (4,70)	5,14 (15,64)	0,07 -0,01	-0,24	0,02
Alunni monolingui	0,96 (2,83)	5,88 (17,04)	-0,09 -0,12	-0,29	0,01
Alunni multilingui	2,28 (6,79)	2,60 (9,26)	-0,05 0,03	-0,03	ns

I testi riportati nella Tabella 30 mostrano l'evoluzione nell'uso del capoverso e della punteggiatura in un'alunna di terza primaria appartenente al gruppo sperimentale.

Tabella 30: Testi scritti da una alunna del gruppo sperimentale a T1 e T2

30L60, Ottobre	30L60, Maggio
<p>Prima Charlot mostra un biglietto a un signore in seguito il signore gli dà il benvenuto a Charlot poi Charlot fa un giro con un signore in seguito Charlot prende per mano una signora e la porta nel magazzino in seguito si infilano i pattini a rotelle poi iniziano a pattinare in seguito Charlot si benda e inizia a patinare poi sembra che Charlot voli giù dal piano superiore in seguito Charlot mostra un letto alla signora poi Charlot fa un breve giro coi pattini poi Charlot chiude la ragazza nel magazzino in seguito 3 signori cercano Charlot che nel frattempo e da tutt'altra parte</p>	<p>All'inizio Harry sale su un treno a vapore poi sale una ragazza con un cappello e un volpino.</p> <p>La ragazza vece cadere il volpino e partirono senza di lui però Harry con un bastone lo prese e lo diede alla sua padrona di nome Giulia, lei era molto felice di riavere il suo volpino, e gli disse grazie mille.</p> <p>A un certo punto entrarono in una galleria e tutti si misero a cercare il cane.</p> <p>Lo trovò Harry e lo diede alla Giulia ancora una volta, fu molto molto felice di riaverlo, e poi Giulia lo coprì con una sua coperta.</p>

Mentre nel primo testo sono assenti sia gli a capo che i punti e le virgole, alla fine dell'anno scolastico la bambina organizza i contenuti in blocchi tematici e sperimenta l'uso della punteggiatura, anche se il suo controllo delle virgole non è ancora pienamente sviluppato (si veda ad esempio l'ultimo capoverso del secondo testo).

9.1.7 I periodi festone

Un altro aspetto che riguarda la coesione testuale è quello che abbiamo chiamato il "periodo festone" (PF), ovvero un periodo che contiene, tra un punto fermo e l'altro, un numero complessivo di soggetti diversi e unità predicative (anche quando sottintese) maggiore o uguale a otto (§7.2.4.5). La definizione è piuttosto stretta e porta a includere anche periodi che potrebbero essere considerati accettabili, almeno in certi stili di scrittura. Come già discusso, l'idea di fondo è identificare i casi in cui l'alunno, per imperizia nell'uso testuale della punteggiatura o perché mosso da entusiasmo comunicativo, dimentica in qualche modo di inserire i punti, con il risultato che le sue frasi, legate tra loro da semplici virgole o congiunzioni, creano un effetto di concitazione simile a un eloquio orale sostenuto.

All'inizio dell'anno scolastico (Tabella 31), i periodi festone delle classi sperimentali risultano avere sostanzialmente la stessa lunghezza di quelli prodotti nelle

classi di controllo. Tuttavia, per quanto riguarda il loro numero su 100 parole, e di conseguenza la percentuale di parole all'interno di periodi festone sul totale delle parole prodotte, gli alunni monolingui e multilingui delle classi sperimentali si comportano in modo piuttosto diverso. I multilingui nelle classi sperimentali producono un numero leggermente superiore di periodi festone rispetto ai pari di controllo, e quindi anche una maggiore percentuale di parole di PF sul totale, ma le differenze sono molto piccole e in nessun caso significative. I monolingui delle classi sperimentali, invece, sembrano avere una particolare inclinazione a produrre periodi festone: 1,04 su 100 parole contro gli 0,66 dei pari di controllo, per cui la percentuale di parole contenute in PF risulta essere di 52,10 vs 36,18, con una differenza altamente significativa; è da notare che è il numero di periodi festone a differire tra i due gruppi, non la loro lunghezza media, che è molto simile (57,75 vs 54,99).

Tabella 31: Periodi festone (PF) a T1

	Sper.	Cont.	95% CI	d	p
Lunghezza media PF (classi intere)	60,93 (41,06)	58,04 (31,40)	-8,72 14,50	0,09	ns
Alunni monolingui	57,75 (40,18)	54,99 (30,54)	-10,70 16,23	0,09	ns
Alunni multilingui	68,04 (42,90)	67,21 (33,08)	-22,66 24,33	0,03	ns
Numero PF / 100 parole (classi intere)	0,97 (0,66)	0,69 (0,69)	0,10 0,46	0,40	0,003
Alunni monolingui	1,04 (0,62)	0,66 (0,67)	0,17 0,58	0,56	<0,001
Alunni multilingui	0,84 (0,73)	0,78 (0,77)	-0,31 0,45	0,09	ns
% Parole PF sul totale delle parole (classi intere)	52,10 (35,97)	37,18 (37,68)	5,07 24,78	0,40	0,003
Alunni monolingui	53,68 (33,16)	34,18 (35,76)	8,42 30,56	0,55	<0,001
Alunni multilingui	49,29 (40,83)	46,82 (42,58)	-18,76 23,70	0,06	ns

Al termine dell'anno scolastico (Tabella 32), l'incidenza dei periodi festone aumenta in tutti gli alunni, monolingui e multilingui, sperimentali e di controllo. Ciò potrebbe essere dovuto allo stimolo video utilizzato che, presentando un maggior numero di personaggi sulla scena e con catene di azioni più intricate, può aver indotto gli alunni a produrre un maggior numero di mantenimenti e reintroduzioni ambigui (cf. §9.1.4), ma anche periodi più complessi con molteplici soggetti e predicati. Tuttavia, anche in questo quadro di maggiore difficoltà, alla fine dell'anno la distanza tra i due gruppi si è assottigliata: gli alunni monolingui delle classi sperimentali, pur tendendo ancora a produrre un maggior numero di periodi festone e leggermente più lunghi, riportano valori molto simili a quelli dei pari di controllo, per cui le differenze non risultano

statisticamente significative. I multilingui sperimentali vanno addirittura meglio di quelli di controllo, riportando valori inferiori per quanto riguarda il numero e la lunghezza media dei periodi festone e la percentuale di parole impiegate in PF sul totale delle parole del testo; anche in questo caso, però, la differenza non è sufficientemente ampia da raggiungere la significatività statistica.

Tabella 32: Periodi festone (PF) a T2

	Sper.	Cont.	95% CI	d	p
Lunghezza media PF (classi intere)	62,92 (47,77)	62,07 (52,66)	-13,45 15,14	0,02	ns
Alunni monolingui	62,97 (46,53)	57,81 (49,34)	-11,23 21,53	0,10	ns
Alunni multilingui	62,82 (50,76)	74,86 (60,86)	-42,46 18,39	-0,20	ns
Numero PF / 100 parole (classi intere)	1,08 (0,56)	1,06 (0,66)	-0,14 0,19	0,03	ns
Alunni monolingui	1,09 (0,54)	1,03 (0,62)	-0,12 0,25	0,10	ns
Alunni multilingui	1,06 (0,60)	1,15 (0,77)	-0,44 0,27	-0,11	ns
% Parole PF sul totale delle parole (classi intere)	58,75 (31,10)	55,64 (34,30)	-5,64 11,86	0,09	ns
Alunni monolingui	60,07 (31,09)	52,26 (33,66)	-2,59 18,20	0,23	ns
Alunni multilingui	56,40 (31,41)	66,52 (34,68)	-27,05 6,80	-0,29	ns

9.1.8 La gestione dei tempi verbali

L'ultimo aspetto che prenderemo in considerazione è quello che riguarda in minor misura la competenza di scrittura in quanto tale, cioè la capacità di scrivere testi, ma si avvicina di più alla dimensione della competenza linguistica in senso stretto. Si tratta della capacità di mantenere per tutto il racconto la scelta della forma verbale con cui si è iniziato, in particolare per quanto riguarda la narrazione della trama. Come si è detto in §7.2.4.6, i bambini della scuola primaria spesso usano diversi tempi del verbo nello stesso racconto, oscillando ad esempio tra il presente narrativo, il “perfetto semplice” e il “perfetto composto” (Bertinetto 2001), senza che ciò abbia apparenti ragioni testuali, come nel brano seguente (8):

- (8) *Harry un signore deve andare in treno e **vide** una signora e la **fa** passare per prima. La signora **comincio** a parlare con il controllore e Harry entrò velocemente. Il cagnolino della signora è saltato **fuori** dal treno e lei lo voleva recuperare. Harry **prese** un bastone e **achiappa** il cagnolino e lo **nascose** dentro la giacca. [...]* (4GC43_Maggio)

Vale la pena notare che il testo da cui proviene questo estratto è di lunghezza media (248 parole), è abbastanza ricco per quanto riguarda le unità informative primarie e secondarie (rispettivamente 5 e 29), e presenta una buona quantità di segnali coesivi espliciti (28 connettivi). Ciò significa che si possono avere alcuni o molti “salti temporali” (come abbiamo chiamato i passaggi non giustificati da una forma verbale all’altra) anche quando la qualità complessiva del testo è soddisfacente. Occorre inoltre ricordare che la nostra definizione di “salto temporale” (§7.2.4.6), per ragioni di coerenza e operativizzabilità del costrutto, è piuttosto rigorosa e restrittiva e include pertanto anche alcuni usi che potrebbero essere considerati accettabili in alcuni contesti.

Come si vede nella Tabella 33, all’inizio dell’anno scolastico la presenza di salti temporali era complessivamente modesta (una media di circa 1,5-1,6 salti ogni 100 parole) e sostanzialmente identica nelle classi sperimentali e in quelle di controllo. Alla fine dell’anno, il numero dei salti temporali aumenta un po’ per tutti i gruppi osservati, con un’incidenza più alta tra i multilingui delle classi sperimentali, per i quali la media è di 3,91 salti ogni 100 parole. Questo dato conferma altre osservazioni fatte in precedenza: lo stimolo video finale era leggermente più complesso e la necessità di passare a descrivere diversi corsi di azione da parte di diversi personaggi ha portato a qualche disattenzione in più sul piano del mantenimento della coerenza dei tempi verbali. Inoltre, si nota anche come questo aspetto, che più ha a che fare con la competenza linguistica, dia maggiori problemi agli alunni multilingui, tanto delle classi di controllo quanto di quelle sperimentali; questi ultimi hanno difficoltà ancora maggiori, a causa dell’italiano ancora in evoluzione di molti di loro. Tale risultato è coerente con una serie di studi che hanno riportato che gli scrittori di Lx hanno meno controllo sulle forme verbali rispetto ai pari di L1, sia nella scuola primaria (Cameron & Besser 2004) che all’università (Hinkel 2004).

Tabella 33: Salti temporali a T1 e T2

	Sper.	Cont.	95% CI	d	p
Salti temporali a T1 (classi intere)	1,63 (2,20)	1,51 (1,90)	-0,44 0,67	0,06	ns
Alunni monolingui	1,19 (1,76)	1,29 (1,64)	-0,65 0,44	-0,06	ns
Alunni multilingui	2,42 (2,68)	2,24 (2,46)	-1,11 1,48	0,07	ns
Salti temporali a T2 (classi intere)	2,43 (2,52)	1,58 (2,11)	0,22 1,47	0,40	0,008
Alunni monolingui	1,59 (1,96)	1,26 (1,86)	-0,28 0,96	0,18	ns
Alunni multilingui	3,91 (2,73)	2,63 (2,53)	-0,04 2,61	0,51	(ns)

9.2 La variabilità interna alle classi

Nelle sezioni precedenti si è visto che, all’inizio e alla fine dell’anno scolastico, le classi sperimentali ottengono in media risultati migliori nella maggior parte delle dimensioni. Ci si può anche domandare se queste medie corrispondano a un innalzamento omogeneo dei livelli di tutta la classe o se esse siano dovute a pochi individui eccezionalmente dotati. In altri termini, una sperimentazione educativa che voglia promuovere un’educazione linguistica democratica non deve mirare solo all’innalzamento delle competenze di pochi, ma deve puntare a una riduzione delle disuguaglianze per garantire a tutti di raggiungere un livello soddisfacente, ovvero una maggiore “equità” (Hattie 2011; INVALSI 2019).

Una misura oggettiva del grado di omogeneità all’interno delle classi è fornita dal coefficiente di variazione, che consiste nel rapporto tra deviazione standard e media per ciascuna misura. Dato che diversi aspetti presi in esame avevano scale di valori molto diversi tra loro, non avrebbe senso confrontare direttamente le deviazioni standard, perché esse variano in relazione alla loro media. Il coefficiente di variazione consente di standardizzare queste deviazioni in rapporto alla media, ottenendo così valori comparabili anche per dimensioni con scale molto diverse. Un coefficiente di variazione più alto indica che c’è maggiore variabilità intorno alla media, e dunque più disomogeneità, mentre uno più basso rappresenta il contrario (§9.1.1).

Per quanto riguarda le valutazioni olistiche della qualità dei testi (Tabella 34), si nota che a T1 il coefficiente di variazione è sempre inferiore nelle classi sperimentali, mentre a T2 è inferiore per quanto riguarda il contenuto e la Coerenza-Coesione misurata con la scala del *Quadro Comune Europeo*, e sostanzialmente identico per quanto riguarda la Comprensibilità e la Coerenza-Coesione misurata con la scala di Kuiken e Vedder (2018).

Tabella 34: Coefficiente di variazione - scale olistiche

T1				
	Contenuto	Comprensibilità	Co-Co KV	Co-CoQCE
Sperimentali	0,32	0,28	0,33	0,35
Controllo	0,41	0,30	0,39	0,51
T2				
	Contenuto	Comprensibilità	Co-Co KV	Co-CoQCE
Sperimentali	0,27	0,26	0,29	0,33
Controllo	0,33	0,26	0,28	0,41

A livello di ricchezza del contenuto, misurata mediante il numero di parole e di unità informative principali e secondarie (Tabella 35), le classi sperimentali risultano sempre più omogenee al loro interno rispetto a quelle di controllo, sia a T1 che a T2.

Tabella 35: Coefficiente di variazione - Ricchezza del contenuto

	T1			T2		
	Parole	UIP	UIS	Parole	UIP	UIS
Sperimentali	0,41	0,12	0,35	0,40	0,10	0,29
Controllo	0,48	0,29	0,45	0,44	0,14	0,34

Per quanto riguarda il riferimento alle entità (Tabella 36), a T1 le classi sperimentali risultano più omogenee su tre dimensioni (% introduzioni ambigue, % reintroduzioni ambigue e % introduzioni inappropriate), meno omogenee in altre due (% mantenimenti ambigui e % reintroduzioni inappropriate) e sostanzialmente uguali a livello di % di mantenimenti inappropriate.

A T2 le classi sperimentali sono più omogenee di quelle di controllo in tutte le dimensioni tranne una, la percentuale di reintroduzioni ambigue.

Tabella 36: Coefficiente di variazione - Riferimento alle entità

	T1					
	%Int Amb	%Man Amb	%Rei Amb	%Int Ina	%Man Ina	%Rei Ina
	Sperimentali	2,74	1,64	2,26	1,35	1,57
Controllo	3,19	1,47	2,38	1,51	1,58	2,20

	T2					
	%Int Amb	%Man Amb	%Rei Amb	%Int Ina	%Man Ina	%Rei Ina
	Sperimentali	3,10	1,13	1,29	1,68	1,26
Controllo	3,56	1,60	1,12	1,76	1,52	1,56

A T1 le classi sperimentali hanno meno variazione al loro interno anche per quanto riguarda il numero di tipi e di occorrenze di connettivi testuali, mentre essa è identica alle classi di controllo rispetto all'indice di Guiraud. A T2, oltre all'indice di Guiraud, anche la quantità di tipi di connettivi varia in modo molto simile nelle classi sperimentali e di controllo, mentre in queste ultime continua ad esservi maggiore variazione per quanto riguarda il numero di occorrenze di connettivi (Tabella 37).

Tabella 37: Coefficiente di variazione - Varietà dei connettivi testuali

	T1			T2		
	Tipi	Occorr	Guiraud	Tipi	Occorr	Guiraud
Sperimentali	0,41	0,47	0,31	0,41	0,44	0,27
Controllo	0,48	0,53	0,31	0,39	0,54	0,26

Sia ad ottobre che a maggio, le classi sperimentali sono più omogenee di quelle di controllo anche per quanto riguarda il numero di capoversi per testo, mentre risultano più disomogenee in termini di lunghezza media del capoverso (Tabella 38).

Tabella 38: Coefficiente di variazione - Paragrafazione

	T1		T2	
	Nr cap	Par / cap	Nr cap	Par / cap
Sperimentali	0,63	0,85	0,63	1,08
Controllo	0,94	0,71	0,84	0,70

Sia a T1 che a T2 le classi sperimentali hanno prestazioni più omogenee per quanto riguarda la frequenza di virgole su 100 parole e meno omogenee per quanto riguarda la percentuale di punti inappropriati. La percentuale di virgole inappropriate, che variava in modo simile a T1, a T2 risulta più variabile nelle classi di controllo (Tabella 39).

Tabella 39: Coefficiente di variazione - Punteggiatura

	T1			T2		
	Vir/100p	% VirIn	% PunIn	Vir/100p	% VirIn	% PunIn
Sperimentali	0,81	1,33	3,73	0,69	1,21	3,26
Controllo	1,09	1,32	2,42	0,95	1,45	3,04

Per quanto riguarda la quantità e lunghezza media dei periodi festone, oltre che alla proporzione delle loro parole rispetto alla lunghezza totale dei testi, le classi sperimentali risultano avere sempre varianze minori rispetto a quelle di controllo, tranne per quanto riguarda la lunghezza media dei periodi festone a T1 (Tabella 40).

Tabella 40: Coefficiente di variazione - Periodi festone

	T1		T2			
	Lunghezza	Numero	% Par	Lunghezza	Numero	% Par
Sperimentali	0,67	0,69	0,69	0,76	0,52	0,53
Controllo	0,54	1,00	1,01	0,85	0,62	0,62

Infine, la variazione nell'uso dei salti temporali risulta molto simile nei due gruppi all'inizio dell'anno scolastico, mentre alla fine essa diminuisce considerevolmente nelle classi sperimentali (Tabella 41).

Tabella 41: Coefficiente di variazione - Salti temporali

	T1	T2
Sperimentali	1,49	1,05
Controllo	1,47	1,56

Per riassumere, a T1 le classi sperimentali erano più omogenee di quelle di controllo in 16 dimensioni, lo erano di meno in 5 e avevano un livello di variabilità identico o molto simile (differenze nel coefficiente di variazione entro $\pm 0,03$) in 4 dimensioni. Alla fine dell'anno, sono 18 le dimensioni in cui le classi sperimentali manifestano maggiore uniformità al loro interno, solo 3 quelle in cui la variabilità è maggiore rispetto alle classi di controllo, mentre restano 4 i casi di sostanziale parità.

Si può dunque concludere che la sperimentazione ha prodotto una maggiore uniformità dei livelli tra gli alunni, persino in classi come quelle sperimentali, caratterizzate da un terzo circa di alunni multilingui, molti dei quali in Italia da pochi anni.

9.3 Conclusioni

In questo capitolo si sono riportati i risultati dell'analisi degli elaborati, condotta con diversi strumenti e relativa a una molteplicità di parametri. Le produzioni scritte sono state valutate dapprima mediante giudizi olistici relativi a diverse dimensioni di qualità: l'eshaustività del contenuto, la comprensibilità, la coerenza e la coesione. In seguito sono state considerate misure analitiche, quali la lunghezza del testo, la sua ricchezza informativa, la presenza di virgole e punti a capo, la varietà dei connettivi, l'ambiguità e l'appropriatezza delle espressioni referenziali, i periodi festone e i salti temporali. Si tratta di una gamma abbastanza ampia di misure, con pochi precedenti, riteniamo, almeno per quanto riguarda l'italiano; tuttavia, la lista delle caratteristiche potenzialmente rilevanti è vastissima (Crossley 2020), e si sarebbero potuti aggiungere aspetti quali la correttezza ortografica, la diversità e ricchezza lessicale, la varietà e complessità delle strutture grammaticali e molti altri. La scelta di privilegiare certe dimensioni rispetto ad altre ha varie motivazioni: da un lato, si è cercato di seguire ed espandere indagini precedenti con cui gli autori erano maggiormente familiari, in particolare quelle di Giuliano (2006) e Kuiken e Vedder (2018); d'altro lato, si sono selezionate le misure che valutassero gli aspetti maggiormente trattati nella sperimentazione educativa, quali l'uso del punto a capo, la precisione nei dettagli narrativi o la comprensibilità dei testi. Naturalmente ulteriori ricerche potranno approfondire molti altri aspetti, per dare un quadro il più possibile completo non solo dell'efficacia della sperimentazione, ma anche dello sviluppo delle competenze di scrittura in generale nei bambini di scuola primaria in Italia.

Capitolo 10

Bilanci e conclusioni



Nei capitoli precedenti abbiamo presentato dettagliatamente i risultati della ricerca sugli effetti della sperimentazione rispetto agli atteggiamenti e alle competenze di scrittura degli alunni. In questo capitolo si fornirà una sintesi di tali risultati, seguita dalla presentazione di ulteriori ricerche sull'efficacia dell'approccio di *Osservare l'interlingua* in diversi contesti, e alcune testimonianze di insegnanti e alunni coinvolti nel progetto.

10.1 Bilancio della ricerca

10.1.1 Motivazione e atteggiamenti

Sulla base delle risposte fornite nei questionari (§8), si può affermare che nelle classi sperimentali si registra un maggiore livello di coesione del gruppo, in particolare per quanto riguarda la percezione dei compagni come partner in grado di fornire aiuto e l'apprezzamento dei loro suggerimenti e correzioni. Questo sembra riflettersi sull'ansia relazionale: essa è più bassa tra gli alunni che hanno svolto la sperimentazione, i quali si sentono evidentemente meno agitati nei rapporti con insegnanti e compagni. D'altra parte il gruppo sperimentale sembra essere caratterizzato da livelli leggermente più alti di ansia da prestazione; dato che i percorsi di *Osservare l'interlingua* escludono categoricamente l'attribuzione di voti di profitto e note di (de)merito, si può pensare che questo tipo di ansia sia riferito soprattutto alla volontà di fare bene, di ottenere buoni risultati.

Gli alunni delle classi sperimentali vanno anche a scuola più volentieri e la trovano più interessante, mentre provano un po' meno piacere nello studio – che non fa parte degli elementi caratterizzanti del progetto. Ma la differenza più netta riguarda la motivazione specificamente legata alla scrittura, che è decisamente più alta nelle classi sperimentali, dove gli alunni affermano di trovare le attività di italiano o sulla scrittura più utili, interessanti e piacevoli.

10.1.2 *Competenze di scrittura*

Quando i testi vengono valutati olisticamente, cioè in base all'impressione globale che suscitano in un lettore, il giudizio per le classi sperimentali è sistematicamente positivo (§9.1.1); a questo proposito, è da notare che i valutatori erano tenuti all'oscuro della provenienza dei testi e non potevano quindi essere influenzati da aspettative e pregiudizi. Gli alunni che avevano seguito la sperimentazione hanno scritto testi percepiti come più ricchi di contenuti, più comprensibili, più coerenti e coesi, con differenze notevoli e statisticamente significative rispetto alle classi di controllo. Tali differenze si manifestano sia all'inizio che alla fine dell'anno scolastico, e ciò vale anche per varie altre dimensioni rilevate con le misure analitiche. L'interpretazione più plausibile di queste differenze iniziali è che si tratti degli effetti a lungo termine del progetto. Infatti, le classi partecipanti avevano iniziato la sperimentazione fin dalla prima, e la loro superiorità all'inizio dell'anno scolastico dipende probabilmente da una competenza di scrittura che si è sviluppata gradualmente, anno dopo anno. Pare difficile attribuire questa superiorità ad altre cause, quali ad esempio l'appartenenza delle classi sperimentali a contesti socio-culturali particolarmente privilegiati: al contrario, molte scuole che partecipano al progetto sono situate in zone piuttosto svantaggiate della città di Reggio Emilia, e gli insegnanti hanno aderito alla sperimentazione proprio per trovare risposta ai numerosi problemi posti dall'utenza della loro scuola.

Passando ora alla valutazione dei testi sulla base dei parametri analitici (§7.2.4), quelli delle classi sperimentali risultavano più lunghi e più ricchi di unità informative principali e secondarie, sia all'inizio che alla fine dell'anno scolastico. Appare evidente che questi bambini sono più abituati a cercare le idee in vista della redazione del testo; inoltre, essendo più motivati a scrivere, affrontano anche il compito con maggiore passione, scrivendo più dello stretto indispensabile. Non si tratta solo di un addestramento su uno stimolo specifico, ma di una competenza generalizzabile anche a nuovi contesti, quale era il nuovo video alla fine dell'anno scolastico.

I testi delle classi sperimentali contengono meno riferimenti ambigui alle entità, in particolare per quanto riguarda mantenimenti e reintroduzioni, il che significa una maggiore comprensibilità ed efficacia comunicativa; abbastanza simili alle classi di controllo sono i riferimenti inappropriati, anche se nelle classi sperimentali essi sono inferiori per quanto riguarda le reintroduzioni, sia a T1 che a T2.

Gli alunni che hanno svolto la sperimentazione producono anche un maggior numero di connettivi testuali, sia in termini di varietà che di numero di occorrenze. L'indice di Guiraud che esprime il loro rapporto, correggendo parzialmente gli effetti della lunghezza del testo, risulta essere più alto a T1, mentre è identico a T2. Questa tendenza a produrre testi più coesi e meglio articolati è ancora più visibile per quanto riguarda la scansione in capoversi,

che era un aspetto su cui la sperimentazione ha insistito particolarmente, collegandolo alla progettazione del testo in unità tematiche (§9.1.2 e Appendice B). Mentre nelle classi di controllo i testi venivano divisi mediamente in due capoversi, in quelle sperimentali la media è di circa quattro capoversi a T1 e di circa a cinque a T2, un numero che corrisponde esattamente al numero di unità informative principali identificate dai ricercatori per raccontare adeguatamente lo stimolo video. Anche la scansione delle frasi e dei periodi in unità più piccole, segnalate dalla virgola, risulta maggiore nelle classi sperimentali: i loro alunni sono maggiormente disposti a sperimentare l'uso di questo segno di punteggiatura, in linea con l'approccio dell'interlingua che favorisce i tentativi di complessificazione del sistema, piuttosto che un atteggiamento timoroso, che punta a minimizzare i rischi di errore. Già a T1 troviamo un maggiore tasso di virgole per 100 parole nelle classi sperimentali, con una differenza che aumenta ulteriormente a T2. Questo maggior coraggio nello sperimentare l'uso della virgola non corrisponde però a minori livelli di accuratezza: al contrario, nelle classi sperimentali, le virgole sono usate mediamente meglio che in quelle di controllo. Ciò vale anche per i punti, che nelle classi sperimentali vengono usati più correttamente, sia all'inizio che alla fine dell'anno scolastico.

Per quanto riguarda i periodi festone, cioè quelli piuttosto lunghi e complessi (§7.2.4.5), all'inizio dell'anno essi erano più frequenti, ma non particolarmente più lunghi, nella scrittura degli alunni monolingui sperimentali rispetto a quelli di controllo; alla fine dell'anno questa differenza si è drasticamente ridotta. I multilingui sperimentali partivano da livelli simili a quelli delle classi di controllo; anche il loro uso di periodi festone è nettamente diminuito, per cui alla fine dell'anno era inferiore rispetto ai pari di controllo.

Infine, i salti nei tempi verbali all'inizio dell'anno scolastico erano praticamente identici nei gruppi sperimentale e di controllo. Il divario aumenta considerevolmente nella raccolta di maggio per quanto riguarda i multilingui sperimentali, probabilmente a causa della maggiore difficoltà linguistica del secondo stimolo video, mentre cresce di poco per quanto riguarda i monolingui.

10.1.3 *Monolingui e multilingui a confronto*

Come si è detto, il progetto *Osservare l'interlingua* è stato inizialmente motivato dall'esigenza di sostenere alcune scuole del territorio che registravano una presenza particolarmente importante di alunni per i quali l'italiano era una seconda lingua. Nella presente ricerca, per i motivi esposti in §2.4, si è preferito riferirsi alla categoria di "multilingui" piuttosto che a quella di "apprendenti di italiano L2". Come si è rilevato (§7.2.1), nei dati esaminati la presenza di questi alunni è complessivamente più marcata nel campione sperimentale rispetto a quello di controllo: 36% contro 24%. Inoltre, nel gruppo sperimentale la proporzione di multilingui che erano sicuramente parlanti non-nativi, non essendo nati in Italia e avendo perciò appreso l'italiano come seconda lingua, era più alta (38%)

rispetto al gruppo di controllo (18%), e il loro periodo medio di residenza Italia era più breve (2,1 contro 3,6 anni). Questi alunni hanno partecipato come tutti alla sperimentazione e i loro testi sono stati considerati insieme agli altri nell'analisi complessiva dei risultati riportata nelle pagine precedenti.

Si è ritenuto rilevante osservare la prestazione di questi alunni multilingui, per contribuire al dibattito attuale sulla loro integrazione nel sistema educativo italiano e sulle loro possibilità di successo scolastico (Vedovelli 2017).

Prima di notare gli effetti della sperimentazione sui bambini appartenenti a questo sotto-gruppo, vale la pena descrivere i risultati degli alunni multilingui nelle classi di controllo. Essi infatti forniscono un'immagine di ciò che può accadere in normali classi della scuola italiana, dove non sono stati svolti particolari interventi innovativi. Certo, il campione è piccolo ($N = 27$) e limitato a una sola città, ma non siamo a conoscenza di altri studi in Italia che descrivano con altrettanto dettaglio le competenze linguistiche, e in particolare di scrittura, di un gruppo di alunni multilingui di queste dimensioni: i nostri risultati possono essere utili come stimolo per condurre ulteriori ricerche di più ampia portata.

Normalmente si guarda agli alunni *non*-nativi nei termini della distanza che essi devono colmare per raggiungere le prestazioni degli alunni nativi, supponendo cioè che essi partano con uno svantaggio più o meno ampio. I nostri dati mostrano che non è sempre così. Infatti, nelle classi di controllo, i multilingui superano i monolingui su diverse dimensioni: ad esempio i loro testi, che all'inizio dell'anno scolastico erano circa della stessa lunghezza di quelli dei monolingui, alla fine risultano essere più lunghi e più ricchi di unità informative secondarie; a ottobre essi producono meno ambiguità nelle reintroduzioni, mentre a maggio il tasso di riferimenti ambigui è minore in introduzioni e mantenimenti rispetto a quello rilevato tra i monolingui. Inoltre, il loro uso della punteggiatura (virgole e punti) è sempre più accurato rispetto ai pari monolingui, anche se è da sottolineare che i multilingui di controllo tendono a usare poche virgole.

I due sotto-gruppi nelle classi di controllo sono sostanzialmente uguali per quanto riguarda la varietà e la quantità dei connettivi testuali e la tendenza ad andare a capo (numero e lunghezza media dei capoversi). Sempre nelle stesse classi, invece, i multilingui ottengono punteggi inferiori ai monolingui soprattutto quando si tratta di dimensioni che mettono in gioco la competenza linguistica in senso stretto. Ad esempio, producono un maggior numero di riferimenti inappropriati alle entità, che significa un minore controllo del sistema dei determinanti, un indice di Guiraud dei connettivi ugualmente minore, che implica una minore varietà lessicale, e una proporzione decisamente maggiore di salti temporali nel sistema del verbo. Anche nella valutazione mediante scale olistiche, i loro testi vengono giudicati meno efficaci rispetto a quelli dei pari monolingui, benché le differenze tendano a ridursi verso la fine dell'anno scolastico. Insomma, questi alunni mostrano di mettere un certo impegno nella scrittura, dato che producono testi più lunghi e più ricchi di informazioni; d'altra

parte scontano alcune difficoltà nelle aree che richiedono specificamente una buona competenza linguistica.

Un quadro abbastanza simile emerge anche per i multilingui delle classi sperimentali, che però confronteremo non solo con i loro pari monolingui, ma anche con gli alunni delle classi di controllo, per vedere come l'efficacia dell'intervento educativo si intreccia con quella dello status linguistico. Negli aspetti dove contano soprattutto la motivazione e le competenze legate alla scrittura in generale, i multilingui sperimentali ottengono risultati buoni, spesso superiori a monolingui e multilingui di controllo. Ad esempio, nella valutazione mediante scale olistiche, i loro testi risultano più efficaci rispetto a tutti gli alunni di controllo in tutte le dimensioni, con la sola eccezione della comprensibilità, che a ottobre era più alta rispetto ai multilingui di controllo, mentre a maggio risultava più bassa. Rispetto alle classi di controllo, i loro testi sono sempre più lunghi e più ricchi di unità informative principali e secondarie, e meglio articolati mediante l'uso del capoverso e della virgola. Contengono anche meno riferimenti ambigui, superando in tutte le sotto-dimensioni quelli degli alunni monolingui di controllo ai due momenti della raccolta, mentre a T2 sono abbastanza simili ai testi scritti dai multilingui di controllo. Anche l'uso di punti e di virgole risulta sostanzialmente simile o leggermente migliore rispetto agli alunni delle classi di controllo, mono- e multilingui.

D'altra parte, dove servono competenze linguistiche avanzate, i multilingui sperimentali, come quelli di controllo, hanno qualche difficoltà in più rispetto ai monolingui. Ad esempio, nella gestione dei tempi verbali, producono un maggior numero di salti temporali e dimostrano una più limitata conoscenza del repertorio dei connettivi, pur producendo un maggior numero di loro occorrenze, dovuta alla maggiore lunghezza dei testi.

Infine, per quanto riguarda i periodi festone, i multilingui sperimentali si allineano con i monolingui delle loro stesse classi, producendone a T1 un numero leggermente maggiore e di lunghezza un po' superiore, rispetto ai pari di controllo. A T2 la situazione diventa più uniforme, con valori molto simili tra tutti i vari sotto-gruppi, ma con una tendenza, in tutti i contesti, a produrre più periodi festone quando si scrivono testi più lunghi, come se la foga di scrivere portasse a usare strutture sintattiche meno controllate, realizzate di slancio, e quindi meno caratterizzate dall'impiego di punti fermi.

10.1.4 La variabilità interna alle classi

Si è detto che i multilingui di controllo superano, in alcune dimensioni, i monolingui delle loro stesse classi. Ciò non avviene praticamente mai per il gruppo dei multilingui sperimentali, i quali, pur ottenendo in molti casi risultati migliori di monolingui e multilingui di controllo, non ottengono quasi mai risultati superiori ai compagni monolingui. Una lettura superficiale di questo dato potrebbe far concludere che nelle classi sperimentali gli alunni multilingui sono più svan-

taggiati rispetto a quelli di controllo, e che la sperimentazione produce buoni risultati solo per una élite di monolingui privilegiati. In realtà le cose stanno diversamente. In primo luogo, occorre ricordare ancora una volta che molti multilingui delle classi sperimentali erano parlanti non nativi, spesso arrivati in Italia da pochi anni, se non mesi. In secondo luogo, va ribadito che in molte dimensioni, specialmente quelle più legate alla scrittura come competenza specifica e meno alle abilità linguistiche in senso stretto, i multilingui delle classi sperimentali hanno prestazioni migliori dei monolingui e dei multilingui di controllo. Dunque essi sono sì “indietro” rispetto ai monolingui delle loro classi, ma comunque più “avanti” di chi non ha svolto la sperimentazione, il che dimostra che un buon intervento educativo produce risultati che superano differenze preesistenti, come lo status di monolingue o multilingue. Infine, la dicotomia monolingui/multilingui, per certi aspetti problematica come tutte le dicotomie, può essere ricompresa in una dimensione più continua di variabilità interna alla classe, che non raggruppi gli alunni in categorie ma li consideri nel loro insieme, con i loro punteggi individuali e la variabilità ad essi inerente.

Questo è il senso di calcolare il coefficiente di variazione, che serve proprio a stabilire se un certo dato medio, per quanto positivo, risulti dalla compresenza di alcuni alunni estremamente privilegiati con altri molto più deboli, oppure da una classe omogenea, che progredisce insieme. I dati presentati in §9.2 mostrano che, nella grande maggioranza delle dimensioni, all’inizio e ancor più alla fine dell’anno scolastico le classi sperimentali risultano più omogenee al loro interno di quelle di controllo. Dunque, i migliori risultati medi che esse ottengono su molti parametri sono dovuti a classi che progrediscono insieme, in cui la scuola, con il passare del tempo, riduce le disuguaglianze invece di accentuarle. Ci pare un risultato degno di nota, in linea con gli obiettivi di un’educazione linguistica democratica (GISCEL 1975; 2007) e della Costituzione italiana.

10.2 Risultati di altre ricerche

Lo studio presentato in questo volume rappresenta la ricerca su più larga scala condotta finora sul progetto *Osservare l’interlingua*. Nel corso degli anni sono stati però pubblicati anche altri lavori, che pensiamo sia utile riportare in questa sede, per fornire un quadro complessivo dei risultati conseguiti.

Alcune pubblicazioni si basano sugli stessi dati analizzati in questo lavoro, ma con analisi parziali, ad esempio osservando solo alcune classi, o alcune dimensioni della scrittura, o solo il secondo momento di raccolta dati alla fine dell’anno scolastico. Riportiamo qui solo brevemente questi studi, dato che i loro risultati possono essere ricompresi tra quelli esposti nei capitoli precedenti. Rosi e Borelli (2014) analizzano l’uso dei tempi verbali e la percentuale di *shift* temporali nei testi scritti a inizio e fine anno scolastico dagli alunni di una terza, una quarta e una quinta classe sperimentale e di tre rispettive classi

di controllo. Pallotti e Rosi (2017a) osservano, in tre classi sperimentali e tre di controllo, all'inizio e alla fine dell'anno scolastico, la lunghezza dei testi, il numero di unità informative principali e secondarie, la suddivisione in capoversi, la quantità e l'appropriatezza della punteggiatura. Il campione di Pallotti (2017a) è composto di cinque classi sperimentali e cinque classi di controllo, analizza i testi prodotti dagli alunni a inizio e fine dell'anno scolastico, e include anche una breve discussione dei risultati del test motivazionale. I lavori di Pallotti (2017b; 2017c) si basano sull'intero corpus di sette classi sperimentali e altrettante di controllo, ma discutono solo alcune misure di qualità dei testi, proponendo una riflessione più ampia su come il costrutto dell'interlingua possa avere un impatto sull'insegnamento delle lingue e l'educazione linguistica in generale. Infine, Pallotti e Borghetti (2019) presentano i primi risultati distinti per i sotto-gruppi di monolingui e multilingui, concentrandosi sugli esiti alla fine dell'anno scolastico.

Vediamo ora alcuni lavori che si basano su dati diversi da quelli esposti in questo studio. Pallotti e Rosi (2017b) hanno osservato i risultati nelle prove INVALSI di lettura e grammatica di una classe terza di scuola secondaria di primo grado che aveva seguito la sperimentazione *Osservare l'interlingua* per due anni, confrontandoli con altre quattro classi terze dello stesso istituto comprensivo che non avevano seguito la sperimentazione. La classe sperimentale nel suo insieme ottiene il punteggio più alto di tutta la scuola; il dato più rilevante riguarda tuttavia gli alunni "nuovi italiani", cioè con cittadinanza non italiana al momento della rilevazione. Il punteggio di questi ultimi, nella classe sperimentale, è circa del 25% inferiore rispetto a quello degli italiani, mentre nelle classi di controllo la differenza è del 40-65%. Il coefficiente di variazione nella classe sperimentale è 0,25, mentre è mediamente 0,35 nelle quattro classi di controllo. I nuovi italiani della classe sperimentale ottengono risultati più alti dei nuovi italiani delle classi di controllo in una misura che va dal 30 al 130%. Si noti che il numero dei nuovi italiani della classe sperimentale era superiore a quello di ciascuna delle classi di controllo; il tempo medio di residenza in Italia di questi allievi era simile rispetto alle altre classi e, se guardiamo alle opportunità offerte loro dai rispettivi istituti scolastici, erano quelli che avevano avuto meno interventi "speciali", quali ad esempio laboratori di italiano L2 o corsi di preparazione all'esame. Gli autori concludono che percorsi di educazione linguistica efficace, condotti nelle ore di didattica convenzionale e non necessariamente in contesti separati, contribuiscono significativamente a ridurre le disuguaglianze all'interno delle classi.

Ferrari e Burzoni (2018) hanno osservato i risultati cumulativi di *Osservare l'interlingua* in due classi V di scuola primaria che avevano svolto la sperimentazione per cinque anni, confrontandole con altre due V di controllo della stessa scuola. Le classi sperimentali avevano una maggiore proporzione di alunni multilingui (27% contro 13%), un maggior numero di bambini che non avevano frequentato la scuola dell'infanzia e il doppio di bambini con disabilità

o bisogni educativi speciali. L'indagine si basava sull'analisi di testi narrativi prodotti alla fine dell'anno scolastico a partire da un breve stimolo video, il cortometraggio animato *Lifted* di Gary Ridstrom (2006); la valutazione dei testi è stata svolta alla cieca, senza cioè sapere se essi provenivano da classi sperimentali o di controllo. Gli elaborati prodotti nelle classi sperimentali risultavano più completi, comprensibili, coerenti e coesi rispetto a quelli di controllo, secondo le stesse scale olistiche di Kuiken e Vedder (2018) utilizzate nel presente lavoro. Essi però non erano più lunghi rispetto a quelli delle classi di controllo, anche se contenevano circa lo stesso numero di unità informative principali e secondarie: erano dunque più concisi, ma non più poveri di idee. Come nel presente studio, gli alunni delle classi sperimentali andavano più frequentemente a capo (la divisione del testo in capoversi è un aspetto su cui si insiste particolarmente nella sperimentazione). Diversamente dagli alunni sperimentali del nostro campione, quelli osservati da Ferrari e Burzoni (2018) producevano anche una proporzione nettamente minore di periodi festone. Essi inoltre usavano molti meno riferimenti ambigui alle entità, con differenze importanti e statisticamente significative rispetto alle classi di controllo, e circa lo stesso numero di salti temporali. Questi risultati nel complesso mostrano l'efficacia nel lungo periodo dei percorsi sperimentali, che al termine della scuola primaria producono effetti consistenti, anche in situazioni non particolarmente facili sul piano socio-educativo.

Borghetti et al. (2019) hanno osservato due classi quinte sperimentali e due di controllo, mentre Pallotti et al. (2019) si sono concentrati su due quarte sperimentali e due di controllo, sempre di scuola primaria. Le due indagini si sono concentrate su un'annualità della sperimentazione che aveva come oggetto la riflessione su alcune dinamiche comunicative, in particolare le differenze tra oralità e scrittura e come l'oralità possa essere riportata nei testi scritti. Tutti gli alunni hanno visionato un estratto dal film *La fabbrica di cioccolato* di T. Burton contenente diversi dialoghi e lo hanno raccontato oralmente e per iscritto. Nel corso dell'anno, le sole classi sperimentali hanno poi svolto diverse attività di riflessione sulle peculiarità dei diversi modi di comunicazione, oltre a osservare come nel testo letterario originale di Roald Dahl venissero riportati i dialoghi dei personaggi. Alla fine dell'anno scolastico, tutte le classi hanno scritto un altro testo, basato su uno stimolo diverso ma ugualmente ricco di dialoghi tra i personaggi, tratto dal film *Tarzan* di C. Buck e K. Lima. Il risultato principale della sperimentazione è che gli alunni hanno colto meglio le potenzialità del discorso diretto nel creare effetti letterari: i loro testi finali, rispetto a quelli prodotti nelle classi di controllo, riportano infatti molti più dialoghi, che fanno rassomigliare questi elaborati all'originale di Dahl, con la sua vivacità narrativa ottenuta attraverso un'efficace mimesi del parlato nello scritto.

Tarallo (2017) ha replicato il percorso didattico e di ricerca oggetto del presente studio in due scuole secondarie di I grado di Napoli, raccogliendo 80 testi sperimentali e 76 di controllo. I suoi risultati mostrano che gli alunni che

hanno seguito la sperimentazione per un anno scolastico alla fine del percorso producono testi che, valutati olisticamente, risultano più comprensibili, coerenti e coesi, e leggermente più ricchi sul piano del contenuto. Ciò non si traduce però in una maggiore lunghezza; piuttosto, come nel lavoro di Ferrari e Burzoni (2018), i testi delle classi sperimentali risultano più concisi, pur essendo ugualmente informativi. In linea con tutte le ricerche condotte finora, chi ha seguito la sperimentazione tende a segmentare di più il testo in capoversi; in questo caso però non abbiamo un uso particolarmente alto delle virgole, anche se la loro accuratezza tende a crescere nelle classi sperimentali, insieme a quella dei punti, mentre entrambi i segni di punteggiatura sono usati peggio nelle classi di controllo alla fine dell'anno scolastico. La sperimentazione ha prodotto buoni risultati anche sui riferimenti ambigui, che diminuiscono alla fine dell'anno nelle classi sperimentali, mentre tendono ad aumentare in quelle di controllo. Tarallo (2019) approfondisce un particolare aspetto della ricerca, quello dei salti temporali, mostrando che essi diminuiscono drasticamente negli alunni che hanno svolto il percorso sperimentale, mentre aumentano in quelli di controllo.

Tutte queste ricerche mostrano come l'approccio della sperimentazione educativa di *Osservare l'interlingua* produca risultati positivi in diversi ambiti dell'educazione linguistica, anche in contesti socio-geografici diversi da quelli originari. Questi risultati sono già osservabili dopo un anno di intervento, come provano le ricerche di Tarallo (2017; 2019), Borghetti et al. (2019) e Pallotti et al. (2019), si consolidano e accumulano nel corso dell'intero ciclo scolastico, come dimostrano Rosi e Borelli (2014), Pallotti e Rosi (2017a; 2017b), Ferrari e Burzoni (2018) e come conferma anche la presente indagine sperimentale che, riportando i buoni livelli raggiunti all'inizio dell'anno scolastico nelle classi sperimentali, mostra ulteriormente come gli effetti di *Osservare l'interlingua* siano stabili nel tempo.

10.3 Il punto di vista di alunni, famiglie, insegnanti e tirocinanti

I dati quantitativi presentati nei capitoli precedenti e nella sintesi di altre ricerche appena esposta mostrano che l'approccio di *Osservare l'interlingua* produce effetti misurabili e oggettivi sulla motivazione, gli atteggiamenti e le competenze di scrittura degli alunni. Dall'altra parte, esistono anche altre modalità, più qualitative, di valutare l'efficacia di un progetto, come raccogliere le opinioni di chi vi ha partecipato. A questo scopo, al termine dell'ottavo anno di sperimentazione, nella tarda primavera 2015, si sono condotte alcune interviste ai destinatari, nei loro diversi ruoli di alunni, genitori, docenti e studenti di Scienze della Formazione Primaria che hanno affiancato gli insegnanti in classe nell'ambito del loro tirocinio universitario. Le interviste miravano a raccogliere le opinioni dei differenti tipi di partecipanti per valutare il gradimento del progetto educativo e la percezione della sua efficacia da parte

di chi vi ha preso parte, per uno o più anni.

Gli alunni hanno dichiarato di essersi sentiti molto coinvolti nelle attività del percorso e di aver apprezzato in particolare sia la modalità di lavoro cooperativo in gruppo, una competenza fondamentale e trasversale, sia gli strumenti di supporto all'abilità di scrittura offerti, come le buste o scatole per rappresentare le unità informative principali, le striscioline di carta che riportavano le unità informative secondarie per arricchire i testi o i cartelloni impiegati per i cicli di revisione (§6.2 e §6.3). Ad esempio, un'alunna di seconda primaria ha mostrato di aver ben capito che per scrivere un buon testo è importante la fase di pianificazione, sottolineando i vantaggi di individuare i titoli che compongono il progetto del testo, su cui la sperimentazione si è concentrata molto (9).

- (9) *Ci vuole un titolo. Dobbiamo soprattutto vedere cosa dobbiamo scrivere tipo se io voglio scrivere una cosa, se invece non ho pensato niente non so cosa scrivo.*

Gli alunni più grandi hanno enfatizzato l'utilità non solo del progetto del testo ma anche del sistema di revisione proposto, basato su letture attente e cicliche, focalizzate su un elemento specifico alla volta. Nella formalizzazione metacognitiva condotta in classe in una delle ultime attività del percorso (§6.3), ad esempio, due alunni che si trovavano in due classi quinte, sul punto di lasciare la scuola primaria dopo aver partecipato alla sperimentazione fin dalla classe prima, hanno sottolineato infatti l'importanza sia della pianificazione che della revisione (10, 11).

- (10) *In questi cinque anni, per scrivere un testo ho imparato che la prima cosa da fare è scrivere in brutta aiutandosi con una scaletta che rappresenta tutti, o quasi tutti, i fatti che devono essere contenuti nel testo. Una volta ricopiato si corregge l'ortografia, la coerenza, i tempi dei verbi e i capoversi. Infine bisogna ricopiare il testo, con tutte le correzioni, sul quaderno.*
- (11) *Per scrivere un testo io di solito faccio così. Per prima cosa penso a come organizzare i fatti, poi penso nella mente quello che vorrei scrivere, lo scrivo nella brutta e poi rileggo la frase. Continuo così mettendo punteggiatura e unendo i fatti svolti creo un testo. Alla fine del testo controllo l'ortografia, la coerenza, i verbi, la punteggiatura... Dopo lo rileggo e lo consegno alla maestra.*

L'altro punto del progetto che è stato molto apprezzato dagli studenti è il lavoro di gruppo. Questo metodo ha richiesto molto tempo per essere acquisito, ma gli alunni, una volta che si sono abituati, ed affezionati, al lavoro cooperativo ne hanno visto i benefici e sono sorpresi e delusi quando non hanno l'occasione di praticarlo. Come esemplificato dal seguente dialogo fra

l'intervistatrice (INT) e un alunno di undici anni (A), che nella prima classe della scuola secondaria inferiore non ha mai svolto attività di gruppo, dopo aver fatto parte della sperimentazione per i cinque anni della scuola primaria, e ha espresso il desiderio di poter riprendere questa metodologia, spiegandone i vantaggi rispetto al lavoro individuale (12).

(12) *A: Non abbiamo ancora fatto nessun lavoro di gruppo quindi...*

INT: E secondo te potrebbe essere utile farlo anche ora che siete alle medie?

A: Sì perché ci spingerebbe a ragionare insieme e non individualmente come facciamo sempre.

INT: Però alle medie si fanno argomenti complessi. Serve lo stesso un lavoro di gruppo fatto alle scuole elementari?

A: Beh potrebbe essere utile comunque, perché tutti potrebbero dare la loro idea e infine capire qual è l'idea migliore, no?

Il lavoro di gruppo è stato percepito anche dalle famiglie come funzionale a migliorare l'apprendimento e a sviluppare competenze di studio più mature, tanto che è stato citato spesso come uno dei risultati più importanti della sperimentazione. Molti genitori lo hanno collegato all'aumento di motivazione e di avvicinamento alla scuola in generale, perché è un metodo divertente ed efficace per coinvolgere tutti i bambini della classe, anche quelli più difficili e problematici, che altrimenti rischiano di rimanere esclusi dall'insegnamento, dal momento che non riescono a procedere con i compagni, si scoraggiano e si distraggono, fino ad arrivare a disturbare gli altri mentre lavorano. Al contrario, le attività in gruppi eterogenei e bilanciati per livello, in cui gli alunni hanno capacità differenti e sono chiamati a negoziare fra loro le risposte da dare senza l'intervento del docente, e il successivo confronto con la classe intera spronano tutti a dare un contributo secondo le proprie capacità e a partecipare in modo più attivo al raggiungimento degli obiettivi didattici,⁴⁴ come sottolineato dalla madre di un alunno di quinta (13), ma anche dalla madre di un alunno di seconda primaria, dopo solo due anni di partecipazione al progetto (14).

(13) *Un'attività molto inclusiva nei confronti di chi o veniva da paesi stranieri, quindi era il primo approccio alla lingua italiana, ma anche chi ha canali di espressione diversi, quindi ciascuno di loro, il più introverso, il più creativo o il bambino dislessi-*

44 Negli anni, gli insegnanti hanno notato come, da un lato, il lavoro in piccolo gruppo ha portato gli alunni a dare ascolto ai compagni con difficoltà cognitive o linguistiche, sorprendendosi dei loro contributi e riportandoli spesso nella restituzione a classe intera; dall'altro, il confronto fra i diversi gruppi a classe intera ha implicitamente esortato chi si impegnava di meno a lavorare di più e meglio nelle attività successive, dal momento che la valutazione fra pari delle proposte dei gruppi è stata attenta ed oggettiva e si è basata sull'obiettivo comune dell'attività più che su dinamiche interpersonali, come l'apprezzamento solo dei contributi del proprio gruppo o degli amici preferiti.

co, piuttosto che disabile e ha incluso tutti nelle attività questa modalità di non essere solo sul libro sul quaderno, ma tutto un altro approccio.

- (14) *Si cerca di arrivare così a certi apprendimenti con altre strade e questo consente semmai anche ai bambini che possono avere qualche difficoltà in più, cioè di portare tutti avanti nello stesso modo e cercare di far raggiungere a tutti quanti gli stessi apprendimenti. Questo a noi è piaciuto molto: il fatto che ci siano nuove modalità per raggiungere degli obiettivi all'interno della scuola non solo il classico insegnamento ma nuove modalità di procedere e di questo ce ne ha dato lui la conferma proprio con il piacere di fare questa attività e questa esperienza a scuola.*

Sempre per la seconda primaria, un genitore ha sottolineato la portata di un percorso così inclusivo, responsabilizzante ed autonomo e il valore del fatto che tale lavoro, seppur impegnativo, è stato gradito anche da bambini di sette anni (15).

- (15) *È un taglio da ragazzi grandi mi verrebbe da dire, ma è stato recepito bene dai bimbi e sono riusciti a fare un elaborato di un certo tipo, di un certo spessore.*

Anche il padre di un'alunna di sei anni, inserita in una classe prima, si è dichiarato soddisfatto della decisione dell'insegnante di intraprendere la sperimentazione fin dall'inizio della scuola primaria, nonostante l'impegno richiesto ai bambini, e ha confessato di rivedere nelle attività del progetto il livello di insegnamento della scuola che ha frequentato lui da studente, di cui poi crescendo ha potuto apprezzare i vantaggi e le ricadute positive sul piano personale e professionale. Ugualmente, la madre di un'altra alunna di seconda primaria ha colto come nell'approccio ludico e divertente di molte attività si celi lo sprone a mettere in campo competenze complesse, che così i bambini hanno acquisito inconsciamente, assimilato bene e mantenuto a lungo (16).

- (16) *Mia figlia ha condiviso questa modalità di conoscenza, approfondimento e progettazione e poi di azione. Sicuramente la parte dell'azione è la più divertente, però ha fatto molto sua anche la parte della progettazione.*

Il punto di vista degli insegnanti, coinvolti nel progetto sia come soggetti di sperimentazione educativa nelle loro classi, sia come destinatari della formazione con gli esperti di didattica della lingua italiana dell'università e gli esperti di tecniche educative del comune, è stato decisamente positivo. Molti di loro, infatti, dopo aver provato le attività, le hanno proposte anche ai colle-

ghi di istituto, costituendo in alcune realtà delle autentiche task force, capaci di assistenza e consulenza fra pari all'interno dello stesso contesto scolastico, in linea con le finalità della formazione, che ha puntato al costante incremento dell'autonomia dei docenti. Gli aspetti di forza del progetto sottolineati sono molteplici e spaziano dai risultati conseguiti dagli alunni, alla scoperta di nuovi materiali, come gli stimoli audiovisivi, di nuove metodologie e tecniche, utili per aggiornarsi e ampliare le strategie per l'insegnamento sia della lingua italiana, sia di altre discipline, come ha enfatizzato un'insegnante che ha ammesso la fatica e le perplessità iniziali, superate negli anni, fino ad arrivare ad un convincimento pieno (17).

- (17) *L'inizio non è stato così semplice, perché credevo che fosse una cosa un po' avulsa da quella che era la realtà scolastica. In realtà un po' man mano che comincia a lavorare, si rende conto che applica questa metodologia a tanti altri momenti. Quindi al di là del progetto in sé riesci poi a lavorare anche in tanti altri momenti, perché ti rendi conto, anche senza volerlo, che quando hai acquisito questa metodologia tu la applichi anche ad attività che di solito fai in altro modo.*

Come testimonia il titolo del progetto *Osservare l'interlingua*, una novità fondamentale della metodologia proposta rispetto all'approccio tradizionale consiste nell'attenzione data alle competenze di valutazione formativa delle produzioni degli alunni e diagnosi dei loro bisogni da parte dell'insegnante, che con la formazione e la sperimentazione in classe diventa sempre più consapevole delle tappe e dei meccanismi del processo di apprendimento linguistico. Negli incontri di formazione proposti durante l'anno, il docente viene guidato dai formatori nella comprensione della struttura dell'interlingua dei suoi studenti e della natura dei loro errori, al fine di imparare a costruire interventi didattici mirati alle esigenze autentiche degli alunni che ha davanti. In particolare, nel primo incontro di formazione di ogni anno scolastico i docenti leggono e osservano i testi dei loro alunni insieme ai formatori, e questo si rivela un momento centrale della crescita professionale dei docenti. Non a caso, questo punto è stato sottolineato proprio da una delle due insegnanti che hanno richiesto per prime il supporto dell'università e che hanno partecipato di anno in anno a tutte le edizioni della sperimentazione (18).

- (18) *La cosa che più mi ha colpito e continua a colpirmi è l'idea di soffermarmi sugli errori dei bambini in un modo un po' diverso, cioè cercando di vedere quali sono i messaggi o le indicazioni che ci danno gli errori stessi. Questa è una cosa che stravolge un po' l'idea dell'errore, lo fa diventare un punto di partenza, non una chiusura.*

In aggiunta, gli insegnanti hanno individuato come componente efficace della sperimentazione la proposta di presentare la scrittura come un'attività concreta: si scrive con una motivazione chiara e per un destinatario ben identificato, piuttosto che scrivere tanto per scrivere. Inoltre, nel percorso didattico sono coinvolte non solo operazioni mentali, ma anche azioni fisiche, da eseguire con le mani e i piedi, come tagliare, incollare, andare alla lavagna, consultare l'insegnante, passare il cartellone della revisione ad un altro gruppo. Come hanno osservato due docenti che hanno partecipato alla sperimentazione per numerosi anni (19 e 20), la collaborazione fra scuola e università è proficua nel mettere a punto tale tipo di percorsi, basati su materiali tangibili che rappresentano in modo concreto ragionamenti logici anche molto complessi, come quelli linguistici e matematici.

- (19) *Poi c'è anche il discorso di utilizzo di elementi concreti nella stesura del testo, perché questa è un'attività che solitamente esula dalla manipolazione di materiali da costruire. Come attività riferita al testo, di solito si partiva da un'esperienza ed era quella così la parte, diciamo così, concreta dell'attività di educazione linguistica, mentre in realtà qui abbiamo avuto invece l'introduzione di cose, di oggetti, di buste, scatole, materiali.*
- (20) *Che fra l'altro sono stati anche suggerimenti nostri che sono stati accolti e inseriti [...] manipolare le parole è stato poi utilizzato alla matematica in modo trasversale, e anche alle altre discipline. Se penso ai bambini di prima, quando costruivano i problemi tagliavano pezzettini di parole e costruivano il tutto.*

Gli insegnanti hanno messo anche in evidenza che i bambini con maggiori difficoltà sono molto aiutati dal lavoro sull'elaborazione del pensiero condotto per costruire il progetto del testo (21), così come dalla revisione fra pari, in cui nessuno ha il ruolo di giudice né tantomeno delle mansioni sanzionatorie, bensì offre feedback ai compagni, da cui si riceve a sua volta feedback, in un circolo virtuoso e collaborativo (22).

- (21) *Nessun bambino di fronte a un foglio ha la sindrome del foglio bianco [...] e quindi questo secondo me è un grosso successo perché penso alla fatica di altre situazioni in cui dicono: "Non so cosa dire". Il fatto anche per qualcuno di cominciare spontaneamente a utilizzare una scaletta, un progetto, comunque a segnarsi delle idee prima di cominciare a scrivere per qualcuno sta diventando spontaneo, per qualcuno no, gli va ancora ricordato o suggerito. [...] I bambini più in difficoltà se hanno la scaletta, una tabella, comunque una traccia, su cui hanno già ragionato, dopo riescono a scrivere.*

- (22) *È sempre stata un'attività in cui di fatto tutti sono stati sia correttori sia persone che venivano corrette, per cui questo ha molto equilibrato la cosa e l'abitudine comunque del vedere quello che non andava ma anche quello che funzionava bene è risultata positiva, perché si cercavano i consigli ma si cercavano anche le stelle. [...] In un primo momento è stato difficile trovare le stelle, era più facile trovare le cose che non andavano, però anche quello è stato un esercizio che poi ha prodotto dei risultati.*

Gli insegnanti, come gli alunni, hanno sentito di aver acquisito delle competenze importanti e si sono dichiarati soddisfatti dei progressi compiuti dalle classi fra i test iniziali e quelli finali (§8, §9), che hanno visionato e analizzato insieme ai formatori nell'incontro conclusivo della formazione anno per anno. Man mano i docenti sono stati sempre più sicuri nell'adoperare la metodologia come perno della loro prassi didattica ordinaria, non solo nelle ore dedicate alla sperimentazione (23).

- (23) *Risponde ad un'esigenza di aggiornamento che così calato nell'esperienza didattica quotidiana si fa fatica a trovare, per cui abbiamo proprio trovato una dimensione di applicazione. Così abbiamo piano piano incrementato le competenze anche dal punto di vista proprio della nostra formazione.*

La ricaduta applicativa nelle classi dei modelli e principi teorici presentati nella formazione è emerso in modo marcato anche nelle parole dei tirocinanti, studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria. Questi studenti si sono meravigliati di come fosse possibile mettere in pratica quanto studiato con una metodologia semplice e accattivante (24) e spesso hanno ripetuto per un secondo anno l'esperienza di tirocinio, per consolidare competenze didattiche che consideravano fondamentali e approfondirle con lavori di tesi, in cui hanno raccolto e analizzato i testi dei bambini, per valutare l'efficacia dei percorsi a cui avevano preso parte.

- (24) *Sicuramente c'è tutto quello che ho letto nei libri, anche in preparazione all'esame. I modelli teorici degli autori che trattano queste tecniche, queste nuove strategie, vederli veramente nel concreto applicate sul campo è una soddisfazione bellissima, perché per la prima volta ho visto quello che studio all'università e i risultati positivi nella realtà. Apparentemente leggendo sui libri, sembra veramente tutto molto difficile da applicare nella scuola per i tempi, per il fatto che non c'è mai compresenza fra le insegnanti: gestire una classe di venti bambini, assecondare tutti i loro bisogni ed esigenze, perché sono comunque tutti diversi fra loro, mi sembrava impossibile. In realtà basta*

veramente poco, basta applicare queste nuove modalità per creare dei lavori bellissimi anche con bambini piccoli di seconda elementare. Creare un testo, trascriverlo, la revisione, fare le attività a piccolo gruppo, a grande gruppo è stato bellissimo.

Insieme alle osservazioni di insegnanti e tirocinanti di scuola primaria, sono interessanti le posizioni dei docenti di scuola secondaria inferiore, che rappresentano un importante tassello nella costruzione di un curriculum verticale nell'ottica della condivisione di esperienze e buone pratiche fra i due diversi ordini di scuola, testimoniato anche dal sillabo verticale del progetto, che comprende gli otto anni tra l'inizio della primaria e la fine della secondaria di primo grado. Anche gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado hanno manifestato le difficoltà iniziali a partecipare alla formazione e sperimentazione dichiarate dai colleghi della scuola primaria e hanno espresso un profondo senso di soddisfazione ad averle superate e ad aver scoperto un approccio più motivante ed efficace alla didattica del testo, che è stato poi per loro spontaneo trasporre anche a materie come la storia o la geografia. Nei loro commenti al progetto, particolare risalto hanno sia la scaletta, che ha permesso di raggiungere un obiettivo davvero importante come la scomparsa del blocco di fronte al foglio bianco avendo insegnato agli studenti a fermarsi a ragionare sui contenuti e avendo fornito loro uno strumento per selezionarli ed organizzarli prima di iniziare la stesura del testo, sia la brutta copia, che richiede una rilettura e revisione prima di essere trascritta in bella. Si riportano di seguito (25, 26) le motivazioni per la partecipazione al progetto date da due insegnanti di scuola secondaria inferiore, che sono partiti dalla classe prima e hanno poi scelto di continuare la sperimentazione fino al terzo anno.

- (25) *Mi rendevo conto di correggere anche in modo molto dettagliato e alla fine vedevo che la correzione la vedevo io e i ragazzi no, loro andavano a guardare il voto. Ho provato anche a togliere il voto, ma alla fine non capivano le correzioni e non entrava niente. [...] È stata uno stravolgimento della didattica, perché se prima l'insegnante correggeva a vuoto, senza nessun risultato, o con risultati più limitati, la sperimentazione ha dato la possibilità di una prospettiva diversa: ora arrivano loro a capire quali sono gli elementi da correggere e questo è molto utile. [...] Ho dovuto ridurre alcune attività, però ho visto che funziona, perché questo tipo di autocorrezione è stato trasferito non solo nella sperimentazione ma anche nei testi che si fanno in classe.*
- (26) *Era un bisogno che avvertivo sia per quanto riguarda me sia per quanto riguarda i miei alunni proprio sulla produzione scritta, perché mi son accorto prima di tutto di avere bisogno io di strumenti per l'insegnamento della produzione scritta,*

come insegnare ai ragazzi a scrivere un testo. [...] Quello che più è servito è stato lavorare tanto in maniera così scandita sulle diverse fasi della produzione scritta, che spesso vengono trattate frettolosamente, quindi ragionare e soffermarsi sulla elaborazione delle idee, stesura della scaletta, vari tipi di scaletta, stesura condivisa della scaletta, stesura collettiva del testo, revisione di nuovo collettiva del testo.

I docenti di scuola secondaria di primo grado che hanno condotto la sperimentazione per tutti e tre gli anni hanno riscontrato risultati positivi anche nella prova finale dell'esame istituzionale e nelle prove INVALSI (Pallotti & Rosi 2017b). Gli alunni hanno preso coscienza dell'importanza degli strumenti di pianificazione e revisione e il loro uso ha potenziato le competenze nell'abilità di scrittura, ma anche, in maniera indiretta, nella comprensione del testo scritto. A questi insegnanti la sperimentazione ha mostrato un modo di fare lezione centrato sugli alunni, chiamati a riflettere prima di scrivere, a rileggere prima di consegnare, misurando in modo autonomo l'adeguatezza e l'efficacia delle scelte linguistiche e testuali operate nel testo, a lavorare in gruppo, come raramente si fa nella scuola secondaria, a autovalutare in modo critico le proprie proposte alla ricerca non di un buon voto, ma della strada migliore per procedere nel percorso comune. L'esperienza fatta ha, quindi, portato anche gli insegnanti di scuola secondaria inferiore a credere nei benefici di una didattica diversa da quella tradizionale, dinamica, attiva e cooperativa.

10.4 In conclusione: "Se gli insegni, imparano"

Il progetto *Osservare l'interlingua* nasce da un'esperienza corale che ha coinvolto scuole, università, enti locali, con un impatto positivo sui destinatari finali, i bambini e le loro famiglie. Tale impatto non è stato valutato solo sulla base delle impressioni dei partecipanti che abbiamo discusso nelle ultime pagine, pur essendo queste un documento importante che abbiamo raccolto, e continuiamo a raccogliere, nell'arco di molti anni. Con la ricerca presentata in questo volume abbiamo cercato di dimostrare l'efficacia degli interventi anche in modo più sistematico, rigoroso, oggettivamente falsificabile. I risultati, confermati poi da altre indagini sperimentali, sono che una didattica della scrittura attiva, collaborativa, comunicativa, attenta ai processi e agli atteggiamenti degli alunni, porta a migliori competenze di scrittura, soprattutto negli ambiti che a noi paiono più importanti: l'efficacia, la chiarezza, la capacità di raccogliere le idee e organizzare il testo. Insomma, per dirla nel modo più semplice possibile: "se gli insegni, imparano".

Questo messaggio fornisce un forte incoraggiamento agli insegnanti: per raggiungere risultati migliori, come quelli ottenuti dalle classi sperimentali di questo studio, non servono risorse straordinarie o contesti privilegiati, ma basta

cambiare il modo di insegnare. Le scuole dove si è svolta la sperimentazione erano normali scuole pubbliche, alcune delle quali site in contesti piuttosto complicati; le loro dotazioni tecnologiche e di personale erano paragonabili a quelle di tanti altri istituti. Chi fa la differenza è l'insegnante, con la sua scelta di approcci e metodi didattici.

Un altro risultato da sottolineare è la maggiore uniformità all'interno delle classi sperimentali, che è una manifestazione concreta di quell'ideale di inclusività di cui si parla molto nei documenti ufficiali e nei dibattiti pedagogici. Questa sperimentazione mostra che si possono raggiungere ottimi risultati di inclusione anche senza organizzare percorsi differenziati, laboratori speciali (se non nelle prime fasi di accoglienza), materiali diversificati, senza dividere la classe in alunni con o senza Bisogni Educativi Speciali (che poi diventano semplicemente "alunni BES", istituendo di fatto una nuova categoria differenziale). Una didattica inclusiva non nega l'esistenza delle differenze, ma le affronta senza proporre interventi differenziati, bensì percorsi che favoriscano la partecipazione di tutti, ciascuno con le sue modalità e possibilità, facendo leva sulla collaborazione tra pari.

Ci auguriamo che un numero sempre maggiore di insegnanti voglia sperimentare l'approccio proposto in questo volume, ampiamente sviluppato in chiave pratica nel sillabo di *Osservare l'interlingua*. Speriamo anche che si diffonda ulteriormente la ricerca empirica sull'efficacia degli interventi educativi, per promuovere nella scuola un atteggiamento di consapevolezza critica verso i processi di apprendimento e insegnamento e dunque scelte operative più efficaci.

Appendici



Appendice A - Il questionario

Troverai qui alcune domande sulla vita scolastica. Per rispondere devi mettere una crocetta sulla riga, anche in mezzo a due parole. Ad esempio un bambino potrebbe rispondere così:

Tua mamma ti sgrida? x
 mai raramente qualche volta spesso sempre

Ti piace cantare? x
 per niente poco così così molto moltissimo

Non esistono risposte giuste o sbagliate, vogliamo solo sapere cosa ne pensi tu, sinceramente.

Il tuo insegnante non vedrà mai il tuo questionario.

Conosci bene i tuoi compagni?

 per niente poco così così molto moltissimo

Ti capita di chiedere chiarimenti all'insegnante?

 mai raramente qualche volta spesso sempre

I tuoi compagni ti aiutano?

 mai raramente qualche volta spesso sempre

Ti piace se i tuoi compagni ti correggono??

 per niente poco così così molto moltissimo

Ti piace lavorare con i tuoi compagni?

 per niente poco così così molto moltissimo

L'insegnante fa attenzione ai commenti degli alunni?

 per niente poco così così molto moltissimo

Quando devi chiedere una cosa all'insegnante, hai paura di sbagliare?

 mai raramente qualche volta spesso sempre

L'insegnante cerca di capire gli alunni?

 per niente poco così così molto moltissimo

Vai d'accordo con i tuoi compagni?

 per niente poco così così molto moltissimo

Hai paura di disturbare l'insegnante se fai tante domande?

per niente poco così così molto moltissimo

Aiuti i tuoi compagni?

mai raramente qualche volta spesso sempre

I bambini della tua classe che non parlano bene l'italiano rimangono esclusi?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Ti senti agitato quando l'insegnante ti corregge?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Pensi che la scuola sia interessante?

per niente poco così così molto moltissimo

Se un compito è molto difficile, quanto ti impegni per risolverlo?

per niente poco così così molto moltissimo

Un bambino che scrive male può migliorare se si impegna?

per niente poco così così molto moltissimo

Cerchi di approfondire da solo gli argomenti che studi a scuola?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Vai a scuola volentieri?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Ti innervosisci quando i compagni ti correggono?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Se ti impegni con tutte le tue forze, quanto credi di poter migliorare?

per niente poco così così molto moltissimo

Quando devi parlare davanti agli altri ti senti nervoso?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Studi perché ti piace?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Ti senti agitato quando vedi che gli altri sanno cose che non conosci?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Quanto è importante l'impegno per andare bene a scuola?

per niente poco così così molto moltissimo

Trovi utili le attività sulla scrittura?

per niente poco così così molto moltissimo

Riesci a capire i tuoi errori di italiano?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Quando studi fai degli schemi?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Se c'è una verifica di italiano
ti senti nervoso?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Le attività di italiano sono interessanti?

per niente poco così così molto moltissimo

Si può imparare a scrivere
seguendo dei metodi precisi?

per niente poco così così molto moltissimo

Ti senti agitato quando devi
scrivere un testo?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Prima di scrivere un testo prendi
appunti per organizzare le idee?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Riesci ad aiutare i tuoi compagni
a migliorare il loro italiano?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Ti piacciono le attività sulla scrittura?

per niente poco così così molto moltissimo

Quando studi cerchi le idee principali?

mai raramente qualche volta spesso sempre

Le attività di italiano sono utili?

per niente poco così così molto moltissimo

Parli altre lingue oltre all'italiano e all'inglese?

Quali?

Nome e cognome:

Mille grazie!

Appendice B - Unità informative principali e secondarie

Video *Tempi moderni*

Unità principali

1. Il nuovo lavoro di Charlot: guardia notturna
2. Charlot e la ragazza mangiano
3. Charlot e la ragazza pattinano
4. La ragazza va a dormire
5. I ladri

Unità secondarie (con esempi di stringhe linguistiche, per agevolare il lavoro di codifica)

1. Confusione fuori dai grandi magazzini (*c'è una grande folla, inaugurazione dei grandi magazzini, Charlot saluta la ragazza uomo e donna si separano, una ragazza rimane fuori*)
2. Charlot entra ai grandi magazzini (*Charlot si precipita, corre dentro*)
3. Colloquio di lavoro e assunzione di Charlot (*Charlot si presenta davanti al direttore, gli dà la lettera di assunzione, parla con il signore, il direttore legge la lettera e gli rida la lettera dopo averla letta, i due parlano, il direttore lo assume*)
4. Arriva il proprietario (*il direttore parla con il proprietario, i tre signori parlano, poi uno se ne va*)
5. Il proprietario dà un binocolo a Charlot (*Charlot ha/guarda attraverso il binocolo*)
6. Il proprietario e Charlot vanno in giro per vedere i grandi magazzini (*Il proprietario va federe a Charlot i grandi magazzini, Charlot va con il proprietario, salgono le scale, visitano il negozio, il bar, ecc.*)
7. Il proprietario se ne va (*il proprietario stringe la mano a Charlot, il proprietario saluta Charlot, il proprietario va via, chiudendo la porta principale in faccia a Charlot*)
8. Charlot scende le scale (*Charlot corre giù*)
9. Charlot esce dalla porta di servizio
10. Charlot va a prendere la ragazza (*porta ragazza ai grandi magazzini*)
11. Charlot accompagna la ragazza al bancone del bar.
12. Charlot dà alla ragazza dei tramezzini e una fetta di torta (*Charlot dà da mangiare alla ragazza*)
13. La ragazza mangia (*Charlot fa mangiare la ragazza*)
14. Charlot e la ragazza entrano nel reparto-giochi (*Salgono in ascensore e entrano nel reparto Entrano in un reparto/stanza/negoziato di giocattoli,*

al buio)

15. Charlot accende la luce (*accendono la luce*)
16. Charlot e la ragazza trovano i pattini (*esplorano il reparto e trovano i pattini, la gioia della ragazza*)
17. Charlot e la ragazza si mettono i pattini (*Charlot si mette i pattini, la ragazza si mette i pattini*)
18. Charlot comincia a pattinare (*intorno alla ragazza, vanno a pattinare*)
19. Charlot esce dal reparto-giocattoli (*recandosi nell'atrio dove la ringhiera delle scale è in costruzione*)
20. Charlot si mette la benda (*senza accorgersi di essere in pericolo poiché manca la ringhiera*)
21. Charlot ricomincia a pattinare vicino al 'precipizio'
22. La ragazza finisce di mettere i pattini e si alza (*inizia a pattinare*)
23. La ragazza si accorge che Charlot è in pericolo (*e si accorge, si spaventa e rischia di cadere, Charlot continua a pattinare*)
24. La ragazza prova ad avvicinarsi per aiutare Charlot.
25. La ragazza non riesce a pattinare bene
26. La ragazza salva Charlot (*la ragazza trascina Charlot verso di se, l'aggrappa*)
27. Charlot si toglie la benda (*la ragazza gli toglie la benda*)
28. Charlot rischia di cadere un'altra volta (*Senza la benda Charlot si spaventa, rischia di cadere*)
29. La ragazza salva Charlot un'altra volta (*la ragazza lo ferma, salvandolo un'altra volta*)
30. Charlot e la ragazza vanno verso un'altra porta
31. Charlot e la ragazza sono nel reparto-letti (*sono in un'altro reparto, vanno in un negozio dei mobili*)
32. La ragazza si mette la pelliccia (*La ragazza non indossa più i pattini, la ragazza indossa la pelliccia, la ragazza prova la pelliccia*)
33. Charlot è seduto su una poltrona e la guarda (*Charlot indossa ancora i pattini*)
34. La ragazza si mette a letto (*la ragazza va a dormire, dorme*)
35. Charlot le toglie la pelliccia (*la ragazza si toglie la pelliccia*)
36. Charlot copre la ragazza con la pelliccia
37. Charlot spegne la luce (*Charlot va via*)
38. Charlot esce (*chiude la porta, prende l'ascensore, scende, va a controllare, va in un altro reparto, va a pattinare*)
39. Arrivano i ladri
40. I ladri si scambiano qualche parola e si dividono (*rubano*)
41. Charlot esce dall'ascensore
42. Charlot accende la luce
43. Charlot non si accorge dei ladri (*e continua a pattinare, attraversa alcune stanze*)

Video *Harry sul treno*

Unità principali

1. Salvataggio del cane
2. L'incontro con la padrona del cane
3. Strategie per nascondere il cane
4. Il piano rischia di saltare
5. Inganno riuscito

Unità secondarie (con esempi di stringhe linguistiche, per agevolare il lavoro di codifica)

1. Arrivo al treno del signore e della signora (*alla carrozza "dove non sono ammessi animali" del treno arrivano: un controllore/un capostazione, un signore e una signora, una signora deve salire sul treno dove non si possono avere gli animali*)
2. Il signore lascia salire la signora (*la signora sale sul treno per prima*)
3. Il signore guarda la signora (*il signore si nasconde, si mette al lato del treno, il signore guarda la signora mentre aspetta il suo turno, la signora piace al signore, il signore si innamora della signora*)
4. La signora si volta sorridendogli (*la signora saluta il signore*)
5. Il signore sale sul treno
6. Il controllore controlla biglietti (*arriva anche il controllore chiedendo i biglietti, il controllore che dice che non sono ammessi animali*)
7. La signora tiene in braccio un cane
8. La signora nasconde il cane sotto la coperta (*la signora si accorge che il cane non può salire sul treno e lo nasconde sotto una coperta, il controllore vede il cane, il controllore dice che non sono ammessi animali*)
9. Il cane scappa dal treno (*si agita e scivola giù dal treno*)
10. La signora cerca di prendere il cane (*la signora cerca di scendere dal treno per salvare il cane*)
11. Il controllore la ferma (*la signora non ci riesce*)
12. Il signore salva il cane con un bastone (*il signore si "commuove" e prende il cane con il bastone, afferrandolo con un bastone*)
13. Il signore restituisce il bastone ad un passeggero (*il passeggero del treno che lo stava guardando*)
14. Il signore nasconde il cane sotto la giacca ed entra nel vagone
15. La signora è triste (*perché pensa di aver abbandonato il cane, la signora piange*)
16. La restituzione del cane (*il signore le si avvicina e le restituisce il cane*)
17. La signora lo ringrazia (*la signora gli sorride, la signora accarezza il cane ecc.*)

18. Il signore si siede vicino alla signora (*il signore indeciso si ferma nel vagone, poi decide di sedersi vicino alla signora, cade perché il treno fa la curva, viene buttato giù*)
19. Il signore è un po' in imbarazzo (*la signora lo guarda e gli sorride, i signori parlano*)
20. Il cambio della borsa (*la passeggera dietro al signore mette la sua valigia dietro al sedile spostando la valigia della ragazza*)
21. Arriva il controllore (*mentre il cane fa il rumore, si muove*)
22. Il signore prende la borsa della passeggera (*non accorgendosi che la valigia è stata scambiata*)
23. Il signore svuota la valigia (*il signore si riempie le tasche con gli oggetti che trova nella borsa per fare spazio e metterci il cane*)
24. I signori mettono il cane nella borsa (*il signore mette il cane nella valigia, quando arriva il controllore i signori sono riusciti a nascondere il cane*)
25. Il controllore chiede i biglietti (*e se ne va*)
26. Il cane abbaia (*chiuso dentro la borsa, comincia ad abbaiare*)
27. Il signore imita il cane (*per camuffare i versi del cane comincia ad imitarlo, fingendo di avere mal di gola, il signore fa finta di abbaiare*)
28. Il controllore gli crede e prosegue
29. Il cane abbaia di nuovo (*il cane ricomincia ad abbaiare e il signore ricomincia a imitarlo con successo*)
30. La passeggera prende la borsa (*la proprietaria della borsa si alza per scendere dal treno e porta con sé la valigia*)
31. Il cane dentro alla borsa comincia ad abbaiare
32. La signora apre la borsa e tira fuori il cane (*la signora apre e trova dentro il cane*)
33. Arriva il controllore
34. Il cane scappa (*nel frattempo il cane corre per il vagone, il signore lo vede e non riesce a prenderlo*)
35. La proprietaria insieme al controllore trovano il signore (*che ha commesso il reato, la signora e il controllore vanno a cercare il responsabile, la signora riconosce il signore che si asciuga la fronte con una sua calza*)
36. La signora si riprende la sua roba (*si fa restituire i suoi oggetti personali e si allontana*)
37. Il cane morde il controllore
38. La ricerca del cane (*il controllore e tutte le persone all'interno del vagone cercano il cane*)

39. Galleria (*il treno entra in galleria e diventa tutto buio, non si vede niente*)
40. Il controllore trova la pelliccia invece che il cane (*pensa di aver trovato il cane, invece ha trovato solo una pelliccia di una signora*)
41. il controllore continua a cercare il cane (*e si allontana, il cane non si trova, sembra sparito, loro hanno nascosto il cane, il cane è nascosto nella barba di un signore*)
42. Il complice restituisce il cane ai signori e gli fa l'occhiolino (*mentre il treno era in galleria un complice del signore nasconde il cane sotto la sua lunga barba e quando il controllore si è allontanato, Harry il signore tira fuori dalla barba il cane nascosto*)
43. I signori nascondono il cane (*lo mettono sotto la coperta e continuano a chiacchierare*)

Riferimenti bibliografici



- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth. 2009. Age of onset and native-likeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning* 59(2). 249–306.
- Alamargot, Denis & Fayol, Michel. 2009. Modelling the development of written composition. In Beard, Roger & Myhill, Debra & Riley, Jeni & Nystrand, Martin (eds.), *The SAGE handbook of writing development*, 23–47. London: Sage.
- Ambel, Mario. & Faudella, Patrizia. 2001. *Le capacità di scrittura negli esami di Stato: analisi delle prime prove: sessione 1999*. Milano: Franco Angeli.
- Ames, Carole. 1992. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84. 261–271.
- Antonini, Filomena & Clemenzi, Laura & Generali, Annamaria. 2019. Punti critici della scrittura e interventi didattici in classi plurilingui e con abilità differenziate della scuola primaria. In Palermo, Massimo & Salvatore, Eugenio (eds.), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, 203–213. Firenze: Cesati.
- Arfé, Barbara & Dockrell, Julie E. & De Bernardi, Bianca. 2016. The effect of language specific factors on early written composition: The role of spelling, oral language and text generation skills in a shallow orthography. *Reading and Writing* 29(3). 501–527.
- Arpaia, Pino & Bertocchi, Daniela & Castellani, Maria Cristina & Errico, Maria Nicolina. 2003. Alcune aree di sofferenza nella scrittura. In Calò, Rosa (ed.), *Scrivere per comunicare, inventare, apprendere: percorsi curricolari per la scuola dell'obbligo*, 112–118. Milano: Franco Angeli.

- Badger, Richard & White, Goodith. 2000. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal* 54(2). 153–160.
- Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman. (Trad. it.: *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson, 2000).
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2015. One functional approach to SLA: The concept-oriented approach. In VanPatten, Bill & Williams, Jessica (eds.), *Theories in second language acquisition*, 54–74. 2nd edn. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bazerman, Charles. 2016. What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 11–23. New York, NY: The Guilford Press.
- Bazerman, Charles & Applebee, Arthur N. & Berninger, Virginia W. & Brandt, Deborah & Graham, Steve & Matsuda, Paul Key & Murphy, Sandra & Rowe, Deborah Wells & Schleppegrell, Mary. 2017. Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English* 51(3). 351–360.
- Bazzanella, Carla & Pozzo, Graziella. 2001. Il bambino che impara a connettere. *Italiano & Oltre* 5. 15–22.
- Beard, Roger & Myhill, Debra & Riley, Jeni & Nystrand, Martin (eds.). 2009. *The SAGE handbook of writing development*. London: Sage.
- Bereiter, Carl. 1980. Development in writing. In Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (eds.), *Cognitive processes in writing*, 73–93. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (Trad. it.: *Psicologia della composizione scritta*. A cura di D. Corno. Scandicci: La Nuova Italia, 1995).
- Berge, Kjell Lars & Skar, Gustaf B. & Matre, Synnøve & Solheim, Randi & Evensen, Lars S. & Otnes, Hildegunn & Thygesen, Ragnar. 2019. Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: Consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 26(1). 6–25.
- Berninger, Virginia W. 1999. Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly* 22. 99–112.
- Berninger, Virginia W. & Abbott, Robert D. & Whitaker, Diane & Sylvester, Leihua & Nolen, Susan B. 1995. Integrating low- and high-level skills in instructional protocols for writing disabilities. *Research on Writing and Literacy* 18(4). 293–309.
- Berninger, Virginia W. & Fuller, Frances & Whitaker, Dianne. 1996a. A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review* 8(3). 193–218.

- Berninger, Virginia W. & Graham, Steve. 1998. Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review* 12. 11–25.
- Berninger, Virginia W. & Swanson, H. Lee. 1994. Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In Butterfield, Earl C. & Carlson, Jerry S. (eds.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing. Advances in cognition and Educational Practice* 2, 57–81. Greenwich, CT: Jai Press.
- Berninger, Virginia W. & Whitaker, Dianne & Feng, Yuen & Swanson, Lee H. & Abbott, Robert D. 1996b. Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*. Elsevier 34(1). 23–52.
- Berninger, Virginia W. & Yates, Cheryl & Cartwright, Ana & Rutberg, Judith & Remy, Elizabeth & Abbott, Robert. 1992. Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing* 4(3). 257–280.
- Bernini, Giuliano & Giacalone Ramat, Anna. 1990. *La temporalità nell'acquisizione delle lingue seconde*. Milano: Franco Angeli.
- Berruto, Gaetano. 1987. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia.
- Bertinetto, Pier Marco. 2001. Il verbo. In Renzi, Lorenzo & Salvi, Giampaolo & Cardinaletti, Anna (eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 2, 13–161. Bologna: Il Mulino.
- Bertocchi, Daniela. 2001. Nuovi bisogni, nuovi linguaggi, nuovi strumenti. *Italiano & Oltre* 5. 57–63.
- Borghetti, Claudia & Ferrari, Stefania & Lazzaretti, Letizia & Pallotti, Gabriele & Zanoni, Greta. 2019. Le voci dei personaggi: insegnare l'uso del discorso riportato alla scuola primaria. *Italiano a scuola* 1. 1–24.
- Boscolo, Pietro (ed.). 1990. *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Boscolo, Pietro (ed.). 2002. *La scrittura nella scuola dell'obbligo: insegnare e motivare a scrivere*. Roma: Laterza.
- Boscolo, Pietro. 2008. Writing in primary school. In Bazerman, Charles (ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*, 359–379. New York, NY: Erlbaum.
- Boscolo, Pietro. 2009. Engaging and motivating children to write. In Beard, Roger & Myhill, Debra & Riley, Jeni & Nystrand, Martin (eds.), *The SAGE handbook of writing development*, 300–312. London: Sage.
- Boscolo, Pietro & Hidi, Suzanne. 2007. The multiple meanings of motivation to write. In Boscolo, Pietro & Hidi, Suzanne (eds.), *Writing and motivation*, 1–14. Oxford: Elsevier.
- Bourdin, Béatrice & Fayol, Michel. 1994. Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach. *International Journal of Psychology* 29(5). 591–620.

- Breetvelt, Iris & Van den Bergh, Huub & Rijlaarsdam, Geert. 1996. Rereading and generating and their relation to text quality. An application of multilevel analysis on writing process data. In Rijlaarsdam, Geert & Van den Bergh, Huub & Couzijn, Michel (eds.), *Theories, models and methodology in writing research*, 10–20. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Broeder, Peter & Extra, Gus & Van Hout, Roeland. 1993. Richness and variety in the developing lexicon. In Perdue, Clive (ed.), *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*, vol. 1, 145–163. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, John Seely & Collins, Allan & Duguid, Paul. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18(1). 32–42.
- Brown, Roger. 1973. *A first language: The early stages*. London: Allen & Unwin.
- Bruner, Jerome. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brusco, Simona & Pietro, Lucisano & Anna, Salerni & Patrizia, Sposetti. 2013. Le scritture degli studenti laureati: una analisi delle prove di accesso alla Laurea Magistrale in Pedagogia e Scienze dell’Educazione e della Formazione della “Sapienza.” In Colombo, Adriano & Pallotti, Gabriele (eds.), *L’italiano per capire*, 147–165. Roma: Aracne.
- Butterfield, Earl C. & Hacker, Douglas J. & Albertson, Luann R. 1996. Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*. Springer 8(3). 239–297.
- Cameron, Catherine Ann & Edmunds, Gail & Wigmore, Barbara & Hunt, Anne Kathryn & Linton, Murray J. 1997. Children’s revision of textual flaws. *International Journal of Behavioral Development* 20(4). 667–680.
- Cameron, Lynne & Besser, Sharon. 2004. *Writing in English as an additional language at key stage 2 (Research Report RR586)*. Nottingham: DfES Publications. (<http://oro.open.ac.uk/7560/>) (Consultato 15/12/2020.)
- Cancino, Herlinda & Rosansky, Ellen & Schumann, John. 1978. The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers. In Hatch, Evelyn (ed.), *Second language acquisition: A book of readings*, 207–230. Rowley, MA: Newbury House.
- Carrasquillo, Angela. & Kucer, Stephen & Abrams, Ruth. 2004. *Beyond the beginnings: Literacy interventions for upper elementary English language learners*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chafe, Wallace L. (ed.). 1980. *The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, NJ: Ablex.
- Chanquoy, Lucile. 1997. Thinking skills and composing: Examples of text revision. In Hamers, J. H. M. & Overtoom, M. (eds.), *Inventory of European programmes for teaching thinking*, 179–185. Utrecht: Sardes.

- Chenoweth, N. Ann & Hayes, John R. 2003. The inner voice in writing. *Written Communication* 20(1). 99–118.
- Chomsky, Noam. 1959. A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language* 35(1). 26–57.
- Chyung, Seung Youn Yonnie & Swanson, Ieva & Roberts, Katherine & Hankinson, Andrea. 2018. Evidence-based survey design: The use of continuous rating scales in surveys. *Performance Improvement* 57(5). 38–48.
- Cignetti, Luca. 2016. Tipologie e frequenza degli errori di ortografia nella scrittura degli apprendenti. In Cignetti, Luca & Demartini, Silvia & Fornara, Simone (eds.), *Come Ti scrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, 19–36. Ariccia: Aracne.
- Cignetti, Luca. & Demartini, Silvia. & Fornara, Simone (eds.). 2016. *Come Ti scrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*. Ariccia: Aracne.
- Cisotto, Lerida. 1998. *Scrittura e metacognizione: linee teoriche e proposte operative*. Trento: Erickson.
- Cisotto, Lerida. 2009. *Prime competenze di letto-scrittura: proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Cisotto, Lerida & Novello, Nazarena. 2012. La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria. *Giornale italiano della ricerca educativa* 8. 41–57.
- Cohen, Jacob. 1969. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, NY: Academic Press.
- Cohen, Peter A. & Kulik, James A. & Kulik, Chen-Lin C. 1982. Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal* 19(2). 237–248.
- Collins, Allan & Joseph, Diana & Bielaczyc, Katerine. 2004. Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences* 13(1). 15–42.
- Colombo, Adriano. 1997. Una 'didattica essenziale' della scrittura? *La didattica* 4(2). 51–54.
- Colombo, Adriano. 2011. *A me mi: dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.
- Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa. 2020. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cook, Vivian & Wei, Li (eds.). 2016. *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, Stephen Pit. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9. 149–59.
- Corder, Stephen Pit. 1981 [1967]. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5. 1–4.

- (Trad. it.: in M. Matarese Perazzo, M. (ed.), *Interdisciplinarietà L1 - L2*. Milano: Bruno Mondadori, 1981).
- Corno, Dario. 1987. *Lingua scritta: scrivere e insegnare a scrivere*. Torino: Paravia.
- Corno, Dario. 1995. Teorie della scrittura, tra psicologia e semiotica. In Bereiter Carl & Scardamalia Marlene, *Psicologia della composizione scritta*, IX–XXXIX. Scandicci: La Nuova Italia.
- Corno, Dario. 2006. Insegnare a scrivere fra tradizione e urgenze. *Quaderni di didattica della scrittura* 3. 101–120.
- Cortelazzo, Manlio. 1999. *Scrivere nella scuola dell'obbligo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cortés Velásquez, Diego & Nuzzo, Elena (eds.). 2018. *Il task nell'insegnamento delle lingue*. Roma: RomaTrE-Press. (<http://romatrepres.uniroma3.it/wp-content/uploads/2019/10/1801-3589-1-SM.pdf>) (Consultato 15/12/2020.)
- Coviello, Dario. 2016. Le difficili gerarchizzazioni degli elaborati delle medie. In Cignetti, Luca. & Demartini, Silvia. & Fornara, Simone (eds.), *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, 139–156. Ariccia: Aracne.
- Crinon, Jacques. 2012. The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of Writing Research* 4(2).
- Crossley, Scott. 2020. Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research* 11(3). 415–443.
- D'Aguanno, Daniele. 2019. *Insegnare l'italiano scritto: idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*. Roma: Carocci.
- Dam, Leni. 2011. Developing learner autonomy with school kids: Principles, practices, results. In Gardner, David (ed.), *Fostering autonomy in language learning*, 40–51. Gaziantep: Zirve University.
- De Beni, Rossana & Cisotto, Lerida & Carretti, Barbara. 2001. *Psicologia della lettura e della scrittura: l'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.
- De La Paz, Susan & Graham, Steve. 1997. Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology* 89(2). 203–222.
- De Mauro, Tullio. 1977. *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio. 2010. A proposito di misurazione e valutazione. In Lugarini, Edoardo (ed.), *Valutare le competenze linguistiche*, 17–23. Milano: Franco Angeli.
- de Winter, Joost & Dodou, Dimitra. 2010. Five-point Likert items: T test versus Mann-Whitney-Wilcoxon. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 15. 1–12.
- Demartini, Silvia & Fornara, Simone (eds.). 2013. *La punteggiatura dei bambini: uso, apprendimento e didattica*. Roma: Carocci.

- Dewaele, Jean-Marc. 2017. Are perfectionists more anxious foreign language learners and users? In Gkonou, Christina & Dewaele, Jean-Marc & Daubney, Mark (eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*, 70–91. Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, Jean-Marc. 2018. Why the dichotomy ‘L1 versus LX user’ is better than ‘native versus non-native speaker. *Applied Linguistics* 39(2), 236–240.
- Dimroth, Christine. 2012. Learner varieties. In Chapelle, Carol A. (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. New York, NY: Wiley.
- Dörnyei, Zoltan & Taguchi, Tatsuya. 2010. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. 2nd edn. London: Routledge.
- Dulay, Heidi & Burt, Marina & Krashen, Stephen. 1982. *Language two*. New York, NY: Oxford University Press. (Trad. it.: *La seconda lingua*. Bologna: Il Mulino, 1985).
- Dunn, Thomas J. & Baguley, Thom & Brunson, Vivienne. 2014. From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology* 105(3). 399–412.
- Dyson, Anne Haas. 2001. Writing and children’s symbolic repertoires: Development unhinged. In Neuman, Susan B. & Dickinson, David K. (eds.), *Handbook of early literacy research*, 126–141. New York, NY: The Guilford Press.
- Elbow, Peter. 1998. *Writing without teachers*. 2nd edn. New York, NY: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2018. *Reflections on task-based language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Emig, Janet. 1971. *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Englert, Carol Sue & Mariage, Troy V. & Dunsmore, Kailonnie. 2006. Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 208–221. New York, NY: The Guilford Press.
- Fagerland, Morten W. & Sandvik, Leiv. 2009. The Wilcoxon–Mann–Whitney test under scrutiny. *Statistics in Medicine* 28(10). 1487–1497.
- Faigley, Lester & Witte, Stephen P. 1984. Measuring the effects of revisions on text structure. In Beach, Richard & Bridwell, Lillian S. (eds.), *New directions in composition research*, 95–108. New York, NY: The Guilford Press.
- Fayol, Michel. 2004. Text and cognition. In Nunes, Terezinha & Bryant, Peter (eds.), *Handbook of children’s literacy*, 181–197. Kluwer Academic Publishers.
- Fayol, Michel. 2016. From language to text: The development and learning of

- translation. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 130–143. New York, NY: The Guilford Press.
- Fayol, Michel & Alamargot, M. Denis & Berninger, Virginia (eds.). 2012. *Translation of thought to written text while composing: Advancing theory, knowledge, research methods, tools, and applications*. New York, NY: Psychology Press.
- Ferrari, Angela. 2014. *Linguistica del testo*. Roma: Carocci.
- Ferrari, Angela. 2016. Le gerarchie del testo, tra lessico, sintassi e interpunzione. In Cignetti, Luca. & Demartini, Silvia. & Fornara, Simone (eds.), *Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, 121–138. Ariccia: Aracne.
- Ferrari, Angela. 2019. *Che cos'è un testo*. Roma: Carocci.
- Ferrari, Angela & Lala, Letizia & Longo, Fiammetta & Pecorari, Filippo & Rosi, Benedetta & Stojmenova, Roska. 2018. *La punteggiatura italiana contemporanea: un'analisi comunicativo-testuale*. Roma: Carocci.
- Ferrari, Angela & Zampese, Luciano. 2016. *Grammatica: parole, frasi e testi dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Ferrari, Stefania & Burzoni, Giulia. 2018. Imparare a scrivere meglio. Un'indagine sperimentale sugli effetti di una sperimentazione educativa sulle classi intere e sugli alunni plurilingui. *Italiano LinguaDue* 10. 308–327.
- Ferreiro, Emilia. 1996. I confini del discorso: la punteggiatura. In Ferreiro, Emilia & Pontecorvo, Clotilde & Moreira, Nadja Ribeiro & Garcia Hidalgo, Ina (eds.), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere: studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, 147–191. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferreiro, Emilia. 2007 [1991]. L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e di terza elementare. In Orsolini, Margherita & Pontecorvo, Clotilde (eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, 179–203. Roma: Edizioni Kappa. (1a ed. Scandicci: La Nuova Italia, 1991).
- Ferreiro, Emilia & Teberosky, Ana. 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México: Siglo XXI. (Trad. it.: *La costruzione della lingua scritta del bambino*. Firenze: Giunti, 1985).
- Field, Andy P. & Miles, Jeremy & Field, Zoe. 2014. *Discovering statistics using R*. London: Sage.
- Fiorentino, Giuliana. 2015. Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea. *Cuadernos de Filología Italiana* 22. 263–284.
- Flower, Linda S. 1979. Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*. 41(1). 19–37.
- Flower, Linda S. & Hayes, John R. 1977. Problem-solving strategies and the writing process. *College English* 39(4). 449–461.

- Flower, Linda S. & Hayes, John R. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 32(4). 365–387.
- Formisano, Marina & Pontecorvo, Clotilde & Zucchermaglio, Cristina. 1986. *Guida alla lingua scritta: per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*. Roma: Editori Riuniti.
- Fornara, Simone. 2012. *Alla scoperta della punteggiatura: proposte didattiche per riflettere sul testo*. Roma: Carocci.
- Fornara, Simone. 2016. Scrivere, rivedere e correggere nella scuola elementare. In Cignetti, Luca. & Demartini, Silvia. & Fornara, Simone (eds.), *Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, 263–296. Ariccia: Aracne.
- Fornara, Simone & Cignetti, Luca & Demartini, Silvia & Guaita, Marco & Moretti, Alessandra. 2015. Costruzione del testo e punteggiatura tra norma, uso e didattica negli elaborati del corpus Tiscrivo. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 71–94.
- Fox, John & Bouchet-Valat, Milan. 2020. *Rcmdr: R Commander*. (<https://socialsciences.mcmaster.ca/jfox/Misc/Rcmdr/>) (Consultato 15/12/2020.)
- Galbraith, David. 2009a. Cognitive models of writing. *German as a Foreign Language* (2–3). 7–22.
- Galbraith, David. 2009b. Writing about what we know: Generating ideas in writing. In Beard, Roger & Myhill, Debra & Riley, Jeni & Nystrand, Martin (eds.), *The SAGE handbook of writing development*, 48–64. London: Sage.
- Gass, Susan M. & Mackey, Alison. 2007. *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Giacalone Ramat, Anna (ed.). 2003. *Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Giovanardi, Claudio & De Roberto, Elisa. 2018. *L'italiano: strutture, comunicazione, testi*. Milano: Pearson.
- GISCEL. 1975. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>) (Consultato 15/12/2020.)
- GISCEL (ed.). 2007. *Educazione linguistica democratica: a trent'anni dalle Dieci tesi*. Milano: Franco Angeli.
- GISCEL Emilia-Romagna. 2010. La correzione dei testi scritti. In Lugarini, Edoardo (ed.), *Valutare le competenze linguistiche*, 188–203. Milano: Franco Angeli.
- GISCEL Veneto. 2010. Autovalutazione e valutazione formativa come luoghi della metacognizione. In Lugarini, Edoardo (ed.), *Valutare le competenze linguistiche*, 233–256. Milano: Franco Angeli.
- Giuliano, Patrizia. 2006. *Abilità narrativa ed emarginazione sociale*. Napoli: Liguori.
- Giuliano, Patrizia. 2020. Dalla competenza sintattica alla competenza testuale:

- le narrazioni dei bambini italofofoni dai 4 ai 10 anni. *Lingue e Linguaggi*.
- Gkonou, Christina & Daubney, Mark & Dewaele, Jean-Marc. 2017. *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters.
- Goodman, Yetta. 2007 [1991]. Discorsi sul linguaggio e acquisizione della lingua scritta. In Margherita, Orsolini & Clotilde, Pontecorvo (eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, 347–363. Roma: Edizioni Kappa. (1a ed. Scandicci: La Nuova Italia, 1991).
- Graham, Steve. 2008. Effective writing instruction for all students. Renaissance Learning. (<https://doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf>) (Consultato 15/12/2020.)
- Graham, Steve & Berninger, Virginia W. & Abbott, Robert D. & Abbott, Sylvia P. & Whitaker, Dianne. 1997. Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology* 89(1). 170–182.
- Graham, Steve & Bollinger, Alisha & Olson, Carol Booth & D’Aoust, Catherine & MacArthur, Charles & McCutchen, Deborah & Olinghouse, Natalie. 2012b. *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide (NCEE 2012-4058)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Graham, Steve & Harris, Karen R. 1993. Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *Elementary School Journal* 94. 169–182.
- Graham, Steve & Harris, Karen R. 2000. The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist* 35(1). 3–12.
- Graham, Steve & Harris, Karen R. 2013. Designing an effective writing programme. In Graham, Steve & MacArthur, Charles A. & Fitzgerald, Jill (eds.), *Best practices in writing instruction*, 3–25. 2nd edn. New York, NY: The Guilford Press.
- Graham, Steve & Harris, Karen R. & Chambers, Amber B. 2016. Evidence-based practice and writing instruction. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 211–226. New York, NY: The Guilford Press.
- Graham, Steve & Harris, Karen R. & Hebert, Michael A. 2011. *Informing writing: The benefits of formative assessment. A Carnegie Corporation Time to Act report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, Steve & Harris, Karen R. & Mason, Linda. 2005. Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology* 30(2). 207–241.

- Graham, Steve & Harris, Karen R. & Santangelo, Tanya. 2015. Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal* 115(4). 498–522.
- Graham, Steve & McKeown, Debra & Kiuahara, Sharlene & Harris, Karen R. 2012a. A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology* 104(4). 879–896.
- Graham, Steve & Perin, Dolores. 2007. A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology* 99(3). 445–476.
- Graham, Steve & Sandmel, Karin. 2011. The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research* 104(6). 396–407.
- Granena, Gisela & Long, Michael H. 2013. Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research* 29(3). 311–343.
- Graves, Donald H. 1983. *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Gregersen, Tammy & Horwitz, Elaine K. 2002. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal* 86(4). 562–570.
- Gu, Lin & Hsieh, Ching-Ni. 2019. Distinguishing features of young English language learners' oral performance. *Language Assessment Quarterly* 16(2). 180–195.
- Guerriero, Anna Rosa (ed.). 2002. *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato: idee per un curriculum*. Firenze: La Nuova Italia.
- Hacker, Douglas J. & Keener, Matt C. & Kircher, John C. 2009. Writing is applied metacognition. In Hacker, Douglas J. & Dunlosky, John & Graesser, Arthur C. (eds.), *Handbook of metacognition in education*, 154–172. New York, NY: Routledge.
- Hall, Nigel. 2009. Developing an understanding of punctuation. In Beard, Roger & Myhill, Debra & Riley, Jeni & Nystrand, Martin (eds.), *The SAGE handbook of writing development*, 271–283. London: Sage.
- Han, ZhaoHong & Tarone, Elaine (eds.). 2014. *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam: John Benjamins.
- Harris, Karen R. & Graham, Steve. 1985. Improving learning disabled students' composition skills: Self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly* 8(1). 27–36.
- Harris, Karen R. & Graham, Steve. 1996. *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, Karen R. & Graham, Steve & Brindle, Mary & Sandmel, Karin. 2009. Metacognition and children's writing. In Hacker, Douglas J. & Dunlosky, John & Graesser, Arthur C. (eds.), *Handbook of metacognition in education*, 131–153. New York, NY: Routledge.

- Harris, Karen R. & Graham, Steve & Mason, Linda H. 2006. Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal* 43(2). 295–340.
- Hattie, John. 2011. *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge. (Trad. it.: *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. A cura di G. Vivanet. Trento: Erickson, 2016).
- Hayes, John R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah (eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*, 1–27. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, John R. 2011. Kinds of knowledge-telling: Modeling early writing development. *Journal of Writing Research*. 3(2). 73–92.
- Hayes, John R. & Flower, Linda. 1980. Identifying the organization of writing processes. In Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (eds.), *Cognitive processes in writing*, 3–30. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, John R. & Flower, Linda. 1986. Writing research and the writer. *American Psychologist* 41(10). 1106–1113.
- Hayes, John R. & Flower, Linda S. & Schriver, Karen A. & Stratman, James F. & Carey, Linda. 1987. Cognitive processes in revision. In Rosenberg, Sheldon (ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Reading, writing and language learning*, vol. 2, 176–240. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, John R. & Nash, Jane Gradwohl. 1996. On the nature of planning in writing. In Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah (eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, 29–55. Mahwah, NJ: Routledge.
- Hendriks, Henriëtte (ed.). 2005. *The structure of learner varieties*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hidi, Suzanne E. 1990. Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research* 60(4). 549–571.
- Hidi, Suzanne E. & Berndorff, Dagmar & Ainley, Mary. 2002. Children's argument writing, interest and self-efficacy: An intervention study. *Learning and Instruction* 12(4). 429–446.
- Hidi, Suzanne E. & Boscolo, Pietro. 2006. Motivation and writing. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 304–310. New York, NY: The Guilford Press.
- Hidi, Suzanne E. & Boscolo, Pietro (eds.). 2007. *Writing and motivation*. Oxford: Elsevier.
- Hidi, Suzanne E. & McLaren, John A. 1991. Motivational factors and writing: the role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education* 6. 187–197.

- Hinkel, Eli. 2004. Tense, aspect and the passive voice in L1 and L2 academic texts. *Language Teaching Research* 8(1). 5–29.
- Hsieh, Ching-Ni & Wang, Yuan. 2019. Speaking proficiency of young language students: A discourse-analytic study. *Language Testing* 36(1). 27–50.
- Hudson, Richard. 2016. Grammar instruction. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 288–300. New York, NY: The Guilford Press.
- Hyland, Ken. 2009. *Teaching and researching writing*. 2nd edn. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Invalsi. 2019. *Rapporto prove Invalsi 2019*. Roma: Invalsi.
- Kamberelis, George. 1999. Genre development and learning: ‘Children writing stories, science reports, and poems’. *Research in the Teaching of English* 33(4). 403–460.
- Kaufer, David S. & Hayes, John R. & Flower, Linda S. 1986. Composing written sentences. *Research in the Teaching of English* 20(2). 121–140.
- Kellogg, Ronald T. 1988. Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 14(2). 355–365.
- Kellogg, Ronald T. 1990. Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *The American Journal of Psychology* 103(3). 327–342.
- Kellogg, Ronald T. 1994. *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Kellogg, Ronald T. 1996. A model of working memory in writing. In Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah (eds.), *The Science of Writing*, 57–72. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kellogg, Ronald T. 2008. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research* 1(1). 1–26.
- Kersten, Kristin. 2009. *Verbal inflections in L2 child narratives*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kleiber, Georges. 1990. Sur l’anaphore associative: article défini et adjectif démonstratif. *Rivista di linguistica* 2(1). 154–175.
- Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke. 2016. Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing* 34(3). 321–336.
- Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke. 2018. Assessing functional adequacy of L2 performance in a task-based approach. In Taguchi, Naoko & Kim, YouJin (eds.), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*, 266–285. Amsterdam: John Benjamins.
- Larson-Hall, Jenifer. 2016. *A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R*. 2nd edn. London: Routledge.
- Lassonde, Cindy & Richards, Janet C. 2013. Best practices in teaching planning for writing. In Graham, Steve & MacArthur, Charles A. & Fitzgerald, Jill (eds.), *Best practices in writing instruction*, 193–214. 2nd edn. New York, NY: The Guilford Press.

- Lavinio, Cristina. 2004. *Comunicazione e linguaggi disciplinari: per un'educazione linguistica trasversale*. Roma: Carocci.
- Lavinio, Cristina & Sobrero, Alberto (eds.). 1991. *La lingua degli studenti universitari*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, Maria G. (ed.). 1991. *Scrivere nella scuola media superiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, Maria G. 2004. *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, Maria G. 2013. *Lingua italiana ed educazione linguistica*, seconda edizione. Roma: Carocci.
- Lo Duca, Maria G. 2018. *Viaggio nella grammatica: esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Lovison, Donatella & Solarino, Rosaria. 2007. La punteggiatura nell'apprendimento avanzato: una prospettiva evolutiva. *Educazione permanente* 1. (<http://win.litalianoespressonline.it/files/12-Lovison-Solarino-Punteggiatura.pdf>) (Consultato 15/12/2020.)
- Lundstrom, Kristi & Baker, Wendy. 2009. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing* 18(1). 30–43.
- Lunsford, Andrea & Ede, Lisa. 1990. *Singular texts/plural authors: Perspectives on collaborative writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- MacArthur, Charles A. 2013. Best practices in teaching evaluation and revision. In Graham, Steve & MacArthur, Charles A. & Fitzgerald, Jill (eds.), *Best practices in writing instruction*, 215–237. 2nd edn. New York, NY: The Guilford Press.
- MacArthur, Charles A. 2016. Instruction in evaluation and revision. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 272–287. New York, NY: The Guilford Press.
- MacArthur, Charles A. & Graham, Steve. 1993. Integrating strategy instruction and word processing into a process approach to writing instruction. *School Psychology Review* 22(4). 671–681.
- MacArthur, Charles A. & Graham, Steve. 2016. Writing research from a cognitive perspective. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 24–40. New York, NY: The Guilford Press.
- MacIntyre, Peter D & Gardner, Robert C. 1989. Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning* 39(2). 251–275.
- McCutchen, Deborah. 1996. A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review* 8(3). 299–325.
- McCutchen, Deborah. 2011. From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the develop-

- ment of writing skill. *Journal of Writing Research* 3(1). 51–68.
- McCutchen, Deborah & Francis, Mardean & Kerr, Shannon. 1997. Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology* 89(4). 667–676.
- McMaster, Kristen L. & Lembke, Erica S. & Shin, Jaehyun & Poch, Apryl L. & Smith, R. Alex & Jung, Pyung-Gang & Allen, Abigail A. & Wagner, Kyle. 2020. Supporting teachers' use of data-based instruction to improve students' early writing skills. *Journal of Educational Psychology* 112(1). 1–21.
- Menegale, Marcella. 2015. *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia? Modelli di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*. Trento: Erickson.
- MIUR. 2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Montrul, Silvina. 2016. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgana, Silvia & Prada, Massimo. 2010. La valutazione e la misurazione delle competenze di scrittura rilevabili attraverso il microsistema interpuntivo. In Lugarini, Edoardo (ed.), *Valutare le competenze linguistiche*, 369–390. Milano: Franco Angeli.
- Mortara Garavelli, Bice. 2003. *Prontuario di punteggiatura*. Roma: Laterza.
- Nagin, Carl. 2006. *Because writing matters: Improving student writing in our schools*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Nemser, William. 1971. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9(2). 115–123.
- Newell, George E. & Van Der Heide, Jennifer & Wilson, Melissa. 2013. Best practices in teaching informative writing from sources. In Graham, Steve & MacArthur, Charles A. & Fitzgerald, Jill (eds.), *Best practices in writing instruction*, 141–165. 2nd edn. New York, NY: The Guilford Press.
- Nuzzo, Elena & Rastelli, Stefano. 2011. *Glottodidattica sperimentale: nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Nystrand, Martin. 2006. The social and historical context for writing research. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 11–27. New York, NY: The Guilford Press.
- Olive, Thierry & Kellogg, Ronald T. 2002. Concurrent activation of high- and low-level production processes in written composition. *Memory & Cognition* 30(4). 594–600.
- Orsolini, Margherita. 2007 [1991]. Oralità e scrittura nella costruzione del testo. In Orsolini, Margherita & Pontecorvo, Clotilde (eds.), *La costru-*

- zione del testo scritto nei bambini, 11.26. Roma: Edizioni Kappa. (1a ed. Scandicci: La Nuova Italia, 1991).
- Orsolini, Margherita & Pontecorvo, Clotilde (eds.). 2007 [1991]. *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Roma: Edizioni Kappa. (1a ed. Scandicci: La Nuova Italia, 1991).
- Ortega, Lourdes. 2009. *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Pajares, Frank & Valiante, Gio. 1997. Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research* 90(6). 353–360.
- Pajares, Frank & Valiante, Gio. 2006. Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 158–170. New York, NY: The Guilford Press.
- Pallotti, Gabriele. 1998. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, Gabriele. 2002. La scrittura documentata. In Guerriero, Anna Rosa (ed.), *Laboratorio di Scrittura. Non solo temi all'esame di Stato: idee per un curricolo*, 123–150. Scandicci: La Nuova Italia.
- Pallotti, Gabriele. 2010. Doing interlanguage analysis in school contexts. In Bartning, Inge & Martin, Maisa & Vedder, Ineke (eds.), *Communicative proficiency and linguistic development*, 159–190. Amsterdam: Eurosla Monographs.
- Pallotti, Gabriele. 2017a. Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le disuguaglianze. In Vedovelli, Massimo (ed.), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL*, 505–520. Roma: Aracne.
- Pallotti, Gabriele. 2017b. Applying the interlanguage approach to language teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 55(4). 393–412.
- Pallotti, Gabriele. 2017c. Une application des recherches sur l'interlangue aux contextes d'enseignement. Recherches et applications. *Le Français dans le monde* 61. 109–120.
- Pallotti, Gabriele & Borghetti, Claudia. 2019. The effects on monolingual and multilingual pupils of an experimental approach to writing instruction in Italian primary schools. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 6(1). 1–20.
- Pallotti, Gabriele & Borghetti, Claudia & Latos, Agnieszka & Rosi, Fabiana. 2017. *Manuale di codifica per l'analisi dei testi del progetto Osservare l'interlingua*.
- Pallotti, Gabriele & Ferrari, Stefania & Borghetti, Claudia. 2020. Raccontare con la penna e con la voce, cosa è uguale e cosa cambia? In Voghera, Miriam & Maturi, Piero & Rosi, Fabiana (eds.), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, 213–226. Firenze: Cesati.

- Pallotti, Gabriele & Rosi, Fabiana. 2017a. Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia. In Corrà, Loredana (ed.), *Educazione linguistica in classi multietniche*, 117–142. Roma: Aracne.
- Pallotti, Gabriele & Rosi, Fabiana. 2017b. Più competenze, meno disuguaglianze: risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado. In Vedovelli, Massimo (ed.), *L'italiano dei nuovi italiani*, 193–209. Roma: Aracne.
- Parr, Judy & Jesson, Rebecca & McNaughton, Stuart. 2009. Agency and platform: The relationship between talk and writing'. In Beard, Roger & Myhill, Debra & Riley, Jeni & Nystrand, Martin (eds.), *The SAGE handbook of writing development*, 246–259. London: Sage.
- Peters, Gjalt J. Y. 2014. The Alpha and the Omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's Alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *European Health Psychologist* 16. 56–69.
- Piemontese, Emanuela & Sposetti, Patrizia (eds.). 2014. *La scrittura della scuola superiore all'università*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, Clotilde (ed.). 1997. *Writing development: An interdisciplinary view*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pontecorvo, Clotilde. 2007 [1991]. Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere. In Orsolini, Margherita & Pontecorvo, Clotilde (eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, 27–50. Roma: Edizioni Kappa. (1a ed. Scandicci: La Nuova Italia, 1991).
- Pozzo, Graziella. 2001. Il continuum della valutazione: la valutazione formativa e i suoi strumenti. In Gattullo, Francesca (ed.), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, 37–72. Scandicci: La Nuova Italia.
- Prior, Paul. 2006. A sociocultural theory of writing. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 54–66. New York, NY: The Guilford Press.
- Pritchard, Ruie J. & Honeycutt, Ronald L. 2006. The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 275–290. New York, NY: The Guilford Press.
- Quinlan, Thomas. 2004. Speech recognition technology and students with writing difficulties: improving fluency. *Journal of Educational Psychology* 96(2). 337–346.
- R Core Team. 2020. *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. (<https://www.R-project.org/>) (Consultato 15/12/2020.)
- Rastelli, Stefano. 2009. *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Rastelli, Stefano. 2019. *Introduzione alla glottodidattica sperimentale*. Bologna: Il Mulino.

- Rati, Maria. 2020. I connettivi testuali nella didattica scolastica: riflessioni e proposte. *Italiano a scuola* 2(1). 1–18.
- Revelli, Luisa. 2013. *Diacronia dell'italiano scolastico*. Ariccia: Aracne.
- Rigo, Roberta. 2005. *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione insegnanti*. Roma: Armando Editore.
- Rogers, Leslie Ann & Graham, Steve. 2008. A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology* 100(4). 879–906.
- Rogoff, Barbara. 1990. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rohman, D. Gordon. 1965. Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication* 16(2). 106–112.
- Rosi, Fabiana & Borelli, Chiara. 2014. Il processo di produzione scritta: la coesione verbale in testi di scuola primaria. *Italiano LinguaDue* 6(2). 247–268.
- Sabatini, Francesco & Coletti, Vittorio. 1997. *Dizionario italiano Sabatini Coletti*. Firenze: Giunti.
- Saddler, Bruce. 2013. Best practices in sentence construction skills. In Graham, Steve & MacArthur, Charles A. & Fitzgerald, Jill (eds.), *Best practices in writing instruction*, 238–256. 2nd edn. New York, NY: The Guilford Press.
- Santangelo, Tanya & Harris, Karen R. & Graham, Steve. 2016. Self-regulation and writing: Meta-analysis of the self-regulation processes in Zimmerman and Risemberg's model. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 174–193. New York, NY: The Guilford Press.
- SAPiE Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza. 2017. *Manifesto S.Ap.I.E. - Orizzonti della ricerca scientifica in educazione: come raccordare ricerca e decisione didattica*. (www.sapie.it/index.php/it/chi-siamo/manifesto)
- Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Selinker, Larry. 1969. Language transfer. *General Linguistics* 9. 67–92.
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(1–4). 209–232.
- Seow, Anthony. 2002. The writing process and process writing. In Richards, Jack C. & Renandya, Willy A. (eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 315–320. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serianni, Luca. 2012. *Italiani scritti*. Bologna: Il Mulino.
- Serianni, Luca. & Benedetti, Giuseppe. 2015. *Scritti sui banchi: l'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.
- Shanahan, Timothy. 2006. Relations among oral language, reading, and writing

- development. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 171–183. New York, NY: The Guilford Press.
- Shell, Duane F. & Colvin, Carolyn & Bruning, Roger H. 1995. Self-Efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology* 87(3). 386–398.
- Skinner, B.F. 1957. *Verbal behavior*. New York, NY: Appleton-Century-Croft.
- Solarino, Rosaria. 2009. *Imparare dagli errori*. Napoli: Tecnodid.
- Spector, Paul. 2004. Response set. In Lewis-Beck, Michael & Bryman, Alan & Liao, Tim Futing (eds.), *The SAGE encyclopedia of social science research methods*, 971. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sposetti, Patrizia. 2008. *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*. Roma: Homolegens.
- Sposetti, Patrizia & Piemontese, Maria Emanuela. 2017. Gli studenti universitari non sanno più scrivere? Una riflessione sulle caratteristiche delle scritture di un campione di studenti universitari italiani e sulle possibili strategie didattiche di intervento. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura* 9(3). 144–157.
- Storch, Neomy. 2013. *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sulzby, Elisabeth. 1985. Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. In Ruddell, Robert B. & Ruddell, Martha Rapp & Singer, Harry (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 244–280. 4th edn. Newark, DE: International Reading Association.
- Sutherland, Jennifer A. & Topping, Keith J. 1999. Collaborative creative writing in eight-year-olds: Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading* 22(2). 154–179.
- Swanson, H. Lee & Berninger, Virginia W. 1994. Working memory as a source of individual differences in children's writing. In Butterfield, Earl C. & Carlson, Jerry S. (eds.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing. Advances in cognition and Educational Practice*, vol. 2, 31–56. Greenwich, CT: Jai Press.
- Tarallo, Claudia. 2017. *Una sperimentazione per educare a scrivere: analisi statistiche e valutazioni*. Napoli: Università di Napoli L'Orientale. (Tesi di dottorato in studi letterari, linguistici e comparati.)
- Tarallo, Claudia. 2019. L'approccio dell'interlingua per insegnare a scrivere. *Italiano Lingua* 2. 120–141.
- Telve, Stefano. 2013. *L'italiano: frasi e testo*. Roma: Carocci.
- Teruggi, Lilia Andrea. 2019. *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Tolchinsky, Liliana. 2003. *The cradle of culture and what children know about*

- writing and numbers before being taught*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tori, Martina. 2020. *Imparare a scrivere meglio. Indagine sperimentale sul miglioramento delle abilità di scrittura grazie al progetto "Osservare l'interlingua."* Bologna: Università di Bologna. (Tesi di laurea in Italianistica, Culture Letterarie Europee e Scienze Linguistiche.)
- Torrance, Mark. 2016. Understanding planning in text production. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 72-87. New York, NY: The Guilford Press.
- Troia, Gary A. & Graham, Steve. 2002. The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 35(4). 290-305.
- Troia, Gary A. & Shankland, Rebecca K. & Wolbers, Kimberly A. 2012. Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly*. 28(1). 5-28.
- Vedder, Ineke. 2016. Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione. In Santoro, Elisabetta & Vedder, Ineke (eds.), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, 79-92. Firenze: Cesati.
- Vedovelli, Massimo (ed.). 2017. *L'italiano dei nuovi italiani: atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL*. Roma: Aracne.
- Vertecchi, Benedetto (ed.). 2016. *I bambini e la scrittura: l'esperimento Nulla Dies sine Linea*. Milano: Franco Angeli.
- Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica: costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, Lev Semenovic. 1992 [1934]. *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti. (1a ed. 1973).
- Watorek, Marzena. 2004. Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 20. 129-171.
- Weiner, Bernard. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* 92. 548-573.
- White, Ronald V. & Arndt, Valerie. 1991. *Process writing*. London: Longman.
- William, Dylan. 2018. *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Wode, Henning. 1981. *Learning a second language: An integrated view of language acquisition*, vol. 1. Amsterdam: John Benjamins.
- Wolfe-Quintero, Kate. & Inagaki, Shunji. & Kim, Hae-Young. 1998. *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, & complexity*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Yarrow, Fiona & Topping, Keith J. 2001. Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology* 71(2). 261-282.

Zimmerman, Barry J. & Risemberg, Rafael. 1997. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology* 22(1). 73–101.

