

Analisi degli aspetti metacognitivi del processo di scrittura in studenti liceali

MARTINA GIUNCHI

Analysis of the metacognitive aspects of the writing process in secondary school students

This paper presents the results of an action research which, based on a cognitive approach, aimed to observe the process of collaborative writing during its development, as a result of the collaborative interaction between the authors of a text. First, some basic questions concerning writing skills in a school environment are discussed, focusing on collaborative writing and the use of technologies supporting the teaching process. Afterwards, the phases and the construction of a teaching experiment carried out in the upper three grades of a general education secondary school 'Liceo' are described. The analysis of audio files recorded during the writing process allowed the evaluation of how the interaction among the students impacts the planning and realisation of a written text.

Il contributo presenta i risultati di un caso di ricerca-azione che ha cercato di osservare, sulla base di un approccio cognitivo, il processo di scrittura nel suo compiersi, come frutto dell'interazione tra chi scrive un testo in modo collaborativo. Inizialmente, si discutono alcune questioni di base circa l'abilità di scrittura in ambito scolastico, soffermandosi sulla scrittura collaborativa e sull'utilizzo di tecnologie quali strumento di supporto all'attività didattica. In seguito, si ricostruiscono le fasi e lo sviluppo di un'esperienza didattica svolta in un triennio liceale. Attraverso l'analisi e

l'ascolto di file audio registrati durante il processo di scrittura è stato possibile valutare come l'interazione tra gli studenti incida sulla progettazione e realizzazione di un testo scritto.

MARTINA GIUNCHI (martina.giunchi@studio.unibo.it) ha conseguito la laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche all'Università di Bologna con una tesi in Didattica della lingua italiana. Attualmente svolge un assegno di ricerca presso INVALSI - Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nell'ambito della valutazione delle competenze di comprensione del testo su supporto digitale in indagini standardizzate su larga scala.

1. Processo di scrittura e implicazioni didattiche

1.1. Abilità di scrittura e apprendimento scolastico

Nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue, spesso si fa riferimento alle abilità linguistiche (in inglese *language skills*), ovvero quell'insieme di competenze fondamentali che consentono a un individuo di comprendere e di farsi comprendere. Queste abilità sono i pilastri su cui si basa il processo comunicativo e possono essere suddivise in: abilità ricettive (lettura e ascolto) e abilità produttive (scrittura e parlato). Tra queste, la scrittura viene spesso considerata la competenza più complessa, essendo strutturata secondo regole specifiche. Si tratta di un'importante abilità cognitiva il cui impiego presuppone l'utilizzo e la padronanza di diversi processi di elaborazione dell'informazione.

Il passaggio dalla comunicazione orale a quella scritta pone in campo una serie di meccanismi – stesure, cancellature, ripensamenti – invisibili, di norma, al destinatario che conosce solo l'elaborato finale, ma che devono essere seguiti e affinati durante il percorso scolastico. L'abilità di scrittura non è di per sé spontanea, ma necessita di essere insegnata ed esercitata.

Tuttavia, spesso nelle classi la scrittura viene relegata a pochi momenti, tendenzialmente ripetitivi, in cui i ragazzi si esercitano solo su alcune tipologie testuali, ritenute di maggior importanza rispetto ad altre. Come scrive Ciari (1971: 75):

Non si dovrebbe scrivere per il maestro, affinché faccia sui testi dei segnacci rossi o dia il suo voto, ma per comunicar qualcosa agli altri, vicini e lontani, e per fermare il proprio pensiero in modo da serbarlo come un patrimonio prezioso. In ogni caso, sia che il pensiero assuma la forma del racconto libero, o quella del diario, della corrispondenza, della relazione, della poesia o della novella, la sua destinazione è la comunità sociale della classe, prima di tutto, e poi comunità più remote, in un sempre più vasto orizzonte.

Insegnare a comprendere e a produrre testi di vario tipo è uno dei principali obiettivi della scuola, come esplicitano le *Indicazioni nazionali* (2010). Pertanto, risulta importante sviluppare nel discente le competenze pragmatiche, vale a dire fornirgli di quegli strumenti che gli consentono di agire e interagire attraverso la lingua in modo efficace e adeguato, coerente con i propri scopi comunicativi.

1.2. Tecnologie come strumento di supporto all'attività didattica

Il modello delle quattro abilità primarie, benché esemplificativo, risulta spesso inadeguato o perlomeno insufficiente nella realtà della comunicazione.

Per prima cosa, non considera le competenze più astratte e trasversali, tutto quell'insieme di processi psicologici sottostanti che le abilità riflettono in

modo indiretto. Ad esempio, entrambe le abilità produttive del parlato e dello scritto si affidano alla capacità da parte del soggetto di negoziazione del significato ed entrambe necessitano di capacità interpretative, elementi questi che portano a complicare notevolmente il lavoro didattico del docente.

Inoltre, molto spesso, le abilità primarie risultano integrate sia sull'asse della ricezione sia su quello della produzione. Si pensi all'attività del prendere appunti a lezione, oppure a tutti quei generi che non sono solo recettivi o produttivi a causa della loro realizzazione, che integra l'abilità di comprensione orale con quella di produzione. Facendo riferimento all'esempio precedente, il prendere appunti presuppone contemporaneamente la comprensione orale e la produzione scritta.

Anche il linguaggio dei media può essere considerato come una forma particolare di integrazione della abilità primarie. Spesso si è osservato come fosse impreciso parlare di lingua scritta in riferimento alla Comunicazione Mediata dal Computer (CMC). Le peculiarità tipiche della lingua scritta, che la differenziano da quella orale, vanno in questo caso riviste.

Attualmente, il nostro modo di comunicare, di lavorare, di apprendere e di pensare sta cambiando in funzione dell'utilizzo delle tecnologie, in particolare dell'insieme delle infrastrutture e dei servizi a cui Internet e il Web permettono di accedere. La nostra vita quotidiana è accompagnata costantemente dalla presenza di un *device*, si pensi al telefono cellulare.

You Tube, Myspace, Wikipedia, chat-rooms e più in generale tutti i social networks hanno trovato una larghissima diffusione, portando alla nascita di una cultura popolare a cui i giovani e giovanissimi fanno sempre più riferimento. Un mondo in continua evoluzione e mutamento che raccoglie a sé la stragrande maggioranza delle persone: secondo alcune statistiche (cfr. Santalucia 2010), oggi la maggior parte dei giovani europei tra i 15 e i 30 anni ha accesso quasi quotidiano a Internet.

Tuttavia, le tecnologie e la didattica sono state considerate per anni come poli opposti della vita degli studenti e numerose sono state le opere pubblicate per contrastarne l'utilizzo (per limitarsi a un esempio, cfr. Casati 2013). Attualmente, Internet e i diversi media non sono più nettamente distinti dagli strumenti consueti quali i libri di testo, bensì «integrati, spesso contemporaneamente disponibili e intercambiabili» (cfr. Pistolesi 2004: 9). Infatti, ci si è resi conto di come le tecnologie possano essere un ottimo strumento nelle mani di un docente, il quale voglia utilizzare modalità alternative per raggiungere i propri obiettivi educativi.

Alla base dell'innovazione non ci sono le tecnologie in sé, ma l'idea dell'insegnante che sa sfruttarle in modo creativo per portare i propri studenti a migliorare alcuni aspetti. Risulta fondamentale chiedersi come si possano sfruttare i diversi strumenti tecnologici per agevolare l'insegnamento e l'apprendimento: molteplici sono state le esperienze realizzate da tesisti, insegnanti e

studenti per trovare nuovi approcci alla didattica grazie al loro utilizzo; uno tra questi verrà esemplificato anche all'interno del seguente contributo.

1.3. Gruppo classe e scrittura collaborativa

La scuola, in particolare la classe, è il luogo nel quale i giovani entrano in contatto con il mondo degli adulti e con i propri coetanei, e nel quale misurano le proprie competenze. Un problema che la didattica si pone, grazie al supporto di altre discipline tra cui la psicologia o la pedagogia, è proprio quello di comprendere come sfruttare al meglio il gruppo classe, che diviene gruppo di lavoro e risorsa fondamentale per il perseguimento di obiettivi formativi e non solo.

La valorizzazione del lavoro di gruppo quale momento di confronto, obbliga lo studente a rispettare i pareri altrui e a tenere conto delle opinioni di tutti, negoziando con gli altri soluzioni alternative. Il gruppo stimola e facilita l'ampliamento delle proprie posizioni, aprendo il pensiero al dialogo e alla comunicazione nella condivisione e comprensione degli altri.

La cooperazione funge da stimolo per lo sviluppo della strategia sociale "dell'imparare insieme", puntando sull'aiuto tra pari e su un orientamento verso la pedagogia dei progetti. L'intervento dei compagni risulta particolarmente efficace con i ragazzi maggiormente in difficoltà o, nel caso di classi multilingue, a livello di integrazione con gli altri.

A tal proposito, è stata proposta una definizione chiara e sintetica di *apprendimento cooperativo* da Robert Slavin (1990, citato da Grumperz et al., 1999):

in ambienti di apprendimento cooperativo, piccoli gruppi di studenti lavorano insieme al fine di portare a compimento specifici compiti pedagogici e gli insegnanti assumono il ruolo di facilitatori.

In particolare, quando si associa l'apprendimento cooperativo all'abilità di scrittura, si parla di *scrittura collaborativa*. Con tale termine si intende una forma di scrittura di testi che coinvolge più autori. Possiamo pensare a un gruppo di studenti che si impegna a produrre un testo grazie al contributo dei singoli membri: esattamente quanto avvenuto durante l'esperienza didattica realizzata al fine della ricerca di cui qui si dà conto.

Questo tipo di scrittura può essere vissuto in maniera sincrona o asincrona: si può verificare il caso in cui tutti i componenti del gruppo si trovano riuniti o connessi nel medesimo momento e cooperano tutti insieme alla realizzazione del testo; diversamente vi sono casi in cui i membri non si riuniscono nello stesso istante, ma ciascuno apporta le proprie modifiche in tempi diversi.

Questa tipologia di scrittura favorisce la collaborazione, l'aumento della partecipazione degli studenti, stimola la capacità di valutazione tra pari, l'autovalutazione e favorisce il confronto tra diversi punti di vista. Inoltre, grazie alla suddivisione dei ruoli, spesso ciascun membro può avere una propria parte attraverso la quale sentirsi utile e valorizzato, nella quale poter spendere al meglio le proprie abilità. Numerosi sono gli ambienti online che favoriscono la scrittura collaborativa, strumenti a disposizione dell'insegnante per creare attività di lavoro specifiche.

2. Ambito di ricerca

2.1. Obiettivi e contesto di indagine

Durante l'anno accademico 2019/2020, ho avuto la possibilità di compiere un significativo progetto di ricerca che ha cercato di porre l'attenzione proprio sul processo di scrittura nel suo compiersi. L'esperienza didattica svolta in un liceo cesenate ha avuto come obiettivo quello di indagare l'interazione tra gli studenti nel momento in cui collaborano per creare un testo comune. Gli alunni delle due classi coinvolte sono stati di volta in volta divisi in gruppi e registrati durante l'esecuzione di un compito, avente in ogni attività consegne differenti.

In seguito alla chiusura delle scuole a causa della pandemia di Covid-19, il progetto è proseguito grazie all'utilizzo di due applicazioni: *Discord* che ha consentito di creare gruppi virtuali, in cui i ragazzi potevano comunicare e confrontarsi per realizzare il testo; *Google Drive* che ha permesso di creare testi in maniera sincrona – modalità già utilizzata dagli alunni durante alcune esercitazioni in presenza – sui quali ciascun ragazzo poteva intervenire, apportare modifiche e interagire.

In questo modo, la ricerca è stata avvalorata dalla possibilità di confrontare l'agire dei ragazzi in presenza e da remoto, per raggiungere un medesimo obiettivo: la produzione di un testo. Infatti, sono state registrate anche le conversazioni che gli alunni tenevano attraverso l'applicazione *Discord* e hanno incrementato il materiale a disposizione.

In totale sono stati raccolti 58 audio (23 in presenza e 35 a distanza, per un totale di circa 70 ore di dialoghi): proprio l'analisi dei file audio mi ha consentito di valutare come l'interazione tra i ragazzi incida sulla progettazione e realizzazione dello scritto.

2.1.1. Impostazione del lavoro in classe

Per quanto concerne il lavoro in presenza, svolto con le classi in aula durante le ore di lezione, sono state sperimentate differenti modalità sia per la

realizzazione del testo sia per la formazione dei gruppi. In merito a ciò, il sorreggio è stato il metodo privilegiato durante tutta la sperimentazione, poiché considerato più equo dagli studenti stessi. Gli adolescenti, infatti, tendono a risultare poco collaborativi e mal disposti in tutti quei casi in cui la situazione appare loro come frutto di una scelta imposta da un singolo, aspetto che suscita in loro la sensazione di aver subito un torto o un'ingiustizia. Pertanto, se i gruppi di lavoro fossero stati decisi da me o dalla docente titolare, i ragazzi avrebbero sicuramente sottolineato la presenza di favoritismi, oppure di disparità tra i raggruppamenti formati.

Nei casi in cui i gruppi sono stati formati da un numero ridotto di studenti, si è registrata una maggior partecipazione da parte dei singoli: ogni studente ha sentito la responsabilità della realizzazione del testo, ha compreso di dover fornire il proprio contributo e di non poter delegare ad altri il proprio lavoro. Diversamente, quando il team contava più componenti – indicativamente cinque – gli alunni hanno mostrato una maggior inclinazione alla distrazione, una propensione a iniziare discorsi a coppie distanti dall'argomento del tema e una tendenza ad affidare il lavoro agli studenti considerati "più bravi" – merito assegnato solo in base alle valutazioni ricevute nei compiti precedenti. Infatti, coloro che presentavano difficoltà nello scrivere spesso hanno assunto ruoli marginali, come quello di trascrivere ciò che veniva dettato loro, oppure si sono astenuti dal fare alcuni compiti, affermando che un loro intervento avrebbe danneggiato il lavoro di tutti.

Al contempo però, si può notare come i dialoghi più interessanti e fruttuosi, nei quali ciascuno studente ha cercato di unire la propria idea con quella dei compagni, si sono verificati proprio quando i gruppi risultavano più numerosi. Pertanto, la scelta di formare raggruppamenti più corposi appare didatticamente più efficace, ma solo nel momento in cui tutti i membri riescono a essere coinvolti e si impegnano per realizzare il compito. È proprio in questo caso, infatti, che si possono notare gli aspetti significativi dell'apprendimento cooperativo, di cui si è fatta precedentemente menzione. Questi aspetti, quando il team è formato da pochi individui, tendono ad attenuarsi: il confronto appare più breve e semplice, il dialogo non porta ad approfonditi ragionamenti e i soggetti appaiono più accondiscendenti.

2.1.2. Scelte operate in seguito alla sospensione delle attività didattiche a causa del Covid-19

In seguito alla chiusura delle scuole a causa della pandemia di Covid-19 è stato necessario pensare ad una modalità alternativa per poter proseguire il lavoro iniziato in presenza. La sfida principale consisteva nel riuscire a far interagire i ragazzi con una buona qualità audio, mentre si impegnavano per creare un testo che doveva essere visibile contemporaneamente a tutti.

La soluzione è stata trovata grazie all'utilizzo di *Discord*, un'applicazione VoIP¹ che consente di effettuare una conversazione, simile a quella che si potrebbe eseguire con un telefono cellulare, ma sfruttando la connessione Internet. Attraverso il mio account avevo la possibilità di formare gruppi di lavoro separati – contraddistinti da specifici link – entrare e intervenire in ciascuno di essi svolgendo il ruolo di facilitatore. Agli studenti era consentito accedere solo al proprio gruppo di lavoro ed eventualmente potevano comunicare con l'intera classe utilizzando la chat comune.

Il testo, invece, veniva condiviso attraverso *Google Documenti*, inserito in *Google Drive*, raggiungibile sempre tramite link. In modalità sincrona, ogni studente dal proprio dispositivo poteva scrivere, modificare e collaborare alla realizzazione dello stesso elaborato, visibile contemporaneamente a tutti. Quest'applicazione consente anche di tracciare la cronologia delle modifiche effettuate sul file e vederne l'autore.

Confrontando gli audio registrati in presenza con quelli raccolti da remoto, si può dire che è stato possibile convertire efficacemente il lavoro in modalità a distanza. Infatti, le interazioni tra i ragazzi risultano molto simili: il lavoro viene impostato tendenzialmente in egual modo, gli aspetti positivi e negativi identificati sono pressoché i medesimi. Certamente, la conversazione si è mostrata più complessa a distanza e dipendente in gran parte dal tipo di connessione che ciascun ragazzo aveva: spesso si sono verificati momenti di carenza di linea, in cui alcuni studenti segnalavano difficoltà nel comunicare oppure nel sentire i compagni. Allo stesso tempo però, questa modalità, a differenza delle iniziali aspettative, ha portato a una maggiore concentrazione da parte dei ragazzi. Infatti, si segnalano meno momenti di distrazione rispetto agli audio registrati in presenza.

2.2. Studio dell'interazione nel processo di scrittura

2.2.1. Scrivere come processo

Spesso gli studenti interiorizzano a scuola il falso mito della scrittura di getto: lo scrittore è colui che è in grado, grazie a una genialità innata, di scrivere un testo perfetto, senza bisogno di progettazione e revisione.

Ascoltando le conversazioni degli alunni, emerge frequentemente l'idea di scrittura come abilità naturale, ottenibile in dote alla nascita e che comporta una polarizzazione indiscutibile tra chi la possiede e chi no. I ragazzi faticano a concepirla come abilità che può essere esercitata al fine di un concreto ed effettivo miglioramento. Tale pregiudizio spesso condiziona lo studente e contribuisce a frenarne la creatività.

¹ Voice over IP, in italiano Voce tramite Protocollo Internet. Link all'applicazione: <https://discord.com/> (ultima consultazione: 15.10.2022).

In realtà, lo scrivere è un processo né immediato né lineare, ma necessita piuttosto di grande progettazione. È necessario, pertanto, che nelle classi si eserciti questa abilità e si faccia comprendere ai ragazzi che l'allenamento, continuo e diversificato, può portare a sensibili miglioramenti.

La scrittura in sé consta di tre processi fondamentali, ciascuno dei quali può essere analizzato e suddiviso in ulteriori sotto-processi. Hayes e Flower (1980) identificano le seguenti tre fasi: *pre-writing* o pianificazione; *writing* o stesura; *re-writing* o revisione. È bene ricordare che le tre fasi osservate non sono rigide e predeterminate, si integrano tra loro e sono continuamente sottoposte a monitoraggio, ovvero una funzione di controllo generale che consente di passare da un processo all'altro mantenendo la continuità della fase di scrittura.

Nei prossimi paragrafi si analizzeranno le scelte operate dagli alunni durante la stesura dei testi. Ciò che mi preme osservare è il meccanismo di interazione messo in atto dagli studenti durante le tre fasi di pianificazione, stesura e revisioni; le strategie messe in atto per comporre un testo e il variare dell'elaborato in base al modello processuale applicato. Prenderò in esame alcuni dialoghi a titolo esemplificativo, allo scopo di comprendere meglio cosa avvenga linguisticamente e cognitivamente durante l'atto di composizione.

2.2.2. Fase di pianificazione

La fase di *pre-writing* o pianificazione è quella in cui il soggetto cerca di visualizzare tutti i momenti che porteranno al testo finale. Questo è il tempo della generazione e raccolta di idee, implica la ricerca di informazioni utili e pertinenti all'argomento da trattare. Si procede spesso per catene associative, brainstorming di pensieri, attraverso l'ausilio di materiali come libri, siti internet, giornali, ecc. Tutto ciò che viene raccolto è necessario venga poi ordinato, privilegiando le informazioni più importanti.

In questa fase è fondamentale porsi degli obiettivi per capire se quanto ricercato è in linea con la consegna e con la tipologia di testo da creare. La scrittura dovrebbe accompagnare il pensiero stesso e viceversa: in questa fase ogni idea dovrebbe essere scritta attraverso appunti, schizzi, schemi, parole chiave, ecc.

Il principiante trova spesso difficile assumere il punto di vista del lettore per poi stabilire delle linee di fondo da seguire, per questo in molti casi tende a superare in maniera molto rapida la progettazione del testo per riversarsi subito sulla produzione. A conferma di ciò, dall'analisi delle interazioni raccolte durante la sperimentazione, si può notare una tendenza da parte degli studenti a sottovalutare questa fase, quasi a non considerarla, prediligendo un procedere per piccole unità di discorso.

Praticamente tutti i campioni raccolti mostrano come i ragazzi si focalizzino in prima istanza solo sull'introduzione: la loro preoccupazione è quella di

riuscire a impostare l'inizio del testo, la parte introduttiva dalla quale pare dipenda tutto il resto dell'elaborato.

Nella maggior parte dei casi si stabilisce chi è colui o colei che ha il compito di scrivere concretamente il testo – che secondo i ragazzi deve essere «una persona che scrive bene e che non fa errori grammaticali» – poi si inizia subito a scrivere. Sono frequenti anche i casi in cui i ragazzi decidono di lavorare direttamente in bella copia, pensando che quello che andranno a scrivere sarà già completo e confacente al testo finale.

Di seguito, si riporta un dialogo² avvenuto tra alcuni ragazzi non appena si sono riuniti per dare inizio al lavoro in aula. La consegna chiedeva di eseguire un confronto tra le fonti storiche e le pagine scritte da Boccaccio in merito alla peste del 1300. Inizialmente gli studenti osservano i materiali a loro disposizione, si confrontano per capire quali siano le pagine esatte del manuale di storia in cui rintracciare le fonti, leggono e ragionano sulle pagine dell'opera boccacciana. Successivamente, cercano di impostare il testo, chiedendosi come nel complesso debba o non debba risultare la struttura:

Studente 1: «Eh però non dobbiamo dire “Boccaccio dice, il libro dice”.»

Studente 2: «Esatto, dobbiamo fare tutto unico.»

Studente 3: «No, secondo me dobbiamo prendere gli argomenti, tirare fuori gli argomenti dai testi e poi scegliere come mettere gli argomenti e prendere la parte che è degli argomenti!»

Studente 4: «Io andrei in ordine.»

Studente 1: «Anche io andrei in ordine.»

Studente 3: «Io non lo so perché se no dopo sembra che abbiamo fatto un riassunto del libro e un riassunto della storia.»

Studente 4: «Ah ma è l'esposizione!»

Studente 3: «È diverso, dobbiamo fare una cosa insieme, bisogna prendere gli argomenti di ogni cosa e poi scegliere.»

Già da una prima osservazione, si nota la difficoltà degli studenti nel definire lo scheletro dell'elaborato. Un alunno sostiene che il testo espositivo sia un riassunto dei diversi temi trattati dalle fonti a disposizione: la presenza di lacune connesse alle differenti tipologie testuali è molto diffusa negli studenti. Il compagno (S3) mostra di non essere d'accordo, ma non è in grado di formulare il proprio pensiero in modo chiaro: incapacità questa che spesso verrà riscontrata.

Vi è una generale tendenza tra gli studenti ad assumere la struttura del manuale di riferimento – che dovrebbe fungere unicamente da fonte – come base per realizzare il compito. Spesso vengono riportate nel testo le informa-

² Si tratta di una trascrizione di servizio: tutti i dialoghi riportati all'interno del contributo sono di interesse per il loro contenuto, pertanto si procede trascrivendo quanto udito dall'ascolto dei file audio, senza ulteriori precisazioni.

zioni seguendo l'ordine e l'organizzazione del libro, senza alcuna rielaborazione. Si potrebbe sostenere che i titoli e sottotitoli del manuale sostituiscano la scaletta necessaria per l'esecuzione del compito. In questo processo, però, non mancano ad apparire le prevedibili difficoltà: in alcuni casi i ragazzi si rendono conto di alcune incoerenze tra il loro elaborato e gli obiettivi da raggiungere.

In un gruppo, ad esempio, gli studenti iniziano a scrivere il testo senza impostarne prima la struttura, ma seguendo pedissequamente il manuale da cui attingono il materiale. Dopo aver trovato alcune difficoltà, si interrogano su come poter organizzare meglio il loro testo. È a questo punto che ripercorrono la fase dell'ideazione che avevano precedentemente sorvolato. Si domandano quali siano le aspettative dell'insegnante – riflettere sul destinatario e sugli scopi comunicativi da raggiungere è un aspetto proprio dell'organizzazione delle idee – quale risultato possono ottenere scrivendo una data frase, che cosa ci si aspetta che colleghino partendo da una data affermazione, ecc.

L'abitudine ad affidarsi al manuale di riferimento porta gli studenti a una sensazione di smarrimento e impotenza quando l'argomento del tema non prevede fonti o richiede una maggior rielaborazione. Per esempio, in un gruppo gli alunni, dopo aver letto la consegna che prevedeva di ricercare autonomamente le fonti, provano a suddividersi i compiti: alcuni cercano su Wikipedia possibili informazioni utili e altri controllano gli appunti presi a lezione. Un ragazzo propone: «Facciamo un'introduzione che preannunci tutto quello che faremo». In realtà, non avendo riflettuto sull'intento comunicativo, non avendo creato una scaletta o schema degli argomenti da trattare e non avendo questa volta un libro da seguire, non riescono a preannunciare alcunché.

Non sempre il modo di procedere rispecchia quello che ci si attenderebbe da un lavoro di gruppo, ovvero collaborazione: ci sono casi in cui i ragazzi scelgono di assumersi un determinato compito da portare a termine singolarmente. Ciascuno svolge una sezione di testo – chi l'introduzione, chi la parte di analisi, ecc. – che una volta terminata, viene unita con le parti realizzate dai compagni. All'interno di un gruppo, ad esempio, terminata la lettura di un canto di Dante, una studentessa interviene dicendo: «Secondo me, bisogna fare una sorta di analisi e poi aggiungere le parti del canto per spiegarlo meglio». Un compagno inizia a lamentarsi sostenendo che sia giunta l'ora di scrivere, che sono indietro, che non hanno ancora prodotto nulla ed è già trascorso parecchio tempo: torna il tema della sottovalutazione della fase di ideazione, ritenuta improduttiva, per concentrarsi sulla produzione. La stessa ragazza di prima, quindi, afferma: «Magari tre persone fanno la parte riassuntiva – intende dire che fanno un riassunto dei canti – altre tre persone fanno la parte di analisi e poi le uniamo». Un'altra studentessa interviene dicendo che secondo lei è meglio svolgere tutto il testo insieme. Le viene risposto: «Come ab-

biamo già fatto per altri lavori, se facciamo tutti la stessa cosa, ognuno giustamente la può vedere in maniera diversa, quindi ci soffermiamo tanto su una cosa su cui non c'è bisogno di soffermarsi e perdiamo del gran tempo, invece fare da soli o in coppia è più semplice». Tutti confermano quanto detto dal compagno: si continua a lavorare singolarmente, con lo scopo di unire solo alla fine le parti. Questa soluzione è stata adottata anche da altri gruppi, ma come si vedrà successivamente, non sembra essere la strategia più efficace: privando il gruppo del confronto che gli è proprio, il testo finale risulta meno creativo, meno preciso e con gravi problemi di coesione.

Sintetizzando quanto notato dall'analisi delle interazioni, gli studenti tendono generalmente a scrivere senza usare un piano globale e soprattutto senza sottoporre le cose che scrivono a modifiche o aggiustamenti dettati dalle intenzioni comunicative. Le attività collaborative, come appare dall'osservazione dei team più affiatati, possono agevolare il processo, consentendo di affrontare la fase di analisi del compito come se fosse un problema da risolvere insieme. In linea di massima, la pianificazione risulta locale: lo scrivente procede per piccole unità di discorso, passo a passo, domanda dopo domanda ed evita la più corretta pianificazione globale, in cui si ha chiarezza sullo scopo da raggiungere e ci si muove avanti e indietro tra quanto prodotto e quanto è richiesto. Praticamente tutti i campioni raccolti mostrano una focalizzazione in prima istanza solo sull'introduzione: la preoccupazione degli studenti, come si è visto, è quella di riuscire a impostare l'inizio del testo.

Per facilitarne l'apprendimento, le fasi di generazione e organizzazione delle idee possono essere tenute opportunamente separate. È necessario mostrare agli studenti l'importanza di fornire una gerarchia alle idee raccolte, di scegliere in quale ordine e con quali collegamenti presentarle, di riflettere sul destinatario e sugli scopi comunicativi da raggiungere e infine in quale modo disporre le informazioni. Questa parte di processo può essere rinforzata attraverso una serie di esercizi pratici: riscrivere un testo cambiando il punto di vista, da interno a esterno, di un personaggio o di un altro; cambiare l'ordine cronologico degli avvenimenti; variare lo scopo da raggiungere, ecc.

Per la composizione di alcuni testi, l'attingere a contenuti e idee dall'esterno attraverso la consultazione di fonti è imprescindibile. Questa pratica è stata avvantaggiata e arricchita, negli ultimi anni, dall'utilizzo delle TIC³, le quali favoriscono una didattica differenziata e stratificata utile soprattutto nelle classi plurilingui grazie alla varietà di materiali a cui consentono di accedere.

È necessario trasmettere agli studenti l'importanza dell'analisi, della valutazione e dell'interpretazione delle fonti. Occorre saper applicare una lettura esplorativa e di consultazione. Infatti, perché si utilizzi in modo proficuo il

³ Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT dall'inglese *Information and Communications Technology*).

tempo a disposizione e si sfruttino al meglio i documenti, è importante che già dalla prima fase si proceda alla loro organizzazione.

Inoltre, gli alunni lamentano spesso un'eccessiva complessità dei materiali a loro disposizione, tra cui i libri di testo: questo aspetto conferma quanto teorizzato da Paola Marinetto (2020). La studiosa nota come spesso i libri di testo siano scritti per lettori esperti: analizzando parte di un capitolo di un manuale di storia, mostra come risulti complesso comprendere i vari punti di vista. In molti casi i docenti danno per scontata la comprensione del libro, utilizzandolo come un mero strumento per ricavare informazioni e concetti, senza domandarsi se i ragazzi abbiano le competenze linguistiche per comprenderlo. Le lacune nell'abilità di comprensione rendono più complesso anche lo scrivere. Spesso il compito non ha raggiunto i risultati attesi a causa della non comprensione della fonte a cui si faceva riferimento, travisata in più punti, come si vedrà meglio in seguito.

Massimo Prada e Michela Dota (2020) individuano una possibile causa della scarsa comprensione dei testi da parte dei ragazzi nella consultazione quotidiana dei dispositivi digitali. Una modalità di lettura, quella dei testi digitali, di *skimming* (lettura superficiale), di *skipping* (salto di parti del testo) o di *browsing* (scorrimento veloce). Questa abitudine rischia di essere applicata anche nelle situazioni in cui, al contrario, sarebbe necessaria una lettura più profonda e un pensiero sequenziale (cfr. Wolf 2018).

2.2.3. Fase di stesura

Nella fase di *writing* o stesura si trasformano in forma testuale le idee e l'impostazione del lavoro formulate nella fase precedente. In questo momento del processo incide notevolmente la competenza linguistica dello scrittore: abilità di tipo grammaticale, lessicale, sintattico e di ordine testuale, come l'organizzazione in paragrafi, l'attenzione alla coesione, ecc. L'intento è quello di raggiungere l'obiettivo comunicativo proprio del testo che si sta scrivendo.

È errato considerare quanto scritto in questa fase come definitivo, non si dovrebbero qui proiettare tutte quelle ansie di rapidità e compiutezza proprie del processo di scrittura nel suo complesso. Bisognerebbe scrivere senza preoccuparsi troppo degli errori grammaticali e di punteggiatura: l'ossessione alla correttezza, tipicamente scolastica, ha indotto molti a procedere scrivendo poche parole per poi correggerle subito. Non si considera, infatti, che spesso è molto più semplice correggere le parole e le frasi quando sono scritte già sul foglio, piuttosto che crearle e correggerle quando sono ancora nella nostra mente. È nella fase successiva, quella della revisione, che si metteranno a punto e perfezioneranno le varie sezioni del testo.

Di seguito alcuni dialoghi e considerazioni emersi dall'ascolto delle conversazioni tra gli studenti:

Studente 1: «Esatto, esatto, io direi che verso la metà del quattordicesimo secolo...»

- Studente 2: «Si assiste in Europa...»
 Studente 1: «Si abbatté!»
 Studente 3: «Si abbatte...»
 Studente 1: «Abbatté!»
 Studente 3: «Si abbatte, lo mettiamo al presente storico...»
 Studente 4: «Nono, solo i grandi scrittori possono scrivere al presente storico!»
 [...]
- Studente 2: «Essa è stata propagata... cioè... come si dice?»
 Studente 1: «Io metterei a cavallo del 1347...»
 Studente 2: «A cavallo? No!»
 Studente 1: «Perché?»
 Studente 3: «È carino...»
 Studente 2: «Non si dice a cavallo, non è... Al principio del 1347...»
 Studente 3: «La terra Dio creò... è ancora più brutto...»
 Studente 1: «È brutto...»
 Studente 2: «Ma si dice al principio... all'inizio, che ne so...»
 [...]
- Studente 1: «I primi artefici della propaganda...»
 Studente 3: «Della propaganda? Di Mussolini...»
 Studente 2: «Della diffusione...»
 Studente 5: «I primi protagonisti...»
 Studente 3: «È bello invece i primi protagonisti... no però non ci sta poi della diffusione!»
 Studente 5: «I protagonisti della propaganda...»
 Studente 3: «No propaganda si usa nell'elettorale, propaganda elettorale...»
 Studente 1: «Cerco un sinonimo...»
 Studente 5: «Qui c'è scritto "a propagare il contagio"!»

Nel testo finale troviamo: «Verso la metà del XIV secolo, in Asia e nel Medio Oriente, si diffuse una delle più terribili epidemie della storia, la cosiddetta "peste nera". La responsabile della diffusione dell'epidemia fu l'armata mongola». Innanzitutto, risulta interessante ragionare sulla percezione dei ragazzi: «il presente storico lo usano solo i grandi scrittori». La sensazione è che vi sia un registro proprio per i grandi scrittori e uno per le persone comuni. Infatti, nel testo finale si può notare la presenza del *si diffuse*. L'espressione *al principio* viene sentita come eccessiva perché utilizzata nelle Sacre Scritture e *a cavallo* come non adatta, senza riuscire a spiegare però per quale ragione. Notiamo poi la confusione tra il termine *propaganda* e *propagare*. Gli studenti si mostrano spesso insofferenti nei confronti della riscrittura di un testo: non amano scrivere in brutta copia, per poi dover cancellare, modificare e riscrivere tutto.

Per velocizzare il lavoro, una studentessa di un gruppo sceglie di iniziare a dettare alcune frasi a un compagno che contemporaneamente scrive: l'interesse è quello di vedere effettivamente delle parole scritte su quel foglio bianco. I compagni intervengono per fornire sinonimi e piccole correzioni.

Anche per la fase di composizione si conferma quanto osservato nella precedente: una delle più grandi ansie degli studenti è proprio quella del tempo e

della lunghezza del testo. Si fanno prendere dall'agitazione se allo scandire di un determinato minuto, non hanno scritto almeno un certo quantitativo di righe. Molteplici sono gli esempi a conferma di ciò: in un altro gruppo, ad esempio, dopo un confronto in merito alla coniugazione di un verbo in una frase, una studentessa interviene dicendo: «Ragazzi ci stiamo mettendo tre anni per scrivere due righe, chisseneffrega dell'italiano, bisogna pensare anche ai contenuti». Questa affermazione è molto esemplificativa: gli studenti hanno ben chiara la distinzione tra forma e contenuto, in cui la prima risulta, a loro avviso, meno importante rispetto alla seconda.

Il tempo incide anche sull'interesse che i ragazzi mostrano nell'approfondire un certo aspetto: spesso non cercano sinonimi, non guardano con attenzione le fonti, saltano dei passaggi. Questo lo si evince anche dall'ascolto di una interazione, in cui uno studente non comprende bene il testo di storia da cui stanno leggendo le fonti, anzi lo mette proprio in dubbio dicendo: «Il libro scrive "la peste si diffuse in Asia e nel vicino Oriente", ma perché specifica dicendo "nel vicino Oriente", l'Asia è già in Oriente». Tuttavia, i compagni non prestano molta attenzione e rispondono: «Si diffuse in Asia e poi lì vicino». Il ragazzo stesso, quindi, abbandona la sua riflessione e si accontenta della risposta dei compagni. Nel testo finale troviamo, nonostante non sia stata ben compresa dagli studenti, la stessa frase del libro: «Verso la metà del XIV secolo, in Asia e nel vicino Oriente, si diffuse una delle più terribili epidemie della storia, la cosiddetta peste nera».

Numerosi sono anche gli esempi in cui l'interazione tra i ragazzi procede bene, vi è un buon clima di collaborazione e condivisione. Ciascuno riesce ad apportare il proprio contributo, a intervenire e questo si nota quando si osserva il risultato finale. In uno di questi casi, grazie al confronto, i ragazzi riescono a staccarsi dall'idea di dover rispettare una lunghezza determinata per il testo e ribadiscono l'importanza di dire solo ciò che è necessario per raggiungere lo scopo comunicativo. Si afferma:

Studente 1: «L'introduzione per voi ci sta o è troppo breve?»

Studente 2: «No, va bene perché dice ciò che deve dire un'introduzione!»

Studente 1: «Non vorrei però fosse troppo corta, non si può mettere un altro paragrafo?»

Studente 2: «È ma quello che avevamo bisogno di dire l'abbiamo detto.»

Un aspetto interessante che si può notare nella fase di stesura è l'importanza che viene data alla parola di chi si considera "bravo a scuola". All'interno dei gruppi, il parere di chi tendenzialmente ha una buona media ha maggior valore rispetto alla proposta di chi sembra meno competente. Ciò è stabilito soltanto sulla base dei voti ottenuti nei temi precedenti, non sulla proposta effettiva che ciascuno presenta durante il lavoro insieme. Non di rado, infatti, capita che le proposte migliori vengano proprio da coloro che si considerano meno bravi, ma che non ottengano ascolto oppure vengano sminuite perché

qualcuno di “apparentemente” più competente le contesta. Ad esempio, in un gruppo si accende un dibattito in merito alla stesura di una frase. Uno studente, riferendosi alla ragazza considerata più brava, interviene dicendo: “Non si contesta lei, ha otto”. Successivamente un compagno propone un’introduzione diversa, la stessa ragazza a cui si faceva riferimento prima non concorda, nonostante sia una proposta molto interessante, e afferma: “Scrivete quello che dico io”. La studentessa inizia a dettare - facendo gravi errori di punteggiatura - un compagno trascrive, gli altri ascoltano senza intervenire.

Complessivamente, in riferimento alla fase di stesura, le interazioni mostrano tutte le lacune linguistiche degli studenti, molte delle quali vengono evidenziate anche dai commenti alle valutazioni fatti dalla docente. Spesso si evidenziano scelte lessicali inappropriate, riflesso di mancate conoscenze enciclopediche che comportano l’utilizzo di termini che travisano le fonti di partenza. Quanto al lessico, inoltre, vi è una tendenza a ripetere parole identiche o corradicali, anche quando ci sarebbero soluzioni diverse. In alcuni casi si verifica la selezione di sinonimi sfalsati rispetto all’argomento trattato. Dall’analisi degli errori di forma presenti nei testi, si evince una tendenza degli studenti a essere approssimativi. Il registro non sempre è adeguato alla situazione comunicativa in cui viene impiegato e frequenti sono i genericismi come gente e cosa.

Diffuse e importanti difficoltà si riscontrano anche nella concordanza dei tempi verbali tra le proposizioni subordinate e la principale, soprattutto all’interno di frasi complesse, aspetto aggravato da un utilizzo improprio della punteggiatura, che rende spesso complessa la comprensione del periodo. Alcuni fenomeni sono ricorrenti, come l’inserimento della virgola tra soggetto e verbo. Si registrano carenze nell’utilizzo delle reggenze preposizionali – *che* polivalente – ma soprattutto verbali, come l’indicativo per il congiuntivo.

Emergono difficoltà anche nell’impostazione della struttura del testo e del discorso: gli elaborati, con una sintassi di tipo paratattico, mostrano la giustapposizione di elementi scollegati e l’impiego di connettivi non garantisce la soluzione. L’impostazione del testo non è sempre puntuale: ricorre una divisione in paragrafi che non rispecchia le reali esigenze e non si delinea una totale padronanza degli elementi testuali che forniscono all’elaborato coesione e coerenza. Per esempio, non sempre i referenti indicati sono adeguati o le informazioni fornite coerenti con quelle ricavabili dal contesto. In merito alla morfologia e alla sintassi, si riscontrano alcuni errori di concordanze e di antecedenti logici.

Gli adolescenti, infine, sono «inclini a richiedere regole certe, sempre valide, immutabili, sia per economicità, sia per continuità inerziale, difficilmente incrinabile, con l’educazione linguistica monolitica ricevuta sin dall’infanzia. L’idea di una lingua sempre uguale a sé stessa, al di là dei contesti d’uso, degli scopi e dei destinatari, e di una grammatica proscrittiva e prescrittiva fino al dogma di fede, solletica persino il desiderio degli adulti (...)» (Dota, Prada

2020: 333). Il docente deve applicare un grande controllo sull'utilizzo del proprio linguaggio, soprattutto quando parla di norme grammaticali, poiché gli studenti tendono a generalizzare quanto afferma: un esempio può essere quanto ascoltato in un audio: «No ragazzi, ma chi ha inserito le parentesi? Vi ricordate cosa diceva la prof dell'anno scorso? Nel tema di italiano le parentesi non si possono usare MAI!».

2.2.4. Fase di revisione

In questa fase vengono riuniti tutti i tentativi per migliorare il testo, ovvero quegli interventi che si effettuano ricorsivamente durante la composizione per controllare e modificare lo sviluppo progressivo dell'elaborato. Si può considerare la revisione come un processo complesso perché implica un controllo su più livelli: revisione linguistica, testuale e comunicativa. È necessario, infatti, il controllo delle proprietà linguistiche e la verifica dell'adeguatezza generale dell'elaborato prodotto: risponde agli obiettivi richiesti?

Si può pensare alla revisione come a un processo che deve avvenire “da lontano” e poi “da vicino”. Nel primo caso, bisogna rileggere per intero il testo, valutando se nel complesso appare chiaro e coerente dal punto di vista logico. Successivamente, si potrà porre l'attenzione in maniera più precisa sulla lunghezza e coerenza dei paragrafi creati, sulla formazione delle frasi, sulle parole, soprattutto sui tempi verbali e sulla loro concordanza, ecc. Rileggere il testo ad alta voce consente di evidenziare in maniera più chiara gli errori e i passi oscuri, i luoghi in cui non risulta chiaro l'intento comunicativo.

Durante la revisione risulta molto utile seguire una serie di interventi cooperativi, come proposto dal metodo CDO⁴ postulato da Bereiter e Scardamalia (1995). Questo modello individua tre fasi fondamentali nel processo di revisione: lo scrittore prima di tutto confronta quanto scritto con quanto intendeva scrivere. Nel caso in cui individui dei problemi nel testo, delle discordanze rispetto al suo intento comunicativo, si mette in moto per risolverli. Individuata una soluzione, opera sull'elaborato modificandolo e completando la revisione. L'intento è quello di far tornare l'allievo su quanto ha prodotto, in modo che possa confrontarlo con quanto aveva pianificato, chiedendosi: «Si può dire in maniera differente? Questo periodo va bene? Si può dire la stessa cosa in maniera migliore?».

Spesso la complessità del controllo esecutivo, che prevede più operazioni, porta a essere dei revisori superficiali. Nella revisione lo studente riprocesa quanto ha scritto, intervento che mette in atto la sua abilità metalinguistica e metacognitiva, in cui la sua maturazione educativa incide particolarmente. Infatti, è chiesto al discente di intervenire in maniera ricorsiva e su una pluralità di panni. Per questo motivo servirebbe una didattica che favorisca interventi specifici sulla revisione.

⁴ *Compare, diagnose and operate* = Confronta, diagnostica e opera.

La revisione linguistica dipende, ovviamente, anche dalla competenza grammaticale dello studente. Per questo motivo, è la fase in cui appaiono maggiormente le differenze tra gli studenti: coloro che sono linguisticamente più preparati premono affinché si esegua una rilettura complessiva del testo e una correzione puntuale degli errori; gli alunni, invece, che mostrano più debolezze a livello di competenze linguistiche tendono spesso a voler eludere del tutto la parte di rilettura, a minimizzare le imperfezioni e puntano a terminare il prima possibile l'elaborato. Di seguito presento alcuni esempi:

Studente 1: «Rileggiamo dall'inizio.»

Studente 2: «Giorgio leggi tu!»

Studente 1: «Cinque assicurato, legge la Chiara che legge meglio.»

S3 inizia a leggere il testo

Studente 3: «Leggo da qui "hanno influenzato la realtà dogmatica tipica dell'epoca".»

Studente 1: «No "tipica", basta "dell'epoca". Togli "tipica".»

Studente 3 continua a leggere il testo

Studente 2: «Qui ci va una parentesi.»

Studente 1: «Ha ragione, mettiamo una parentesi!»

Studente 2: «Predilige o prediligeva qui?»

Studente 1: «Predilige, vedi che il verbo prima è al presente?»

Studente 3 continua a leggere il testo

Studente 1: «Ragazzi abbiamo scritto mille volte *volgare*, bisogna variare!»

Studente 4: «Dai basta chissenefrega! È normale tanto fare degli errori!»

Si può notare come lo studente (S1), dotato di una buona proprietà di linguaggio, tenda a porre l'attenzione su tutto ciò che gli appare discordante rispetto alla sua idea di testo ben costruito. Durante tutto il dialogo, anche nella parte non trascritta, è colui che maggiormente prende parola e sottolinea ai compagni le correzioni. Questo infastidisce altri componenti del gruppo, che ricordano lo scadere del tempo e mostrano il desiderio di terminare il testo, fino ad affermare «Dai basta chissenefrega! È normale tanto fare degli errori!». Il messaggio appare molto chiaro: lo studente (S1) sta cercando la perfezione, è normale invece fare degli errori, va bene anche così, basta consegnarlo.

In un altro gruppo, si può ascoltare una ragazza dire: «Non rileggiamo, andiamo avanti che ci manca ancora la parte finale». Avendo poco tempo, gli studenti scrivono la sezione mancante direttamente in bella copia, eseguono solo una rilettura finale molto veloce e approssimativa, utile più per la serenità di averla fatta che per la reale efficacia dell'azione.

Non tutti i casi sono uguali però, c'è chi dedica molto tempo a questa fase. In un gruppo, ad esempio, rileggono il testo con grande attenzione, correggono la punteggiatura, si prendono tempo per questo esercizio. Si chiedono se quello che hanno scritto rappresenti davvero il loro pensiero, se è proprio quello che volevano dire. Leggendo il testo notano che una frase non risulta molto chiara, decidono quindi di provare a riscriverla. Fanno qualche tentativo

con scarsa riuscita, finché una ragazza interviene dicendo: «Aspettate, cosa vogliamo dire? Capiamo cosa vogliamo dire e poi formuliamo la frase». Risolvono il problema di quel punto e ricominciano con la lettura. Finita una prima rilettura, cambiano lettore e ricominciano il processo da capo. Si soffermano su una parte poco chiara, correggono la punteggiatura, cercano alcuni suggerimenti da Internet, si domandano se i relativi che hanno inserito sono corretti e i riferimenti chiari: applicano molto bene, quindi, la fase di revisione attraverso il modello CDO.

Una tendenza tra i ragazzi è quella di riservare alcune correzioni alla fase di rilettura finale, una volta che il testo risulta completato; altre modifiche, invece, vengono eseguite durante le riletture in itinere. Ad esempio, un gruppo sceglie di non correggere i verbi durante la stesura di una frase, nonostante siano chiaramente sbagliati, perché ritiene che questa pratica vada svolta solo alla fine, una volta terminato tutto il testo. Si suppone che questa scelta sia dettata dalla difficoltà che richiede ai ragazzi questa pratica: le maggiori lacune degli studenti, di cui gli errori presenti nei compiti ne sono una conferma, sono concentrate proprio nell'ambito dei verbi e della punteggiatura, aspetti che tendono a correggere proprio durante la rilettura finale. Posticipare il processo equivale a posticipare la maggior fatica: è così problematico per i ragazzi comprendere come applicare la *consecutio temporum* o inserire la punteggiatura, che preferiscono rimandare la correzione a un momento successivo e apposito.

Spesso, durante la rilettura, si riscontra una tendenza da parte degli studenti a semplificare il lessico poiché considerato non idoneo alle loro competenze, come se avessero scritto con uno stile che non è il loro. Se scrivono un testo con parole troppo difficili, temono che l'insegnante possa supporre una loro copiatura. In un gruppo, ad esempio, gli studenti leggono il testo appena prodotto e controllano l'eventuale presenza di ripetizioni. Uno studente propone di inserire nel testo *ivi* come sinonimo di una parola già citata, ma per gli altri ragazzi si tratta di un termine troppo aulico. Lo stesso avviene anche in altri team: un alunno cerca di elevare la forma durante la fase di rilettura, ma i compagni non ne vogliono assolutamente sapere, secondo loro il testo adattato non corrisponderebbe alla loro effettiva competenza.

Rileggendo, il soggetto può rendersi conto che un'idea deve essere chiara: spesso ascoltando i differenti audio degli studenti, si è notato come numerose fossero le domande a proposito della chiarezza o meno di un certo periodo. Le modifiche che riguardano gli aspetti retorici della composizione possono richiedere anche un'integrazione o un'aggiunta di concetti, la conferma di alcuni temi piuttosto che altri, con relativa riformulazione degli obiettivi iniziali. Lo scrittore esperto padroneggia questa dinamica complessa di pianificazione e verifica, non dimentica di eseguire una riflessione sulla funzione delle idee inserite nel testo. Diversamente, lo scrittore inesperto mostra più perples-

sità nell'applicare questa procedura, soprattutto perché spesso non ha una pianificazione del testo globale alla quale far riferimento. Per questo motivo, servirebbe una didattica che favorisca interventi specifici sulla revisione: creare situazioni di correzione interattiva risulta molto efficace. Affiancare un compagno che pone domande, commenta in modo positivo o negativo le scelte prese, solleva dubbi e suggerisce soluzioni è un esercizio di apprendimento molto efficace.

2.3. Comparazione tra la valutazione finale e il processo di scrittura

2.3.1. La valutazione nei suoi aspetti cardine

Dopo aver analizzato i materiali raccolti, si è scelto di porre l'attenzione in particolare su quattro testi, aventi tutti la stessa consegna e realizzati da gruppi differenti per soddisfare la medesima prova. Si è messo a confronto il testo che ha ottenuto tra tutti la valutazione più alta con quelli che hanno ottenuto un voto inferiore. L'obiettivo era quello di capire che cosa fosse variato nella realizzazione dei quattro compiti: ci si è chiesti quale fase del processo di scrittura potesse aver aiutato gli studenti a raggiungere un buon risultato, quali fossero invece i punti deboli – e in quale fase – che hanno portato a un testo nel complesso meno efficace.

Prima di procedere con l'osservazione e il confronto dei testi, risulta necessario definire che cosa si intenda per valutazione e se effettivamente possa essere un parametro interessante da analizzare. L'intento del voto espresso tramite un valore numerico entro una scala da 1 a 10 dovrebbe essere quello di esplicitare il livello di obiettivi di apprendimento raggiunto dagli studenti, consentendo di individuare le aree che necessitano di un successivo rafforzamento e potenziamento. Il voto è utile se consente all'alunno di comprendere quanta padronanza possiede rispetto a una data disciplina, al fine di poter recuperare eventuali lacune. Esso può anche rappresentare una conferma di un lavoro svolto in maniera positiva.

Spesso, purtroppo, nella consueta normalità scolastica, la valutazione risulta essere il conferimento di un giudizio alla persona, un valore che si assegna al singolo. Questa prassi determina l'atteggiamento riscontrato dall'ascolto delle interazioni tra i ragazzi: gli alunni che ricevono i voti più alti sono visti come i più capaci e intelligenti, quelli a cui sono assegnate valutazioni negative come poco volenterosi e meno competenti. Durante i mesi di tirocinio, ho notato come questo pensiero sia molto più diffuso tra gli studenti e i loro genitori, piuttosto che tra i professori. La valutazione viene vista dalle famiglie come un elemento di premio o punizione, di impegno o non impegno. Quello che diventa un giudizio di valore si ripercuote sull'immagine che lo studente ha di sé, si sente valere tanto quanto un 4, oppure come un 9, in base al voto preso. Ciò modifica la considerazione di sé, porta a un peggioramento a catena: se a un

maggiore impegno non consegue un migliore risultato, si riduce la fatica perché la si percepisce inutile. Per chi, invece, ha una buona media, la verifica o l'interrogazione, sede principe della valutazione, diventano momenti di ansia da prestazione e paura di deludere le aspettative nel caso non si vada abbastanza bene.

Bisognerebbe, dunque, focalizzarsi sulle modalità con cui i voti vengono espressi, recepiti e considerati. Il cambiamento da portare nelle classi, soprattutto nell'odierna società incentrata sui risultati, è una variazione di atteggiamento che vede l'impegno non più funzionale al voto, non indirizzato verso un successo richiesto da altri, ma incentivo per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento utili per possedere efficaci competenze. Senza dimenticare che la valutazione rimane un valido alleato per l'insegnante, grazie al quale può comprendere se e cosa migliorare nella propria didattica.

Valutare nell'ambito della scrittura significa verificare la consapevolezza e i progressi fatti dagli alunni in merito ai processi implicati nella produzione di testi. Il voto, dunque, ha una funzione di regolazione, una verifica puntuale che segue il percorso a tappe dello studente e non ha la pretesa di stabilire dei livelli in rapporto a certi standard di prestazione. Sicuramente, l'ascolto dell'interazione tra gli studenti, come si è verificato nello studio a cui si fa riferimento, consente di osservare il procedere del gruppo, ma anche il contributo e il percorso del singolo in rapporto al gruppo stesso. Ciò consente di poter valutare sia il lavoro che nel complesso ha realizzato il team, sia l'apporto che nello specifico ha fornito il singolo.

Dunque, quando verrà citata in questa ricerca, la valutazione si intenderà nella sua forma positiva: un indice numerico, arricchito dalla necessaria spiegazione, che intende fornire elementi utili a migliorare la programmazione e lo svolgimento dell'attività in quel momento monitorata. Il voto risulta come un segnale di avviso per mettere in luce gli obiettivi raggiunti e non raggiunti in una data prova.

Pertanto, senza entrare nel merito del voto assegnato dalla docente, si procederà con il confronto tra i differenti processi di scrittura scelti dagli alunni. Perché un testo risulta meglio riuscito rispetto a un altro? Quali punti di forza si possono individuare e quali negatività? La scelta di un determinato processo porta a un elaborato più completo? Quale fase risulta determinante?

Di seguito si cercherà di rispondere a questi interrogativi analizzando quattro temi aventi la seguente consegna: *Presentate, nel modo che ritenete più efficace, il contenuto e il commento del seguente canto* – ciascun gruppo doveva analizzare un canto differente della *Commedia* di Dante Alighieri. La scelta di concentrarsi su questi quattro è stata motivata dal fatto che ci fosse un importante divario tra le valutazioni ottenute dagli elaborati: tre gruppi hanno ottenuto un voto pari a 6.5 (G1; G2; G3), un gruppo ha ottenuto 8 (G4), differenziandosi notevolmente dai temi dei compagni.

2.3.2. Analisi degli elaborati raccolti e presi a campione

I problemi principali dei testi – soprattutto per quelli che hanno ottenuto le valutazioni più basse – riguardano la forma. Gli elaborati risultano poco scorrevoli alla lettura, carenti rispetto alla punteggiatura e alle concordanze temporali. Il contenuto è stato valutato come discreto per i primi tre elaborati (G1; G2; G3), buono nel caso del quarto (G4). Quest’ultimo risulta complessivamente ben svolto, scorrevole e chiaro alla lettura, presenta solo qualche imperfezione.

Procediamo ora con un confronto tra l’elaborato di ciascun gruppo e il processo di scrittura utilizzato. Leggendo il testo del primo gruppo (G1) si riscontrato principalmente tre problemi: difficoltà nella coniugazione dei verbi; difficoltà a trasporre un pensiero o un concetto da loro appreso in testo scritto; difficoltà nell’utilizzo della punteggiatura. Ecco una sezione del testo comprensivo delle correzioni della docente in rosso:

All’inizio del canto viene presentata la figura di Minosse, cioè un personaggio mitologico che è caratterizzato da un aspetto animalesco. Quest’ultimo viene posto all’ingresso del II cerchio, **(non necessaria la virgola)** poiché viene definito **(non viene definito, è il giudice infernale, per questo motivo, per il fatto di esserlo, viene posto all’ingresso)** il “giudice infernale”, il cui compito è quello di ascoltare le confessioni dei dannati e assegnare loro il cerchio corrispondente al peccato. Possiede, infatti, una lunga coda con la quale avvolge il corpo **(il corpo di chi? Si potrebbe cadere in errore pensando sia quello delle anime, che in realtà non hanno corpo, quindi bisogna specificare che il corpo è di Minosse, il proprio corpo – di Minosse)** e, in base ai giri che con essa compie, indica il numero del cerchio a cui **(in cui)** l’anima deve discendere. In seguito a questa parte introduttiva, Dante e Virgilio, proseguono il loro viaggio all’interno del cerchio e si ritrovano ad osservare le anime dei lussuriosi, **(questa virgola non è necessaria)** trasportate dal vento in maniera incessante.⁵

Come si può notare, la presentazione della figura di Minosse non è chiara e numerose sono le virgole utilizzate in modo non appropriato. Analizzando l’interazione di questo gruppo, quanto emerso dal testo viene confermato: gli studenti dedicano molto tempo alla riflessione sulla figura mitologica e faticano a trovare una soluzione che li convinca. Di seguito una parte del dialogo:

Studente 1: «Nel quinto canto c’è Minosse, il quale era presentato con caratteristiche animalesche, poiché il suo ruolo è quello di giudice infernale⁶.» Ora dobbiamo descrivere quello che fa!»

Studente 2: «Qua nel libro c’è scritto che “indica con gli avvolgimenti della sua coda il numero del cerchio in cui ogni anima deve andare.” Quindi con l’avvolgimento della sua coda indica...»

Studente 1: «Ma stai copiando pari pari?»

⁵ In rosso sono evidenziate le correzioni della docente.

⁶ La studentessa sta dettando la frase ad un compagno che la digita su un Documento inserito in Google Testi.

- Studente 2: «Nono... indica il numero del cerchio in cui l'anima deve andare...»
 Studente 1: «Oppure potremmo scrivere... avvolge con la sua coda il corpo del dannato e lo assegna al cerchio a cui è condannato...»
 Studente 3: «Cioè prima possiamo anche descrivere il suo carattere, che ringhia, che ha una lunga coda che avvolge lungo il corpo tante volte quanti sono i cerchi che il dannato deve discendere... possiamo anche mettere così volendo...»
 Studente 2: «Ma la coda avvolge l'anima?»
 Studente 1: «Il corpo del dannato, con la sua coda avvolge il corpo del dannato...»
 Studente 3: «Con la sua lunga coda avvolge attorno al corpo... qua dice "avvolge attorno al corpo tante volte quanti sono i cerchi che il dannato deve discendere"... capito?»
 Studente 1: «Cioè lui avvolge il corpo e poi gira in base...»
 Studente 3: «Esatto... in base al cerchio a cui sono destinati... ok, quindi mettiamo: avevi detto? Con la sua lunga coda...»
 Studente 1: «Avvolge il corpo del dannato... e girando...»
 Studente 3: «Del dannato... avvolge attorno al corpo del dannato tante volte quanti sono i cerchi che il peccatore deve discendere? Va bene?»
 Studente 1: «Non so se... cioè per me lo fa proprio girare il corpo...»
 Studente 3: «Qua sul libro dice che avvolge attorno al corpo del dannato...»
 Studente 2: «I giri che fa coincidono con il numero di cerchio... se fa cinque giri va nel quinto cerchio...»
 Studente 4: «Esatto!»
 Studente 2: «Se la coda fa cinque giri va nel quinto, non ci vuole molto.»
 Studente 1: «Non ha senso la frase "con la sua lunga coda avvolge attorno al corpo del dannato tante volte quante"!»
 Studente 4: «Non ha senso.»
 Studente 3: «Ma si che ha senso, c'è scritto qua!»

Il confronto prosegue, ognuno propone soluzioni differenti, finché si giunge alla frase finale. Osservando questo dialogo, però, si nota come il sospetto dell'insegnante fosse fondato. Gli studenti ritengono che la coda di Minosse si arrotoli attorno al corpo del dannato e non attorno al corpo di Minosse stesso. Tale lacuna rende evidente una duplice incomprendimento, del canto e della spiegazione avvenuta in classe: nonostante abbiano letto il testo, in cui il canto è riportato interamente e arricchito da note di spiegazione molto chiare, non comprendono il concetto e continuano a pensare che la coda di Minosse si avvolga attorno all'anima del dannato.

Per quanto concerne il processo di scrittura, i ragazzi seguono le tre fasi: cercano di capire come strutturare il testo; si documentano; scrivono confrontandosi tra loro; rileggono il testo. Il problema che si potrebbe riscontrare nel loro lavoro, però, è la sufficienza con cui svolgono il processo stesso. Un ragazzo, ad esempio, in risposta a un compagno impegnato a rendere più scorrevole una frase, afferma: «Dai lascia perdere, tanto lo sappiamo, questo è un lavoro da 7». La fase di revisione, inoltre, viene svolta in maniera molto approssimativa: durante la lettura un po' frettolosa fatta da uno studente, si rendono conto che i verbi non sono coniugati correttamente e alcune frasi non sono

coerenti. Tuttavia, non riescono ad applicare le necessarie correzioni, pertanto lasciano il testo così come l'avevano creato inizialmente.

Il secondo gruppo (G2) sceglie una strategia di scrittura differente. Gli studenti decidono di suddividersi i compiti: ciascuno realizza una parte specifica dell'elaborato. Per questo motivo, le prime due fasi del processo sono svolte da ogni alunno singolarmente e solo la revisione è vissuta in team una volta unite tutte le sezioni.

Nel complesso l'elaborato risulta poco chiaro: ci sono periodi lunghi molte righe in cui il concetto di fondo si viene a perdere. Anche la concordanza verbale non viene sempre rispettata. Si riporta una parte di testo che esemplifica quanto affermato:

In questo canto la riflessione politica affrontata dall'autore (come anche nel sesto canto del purgatorio e del paradiso), si riferisce in particolar modo all'ambito comunale, precisamente alla città dantesca, affidando a Ciaccio, un fiorentino, il compito di esprimere il proprio personale parere sulle vicende politiche. Emerge che si tratta (tratti) di un parere di condanna per la corruzione, il malgoverno e la faziosità degli interessi di parte. Dante pone a riguardo tre domande a Ciaccio, in quanto egli, essendo anima dannata, conosce il futuro (avvenimenti, (non serve la virgola) i quali Dante aveva già vissuto, perché altrimenti, non avrebbe potuto raccontarli (la frase non è ben resa, meglio: avvenimenti che Dante in realtà aveva già vissuto, altrimenti non sarebbe riuscito a raccontarli)). Nella prima domanda che Dante rivolge a Ciaccio (si) chiede quale sia il futuro di Firenze; nella seconda chi ha (abbia) ragione, ossia chi è (sia) nella parte del giusto; nella terza la causa di tanta violenza tra i fiorentini. [...]

Il goloso fiorentino, infatti, riferisce delle dispute tra il partito dei Bianchi e quello dei Neri (virgola, i quali) che erano soliti contendersi il potere in quegli anni. In risposta alla seconda domanda, egli dice che di giusti ce ne sono pochi e che questi non sono ascoltati da nessuno e in risposta alla terza egli dice che le tre cause della discordia a Firenze sono: superbia, invidia e avarizia (peccati che l'autore nel primo canto paragona a un leone, a una lonza e a una lupa) (quattro righe senza un punto: risulta fatidica la lettura)⁷.

La scelta del gruppo di suddividersi le parti da comporre – per altro osteggiata da qualche componente – si riflette sul testo: anche a una prima lettura, si possono scorgere le differenti sezioni, le quali presentano una variazione di stile. Alcuni punti dell'elaborato sono svolti in maniera lineare e chiara, mostrano meno errori, altri presentano un utilizzo della lingua meno puntuale.

Anche il terzo gruppo (G3) sceglie la medesima strategia: gli studenti si dividono i compiti e rimandano alla fase finale l'unione delle singole parti. Gli unici momenti di confronto si riscontrano al sorgere di eventuali dubbi, oppure per la lettura del manuale o la condivisione degli appunti. Anche in questo testo si notano le diverse stesure, lo stile cambia, non vi è coesione e alcuni

⁷ In rosso sono evidenziate le correzioni della docente.

concetti vengono ripetuti più volte. Analizzando le sezioni prodotte in autonomia, gli studenti notano alcune incoerenze verbali tra le parti, ma riservano alla fase di rilettura il compito di risolverle. Giunti alla fase finale, affidano ad un compagno il compito di leggere ad alta voce e procedono correttamente, individuando tutti i punti critici del testo. Anche questa volta però, il problema non è riscontrare l'errore, ma il sanarlo: non sanno linguisticamente come correggere le incongruenze, soprattutto da un punto di vista verbale. Citiamo alcuni passi della versione finale dell'elaborato:

Fanno parte di questa categoria coloro che, durante la loro vita, sono stati seguaci della filosofia di Epicuro, **(bisogna inserire un elemento che rimandi alla filosofia: esempio concezione/teorizzazione)** mal interpretata dalla visione dogmatica del Medioevo, in quanto si pensava che essi non credessero all'immortalità dell'anima e avevano **(avessero)** una concezione materialistica ed edonistica della vita.

[...]

Dispiaciuto per ciò che era appena successo e, consapevole del fatto che all'Inferno le anime riuscissero **(riescano)** a mantenere una conoscenza del passato e a prevedere il futuro lontano, Dante chiese **(chiede)** a Farinata perché i dannati non possano vedere gli eventi presenti⁸.

Il gruppo numero quattro (G4) è quello che ha ottenuto la valutazione più alta, quello che ha mostrato nel complesso una buona abilità di scrittura: interessante è ora capire quale procedimento abbiano utilizzato gli studenti. Una sezione di testo:

Al contrario, Dante in quest'opera reinterpreta il finale, in quanto viene affermato che Ulisse, invece di tornare in patria, **decide** di continuare l'esplorazione con i suoi leali compagni e quindi, dopo aver navigato per tutto il Mar Mediterraneo, **decidono** **(decide: il soggetto è ancora Ulisse – singolare)** di oltrepassare le colonne d'Ercole, limite invalicabile posto da Dio. Ulisse, per convincere i suoi seguaci a proseguire il viaggio con lui, formula un discorso che viene anche riportato da Dante in questo canto.

[...]

Le esplorazioni geografiche sono sempre state presenti nel corso dei secoli. Infatti, così come Ulisse era spinto dalla curiosità verso l'ignoto che lo portò a compiere il "folle viaggio", anche Cristoforo Colombo, mosso dal desiderio di conoscere, intraprese un viaggio che si concluse con la scoperta dell'America nel 1492. **(Questa considerazione è interessante, ma poco connessa al passo prima e al successivo, poteva essere integrata in maniera più coerente all'interno del testo)**⁹.

Analizzando l'interazione tra i ragazzi, si percepisce un'iniziale difficoltà nel capire come poter dare avvio alla scrittura. Si soffermano sull'introduzione, cercano di valutare cosa sia necessario scrivere: non hanno chiara l'idea di in-

⁸ In rosso sono evidenziate le correzioni della docente.

⁹ In rosso sono evidenziate le correzioni della docente e in giallo le ripetizioni.

sieme, il loro primo problema è quello di dare avvio alla produzione. Una ragazza prova allora ad abbozzare l'introduzione sulla base degli appunti da lei presi a lezione, gli altri studenti intervengono cercando di modificare alcuni termini che a loro non risultano appropriati. Vi è una buona sintonia tra il gruppo, ciascuno cerca di fornire il proprio contributo: si possono riscontrare tutti gli aspetti positivi segnalati nel capitolo 1.3.

Inoltre, applicano il modello CDO durante tutta la fase di stesura, anche se alcuni tipi di correzioni, come la punteggiatura, vengono riservati alla rilettura finale. Procedono in questo modo: una ragazza scrive e imposta il testo, i compagni integrano e modificano in modo attento e puntuale. Uno studente interviene spesso direttamente sul testo, cambia alcune parole, reimposta un periodo e poi lo comunica ai compagni che rileggono e confermano o modificano – si tratta di una esercitazione da remoto, dunque ogni studente aveva libero accesso al testo. Ad un certo punto, viene affidato a un ragazzo il compito di rilettura, quindi, mentre gli altri procedono con la realizzazione del testo, lo studente selezionato legge quanto già prodotto e applica le necessarie modifiche. Lettura e perfezionamento del testo vengono eseguiti costantemente durante tutto il processo. Nonostante ciò, viene eseguita più volte anche la rilettura finale a testo ultimato, durante la quale si chiedono: «Cosa vogliamo dire? Che messaggio dobbiamo trasmettere?». Finita la prima rilettura insieme, infatti, decidono di cambiare lettore e di cominciare nuovamente il processo: si domandano se i relativi siano chiari e se si capisca o meno a chi si riferiscono.

Tornando agli interrogativi posti inizialmente, i quali hanno dato avvio alla riflessione, si può provare a fornire una risposta sottolineando l'importanza che assumono, durante il processo di scrittura, la collaborazione tra gli studenti e la fase di revisione. Infatti, si nota come il raggiungimento dei risultati migliori si verifichi quando il gruppo mostra maggior affiatamento. G1 e G3 sono stati sicuramente penalizzati dalla scarsa collaborazione avuta.

Inoltre, si è osservato come la fase di revisione assuma un ruolo determinante all'interno dell'intero processo. Il gruppo che ha realizzato il testo più efficace, guadagnando la valutazione maggiore, mostra di saper padroneggiare questa fase. Gli altri gruppi – in particolare G1 – una volta terminata la stesura non danno la giusta importanza alla rilettura, anzi la eseguono in maniera del tutto approssimativa.

3. Aspetti qualificanti della sperimentazione

3.1. Questionario di valutazione a conclusione del progetto

Al termine dell'esperienza didattica, è stato inviato agli studenti un questionario comprendente 14 domande. Nelle prime domande si chiedeva un parere a proposito dell'apprendimento cooperativo e del rapporto tra didattica e

tecnologie; i quesiti restanti si focalizzavano sull'abilità di scrittura e sul progetto svolto insieme. La scelta di sottoporre un sondaggio agli alunni è nata dall'interesse di poter confrontare quanto emerso e supposto dall'analisi delle interazioni, con quanto effettivamente essi hanno vissuto. Inoltre, in questo modo, si è fornita loro la possibilità di auto-osservarsi, di distanziarsi e di riflettere sul loro modo di procedere, soprattutto in merito all'abilità di scrittura, di attuare – in sintesi – la metacognizione.

In linea generale, gli studenti ritengono sia molto utile lavorare in team perché si tratta di una modalità che sprona a ottenere risultati migliori, consente di condividere le proprie idee e risulta di maggior stimolo poiché più divertente. Inoltre, confermano il fatto che consenta di apprendere meglio perché vi è un confronto che in un lavoro autonomo non si avrebbe, che stimoli la capacità di saper lavorare in gruppo e sostenere un confronto orale e che permetta di suddividere il lavoro tra i partecipanti, facendo in modo che la fatica non ricada tutta sul singolo.

Tra i contro, invece, il fatto che sia un'attività che richiede più tempo rispetto a un lavoro autonomo, in quanto ci sono più idee da assemblare, e il fatto che possa risultare più caotico. Inoltre, in alcuni casi, trovano sia complesso rimanere concentrati perché ci sono numerose voci e opinioni da tenere a mente, oltre al fatto che la valutazione complessiva può essere spesso inficiata dalla scarsa partecipazione di qualcuno o dalla mancanza di sintonia tra i membri del gruppo.

In merito al tema delle tecnologie e a come i ragazzi le percepiscano in riferimento alla didattica, in generale ritengono: che facilitino lo svolgimento del lavoro; che siano strumenti utili, ma non sostitutivi dei metodi e degli strumenti tradizionali; che possano agevolare l'apprendimento perché rendono più agili molte azioni; che siano molto utili soprattutto per la condivisione di materiali e per la presenza di piattaforme; che aiutino a informarsi su ciò che non si conosce; che consentano di rimanere in contatto in momenti di emergenza, come nel caso del lockdown; che velocizzino il processo di scrittura grazie all'utilizzo della tastiera; che diano la possibilità di proseguire un lavoro intrapreso in presenza, anche a distanza. Diversi studenti sottolineano che le tecnologie possano agevolare il lavoro in classe nella misura in cui le si utilizzino correttamente: ci sono casi in cui possono fungere da pretesto per distrarsi.

Quasi la metà degli studenti intervistati ha indicato di aver sentito parlare delle fasi del processo di scrittura anche prima dell'esperienza vissuta insieme, ma di non ricordare quali siano. Solo il 13% dichiara di non conoscerle.

A proposito delle domande che cercavano di attivare un'auto-riflessione in merito all'abilità di scrittura, gli studenti sottolineano come essa sia una buona forma di comunicazione che consente di raggiungere più persone; un ottimo modo per aprire la mente e dar spazio all'immaginazione; una forma d'arte utile per raccontare eventi e storie agli altri; un importante strumento

per poter esprimere le proprie idee, in modo diverso rispetto all'oralità. Nel complesso, reputano il loro modo di scrivere discreto-buono, ma ammettono ci sia molto margine di miglioramento.

Si è pensato di chiedere ai ragazzi in che modo pensano di esercitare la scrittura in classe e se nel tempo si sono sentiti migliorati grazie a quel tipo di esercizio. In generale, ritengono di esercitarla ogni volta in cui è chiesto loro di scrivere testi di vario genere, oppure di leggere: accadendo spesso questo a scuola, molti sentono di essere migliorati. Alcune risposte su cui risulta interessante porre l'attenzione: «Sicuramente sì, con l'esercizio posso migliorare, ma non potrò mai diventare ai livelli di chi è già bravo»; «Sento di non esercitarla, ma non perché non si lavori, ma perché non le do la giusta importanza al momento della produzione»; «A scuola esercito la mia abilità di scrittura allenandomi a scrivere dei testi, non solo in italiano, ma anche in altre materie e questo mi permette di migliorare il mio modo di esprimere i diversi concetti e le mie idee»; «A scuola non credo di esercitare molto le mie abilità di scrittura».

Le ultime domande avevano come obiettivo quello di capire come avessero vissuto gli studenti il fatto di essere registrati durante l'interazione. Si sintetizzano alcune riflessioni: in alcuni casi l'audio non è stato percepito favorevolmente perché non consentiva, secondo gli studenti, di esprimersi liberamente; in altri li ha lasciati indifferenti, risultando un elemento di cui si dimenticavano in breve. Una parte di alunni, invece, ha trovato nella registrazione uno stimolo per lavorare meglio: «Sotto certi aspetti, il fatto di essere registrati è stato di stimolo in quanto comunque si sapeva di essere ascoltati e che quindi bisognava dare il meglio di noi» oppure «Mi è stato di stimolo in quanto mi ha fatto rendere conto del modo in cui parlo e mi esprimo» e infine «Non mi ha infastidito registrare la conversazione con i miei compagni, anzi ha permesso che molto spesso conversazioni inutili non venissero affrontate in quanto sapevamo di essere registrati e, di conseguenza, ci siamo concentrati meglio sul lavoro». Un ragazzo scrive: «No, non mi da fastidio, al giorno d'oggi siamo controllati e osservati tutto il giorno e quindi credo non sia nulla di grave». C'è chi sostiene che tutte le lezioni dovrebbero essere registrate, purtroppo però non viene motivata la risposta.

La maggior parte dei ragazzi, infine, ritiene sia molto importante saper scrivere in modo corretto perché consente di esprimere la propria opinione, in particolare quando non è possibile un confronto orale. Inoltre, valutano la scrittura come un'abilità molto richiesta nel mondo del lavoro, dunque un'ottima competenza utile per la propria carriera professionale.

3.2. Contributo della sperimentazione e rimandi educativi

Nel complesso, l'analisi condotta ha tentato di fornire alcune informazioni sui processi mentali messi in atto dagli studenti quando si trovano di fronte

alla necessità di produrre un testo scritto in gruppo. Come afferma Boscolo (1990):

Lo spostamento dell'attenzione dal prodotto al processo implica modalità di intervento totalmente diverse da quelle tradizionalmente usate, modalità che investono sia l'aspetto specifico della produzione scritta e la sua peculiarità, sia la dinamica dei processi mentali che sottendono alla formazione e all'organizzazione del pensiero logico. Si tratta di aiutare l'allievo a chiarirsi le idee, ad organizzarle, e a svilupparle attorno ad un nucleo, a saper cercare nella memoria a lungo termine, a tener conto della propria esperienza.

Mettere in evidenza la complessità dei processi di scrittura presuppone il domandarsi se gli strumenti di cui l'istruzione scolastica dispone aiutino gli studenti a rispondere e affrontare tale complessità. Porre in esame la scrittura e il suo realizzarsi richiede inevitabilmente una riflessione sulle modalità con cui si impara e si insegna a scrivere, e se gli stimoli offerti dalla ricerca possano tradursi in strumenti didattici efficaci.

3.2.1. Scrivere è un processo complesso

Come più volte è stato ricordato, scrivere è un'attività complessa che implica l'attivarsi di una serie di processi cognitivi che possono essere guidati, facilitati e migliorati da specifici interventi didattici.

Concentrarsi sui processi permette di dimostrare che questa abilità non è innata, né il semplice esito della maturazione, ma il risultato dell'acquisizione di una serie di competenze e strategie. Come si è osservato, la maggior parte degli studenti pensa esattamente ciò che si vuole negare: è importante rompere questi falsi miti e sensibilizzare gli alunni sul fatto che possano dominare il processo generale dello scrivere grazie a un percorso graduale, in cui acquisiscono sempre maggior sicurezza.

L'istruzione, a tal proposito, ha due compiti principali: evitare di fornire conoscenze inutili, necessarie solo a una ripetizione mnemonica in aula, e abituare gli studenti a elaborare le conoscenze acquisite, senza dover dimostrare tutto quello che sanno. La modalità del "dire tutto ciò che si sa" spesso diviene uno stile di apprendimento che oltrepassa quello della composizione.

Per osteggiare questo aspetto, è necessario applicare alcune facilitazioni: la difficoltà del compito di scrittura, in alcuni casi, è superiore alle competenze degli studenti, i quali cercano di dire tutto quello che sanno, garantendosi un risultato non brillante, ma sicuro. I ragazzi si trovano in difficoltà perché non sanno cosa scrivere a livello contenutistico e allora tentano di reperire il maggior numero di informazioni da poter inserire nel compito, senza però padroneggiarle e reinterpretarle. Alleggerendo il carico cognitivo di un compito o di una sua parte, si pone l'allievo nella condizione di poter effettuare una migliore

prestazione. L'insegnante, così facendo, consente allo studente di utilizzare al meglio i meccanismi di controllo cognitivo sui processi di scrittura.

Secondo la docente delle classi coinvolte nella ricerca, intervistata al termine del progetto di tirocinio, uno dei metodi più efficaci per sensibilizzare gli studenti sul processo di scrittura è proprio quello di sezionare il processo stesso. La consegna potrebbe richiedere di concentrarsi unicamente su una fase del processo e di applicare su questa il maggior controllo possibile.

Dal sondaggio rivolto agli studenti coinvolti in questo progetto, emerge un'attenzione particolare riservata a questa abilità: nessuna risposta scende sotto all'8 quando si chiede di dare un valore da 1 a 10 all'importanza di saper scrivere correttamente. Questa considerazione positiva può essere un'ottima chiave di volta per essere didatticamente più efficaci. A livello motivazionale, compiere un'attività che si considera arricchente per la propria persona e in una certa misura utile per un percorso di vita futuro rende l'attività scolastica meno distante dal quotidiano.

3.2.2. Le difficoltà degli alunni in base all'esperienza di una docente

«Secondo Lei, quali sono le debolezze più marcate degli alunni in merito all'abilità di scrittura?». Questa è una delle domande poste alla professoressa durante l'intervista a conclusione del progetto. La docente, in risposta, presenta una puntuale panoramica delle fragilità maggiormente osservate durante gli anni di servizio: «I ragazzi arrivano dalla Scuola Secondaria di I Grado con grandi carenze grammaticali. Molti, inoltre, hanno praticato la scrittura molto poco: non tutti sia ben chiaro, ma la maggior parte». Chiedo quale possa essere il motivo di questo scarso esercizio: «Far scrivere i ragazzi comporta un maggior sforzo per l'insegnante: i testi devono essere corretti. Spesso si sente un peso enorme, una fatica che pare essere di competenza esclusivamente dell'insegnante di Italiano. La correttezza linguistica dovrebbe essere valutata anche in un compito scritto di Scienze».

A tal proposito, le *Indicazioni nazionali* (2010: 7-8) definiscono la competenza linguistica nell'uso dell'italiano «come responsabilità condivisa e obiettivo trasversale comune a tutte le discipline, senza esclusione alcuna. La padronanza dei lessici specifici, la comprensione di testi a livello crescente di complessità, la capacità di esprimersi ed argomentare in forma corretta e in modo efficace sono infatti competenze che le Indicazioni propongono come obiettivo di tutti.».

La docente, inoltre, spiega come questa sia una realtà che diviene ogni anno sempre più problematica: durante il confronto di dipartimento svolto all'inizio dell'anno scolastico, gli insegnanti riconfermano sempre la necessità di attuare laboratori di lingua per rinforzare soprattutto la competenza grammaticale e lessicale. La situazione spesso viene aggravata dal fatto che molti

studenti appaiono scarsamente scolarizzati, faticano a rimanere seduti e concentrati per cinque ore consecutive, per questo è necessario un lavoro su più fronti.

«Per saper scrivere bisogna scrivere» – prosegue la professoressa – «la lettura aiuta, certamente, ma la scrittura richiede esercizio costante. Al di fuori della scuola gli studenti non scrivono. Spesso chiedo in prima se tengono il diario, attualmente è molto raro lo posseggano. Sono bravi ragazzi, ma spesso vedono la scrittura come un'imposizione».

All'interno del liceo, il *modus operandi* prevede lo studio delle tre fasi del processo di scrittura durante il biennio. Nelle classi terza, dopo il cambio dei professori, vi è un'iniziale ripresa dei concetti principali, che con il proseguire degli anni si ritengono assodati. L'insegnante ritiene che una puntualizzazione ulteriore potrebbe risultare una ripetizione poco proficua; allo stesso tempo però, è consapevole che gli studenti difficilmente seguono in maniera lineare le fasi del processo di scrittura. Osservando il sondaggio quanto esposto viene confermato: la maggior parte degli studenti ne ha sentito parlare, ma non ricorda quali siano; nessuno dichiara di metterle effettivamente in pratica.

3.2.3. Dalla scuola del nozionismo alla scuola delle competenze

Le attività svolte durante la ricerca richiedevano un lavoro collaborativo, in cui l'apporto di ciascuno alla costruzione di un testo è stato considerato un valore aggiunto, in cui le soluzioni scaturivano sia dalle intuizioni individuali, sia dalle elaborazioni e dalle interazioni che il singolo alunno e il gruppo mettevano in atto. Ciò non consente, come per le pratiche didattiche tradizionali, un controllo sempre puntuale e continuo sull'agire individuale dello studente.

Questo tema emerge anche dal confronto con la professoressa, la quale a proposito del lavorare in gruppo sostiene: «È una modalità didattica che è stata presentata come nuova, ma in realtà si è sempre fatta, c'è stato solo un recupero. Ora di diverso abbiamo la strumentazione e il valore che si dà all'attività stessa: un valore più profondo. Il lavoro di cooperazione, *peer to peer* ecc. – essendo ora nella scuola di competenza – viene valutato: prima non si dava il voto al lavoro di gruppo. Scuola delle competenze e non del nozionismo: ovvero si valuta la capacità di applicare in maniera autonoma quello che si impara. Ora nel registro elettronico abbiamo anche la sezione dedicata alle valutazioni delle prove pratiche».

Inoltre, l'attività di gruppo fornisce all'insegnante la possibilità di far esercitare gli alunni su due abilità: quella orale e quella scritta. I ragazzi, infatti, prima di scrivere dialogano tra loro, cercando in questo di essere il più possibile chiari ed efficaci. Spesso riscontrano difficoltà nel trasporre il proprio pensiero in testo scritto, allenarsi insieme ai compagni può favorire il superamento di queste problematiche.

3.2.4. Le tecnologie come valido alleato

Si è dimostrato come gli strumenti tecnologici spesso siano la risposta a esigenze importanti, che diversamente non sarebbero soddisfatte. Come si è già sottolineato, il processo svolto in aula è equiparabile a livello di qualità ed efficacia a quello svolto online. Anzi, lo sforzo maggiore richiesto dal lavoro a distanza ha portato a un incremento del coinvolgimento: si registrano meno momenti di distrazione, come se la difficoltà crescente richiedesse più contributo da parte di ciascuno.

Questi aspetti sono stati riscontrati dai ragazzi stessi, come dimostrano le risposte ottenute attraverso il sondaggio. Il fatto di registrare l'interazione tra loro ha contribuito a rendere il lavoro più efficiente. L'audio spesso funge da interlocutore per i ragazzi: spesso in momenti di difficoltà si rivolgevano verso il telefono che stava eseguendo la registrazione per spiegare i problemi che stavano riscontrando.

In altri casi forniscono la spiegazione di alcune scelte che compiono: «Per chi ascolterà quest'audio, ti informiamo che stiamo riprendendo il lavoro dopo la ricreazione. Adesso rileggiamo per capire cosa abbiamo scritto e poi proseguiamo. Cerca di essere clemente».

Inserire l'aspetto della registrazione durante l'interazione appare, dunque, come un valido strumento per attivare nei ragazzi un processo di metacognizione e auto-valutazione.

Conclusioni

Insegnare a scrivere significa, infine, rendere gli studenti in grado di utilizzare le strategie adeguate alla produzione di un testo, ma soprattutto renderli consapevoli dell'efficacia di tali strategie, che non possono essere eluse per la fretta. Uno stile cognitivo, quello odierno, che appare indirizzato verso la rapidità, poco compatibile con le strutture sintattiche complesse: motivo per cui gli studenti faticano spesso a interpretarle. La problematica che ne consegue, non è di certo l'incorrere in un brutto voto, ma l'espone i ragazzi alle richieste della società presente all'esterno dell'ambiente scolastico disarmati dei supporti necessari, con il rischio di trovarsi nell'incapacità di leggere le situazioni e intervenire in modo coscienzioso.

Senza proseguire oltre, appare evidente la necessità di rendere gli studenti più responsabili nei confronti del proprio testo, dando avvio ad un ragionamento sulla lingua che parta da quanto hanno prodotto e in cui le nozioni metalinguistiche vengono condivise e negoziate, diventando così operative. Gli allievi si devono abituare alla responsabilità del significato di quanto dicono e scrivono, che inevitabilmente li coinvolge in prima persona e avrà delle ricadute più o meno consistenti a livello sociale. Procedendo in questa direzione,

non solo le istituzioni scolastiche formeranno studenti sempre più competenti, ma cittadini più consapevoli.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter, Carl - Scardamalia, Marlene (1995), *Psicologia della composizione scritta*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia.
- Boscolo, Pietro (a cura di) (1990), *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Casati, Roberto (2013), *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Roma-Bari, Laterza.
- Ciari, Bruno (1971), *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti.
- Dota, Michela - Prada, Massimo (2020), *Un'esperienza di didattica "verticale" della scrittura: il PON monticello*, in «Italiano LinguaDue», XII, 1, pp. 303-340, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14019> (ultima consultazione: 15.10.2022).
- Gumperz, John J. et al (1999), *Collaborative Practices in the Bilingual Cooperative Learning Classroom*, Santa Barbara, Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California.
- Hayes, John R. - Flower, Linda S. (1980), *Identifying the organization of the writing process*, in Gregg, Lee W. - Steinberg, Erwin R. (1980), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Erlbaum.
- Marinetti, Paola (2020), *Un aspetto della comprensione: riconoscere i punti di vista. Competenza individuale con valore sociale*, in «Italiano LinguaDue», XII, 1, pp. 968-990, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13963> (ultima consultazione: 15.10.2022).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010), *Indicazioni nazionali per i licei*, D.M. 211 del 07.10.2010, in <https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-12-14&task=dettaglio&numgu=291&redaz=010G0232-&tmstp=1292405356450> (ultima consultazione: 15.12.2022).
- Pistolessi, Elena (2004), *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Padova, Esedra.
- Santalucia, Diego (2010), *Strumenti e tecnologie in rete per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua*, in «Italiano LinguaDue», XII, 1, pp. 91-106,

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/824> (ultima consultazione: 15.10.2022).

Slavin, Robert (1990), *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, London, Allyn & Bacon.

Wolf, Maryanne (2018), *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in modo digitale*, Milano, Vita e Pensiero.
