

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Dottorato di Ricerca in Scienze Umanistiche

Ciclo XXXIV

**SCRIVERE BENE E CON PIACERE E STARE  
MEGLIO INSIEME.**

**Un'indagine sugli effetti linguistici e trasversali di un  
progetto di educazione linguistica su quinte primarie e  
terze secondarie di primo grado.**

Candidata

Dott.ssa Letizia Lazzaretti

Matricola n. 135020

Relatore (Tutor)

Prof. Gabriele Pallotti

Coordinatrice del Corso di Dottorato

Prof.ssa Marina Bondi



# ABSTRACT

## ITA

La nascita della scrittura ha cambiato il modo in cui viviamo, fornendoci uno strumento per concretizzare il pensiero; trasferire in un supporto esterno ciò che c'è in memoria; dialogare e dibattere con chi condivide la nostra cultura e convenzioni. D'altra parte, scrivere non è compito semplice, specialmente per lo studente principiante: cognitivamente, perché richiede di saper gestire diversi processi e strategie; linguisticamente, perché è necessario utilizzare diverse strutture linguistiche per mantenere compattezza di superficie e assicurare continuità al testo; socialmente, perché necessita di un adeguamento ai destinatari. Se la scrittura è difficile per tutti gli apprendenti, lo è di più per gli alunni stranieri di prima o seconda generazione, la cui presenza è massiccia in numerose classi. Per questi motivi, il mondo della scuola si sta attivando con spinta sempre maggiore per rinnovare i propri metodi e proposte. Questa ricerca si concentra su una di queste proposte educative: il progetto *Osservare l'interlingua*. L'ambito d'intervento è l'educazione linguistica, con particolare attenzione alla scrittura. Il Progetto nasce nel 2007 con l'intento di promuovere una didattica attiva, inclusiva e rispettosa delle differenze, in modo tale che ognuno possa acquisire i mezzi necessari per comunicare efficacemente. Nei primi anni le attività si rivolgevano solo agli alunni multilingui, per favorire la loro inclusione sia linguistica che affettiva. Gli obiettivi didattici del Progetto si sono poi ampliati alle intere classi, in modo da proporre attività ancora più inclusive e partecipative. I percorsi didattici proposti, coniugando l'*approccio dell'interlingua all'educazione linguistica* con i principi del *cooperative learning* e del *process writing*, educano gli studenti a concepire la scrittura come un processo attivo e ingegnoso, ad acquisire più responsabilità verso il lavoro in classe e più dimestichezza nel comunicare con i compagni. Le finalità del Progetto non riguardano solo lo sviluppo linguistico, ma anche questioni trasversali all'apprendimento, come la creazione di atteggiamenti positivi e motivati verso la scrittura e la costruzione di un clima di classe sereno e accogliente e buoni rapporti tra studenti. Dati gli obiettivi sia linguistici che trasversali del Progetto, il fine della presente ricerca è analizzare gli effetti che questo ha apportato su classi che lo hanno vissuto e sperimentato per un lungo periodo (dai tre ai cinque anni). Il campione è composto da classi sperimentali (cinque quinte primarie e due terze secondarie di primo grado) e di controllo (quattro quinte primarie e due terze

secondarie di primo grado), per un totale di 226 studenti. I gruppi sono stati confrontati su tre aspetti: qualità della scrittura, atteggiamenti e motivazione verso la scrittura e benessere e compattezza del gruppo classe. Gli strumenti utilizzati sono: testi narrativi scritti dagli studenti, poi analizzati attraverso procedure olistiche e analitiche; questionari di autopercezione (tre su motivazione e scrittura e uno su benessere e appartenenza al gruppo classe); questionari sociometrici, poi analizzati tramite indici strutturali propri dell'Analisi delle Reti Sociali. Dato l'obiettivo di inclusione perseguito dal Progetto fin dai primi anni di attività, i dati sono stati analizzati in tre formati: gruppi interi, soli alunni multilingui (parlanti attivi di una o più lingue oltre l'italiano) e soli alunni monolingui (conoscono e utilizzano solo l'italiano). L'intenzione è osservare se i risultati raggiunti a classi intere si ripropongono anche nei due raggruppamenti separati, in particolare nei multilingui, e comprendere se la metodologia del Progetto è efficace nel ridurre le disuguaglianze e generare inclusione.

## **ENG**

The emergence of writing has changed the way we live, providing a tool for structuring thinking; transferring what is in memory to an external medium; dialoguing and debating with those who share the same culture and conventions. On the other hand, writing is not a simple task, especially for the beginner student: cognitively, because it requires knowing how to manage several processes and strategies; linguistically, because it is necessary to use several linguistic structures to maintain surface compactness and to ensure text continuity; socially, because it needs to adapt to the recipients. If writing is difficult for all learners, it's even more so for first or second-generation foreigners, whose presence is massive in many schools. For these reasons, the school environment is renewing its methods and proposals with an ever-greater push. This research focuses on one of these educational proposals: the project *Osservare l'interlingua* (Observing interlanguage). The area of intervention is language education, with a particular focus on writing. The Project was born in 2007 to promote an active, inclusive, and difference-respectful education, so that everyone can acquire the necessary strategies to communicate effectively. In the early years, the Project's activities were aimed only at multilingual pupils, to encourage their linguistic and affective inclusion. Subsequently, the educational objectives were extended to entire classes, to propose even more inclusive and participatory activities. The proposed educational paths, combining the *interlanguage approach to language teaching* with the principles of *cooperative learning* and *process*

*writing*, educate students to perceive writing as an active and ingenious process, to acquire responsibility towards classwork and more abilities in communicating with classmates. The Project not only aims to linguistic development but also refers to transversal objectives, such as the setting up of positive and motivated attitudes towards writing and the construction of a serene and welcoming class climate and good relationships between students. Given both Project's linguistic and transversal objectives, this research aims to analyze the effects this has produced on classes that have experienced it over a long period (from three to five years). The sample includes experimental classes (five 5<sup>th</sup> grade and two 8<sup>th</sup> grade classes) and control classes (four 5<sup>th</sup> grade and two 8<sup>th</sup> grade classes), for a total of 226 students. The groups were compared on writing quality, attitudes and motivation towards writing, and class well-being and cohesion. The instruments used were narrative texts written by the students (analyzed through holistic and analytical procedures), four self-perception questionnaires (three on motivation and writing and one on class belonging and well-being), and a sociometric questionnaire (analyzed through structural indices of Social Network Analysis). Given that the Project promotes students' inclusion from its very beginning, the data were analyzed in three formats: whole groups, multilingual students only (active speakers of one or more languages besides Italian), and monolingual students only (Italian-only speakers). The intention is to observe whether the results achieved in entire classes reappear in the two separate subgroups, particularly the multilingual pupils, and to understand if the Project's methodology is effective in reducing inequalities and generating inclusion.



# INDICE

INTRODUZIONE.....	11
PARTE PRIMA. QUADRO TEORICO E CONTESTO DI RIFERIMENTO .....	17
CAPITOLO 1. APPROCCI TEORICI ALLO STUDIO DELLA SCRITTURA.....	19
1.1 Scrittura come prodotto fisico e materiale: gli approcci pre cognitivismo .....	19
1.2 Scrittura come insieme di processi cognitivi: l’approccio cognitivista.....	21
1.3 Scrittura come pratica situata, co-costruita e dialogica: l’approccio socioculturale	27
1.3.1 Tipi di testo e generi di discorso.....	33
1.4 Verso un’integrazione tra cognitivo e socioculturale.....	36
CAPITOLO 2. ASPETTI MOTIVAZIONALI DELLO SCRIVERE .....	43
2.1 Motivazione e motivazione a scrivere.....	44
2.2 Credenze e convinzioni di riuscita .....	49
2.3 Interesse.....	58
2.4 Metacognizione e autoregolazione.....	61
2.5 Autoefficacia .....	73
CAPITOLO 3. IL TESTO SCRITTO: LA DIMENSIONE TESTUALE .....	81
3.1 Linguistica testuale e sette criteri di accettabilità di un testo .....	82
3.2 La coesione.....	86
3.3 La coerenza .....	98
3.4 Il rapporto tra coerenza e coesione.....	106
CAPITOLO 4. BUONE PRATICHE DI DIDATTICA DELLA SCRITTURA .....	113
4.1 Insegnare il processo di scrittura.....	113
4.1.1 La dimensione cognitiva: processi e sottoprocessi insiti nell’atto di scrittura	115
4.1.2 La dimensione pratica: condurre un laboratorio di scrittura.....	123
4.1.2.1 Pianificazione.....	124
4.1.2.2 Trascrizione .....	128
4.1.2.3 Revisione .....	139
4.2 Motivare a scrivere.....	144
4.3 La scrittura collaborativa.....	156
CAPITOLO 5. L’ANALISI DELLE RETI SOCIALI.....	163

CAPITOLO 6. IL FOCUS DELLA RICERCA: IL PROGETTO <i>OSSERVARE L'INTERLINGUA</i> .....	175
6.1 Premessa: nascita, sviluppo e principali caratteristiche del Progetto.....	175
6.2 L'interlingua.....	177
6.2.1 Cos'è l'interlingua .....	177
6.2.2 L'approccio dell'interlingua nell'educazione linguistica .....	183
6.3 I destinatari del Progetto: monolingui e multilingui .....	189
6.4 Il Progetto tra teoria, pratica e ricerca .....	192
6.4.1 Principi teorici e metodologici.....	193
6.4.2 Principali obiettivi didattici e trasversali .....	198
6.4.3 La struttura dei percorsi educativi .....	198
6.4.4 Quattordici anni di Progetto: le principali ricerche .....	206
PARTE SECONDA. LA RICERCA .....	215
CAPITOLO 7. LA METODOLOGIA DI RICERCA .....	217
7.1. Obiettivi e domande di ricerca .....	217
7.2 Campione .....	219
7.3 Strumenti .....	222
7.3.1 Lo stimolo video per il testo narrativo.....	222
7.3.2 I questionari di autopercezione: costruzione e validazione .....	224
7.3.3 Il questionario sociometrico: costruzione e pilotaggio .....	244
7.4 Somministrazione degli strumenti.....	247
7.5 Codifiche, tabulazioni e analisi dei dati .....	251
7.5.1 Preparazione dei testi per la codifica .....	251
7.5.2 Valutazione olistica dei testi: categorie d'analisi e codifica.....	252
7.5.3 Valutazione analitica dei testi: categorie d'analisi e codifica.....	259
7.5.4. Accordo intersoggettivo e intra soggettivo su scale olistiche e analitiche .....	284
7.5.5 Tabulazione dei dati linguistici e di autopercezione.....	289
7.5.6 Tabulazione dei questionari sociometrici, caratteristiche dell'indagine e indici d'analisi.....	290
7.5.7 Analisi statistica dei dati .....	305
CAPITOLO 8. I RISULTATI LINGUISTICI .....	311
8.1. Valutazione olistica .....	311
8.2 Valutazione analitica .....	314
8.3 La variabilità interna .....	336



8.4 Discussione.....	348
CAPITOLO 9. I RISULTATI DI AUTOPERCEZIONE .....	355
9.1 Primo questionario: <i>Questionario su quanto ti piace scrivere</i> .....	355
9.2 Secondo questionario: <i>Questionario sulle tue strategie di scrittura</i> .....	357
9.3 Terzo questionario: <i>Questionario su quanto sei bravo a scrivere</i> .....	359
9.4 Quarto questionario: <i>Questionario su quanto ti trovi bene in classe</i> .....	361
9.5 La variabilità interna .....	362
9.6 Discussione.....	366
CAPITOLO 10. I RISULTATI SOCIOMETRICI .....	371
10.1 Risultati dell'analisi tramite indici: le scelte .....	371
10.2 Risultati dell'analisi tramite indici: i rifiuti.....	404
10.3 Rappresentazione grafica tramite sociogrammi .....	438
10.4 Discussione.....	449
CAPITOLO 11. CONCLUSIONI.....	457
11.1 Riassunto e discussione complessivi.....	457
11.2 Implicazioni didattiche e di ricerca .....	466
BIBLIOGRAFIA .....	469



# INTRODUZIONE

Scrivere non è compito facile da nessun punto di vista, a scuola come nella vita. Per organizzare un buon testo occorre prestare attenzione a numerosi fattori: la struttura logica del brano, la comprensibilità delle informazioni, l'adeguatezza all'audience di riferimento e molto altro. Oltre a non essere semplice da affrontare, la scrittura spesso non incontra nemmeno l'apprezzamento degli studenti: di fronte a un testo da scrivere il loro sguardo assume il più delle volte i tratti del timore o della noia, vuoi per mancanza di strategie adeguate, vuoi per l'assenza di legami col mondo esterno e la comunicazione reale, vuoi perché "è sempre la stessa esercitazione in classe fine a se stessa".

*Vengono altresì rilevati e deprecati i deludenti risultati dell'istruzione in questo settore nel nostro e in altri paesi. Pur importante come "materia", la scrittura scolastica risulta sacrificata da metodologie didattiche spesso obsolete e dallo scarso entusiasmo degli studenti, che nella composizione scritta vedono perlopiù solo una esercitazione fine a se stessa e uno strumento di valutazione (Boscolo, 2014, p. 99).*

D'altro canto, nel passato così come al giorno d'oggi risulta sempre più complesso quanto urgentemente necessario delineare un percorso scolastico in grado di includere e valorizzare tutte le differenze, tanto valido per lingua e scrittura quanto per ogni altro apprendimento. Che la scuola sia un contesto nel quale non sempre è facile superare le difficoltà e che, a volte, contribuisca essa stessa, in un certo senso, ad accentuarle era chiaro già più di cinquant'anni fa e lo si trova impresso nelle pagine di *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), testo con il quale Don Milani e i suoi ragazzi denunciano le ingiustizie della scuola del loro tempo:

*Voi dite d'aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi. (...) Anche un preside di scuola media ha scritto: "La Costituzione purtroppo non può garantire a tutti i ragazzi (...) eguale attitudine allo studio". Ma del suo figliolo non lo direbbe mai. (...) Solo i figlioli degli altri qualche volta paiono cretini. I nostri no. (...) E neppure svogliati. (...) Allora è più onesto dire che tutti i ragazzi nascono eguali e se in seguito non lo sono più è colpa nostra e dobbiamo rimediare (Scuola di Barbiana, 1967, pp. 60-61).*

Oltre al problema non indifferente delle disuguaglianze sociali e delle numerose difficoltà d'apprendimento, ai nostri giorni la presenza massiccia, in certe zone più che in altre, di alunni stranieri di prima o seconda generazione rende la questione su lingua e scrittura ancora più spinosa. Come può uno studente che ha poca padronanza della lingua italiana e/o scarse occasioni per parlarla in situazioni extrascolastiche misurarsi con le medesime richieste linguistiche dei compagni italofoni? Allo stesso tempo, però, seguire percorsi alternativi del tutto distaccati dal gruppo crea lontananza e ben poca inclusione, linguistica e affettiva, nel contesto classe. Come muoversi, dunque? Se trovare un'unica soluzione in grado di accontentare e supportare tutti i contesti e le situazioni pare impossibile, con spinta sempre maggiore negli ultimi anni la scuola sta tentando di rinnovarsi e le proposte in tema buone pratiche e inclusione sono ormai numerose. A questo proposito, il presente lavoro si concentra proprio su una di queste esperienze didattiche: il progetto di educazione linguistica *Osservare l'interlingua*. Il Progetto nasce nel 2007 dalla collaborazione tra l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e il Comune di Reggio Emilia<sup>1</sup>, con la supervisione scientifica del Prof. Gabriele Pallotti. L'ambito d'intervento è l'educazione linguistica in contesto scolastico, con particolare attenzione alla scrittura. Nato con l'iniziale intenzione di includere il più possibile nelle attività linguistiche gli alunni con lingua madre diversa dall'italiano, che nelle scuole interessate rappresentavano un'ampia percentuale, il Progetto si è poi ampliato ad intere classi, facendosi portatore di uno spirito di collaborazione e inclusione. Il fine è garantire a tutti, con i loro pregi, limiti e peculiarità, le medesime possibilità di crescita e apprendimento, realizzando così una vera e propria educazione linguistica inclusiva e democratica (De Mauro, 1977; Gisel, 1975). Come si vedrà in questa tesi, *Osservare l'interlingua*, oltre a mirare alla costruzione di efficaci percorsi di educazione linguistica che integrino il fare, il ragionare e il collaborare, persegue anche diversi obiettivi trasversali, tra cui spiccano la creazione di un atteggiamento positivo e motivato nei confronti della scrittura e la costruzione di un ambiente di classe sereno ed inclusivo. A fronte dei presupposti del Progetto e della sua cornice teorica, l'obiettivo di questa tesi è valutare quali e quanti effetti esso ha apportato su quinte primarie e terze secondarie di primo grado che lo hanno seguito per un numero di anni variabile dai tre ai cinque. Le classi sperimentali (cinque per primaria, due per secondaria) sono state confrontate con classi di controllo di pari età (quattro per primaria, due per secondaria) su tre aspetti:

---

<sup>1</sup> La collaborazione con il Comune di Reggio Emilia è terminata nel 2019. Ad oggi le attività del Progetto sono supervisionate dall'Università di Modena e Reggio Emilia.

qualità della scrittura, studiata attraverso analisi olistiche e analitiche su testi narrativi; atteggiamenti e motivazione verso la scrittura, analizzati tramite tre questionari di autopercezione; benessere e compattezza del gruppo classe, esaminati tramite un ulteriore questionario di autopercezione e l'utilizzo di questionari sociometrici, che permettono di realizzare sociogrammi di classe e di analizzare gli intrecci relazionali tra studenti tramite le procedure di Analisi delle Reti Sociali.

Il presente lavoro è suddiviso in due parti e undici capitoli. La prima parte, che comprende i capitoli dall'uno al sei, definisce il quadro teorico e il contesto d'indagine di questa tesi, dedicando un capitolo ad ognuno dei temi in essa compresi. Il primo capitolo ripercorre la storia dello studio delle produzioni scritte: partendo dagli approcci interessati al testo unicamente come prodotto concreto e materiale, si giunge via via all'interesse per ciò che, in maniera interna e intangibile, precede e accompagna la pratica di scrittura, dapprima l'attenzione a processi cognitivi e strategie che sostengono la scrittura, successivamente il focus sulle componenti sociali, dialogiche e comunicative che influenzano lo scrivere. L'obiettivo del capitolo è soprattutto quello di discutere come questi interessi di natura diversa si siano via via integrati per giungere, oggi, alla piena consapevolezza di come un buon percorso di scrittura non possa dirsi tale senza porre attenzione a ciascuno di questi aspetti. Il secondo capitolo approfondisce il più tardivo degli interessi teorici collegati alla produzione scritta: la motivazione. Accanto alla maturazione cognitiva circa i suoi processi e alla consapevolezza dei suoi risvolti sociali, l'atto di scrittura è infatti profondamente influenzato anche da fattori affettivi e motivazionali. Come si discuterà nel capitolo, il rapporto degli studenti con la scrittura non scaturisce solamente da una buona padronanza linguistica e da una consapevolezza processuale e strategica, ma anche da quei fattori di natura emotiva ed affettiva che forniscono loro l'interesse iniziale verso il compito, il senso di valore, importanza e utilità associato a questa pratica, i mezzi per strutturare e regolare lo scrivere in relazione alle risorse disponibili ed il senso di competenza e capacità necessarie per affrontare la sfida. In particolare, in questa sede si discuterà dei quattro costrutti motivazionali maggiormente associati alla scrittura: credenze e convinzioni di riuscita, interesse, metacognizione e autoregolazione ed, infine, autoefficacia. Il terzo capitolo esplora i costrutti linguistici e testuali di interesse per questo lavoro di tesi. Partendo da un discorso generale sui sette criteri utilizzati per riconoscere un testo come tale (De Beaugrande & Dressler, 1981/1984), ci si concentrerà poi sui due maggiormente utili per questa ricerca: coesione e coerenza. In particolare, si discuteranno le principali strutture linguistiche a queste

associate, mostrando anche come, molto spesso, la demarcazione tra l'uno e l'altro costruito sia lieve. Il capitolo si concluderà con alcune considerazioni rispetto al rapporto tra coesione e coerenza, discutendo come, per diverse ragioni, la prima possa dirsi subordinata alla seconda. Il quarto capitolo si occupa di definire, alla luce delle questioni cognitive, sociali, motivazionali e linguistiche spiegate nei precedenti capitoli, come dovrebbe articolarsi, a livello scolastico, un buon percorso di scrittura. Si tratterà delle difficoltà insite nel processo di scrittura e si proporranno alcune strategie e attività pratiche per padroneggiarlo con più sicurezza, dopodiché si sposterà il discorso su come motivare al meglio l'apprendimento linguistico e su come renderlo il più possibile attivo e collaborativo. Il quinto capitolo illustra la componente di maggior novità di questa ricerca, ossia lo studio delle relazioni sociali tra studenti tramite Social Network Analysis (SNA, Analisi delle Reti Sociali), filone di studi di interesse, appunto, sociale e relazionale nato all'interno della sociologia contemporanea. Come già brevemente accennato, infatti, *Osservare l'interlingua* non si interessa solamente a questioni linguistiche e testuali, ma persegue anche obiettivi inerenti il clima di classe e i rapporti tra studenti, che saranno appunto studiati facendo ricorso anche ai metodi della SNA. Il capitolo riporterà una panoramica della nascita e sviluppo di questa branca di studi, per poi definirne la nomenclatura utile per questa tesi. Il sesto ed ultimo capitolo della prima sezione è interamente dedicato al progetto *Osservare l'Interlingua*, contesto didattico di riferimento della ricerca descritta in questa tesi. Come si dirà, il Progetto costituisce in un certo senso la sintesi di quanto illustrato nei precedenti capitoli: esso, infatti, riserva particolare attenzione sia all'aspetto cognitivo e processuale, sia all'aspetto dialogico e contestuale della scrittura; si impegna a modellare un alunno motivato e autonomo nei compiti linguistici; coniuga la riflessione attiva sulla lingua a pratiche didattiche laboratoriali e fondate sul ragionamento attivo; non si interessa unicamente al progresso degli studenti in termini di competenze e abilità di scrittura, ma si impegna anche nella costruzione di buoni legami e di un clima di classe positivo e accogliente. Il capitolo inizierà da una breve introduzione sulla nascita, lo sviluppo e i più importanti presupposti teorici di *Osservare l'interlingua*, per poi definire con maggiore ampiezza l'interlingua, costruito che si trova alla base dell'approccio didattico implementato dal Progetto. Si parlerà poi di studenti monolingui (coloro che conoscono e utilizzano solo l'italiano nelle interazioni quotidiane) e multilingui (a grandi linee, coloro che hanno origini straniere e che hanno una lingua degli affetti diversa dall'italiano), specificando che il Progetto, dati i suoi presupposti inclusivi e di educazione democratica, si rivolge egualmente ad

entrambi i profili di alunno, cercando di ottenere per ciascuno il massimo dell'espressione e dell'apprendimento. A seguire si spiegheranno più dettagliatamente i presupposti teorici e le scelte operative di *Osservare l'interlingua*, la struttura concreta dei percorsi didattici e le ricerche fino a qui condotte sui suoi benefici sugli studenti. La seconda parte della tesi, che comprende i capitoli dal sette all'undici, entra invece nel vivo dello studio condotto. Il settimo capitolo riguarda la metodologia, dunque dettaglierà le domande di ricerca che hanno guidato questo lavoro, descriverà il campione scelto, illustrerà gli strumenti utilizzati, la loro preparazione, eventuale validazione e successiva somministrazione, e spiegherà l'analisi statistica effettuata per ogni tipo di dato. L'ottavo, il nono e il decimo capitolo riporteranno i risultati emersi dalle analisi: prima quelli di natura linguistica, a seguire quelli di autopercezione, infine quelli socio-relazionali. L'undicesimo ed ultimo capitolo riassumerà il lungo discorso affrontato: si sintetizzeranno i più importanti risultati ottenuti da questo lavoro e si illustreranno le principali implicazioni didattiche e di ricerca da esso scaturite.

A conclusione di questo percorso ci tengo a nominare tutti coloro che hanno contribuito al raggiungimento di questo traguardo. Innanzitutto il Prof. Gabriele Pallotti, che ha guidato e sostenuto il mio lavoro in questi tre anni con vivo interesse e costante attenzione. Tutti gli insegnanti e gli alunni che hanno acconsentito a prendere parte alla ricerca: senza il vostro prezioso contributo questa tesi non esisterebbe. Le Prof.sse Stefania Ferrari e Alessia Cadamuro, che non mi hanno mai fatto mancare consigli, motivazione e sostegno. La Prof.ssa Marina Bondi, che ha reso questi tre anni di dottorato un percorso ricco di apprendimento, esperienze e opportunità per mettersi alla prova. Infine, ma non per importanza, i miei genitori, che assieme agli amici più cari e ai parenti più stretti mi hanno dimostrato il loro affetto ogni singolo giorno. A tutti voi vanno i miei più affettuosi e sentiti ringraziamenti.





**PARTE PRIMA. QUADRO TEORICO E CONTESTO  
DI RIFERIMENTO**



# CAPITOLO 1. APPROCCI TEORICI ALLO STUDIO DELLA SCRITTURA

Si può tranquillamente affermare, senza che risulti un azzardo, che la scrittura ha cambiato il mondo (Biber & Vásquez, 2008), divenendo, dopo la sua nascita, una delle più importanti e utili invenzioni di sempre (Graham & Harris, 2010; Graham, 2019). Essa ha permesso di chiarire, strutturare e concretizzare il nostro pensiero; di trasferire su carta ciò che c'è in memoria, riducendo così il carico della nostra mente (Vygotskij, 1934/1992); di dialogare, dibattere e costruire nuove conoscenze, anche a distanza di tempo e spazio, con coloro che condividono la nostra cultura e le nostre convenzioni, in altre parole la nostra comunità. Per comprendere pienamente la complessità della scrittura e per coglierne la pervasività nelle nostre vite (Magnifico, 2010) è necessario ripercorrerne la storia, evidenziando tutti quei contributi che, nel tempo, l'hanno resa sia un complesso processo cognitivo, sia un atto sociale situato e connotato culturalmente.

Per i motivi di cui sopra, questo primo capitolo è dedicato alla presentazione delle correnti di pensiero che via via si sono interessate allo studio della scrittura, dapprima da un punto di vista esterno e superficiale (§ paragrafo 1.1), per poi addentrarsi via via nella mente dello scrivente (§ paragrafo 1.2) e nel suo essere parte di una data cultura e comunità (§ paragrafo 1.3). L'intento non è solo quello di presentare i diversi modelli, bensì quello di commentarne i principali pregi, risvolti e lacune anche dal punto di vista educativo. Come ricorda Boscolo (2002) e come si vedrà anche nell'ultimo paragrafo (§ paragrafo 1.4), la distinzione tra approcci non è utile tanto a distinguere fasi rigide che si sono susseguite una dopo l'altra, annullandosi reciprocamente, bensì a porre l'attenzione sul "progressivo emergere di temi di ricerca e riflessione teorica (...), ciascuno dei quali ha assunto un particolare rilievo pur senza annullare il precedente" (Boscolo, 2002, p. 5). Le buone ed efficaci pratiche di didattica della scrittura di cui oggi si fa uso e che saranno descritte nel corso di questa tesi non sarebbero tali senza gli apporti e la successiva integrazione dei vari modelli di cui si renderà conto in queste pagine.

## **1.1 Scrittura come prodotto fisico e materiale: gli approcci pre cognitivismo**

Per lungo tempo, almeno fino alla fine degli anni 60 del secolo scorso (Boscolo, 2002; Hyland, 2016; Schmandt-Besserat & Erard, 2008), il concetto di scrittura e la concezione stessa dell'imparare a scrivere sono rimasti focalizzati sul testo quale prodotto concreto e

tangibile derivante dall'atto dello scrivere. Queste idee altro non erano che una conseguenza della corrente comportamentista, approccio psicologico nato intorno agli anni 30 e basato sull'idea che solo ciò che è esplicitamente osservabile può essere considerato come unità d'analisi degna di nota. Del testo scritto, visto essenzialmente come non più di una versione "fisica" del parlato (Biber & Vásquez, 2008; Cisotto, 2006), si valutava con attenzione ed estremo rigore solo quanto osservabile dall'esterno (grafia, aspetti lessicali e sintattici, struttura, composizione ed eventuali errori), senza domandarsi quale fosse il discrimine tra un testo ben costruito ed uno scarsamente coeso e coerente (Flower & Hayes, 1981), cosa effettivamente accadesse all'interno della persona che scrive. Scrivere coincideva col prodotto fisico, il testo, il quale da solo bastava per effettuare una valutazione e distinguere alunni competenti e non competenti (Olson, 2008). Il processo di valutazione, poi, risultava estremamente rapido e superficiale: un voto e qualche breve commento a margine, senza alcun tipo di riflessione aggiuntiva. È facile credere che, in condizioni come queste, la scuola osservasse ben pochi miglioramenti nei propri studenti (Rijlaarsdam et al., 2008).

Definiti da Flower & Hayes (1980; 1981) *stage models*<sup>2</sup>, questi tradizionali approcci alla produzione scritta, prendendo a riferimento il solo prodotto finito visibile ad occhio nudo, tralasciavano di fatto gran parte del processo di costruzione di un elaborato, che, come noto e come si vedrà in seguito, avviene nella mente dello scrittore tramite i processi cognitivi messi in atto via via mentre si scrive.

“Dal momento che gli *stage models* prendono come punto di riferimento il solo prodotto finale, essi rendono conto in modo inadeguato del più intimo e intellettuale processo di composizione che procede momento per momento” (Flower & Hayes, 1981, p. 367). Che dire di tutta la fase preparatoria alla scrittura? In che modo si riesce a trasferire per iscritto ciò che c'è nella mente dell'autore? Come mai avere una buona idea non basta per scrivere un buon testo? Quali difficoltà incontrano i “cattivi scrittori” o gli scrittori inesperti? A tutte queste domande è stato impossibile dare risposta fino a che il modello di analisi prevalente concepiva la scrittura più che altro come un processo lineare, un accorpamento di elementi gli uni di seguito agli altri, senza alcun tipo di ricorsività o ripianificazione (Hyland, 2016).

Solo nella seconda metà del 1900, come anticipato, il riconoscimento della natura fortemente dinamica e costruttiva (Cisotto, 1998) dello scrivere ha comportato un

---

<sup>2</sup> Modelli a fasi, a tappe, cioè che concepiscono lo scrivere come un'aggiunta successiva di frasi una dopo l'altra senza rielaborazione alcuna.

cambiamento di focus: dal prodotto finito al processo sottostante la sua realizzazione (Bereiter, 1980). Il rinnovato interesse per i processi mentali in atto mentre si scrive ha portato ad un miglioramento anche in campo educativo e scolastico e ad una maggiore attenzione ai processi nell'educazione alla scrittura (Hayes & Flower, 1980). Da questo momento in poi, grazie alla collaborazione tra linguisti e studiosi dell'area psico-pedagogica, l'interesse per i processi cognitivi che sottendono l'atto dello scrivere ha ricevuto un forte impulso di accelerazione, dando via agli studi di stampo cognitivista.

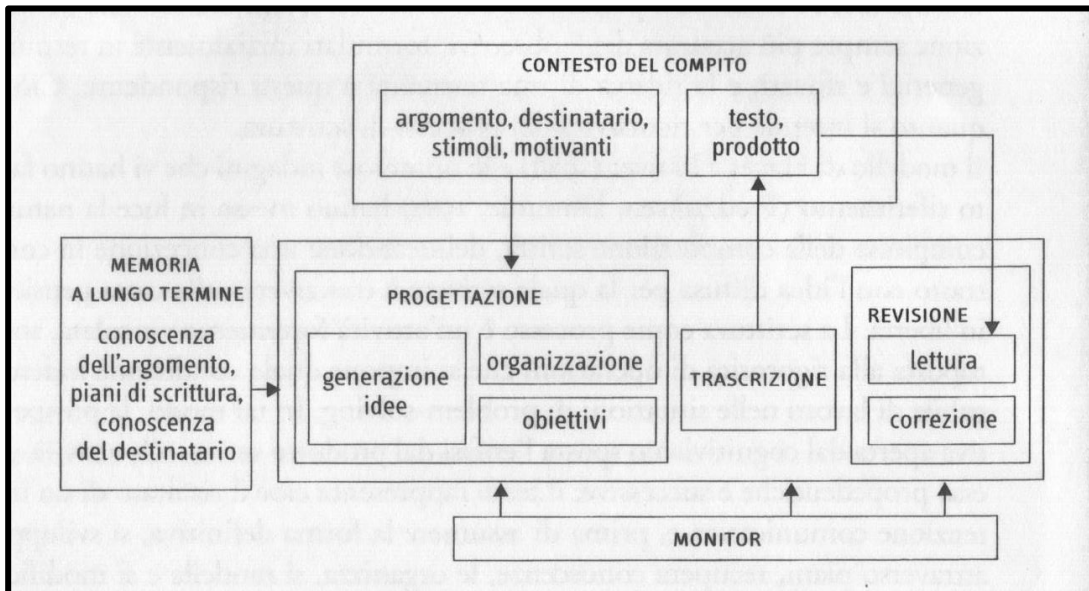
## **1.2 Scrittura come insieme di processi cognitivi: l'approccio cognitivista**

L'approccio cognitivista, già circolante intorno agli anni 50 del Novecento, si afferma tra fine anni 60 e inizio anni 70 principalmente come critica al comportamentismo (MacArthur & Graham, 2016). Questo passaggio segna una profonda modificazione nella concezione della mente umana: da entità oscura e inesplorabile a sofisticata struttura di elaborazione di informazioni, in tempi più recenti persino accostata al funzionamento dei computer.

Per ciò che riguarda gli studi sulla scrittura, come anticipato nel precedente paragrafo, da fine anni 70 in poi gli studiosi (non più solo linguisti, orientati agli aspetti testuali, ma anche psicologi e pedagogisti, interessati alla persona e alla sua mente) iniziano ad esplorare l'atto dello scrivere non più solo dall'esterno, tramite il testo scritto, ma anche internamente, studiando tutti quei meccanismi mentali che contribuiscono a mettere in atto il processo di scrittura e le diverse fasi e sotto-fasi che lo compongono.

Uno tra i contributi pionieristici agli studi cognitivisti è quello di Hayes e Flower (1980; Flower & Hayes, 1980), i quali per primi hanno applicato metodi e strumenti del cognitivismo allo studio della scrittura. I ricercatori, tramite la redazione e successiva analisi di protocolli verbali, detti anche protocolli "ad alta voce", hanno studiato che cosa accade nella mente di individui adulti impegnati nella scrittura. In particolare, ai soggetti sperimentali è stato chiesto di raccontare ad alta voce cosa stesse succedendo in loro durante l'atto di scrittura, registrando e successivamente trascrivendo puntualmente il tutto. Da questa analisi di protocolli è scaturito quello che probabilmente è il più influente modello cognitivo sulla scrittura ad oggi esistente (MacArthur & Graham, 2016), quello di Hayes e Flower (1980).

Figura 1.1 Modello sui processi di scrittura di Hayes e Flower del 1980 (Cisotto, 2006, p. 240)



Il modello (Figura 1.1) di Hayes e Flower, ai tempi della sua formulazione, non fu considerato nuovo e all'avanguardia tanto perché prima non si fosse mai parlato di scrittura dal punto di vista cognitivo (lo si faceva già da alcuni anni), quanto perché fu il primo a riuscire a rendere conto in modo organico e completo di questo complesso processo mentale (Hayes & Flower, 1980), ritenendolo una vera e propria sfida, un'attività di problem-solving a tutti gli effetti (Mason, 2013). Come mostrato in Figura 1.1, il modello si compone di tre blocchi, dei quali uno centrale (il vero e proprio processo di scrittura composto da tre fasi, pianificazione, traduzione e revisione) e due esterni (ambiente del compito e memoria a lungo termine), in costante comunicazione con quello centrale.

Molto brevemente, l'ambiente del compito comprende il problema, cioè il compito di scrittura, così come viene formulato da colui che lo assegna, oltre che tutti gli altri elementi esterni di contesto che possono influenzare lo scrivente e il suo lavoro (destinatari, risorse a disposizione, ambiente fisico, il testo via via prodotto che in qualche modo influenza ciò che si andrà a scrivere in seguito, ecc...). La memoria a lungo termine, invece, ingloba tutte le conoscenze pregresse dello scrivente circa l'argomento su cui scrivere, le caratteristiche dei destinatari a cui rivolgere lo scritto e il processo di scrittura stesso. Le prime due riguardano il "sapere che" (conoscenza dichiarativa), cioè concetti e informazioni rispetto a un determinato argomento, l'ultima concerne invece il "sapere come" (conoscenza procedurale), ovvero i passaggi per compiere una certa azione (Boscolo, 1990). Infine, il vero e proprio processo di scrittura consta di tre fasi, non

statiche e poste rigidamente una di seguito all'altra, bensì dinamiche e ricorsive (Bereiter, 1980; Hayes & Flower, 1980; Zimmerman & Risemberg, 1997): pianificazione, trascrizione e revisione. La pianificazione comprende tutto ciò che precede il vero e proprio atto di scrittura. In questa fase si immagina e organizza ciò che si andrà a scrivere, si cercano e raggruppano idee e informazioni, si pongono gli obiettivi e si impostano le principali strategie che si andranno a utilizzare (Cisotto, 2006). Naturalmente, fintanto che la scrittura è in corso, non si smette mai di pianificare: gli obiettivi posti, i destinatari, il testo via via composto e diversi altri elementi comporteranno continue modifiche e ripianificazioni dell'elaborato. La trascrizione è la fase del processo di scrittura concretamente osservabile, ossia quella in cui le idee formulate e pianificate in precedenza assumono la forma di un testo scritto (Cisotto, 1998). Differentemente da quanto ritenuto dagli *stage models* di cui al precedente paragrafo, questo passaggio non si riduce solamente nella trascrizione su carta dei propri pensieri così come sono stati formulati interiormente, bensì comporta un carico cognitivo notevole: il testo già prodotto impone dei paletti a quello in via di formulazione, il quale a sua volta, per incanalare il discorso nella giusta direzione, può comportare modifiche o semplici riformulazioni di quanto già scritto. Tutto questo dimostra che la produzione concreta di un testo scritto, lungi dall'essere un semplice accorpamento sequenziale di elementi, si presenta più come un processo di montaggio, smontaggio e successivo rimontaggio di elementi, il tutto guidato dagli obiettivi imposti dallo scrivente e da tutti gli altri elementi di contesto implicati. In ultimo c'è il processo di revisione, che, come appena mostrato, non ha luogo solo alla fine della redazione di un testo, ma comprende tutto il processo nella sua interezza, dal momento di pianificazione a quello di scrittura vera e propria a quello di correzione e aggiustamento conclusivo. Si tratta di revisione parziale quando essa ha a che fare con aspetti superficiali e di solo "abbellimento" del testo; si parla invece di revisione autentica quando prende in esame l'elaborato nella sua interezza al fine di apportare cambiamenti profondi che ne intaccano struttura e organizzazione (Hayes et al., 1987). In qualunque momento essa abbia luogo, la revisione ha sostanzialmente lo scopo di sistemare e migliorare lo scritto sulla base di fini e obiettivi imposti dall'autore (Sommers, 1980). Ad accompagnare e dirigere tutta questa complessa impalcatura vi è la cosiddetta funzione monitor, il cui scopo è quello di supervisionare (appunto, monitorare) l'intero compito di scrittura, al fine di controllarne i diversi processi implicati e di suggerire allo scrivente quando mettere in atto una determinata strategia (Mason, 2013) o quando passare da una fase all'altra o da un processo all'altro (Boscolo, 1990).

Il prezioso lavoro di ricostruzione del processo di scrittura, portato avanti da Hayes e Flower e numerosi altri studiosi successivi (ad esempio, la revisione dello stesso modello pubblicata da Hayes nel 1996, di cui si parlerà a seguire), è servito più che altro a ribadire tre concetti, validi tutt'ora sia in ambito scolastico che di ricerca:

1. Scrivere non è solo trascrivere (Boscolo, 1990). Come appena dimostrato, gran parte del processo di scrittura avviene all'interno di chi scrive e non è osservabile esteriormente, a meno che non si chieda allo scrivente di esplicitarlo. Ridurre la scrittura al solo momento di trascrizione grafica, come per lungo tempo sostenuto dagli *stage models*, significa perdere gran parte del processo in corso e rinunciare a chiedersi perché un testo abbia assunto proprio quella forma al posto di un'altra.
2. La scrittura esperta è un processo conscio ed estremamente complesso di coordinamento delle diverse fasi e processi implicati. Questo, in parole semplici, significa che essere "bravi a scrivere" non è un dono di natura (come erroneamente si sarebbe potuto credere prima del cognitivismo), bensì il risultato di un intenso allenamento e di una presa di coscienza sempre più matura e operativa delle varie strategie da mettere in atto nelle diverse fasi di scrittura (Bereiter, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987/1995; MacArthur & Graham, 2016). Da qui l'innegabile importanza dell'educazione e del ruolo di guida associato all'insegnante (Boscolo 2002; 2006): si può imparare a scrivere meglio e tutto sta nell'articolare percorsi educativi in grado di trasmettere il processo e le strategie necessarie. Ciò non significa, naturalmente, che il prodotto finale, cioè il testo scritto, non sia più importante, anzi, esso è un ottimo punto di partenza per indagare i processi e per cogliere dove si annidano le principali difficoltà (Boscolo, 2014).
3. Scrivere è un processo orientato all'obiettivo (MacArthur & Graham, 2016). Tutt'altro che un accorpamento sequenziale di informazioni in libertà e fini a se stesse, scrivere è un processo conscio e strutturato che parte in primo luogo dalla definizione dei principali obiettivi dell'autore: da qui tutto il percorso di pianificazione che porterà a comporre il testo desiderato. Questo è anche ciò che distingue uno scrittore esperto da uno inesperto: la definizione degli obiettivi è il primo passo per rendersi conto di cosa si andrà a scrivere e come. Nuovamente emerge l'aspetto fondamentale dell'approccio cognitivista applicato alla scrittura: scrivere è un fatto mentale oltre che un fatto pratico, è un vero e proprio meccanismo "pensante" (Boscolo, 2014).



Il modello cognitivista, oltre a portare allo scoperto l'impianto mentale sottostante l'atto di scrittura, ne ha messo in luce due conseguenti aspetti: la sua processualità e la sua complessità cognitiva (Boscolo, 2002).

In merito al primo aspetto, si è già ampiamente dato conto delle fasi e dei processi che ricorrono via via durante l'atto di scrittura, globalmente rappresentati dalle macro categorie di pianificazione, trascrizione e revisione (con monitoraggio costante). Qui occorre semplicemente precisare che, come sostenuto da Flower e Hayes (1981), apprendere come funziona il processo di scrittura non equivale necessariamente a diventare "bravi a scrivere": un conto, infatti, è capire come si fa a scrivere, un conto è scrivere davvero. Diventare scrittori esperti comporta un faticoso esercizio di organizzazione e incasellamento di processi, i quali devono abilmente essere messi in atto nel momento giusto e con le giuste modalità e strategie; per questo si dice che scrivere assomiglia più a un destreggiarsi tra difficoltà che a un seguire determinati passaggi (Flower & Hayes, 1981).

Quanto appena scritto conduce al secondo aspetto messo in luce da Boscolo (1990): la complessità cognitiva della scrittura. Per produrre un testo lo scrivente (soprattutto quello inesperto, cfr. Bereiter & Scardamalia, 1987/1995) deve tener conto contemporaneamente di una quantità di processi e richieste spesso eccessivi e superiori alle sue possibilità. Si dice, a questo proposito, che la scrittura relega l'autore a una condizione di sovraccarico cognitivo fino al termine del processo (Flower & Hayes, 1981). Per dare un esempio, si riportano le parole di Torrance e Galbraith (2006, p. 67):

*Mentre scrivo, la mia mente è simultaneamente impegnata in (...) diversi processi che svolgono tutte o la maggior parte delle seguenti funzioni: monitoraggio della coerenza tematica del testo; ricerca e recupero di contenuti pertinenti; identificazione di elementi lessicali associati a questo contenuto; formulazione della struttura sintattica; flessione delle parole per dare loro la morfologia necessaria; monitoraggio al fine di ottenere un registro appropriato; assicurare che la nuova parte di testo sia collegata al testo immediatamente precedente in modo da mantenere la coesione; formulare ed eseguire piani motori per i tasti che andranno a formare il testo a video [per quando si scrive tramite PC]; stabilire la misura in cui la clausola o la frase appena generata avvicina il testo nel suo insieme all'obiettivo prefissato; e rivedere gli obiettivi alla luce delle nuove idee suggerite dal testo appena prodotto.*

Se tutto questo di norma accade nella mente dello scrittore abile, in grado di destreggiarsi tra processi e di muoversi strategicamente da una fase all'altra, figurarsi cosa può invece

significare per lo scrittore inesperto, del tutto impreparato a muoversi in questo terreno impervio.

Gli autori di corrente cognitivista, esplorando la mente dello scrivente e il conseguente sovraccarico cognitivo, hanno individuato i principali ostacoli che emergono durante la composizione di un testo. La maggior parte delle difficoltà ha a che fare con il concetto di memoria di lavoro, altro nome più articolato e operativo con cui è stata definita la memoria a breve termine (Baddeley & Hitch, 1974; Baddeley, 1986). Durante lo svolgimento di un qualsiasi compito, la cosiddetta memoria a breve termine non si limita infatti a trattenere le informazioni per quel tempo limitato a noi sufficiente per compiere l'azione desiderata, bensì manipola, controlla e gestisce le informazioni via via che il compito procede. Da qui, appunto, memoria di lavoro.

Il problema con la memoria di lavoro è la sua limitatezza: essa può trattenere simultaneamente un numero limitato di informazioni per un tempo non eccessivamente lungo (Hayes, 2006). Questo comporta che la gestione in contemporanea dei numerosi processi poco sopra riportati generi, in tempi molto brevi, un sovraccarico dal punto di vista cognitivo, soprattutto nei più giovani e/o più inesperti (McCutchen, 1996). Tra le maggiori difficoltà dal punto di vista cognitivo abbiamo (Bereiter & Scardamalia, 1987/1995; Boscolo, 2008; Flower & Hayes, 1981; Galbraith, 2009; McCutchen et al., 2008; Torrance & Galbraith, 2006):

- La conoscenza pregressa. Essa diventa un problema quando non si è in grado di tradurla per iscritto nella forma desiderata. Ciò accade soprattutto quando l'argomento di scrittura è nuovo e/o non particolarmente noto all'autore: le idee, emerse in modo disordinato e discontinuo dalla memoria a lungo termine, si accumulano nella memoria di lavoro in maniera confusionaria, rendendo molto complessa la ricerca di un filone di discorso in grado di renderne conto in modo chiaro.
- Rispettare le convenzioni di scrittura (punteggiatura, lettere maiuscole, paragrafazione, ecc...). Questo risulta difficile soprattutto quando la mente è già occupata in altri processi, come ad esempio trattenere in memoria di lavoro le informazioni utili e cercare di dare loro una forma sintattica adeguata. Quando si è impegnati in più di un processo cognitivo, le risorse attentive da riservare ad ognuno saranno limitate, soprattutto se, come accade nei più giovani e inesperti, non si ha la piena padronanza di nessuno di questi processi.

- La costruzione delle frasi. Per chi maneggia con poca dimestichezza il processo di scrittura, la fase di realizzazione di una certa frase o periodo potrebbe risultare talmente lunga da far svanire dalla mente le parole o le costruzioni ideate. Questo comporta la frequente perdita del “filo del discorso” ed il conseguente ampliamento dei tempi di scrittura.

Il cognitivismo, in definitiva, ha il pregio di aver spostato l’attenzione di docenti e studiosi dall’esterno all’interno dello scrivente, da una ricerca e una didattica orientata al prodotto a una orientata al processo (Boscolo, 2008). Da ciò, come anticipato, è scaturita l’idea che scrivere è prima di tutto un’abilità che si forma, cresce e migliora all’interno dell’individuo (Boscolo, 2014), secondariamente una competenza che aiuta a mettere ordine nella propria mente e a dare struttura al pensiero. La scrittura, una volta acquisita in maniera maneggevole, diviene uno strumento che aiuta a pensare e a comprendere e riorganizzare le proprie esperienze (Boscolo, 2008; Cisotto, 2015).

Come si è avuto modo di osservare in queste pagine, il filone di pensiero di stampo cognitivista ha un focus ben preciso: l’individuo singolo e la sua mente. Tutto ciò che ha a che fare con l’esterno e il contesto sociale di riferimento non è completamente sconosciuto (si veda ad esempio la menzione all’ambiente del compito e agli obiettivi di scrittura nel modello di Hayes e Flower), ma ne è minimizzata la portata: la scrittura è vista perlopiù come un atto individuale e solitario, una sfida a tu per tu tra lo scrivente e la sua cognizione.

Dalla seconda metà degli anni 80 del Novecento, grazie all’impulso apportato dalla più ampia diffusione del pensiero di Lev. S. Vygotskij, l’approccio socioculturale contribuirà a colmare queste lacune.

### **1.3 Scrittura come pratica situata, co-costruita e dialogica: l’approccio socioculturale**

Il filone di studi di stampo socioculturale ha arricchito le ricerche precedenti precisando che la scrittura non è qualcosa di esclusivamente individuale, autonomo e decontestualizzato, bensì una pratica sociale situata in un dato contesto culturale e volta alla condivisione e alla comunicazione.

Ogni esperienza di apprendimento, che si tratti di scrittura o di altro, rimane profondamente decontestualizzata e fine a se stessa se priva di uno scopo sociale, inteso come contesti nel quale farne uso, individui con cui interagire e dividerne l’utilizzo (Mason, 2013). La principale mancanza del pensiero esclusivamente cognitivista risiede

sostanzialmente in questo: poca attenzione ai contesti sociali, storici e culturali in cui ogni genere di apprendimento ha luogo e alle dinamiche di interazione tra gli individui che condividono il medesimo ambiente e le sue convenzioni (De Beni et al., 2001).

Come anticipato, l'attenzione alla cultura, alla storia, agli aspetti dinamici e interattivi che caratterizzano l'apprendimento in un determinato contesto sociale si deve principalmente alla diffusione (tardiva, intorno a fine anni 60) in Occidente del pensiero di Vygotskij (1926/2006; 1934/1992; 1978/1987). Suo merito fu quello di teorizzare come il rapporto tra gli individui e il loro ambiente fosse mediato dalla storia e dalla cultura di quello specifico contesto. I concetti di interazione, condivisione e partecipazione sociale sono dunque al centro del suo pensiero. Ne è un esempio la sua idea di sviluppo cognitivo. L'essere umano, a suo parere, con la crescita va incontro a due tipi di sviluppo psichico: biologico, per ciò che riguarda i processi cognitivi più elementari (ad es. la percezione) e non soggetti a controllo cosciente; culturale, per tutte quelle funzioni mentali superiori che derivano dall'interazione dell'uomo con la propria cultura di riferimento. Una di queste ultime è il linguaggio: artefatto culturale costruito dall'uomo, il linguaggio è strumento per pensare ad oggetti ed eventi senza averli davanti, per rappresentarsi e manipolare determinati concetti e situazioni, per riflettere su esperienze e comportamenti e, non in ultimo, comunicare con gli altri individui che popolano i nostri contesti sociali di riferimento. Il linguaggio, come tutte le altre funzioni psichiche superiori, ha un duplice sviluppo nel corso dell'infanzia: esteriore e successivamente interiore. Nelle prime fasi di sviluppo dell'individuo esso ha funzione esterna e sociale: serve per interagire con gli altri, per comportarsi come essi chiedono e per chiedere loro di comportarsi in un determinato modo; si parla in questo caso di funzione intersichica. In un secondo tempo avviene una progressiva interiorizzazione del linguaggio: il bambino non ha necessariamente bisogno dell'altro per regolare il proprio comportamento, riesce a farlo anche da solo. In un primo momento lo farà tramite il pensiero ad alta voce (parlare con se stessi, dirsi cosa si sta facendo e cosa si andrà a fare, darsi idee e suggerimenti), successivamente attraverso il pensiero interiorizzato, il ragionamento. Arrivati a questo punto, a meno che non si debba interagire con altri individui, non sarà più necessario esprimersi ad alta voce per regolare il proprio comportamento o mettere in ordine i propri pensieri; si parla qui invece di funzione intrapsichica. Per dirlo con parole semplici, il bambino impara progressivamente a fare da solo ciò che, prima di acquisire dimestichezza e interiorizzare il processo, era in grado di fare solo con gli altri, in una condizione esterna e sociale. L'aspetto sociale, culturale e

interattivo è dunque condizione necessaria per quello intimo e individuale. Attenzione: ciò non significa che, una volta divenuto interiorizzato, il pensiero (come ogni altra funzione psichica superiore) perda qualsiasi contatto con la sfera sociale. Il linguaggio, verbale o interiorizzato che sia, data la sua origine esterna e sociale, si è infatti plasmato su quella determinata cultura di riferimento, le sue origini, la sua storia e le sue convenzioni. Ciò significa che ogni nostro apprendimento affonda le sue radici nella collettività che ci circonda, permettendoci di interagire con essa, direttamente o indirettamente, in maniera condivisa e comprensibile.

Quanto appena detto si collega al concetto di zona di sviluppo prossimale, teorizzazione del rapporto tra sviluppo e apprendimento e ulteriore testimonianza dell'origine sociale e culturale di entrambi i processi. A parere di Vygotskij, tra sviluppo psichico e apprendimento vi è un forte legame di interdipendenza che si concretizza proprio nel concetto di zona di sviluppo prossimale. Lo psicologo ritiene che sia necessario individuare dei periodi "sensibili" nel percorso di sviluppo del bambino, cioè momenti nei quali l'accostamento a ciò che ancora non conosce e non sa, con conseguente imitazione di individui più maturi e più avanti con lo sviluppo, risulta maggiormente fruttuoso che in altri. L'unione tra il momento dello sviluppo adeguato per affiancarsi ad apprendimenti ancora fuori dalla portata del bambino e il sostegno derivante da persone più abili consente una maturazione più profonda che in qualsiasi altra circostanza. In parole brevi, è fondamentale che l'apprendimento, in un certo senso, preceda lo sviluppo: il bambino deve essere sfidato ad approcciarsi ad apprendimenti nuovi e non del tutto alla sua portata in momenti in cui la sua maturazione psichica è ancora in corso e non è ancora del tutto pronto a cimentarsi in solitaria. Qui emerge dunque l'aspetto sociale e culturale dell'intero processo: questo periodo "sensibile" dello sviluppo, per condurre ad un fruttuoso apprendimento, deve essere affrontato interagendo e collaborando con gli altri individui che popolano l'ambiente. In definitiva, si impara e si cresce grazie al contatto con il mondo, con la collettività. Calati in un determinato contesto e sostenuti da coloro che ne fanno parte si è in grado di raggiungere risultati che in solitudine ed autonomia non si otterrebbero.

Come anticipato, le teorie e i processi emersi in campo socioculturale hanno arricchito gli studi cognitivi anche nell'ambito della scrittura. Scrivere non può essere semplicemente considerato una sfida tra lo scrivente e il foglio bianco che si trova davanti: si tratta, prima di tutto, di una competenza appresa e utilizzata in contesti sociali, di una tecnologia progettata per mettere in comunicazione le persone, per stabilire delle

relazioni (Bazerman, 2016; Faber, 2008). Come si diceva nell'introduzione, l'invenzione della scrittura ha cambiato il mondo (Biber & Vásquez, 2008): ha permesso di alterare la presenza di chi scrive, farlo socializzare e interagire a distanza di tempo e spazio, ha contribuito a creare e condividere significati comuni e a supportare e accompagnare le azioni sociali (Bazerman, 2016; Faber, 2008; Prior, 2006).

La prospettiva socioculturale concepisce la scrittura non più solo come insieme di processi interrelati tra loro, bensì come pratica sociale situata in un determinato contesto (Boscolo, 2002). Si scrive, infatti, prima di tutto per partecipare a situazioni sociali: non si compone mai in maniera neutra, ma sempre in relazione alle regole e convenzioni delle comunità (*written language communities*, cfr. Nystrand & Himley, 1984) di cui ci si sente parte. Si può perciò dire di essere davvero abili a scrivere non solo quando si padroneggia con disinvoltura il processo dal punto di vista cognitivo, ma anche quando si è in grado di “stare” entro la comunità di cui si fa parte o per la quale si nutre interesse, quando si sa intervenire in modo corretto e pertinente e quando si conoscono le modalità di comunicazione e i temi caldi di quella specifica collettività (Bazerman, 2016).

Per questi motivi è corretto affermare che scrivere è sempre dialogare: si interagisce e si collabora col mondo esterno e le comunità di riferimento anche quando si scrive individualmente (Prior, 2006). Una delle rivoluzioni apportate dalla nascita della scrittura, a parere dei sostenitori della corrente socioculturale, ha proprio a che fare con la comunicazione: scrivere consente il dialogo non solo tra i componenti di una data società, cultura e tradizione, ma anche tra scrittori appartenenti a diverse epoche (Bazerman, 2011; Nystrand & Himley, 1984; Prior, 2006). Essendo il testo scritto un manufatto permanente, esso può viaggiare nel tempo e prendere parte a dibattiti anche in momenti molto lontani dalla sua originale pubblicazione; non importa quanto esso sia datato, fintanto che rispetta i presupposti e le convenzioni della sua *written language community*, potrà prendervi parte.

Questo rinnovato concetto di testo come strumento di partecipazione e costruzione di significati entro una specifica collettività ha permesso una riduzione del divario tra oralità e scrittura (Nystrand, 1989; Nystrand & Himley, 1984). Per lungo tempo si è ritenuto che orale e scritto fossero del tutto inconciliabili: ancorato al contesto e composto da messaggi frammentari il primo; decontestualizzato, completo e con nessuna informazione data per scontata il secondo (Boscolo, 2006). Non è così: il fatto che non sia immediatamente evidente l'interazione tra mittente e ricevente, come accade invece per il testo orale, non fa dello scritto una pratica autonoma e solitaria. Allo stesso modo

del testo orale, anche quello scritto è un atto di negoziazione di significati calato in un dato contesto comune, anche se non è presupposto l'incontro reale tra scrivente e lettore (Nystrand, 1987). Di fatto, lettore e scrittore interagiscono ogniqualvolta il lettore comprende quanto spiegato dallo scrittore e lo scrittore rispetta alle aspettative della platea di lettori (Nystrand, 1987; 1989). Questo meccanismo è riconosciuto come principio di reciprocità (Schutz, 1967, cit. in Nystrand, 1989): i conversanti sono in sintonia nel momento in cui vi è un bilanciamento tra le aspettative di entrambe le parti, cioè quando il “contratto comunicativo” è rispettato. Per bilanciamento si intende che, condividendo una stessa cultura, storia, tradizione, le parti riescono a comprendersi, il rapporto tra il dato (ciò che si sa, ciò che può essere dato per scontato) e il nuovo (le nuove informazioni) è nel giusto equilibrio. Ciò non vuol dire che scrittori e lettori debbano essere sempre d'accordo, altrimenti non esisterebbero il dibattito e la ricerca, ma che per capirsi e per essere in grado di replicare è necessario che siano soddisfatte le aspettative di entrambe le parti. Ogni testo scritto, quindi, seppur in apparenza autonomo e decontestualizzato, crea e costruisce intertestualità (Porter, 1986): ogni testo richiama altri testi ed è a sua volta richiamato dagli stessi; è un dialogo non solo con i lettori (e potenziali scrittori) futuri, ma anche con chi ha già scritto di simili argomenti nel passato e nel presente (Boscolo, 2014; Nystrand, 1989). Il testo scritto è un dialogo di più voci e più epoche che si incarnano nell'autore e nella sua cultura di riferimento.

Quanto detto fino a questo momento, a parere di Nystrand & Himley (1984), distingue un testo vero e proprio da un “non testo”. Si è in presenza di un testo, quindi un atto comunicativo volto a costruire e condividere determinati significati, quando esso stabilisce un terreno comune con i lettori, in cui questi sappiano orientarsi; quando le informazioni che, per svariati motivi, non possono essere date per scontate vengono illustrate tramite definizioni e/o esempi; quando le convenzioni dettate dal genere, dalla cultura e comunità di riferimento e dalle regole di scrittura vera e propria vengono rispettate. Il discorso conferma quanto già accennato in precedenza, ovvero che essere abili scrittori non ha a che fare solamente, per dirla alla maniera cognitivista, con la mente dello scrivente, ma anche con tutta una serie di fattori contestuali e culturali che costituiscono la cornice di qualsiasi elaborato scritto.

In tutto questo discorso emerge nettamente il concetto di audience, solamente accennato in ambito cognitivista e successivamente ripreso in maniera più completa dalla prospettiva socioculturale. Per i cognitivisti il fulcro della scrittura sta nella mente dell'autore: in questa complessa impalcatura, l'audience non è altro che una

rappresentazione astratta, una sorta di costruzione cognitiva ideata dallo scrivente come aiuto per guidare il proprio lavoro. È l'autore a immaginare le possibili reazioni dell'audience, componendo poi il testo tramite queste linee guida da lui stesso create. In terreno socioculturale la prospettiva cambia radicalmente: l'audience è percepita come qualcosa di reale, concreto, un vero e proprio partner che, come illustrato nelle pagine precedenti, partecipa alla costruzione e condivisione di determinati significati, valori e tradizioni entro una determinata cultura (Magnifico, 2010). A parere di Magnifico (2010), gran parte del merito di aver concretizzato i destinatari di uno scritto si deve alla recente nascita e sviluppo della tecnologia. I media hanno reinventato la scrittura, la lettura e in generale la comunicazione: ognuno, scrittore affermato o meno, può esprimere e condividere i suoi pensieri, ricevendo feedback reali da audience reali. Allo stesso modo, ognuno di noi può replicare quanto scritto da altri, dando vita a dibattiti non più solo immaginati.

Dai concetti espressi fino qui si può facilmente intuire perché l'approccio socioculturale sia stato da molti definito anche sociocostruttivismo o costruzionismo sociale (Nystrand, 1989, Prior, 2006). Come teorizzato da Vygotskij, ogni forma di apprendimento passa sempre dal sociale prima di divenire intima e interiorizzata, il che significa che l'essere umano costruisce il proprio bagaglio di conoscenze e abilità attraverso l'interazione e la collaborazione con gli altri. Oltre ad essere attivo promotore del proprio sviluppo, l'individuo partecipa attivamente anche alla costruzione dell'altrui conoscenza. Stessa cosa avviene per la scrittura: entro una specifica *written language community* i significati sono costruiti tramite la relazione e successiva collaborazione tra individui che ne fanno parte e che ne condividono la medesima cultura, storia e convenzioni sociali.

Arrivati a questo punto, per concludere il discorso, è opportuno chiedersi quali siano i risvolti che il pensiero sociocostruttivista ha apportato in ambito scolastico, in altre parole cosa è stato aggiunto, educativamente parlando, a quanto già teorizzato dai cognitivisti.

Nystrand e Himley (1984, p.206) definiscono gli scriventi giovani e inesperti come "una sorta di linguisti": essi non possono ancora dirsi dei veri e propri autori di testi, sono più che altro degli "sperimentatori della scrittura". Ciò che manca in loro, e, a parere di molti, alla scuola in generale, è una contestualizzazione dello scritto, un'esigenza di scrittura che vada oltre l'esercitazione scolastica o il voto finale. Talvolta la scuola sembra solo interessata a fissare negli studenti il processo di scrittura, il che è



senz'altro fondamentale e preliminare a qualsiasi altra azione successiva, risultando però carente dal punto di vista sociale, comunicativo e collaborativo. Come nota Bazerman (2016), la scrittura a scuola è totalmente diversa da quella fuori dalla scuola: situata e volta alla comunicazione la prima; neutra, disinteressata e isolata la seconda. È invece necessario che fin dagli anni di scuola gli studenti siano messi al corrente della (o delle) *written language community* di cui fanno parte e delle convenzioni che la caratterizzano. Anche lo studente, insomma, deve acquisire gli strumenti per “stare” nella propria comunità e comunicare con essa. Oltre a ciò, è necessario che la scrittura sia preceduta da un motivo, una questione retorica che dia l’impulso a scrivere per comunicare qualcosa o per raggiungere un qualsiasi scopo (Bazerman, 2011; Boscolo 2002; 2014; Haneda & Wells, 2000). Quando la scrittura è incorporata in attività significative e autentiche, delle quali si percepisce un significato insomma, gli studenti sono maggiormente motivati ad impegnarsi e a lavorare con cura e attenzione (Bazerman, 2011). Per esigenza a scrivere non si intende naturalmente solo qualcosa di esterno alla classe: la cosiddetta spinta alla scrittura può pervenire anche da fattori interni, quali ad esempio l’esigenza di dibattere su qualcosa, revisionare o rifinire qualcosa di già scritto, produrre un lavoro a più mani che serva a sintetizzare un pensiero o un ragionamento condiviso.

La classe, se intesa in questo senso, ha tutte le caratteristiche per trasformarsi in una comunità di apprendimento e di discorso (Boscolo, 2002; Boscolo & Mason, 2001; Haneda & Wells, 2000; Prior, 2006). Per comunità di discorso si intende un gruppo di individui che, nel costruire collaborativamente significati comuni su determinati argomenti di interesse, rispetta le convenzioni e le tradizioni della propria cultura. Una comunità di questo tipo sa quindi utilizzare in maniera adeguata, critica e consapevole le regole e gli strumenti del proprio contesto di riferimento, riuscendo in questo modo a dialogare e discutere anche con coloro che non sono parte della comunità in senso stretto, ma che ne condividono cultura e tradizioni. In questo modo la classe diviene anche comunità di apprendimento, in quanto la scrittura, se utilizzata per sintetizzare pensieri o esperienze comuni e per favorire lo scambio di idee, è anche strumento per imparare insieme attraverso la costruzione, trasformazione e ricostruzione di significati.

### **1.3.1 Tipi di testo e generi di discorso**

Si è appena parlato di comunità di discorso, dicendo che concepire la classe in questo modo significa creare una collettività nella quale, attraverso la rielaborazione e il

ragionamento su esperienze e idee comuni, è possibile costruire insieme nuovi significati e, in definitiva, nuovi apprendimenti.

A parere di Boscolo (2002), strumento fondamentale per realizzare questo ambizioso progetto è proprio la scrittura, quale metodo di riflessione sul mondo e la realtà, in particolar modo quando ne vengono esaltate le funzioni di comunicazione ed elaborazione. La prima funzione si esplica nell'utilizzo della scrittura come strumento per discutere idee ed esperienze, ma anche come modalità per riassumere vissuti comuni grazie alla partecipazione e al contributo di tutti, alunni e insegnanti. La seconda funzione si realizza, invece, nel momento in cui scrivere serve a chiarirsi le idee e a renderle concrete e ordinate traducendole in un testo.

Questo utilizzo maggiormente profondo, partecipato e consapevole della scrittura dovrebbe porre, dinnanzi a chi ne fa uso, una questione: non esiste un unico processo di scrittura, o meglio, non c'è un modo univoco per rappresentare le proprie idee a seconda del contesto e dello scopo designato (Langer, 1986). La scrittura può assumere, a seconda dell'evenienza, talmente tante vesti e scopi differenti che è probabilmente più corretto parlare di scritture e processi di scrittura che non di scrittura e processo di scrittura (Boscolo & Zuin, 2014; Graham, 2019; Haneda & Wells, 2000). Non solo: anche al variare dell'età mutano la struttura e l'organizzazione dei testi, nonché i diversi collegamenti logici e sintattici utilizzati per dar conto per iscritto del proprio pensiero (Langer, 1986). Da qui il concetto di genere di discorso (Bachtin, 1986).

Per genere di discorso (o di testo) intendiamo sostanzialmente la modalità con cui, dato il contesto e gli scopi, rispondiamo a o ci inseriamo in determinate situazioni culturalmente e socialmente definite. A seconda dell'argomento e della situazione ci si esprimerà secondo regole e strutture differenti, sempre nel rispetto delle convenzioni di scrittura proprie di quella cultura (Freedman, 1995). Come puntualizza Bachtin (1986), l'essere umano si esprime sempre attraverso diversi generi di scrittura, anzi, più generalmente, di discorso: ogni situazione nella quale è immerso è socialmente, culturalmente, storicamente e politicamente connotata, dunque richiederà determinate forme, perlopiù stabili nel tempo, attraverso cui essere esplicitata per iscritto. Sono generi di discorso, ad esempio, la chiacchierata informale su un social network, l'intervento ad un convegno, l'articolo scientifico pubblicato su rivista, il prendere appunti su come si vorrebbe strutturare un testo, la telefonata con un amico, la breve biografia dell'autore sulla copertina di un libro.

La scuola, come già ampiamente anticipato, risulta spesso carente in questo senso:

*pur importante come “materia”, la scrittura scolastica risulta sacrificata da metodologie didattiche spesso obsolete e dallo scarso entusiasmo degli studenti, che nella composizione scritta vedono perlopiù solo una esercitazione fine a se stessa e uno strumento di valutazione. Questa percezione è resa più forte dal richiamo delle nuove literacies, cioè dalle modalità di lettura e scrittura richieste e imposte dalle tecnologie digitali, che irrompono nella vita degli studenti, in particolare degli adolescenti, e pur non avendo di regola diritto di cittadinanza a scuola, mettono impietosamente in evidenza la “solitudine” della scrittura accademica. L’aggettivo ‘accademico’ richiama, sia pure impropriamente, pratiche didattiche – prime fra tutte, l’assegnazione e correzione del “tema” – la cui vecchiezza risalta con tanto maggior evidenza se confrontata, come inevitabilmente avviene, con le “nuove” scritture. Né, d’altra parte, questi nuovi usi sono considerati utili a rinnovare la scrittura come abilità di scuola, condannata a un ruolo ancillare, anche se necessario, nei confronti delle materie di studio (Boscolo, 2014, p. 99).*

In ambito educativo risulta più che mai necessario affidare alla scrittura un nuovo e maggiormente fecondo significato. Boscolo (2014) a questo proposito nomina il tema, tradizionale compito accademico di scrittura volto perlopiù a dimostrare di conoscere un determinato argomento o a dire la propria su una certa questione, senza alcuno scopo aggiuntivo o informazione di contesto. Allo stesso modo, la scuola tradizionale si concentra su pochi tipi di testo, ad esempio narrativo, espositivo e argomentativo, di cui delinea il processo di composizione e del quale affida agli studenti qualche traccia per esercitarsi (Boscolo & Zuin, 2014). Il problema, naturalmente, non sta tanto nell’insegnare a comporre questi generi di testo (anche la presente ricerca, come si vedrà, si concentrerà, ad esempio, sul testo narrativo), ma nel farlo senza alcun appiglio sociale, comunicativo e collaborativo.

Concepire la scuola in termini di generi di discorso significa invece insegnare agli studenti ad ancorare i loro testi agli scopi, contesti e necessità del momento (Nystrand, 1989). Ad esempio, prendere appunti rispetto ad una lezione ascoltata, raccontare un particolare episodio della propria vita ad un amico e preparare un discorso da esporre alla classe sono tre forme testuali che presuppongono una raccolta di informazioni di tipo diverso, una diversa struttura dell’elaborato e un linguaggio e delle convenzioni di scrittura tipiche dello specifico genere e dei diversi contesti d’uso.

Unire le conoscenze rispetto alla struttura che devono avere le diverse forme di testo (aspetto cognitivo) e le informazioni contestuali che permettono di unirsi ad una determinata comunità e dialogare con essa in maniera condivisa e comprensibile (aspetto

socioculturale) consente di utilizzare la scrittura come mezzo per ragionare, di volta in volta in modi differenti, sul mondo e sulle proprie esperienze.

Naturalmente col variare dell'età aumenteranno e si diversificheranno le proposte in questo senso, ma l'avvertimento centrale resta sempre uno: insegnare a ragionare sullo stesso concetto in modi diversi, ad intervenire in modo corretto nelle diverse situazioni ed evenienze tipiche della propria cultura\comunità e a confrontarsi e collaborare in maniera condivisa con coloro che ne fanno parte (Bazerman, 2016; Boscolo, 2008). Questo il presupposto essenziale per trasformare la classe da luogo di sola esercitazione a comunità di discorso e apprendimento.

#### **1.4 Verso un'integrazione tra cognitivo e socioculturale**

Se ad oggi le idee di stampo comportamentista non sono più particolarmente condivise, i concetti emersi dagli approcci cognitivista e socioculturale\sociocostruttivista sono tutt'ora estremamente attuali (Mason, 2013). Come riportato nell'introduzione a questo capitolo, l'intento di ogni nuova corrente di pensiero non è stato quello di porre all'attenzione del pubblico idee e approcci nuovi che sostituissero in toto i precedenti, bensì di integrare le conoscenze comuni con nuovi sguardi e nuovi punti di vista (Boo et al., 2015; Boscolo, 2002). Questo è quello che, in sostanza, è accaduto all'approccio cognitivo con l'emersione degli studi di tipo socioculturale: lungi dall'essere dimenticato e/o messo da parte (il cognitivismo e i suoi contributi allo studio della scrittura sono attualissimi ancora oggi), questo paradigma è stato semplicemente arricchito nelle sue lacune, portando alla luce il carattere dialogico e situato della scrittura.

Si è compreso, leggendo il presente capitolo, che lo studente abile a scrivere non è solo colui che padroneggia con disinvoltura i processi cognitivi e le strategie che vi stanno alla base, ma anche colui che sa adattarsi alle diverse situazioni e contesti a cui la sua comunità di appartenenza e, in senso più ampio, la sua cultura, possono porlo dinnanzi. Allo stesso modo, come precisa Mason (2013), un miglioramento nell'abilità di scrittura non può essere attribuito né solo a una maggior padronanza dei processi, né solo a una miglior comprensione delle variabili culturali e di contesto, bensì ad un accrescimento da entrambi i punti di vista.

Che la scrittura sia allo stesso tempo un fatto mentale e un fatto sociale è ormai piuttosto chiaro: scrivere va oltre la padronanza automatica di segni e procedure, mettendo in gioco anche aspetti affettivi e di contesto. Si scrive sempre immaginando o ricordando ciò che si è detto, letto, pensato o scritto in precedenza, dunque mai in una

condizione neutra. Inoltre, le relazioni che si instaurano in determinati momenti della vita, gli interlocutori con cui si è avuto a che fare di recente e le idee che circolano nella/e proprie comunità di appartenenza possono orientare il pensiero in determinati modi piuttosto che in altri. Scrivere quindi è sempre socialità: ogni scritto si collega ad altri scritti ed è allo stesso tempo responsabile di essi e del loro contenuto. Ma la scrittura, come si diceva, è anche mente e ragionamento: tutti questi input, pervenuti da situazioni esterne e relazionali, devono prima di tutto essere rielaborati, personalizzati e compresi dal soggetto prima di poterne rendere conto per iscritto. Ecco che entra in gioco, quindi, la fase processuale e di ragionamento insita nell'atto di scrittura. Se non si ha in qualche modo capito e organizzato mentalmente (o anche per iscritto tramite appunti, sintesi, scalette) il proprio pensiero di natura sociale e contestuale, sarà difficile, se non impossibile, renderne conto in un testo (Bazerman, 2011; Galbraith, 2009; Schmandt-Besserat & Erard, 2008).

L'esigenza di integrazione tra queste due prospettive solo in apparenza inconciliabili non ha riguardato solo l'ambito scolastico, ma l'intero mondo della ricerca educativa sulla scrittura. In particolare, in questa sede si citeranno due dei modelli che sono stati definiti un ponte tra cognitivismo e sociocostruttivismo (Haneda & Wells, 2000; McCutchen et al., 2008): il modello di Bereiter e Scardamalia (1987/1995) e quello di Hayes (1996), che costituisce una rivisitazione del precedente modello teorizzato con Flower (1980).

Il modello di Bereiter e Scardamalia (1987/1995) restituisce un quadro complessivo dello scrittore inesperto e di quello esperto. Brevemente, il primo è capace di scrivere solo riportando ciò che sa in maniera lineare e associativa (*Knowledge telling*, Figura 1.2), mentre il secondo è anche in grado di rielaborare e personalizzare le proprie conoscenze in un discorso più complesso e articolato (*Knowledge transforming*, Figura 1.3).

Figura 1.2 Modello di scrittura *Knowledge telling* (Bereiter e Scardamalia, 1987/1995, p. XXIX)

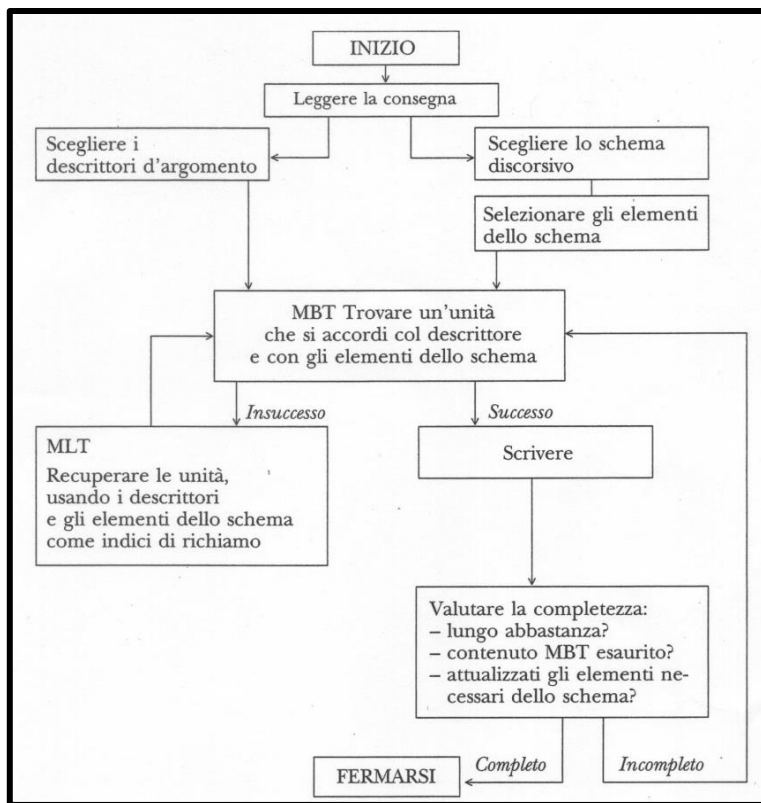
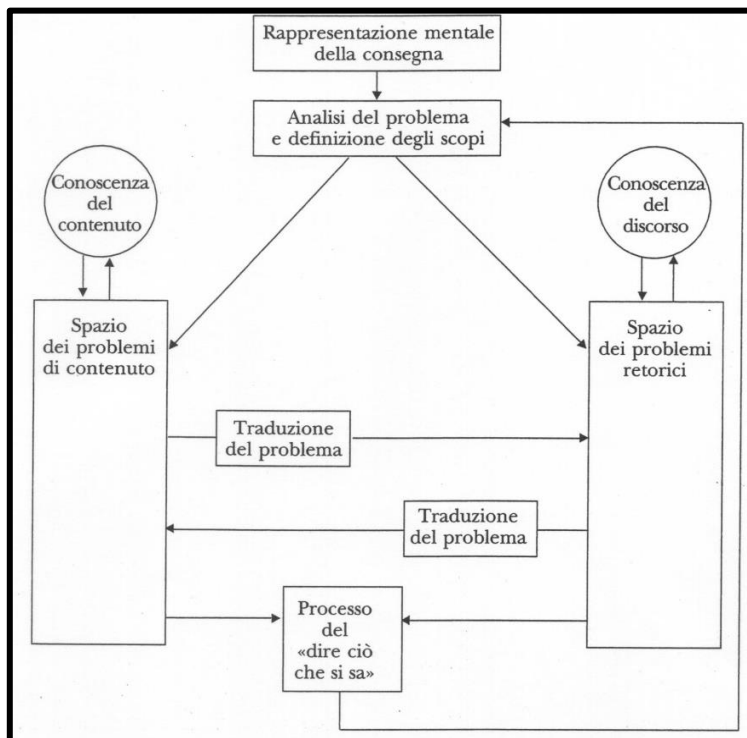


Figura 1.3 Modello di scrittura *Knowledge transforming* (Bereiter e Scardamalia, 1987/1995, p. XXXIII )

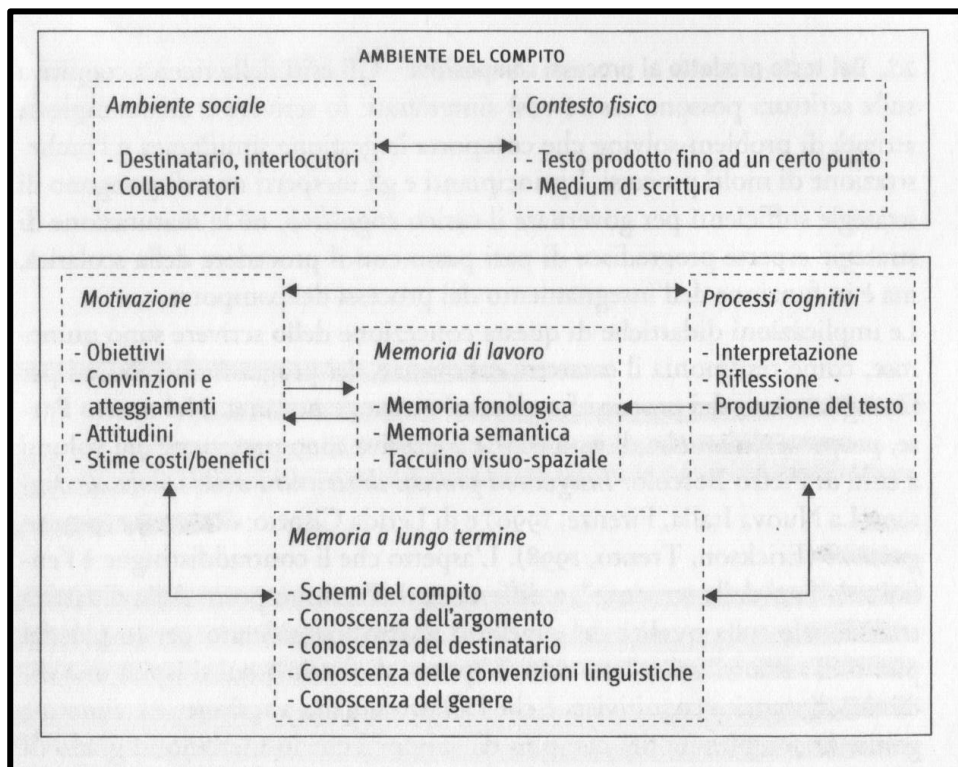


Oltre a discutere ampiamente dei processi cognitivi che sottostanno ai due modelli di scrittura, i due autori forniscono anche alcune indicazioni relative al contesto. In

particolare, essi si pongono interrogativi su come far migliorare gli studenti nelle loro abilità di scrittura. Diventare bravi a scrivere non significa semplicemente abbandonare la scrittura *knowledge telling* per adottarne una di tipo *knowledge transforming*, in quanto esistono situazioni nel quale è necessario semplicemente scrivere linearmente ciò che si ricorda senza rielaborazione alcuna e altri contesti che invece richiedono un rimaneggiamento dei contenuti un po' più sofisticato. Essere abili, quindi, significa sia saper passare da un processo di scrittura all'altro, sia saperli adattare all'una o all'altra evenienza. Questo discorso rimanda ai concetti di contesto d'uso e genere di discorso: ogni genere è appropriato per determinate situazioni, dunque l'abilità sta anche nel saper passare da una scrittura più superficiale ad una maggiormente elaborata a seconda che il contesto lo richieda. Altro aspetto contestuale evidenziato dal modello ha a che fare con gli scopi: per dare più senso alla scrittura occorre "concretizzare gli scopi", che in senso sociocostruttivista significa dare un senso reale a ciò che si sta facendo, quindi non scrivere semplicemente perché a scuola è necessario farlo, ma perché si hanno delle spinte, dei motivi, per farlo. Questo dovrebbe anche servire da guida per il compito: sapere perché si sta scrivendo aiuta ad adeguare allo scopo il proprio elaborato. Tutto questo cade sostanzialmente sotto il nome di autoregolazione: come si vedrà nel prossimo capitolo, uno studente in grado di autoregolarsi sa tener conto contemporaneamente sia dei fattori interni al compito (proprie competenze cognitive, strategie, ecc) che di quelli esterni (contesto, occasione d'uso, audience, ecc).

Il modello di Hayes (1996), come già precisato, rappresenta invece la rivisitazione del modello di Hayes e Flower del 1980, con l'intenzione di colmare quelle che, a parere del primo autore, erano le lacune più evidenti (Figura 1.4). La principale critica al modello del 1980 è riconducibile alla "cognizione fredda" (Cisotto, 2006, p. 243) con la quale è raffigurato il processo di scrittura: solo accenni a strategie e questioni mentali, senza dubbio fondamentali, ma senza alcuna menzione ad aspetti sociali e affettivi.

Figura 1.4 Nuovo modello dei processi di scrittura rivisitato da Hayes nel 1996 (Cisotto, 2006, p.244)



Le novità apportate dal nuovo modello sono sostanzialmente di due tipi. In primo luogo, parlando dei processi coinvolti nella scrittura, non si nomina più il percorso ricorsivo di pianificazione, traduzione e revisione, definito troppo rigido e schematico, bensì i tre processi di interpretazione (costruire un'idea mentale del compito e di tutto ciò che ha a che fare con esso), riflessione (rielaborare e personalizzare per i propri scopi quanto interpretato precedentemente; prendere decisioni su come agire) e produzione del testo (stendere il testo in base alle decisioni prese in precedenza). Secondariamente, viene lasciato spazio anche ad una serie di fattori che intervengono durante lo svolgimento dei tre processi appena elencati: l'ambiente, suddiviso in ambiente fisico (il testo via via prodotto e il contesto di scrittura) e sociale (audience, collaboratori, individui con i quali si interagisce o si è interagito); la memoria a lungo termine, che contiene informazioni sull'argomento di scrittura e il processo, ma anche sul genere di testo, sulle sue convenzioni e sui destinatari; la memoria di lavoro, che aiuta a selezionare e processare le diverse informazioni man mano che si procede nello scritto; la motivazione, dunque tutte le convinzioni circa se stesso come scrittore, gli obiettivi da raggiungere, il controllo delle emozioni negative, la credenza circa la propria abilità e riuscita. Anche in questo caso siamo in presenza di un modello che compie lo sforzo di spiegare l'atto di scrittura da una



prospettiva più ampia del solo processo cognitivo e mentale, integrando aspetti contestuali, interattivi e addirittura affettivi e motivazionali. Nonostante l'indubbia maggior completezza rispetto alla precedente versione del 1980, anche questo modello ha ricevuto alcune critiche. La maggiore (Graham et al., 2015) riguarda il fatto che, pur avendo definito lo scrittore esperto ben equipaggiato dal punto di vista mentale, strategico, contestuale e motivazionale, Hayes ha speso poche parole su come effettivamente avvenga il processo di trasformazione del pensiero in testo scritto, quali sono i fattori cognitivi in esso coinvolti e quali le difficoltà dal punto di vista grafico e di ortografia e sillabazione. Ciò dimostra ancora di più l'intento di arricchire la conoscenza dell'atto di scrittura con aspetti provenienti da entrambi gli ambiti, mentale e strategico e concreto e contestuale.

In conclusione, la complessità del processo di scrittura presentata in queste pagine, nonché la sua variabilità in termini di generi, contesti, relazioni e scopi, suggeriscono che è impossibile pensare di affidarsi alle teorizzazioni di un unico modello psicologico per renderne conto in modo soddisfacente (Bazerman, 2011).

*Anziché concentrarsi su un singolo insieme di processi [scrittura come processo standard sempre uguale], dovremmo fare attenzione ai processi che [di situazione in situazione] sono attivati, arruolati, coordinati e trasformati nel corso della scrittura e durante lo sviluppo del singolo individuo come scrittore. Quindi, anziché considerare la scrittura come una funzione modulare isolata, dovremmo guardare ad essa come ad un risultato complesso, mobilitando i vari insiemi di capacità psicologiche e materiali che abbiamo imparato a reindirizzare e coordinare per questo speciale scopo e che nel tempo potrebbero creare insiemi più automatizzati e duraturi che prendono forma nei vari individui [a seguito del loro personale sviluppo], influenzati dalle pratiche sociali e dall'istruzione organizzata.*

Quello che Bazerman (2011, p. 98) intende dire è che ogni individuo segue, in un certo senso, un percorso proprio di maturazione della scrittura, imparando ad automatizzare i processi coinvolti in questo complesso compito e ad adattarli alle proprie condizioni, relazioni, esperienze di vita e ambienti di riferimento. Questi processi, colmi sia di aspetti cognitivi che contestuali, plasmano e personalizzano la scrittura del singolo individuo.

Concepire lo sviluppo della scrittura in un'ottica integrata fa sì che nessun aspetto, né processuale, né contestuale, sia trascurato, mirando così ad un apprendimento maggiormente completo e proficuo per lo studente.

Si è detto che fino circa gli anni 80 del secolo scorso gli studi sulla scrittura hanno privilegiato perlopiù l'ambito di natura cognitivista. Oltre all'emersione dell'approccio sociocostruttivista, col suo sguardo alla società e ai fattori contestuali, alla fine degli anni 80 è maturato anche l'interesse verso gli aspetti affettivi e motivazionali che influenzano il complesso processo di scrittura (Boscolo & Hidi, 2007). Boscolo (1990, pp. 22-23) sintetizza abilmente il pensiero alla base di questi studi:

*è difficile pensare [...] che nel risolvere il problema costituito dalla produzione di un testo scritto l'individuo che scrive si occupi soltanto di piani e di strategie, senza o al di fuori dal coinvolgimento dovuto a una pluralità di fattori [...]: la rilevanza che egli attribuisce all'obiettivo da raggiungere, le aspettative sul risultato e sul modo in cui sarà valutato, il grado di fiducia nella propria abilità”.*

Per questo motivo, il prossimo capitolo sarà dedicato a tutti gli aspetti affettivi e dinamici che influenzano il compito di scrittura. Oltre ad essere una tappa fondamentale dello sviluppo delle ricerche sullo scrivere, essi costituiscono parte fondante della ricerca che sarà descritta in questa tesi.

## **CAPITOLO 2. ASPETTI MOTIVAZIONALI DELLO SCRIVERE**

Accanto alla maturazione cognitiva circa il suo processo e alla consapevolezza dei suoi risvolti sociali, l'atto di scrittura è accompagnato e profondamente influenzato da fattori affettivi e motivazionali (Cisotto & Novello, 2010).

La sensazione di piacevolezza e soddisfazione provata di fronte ad un testo completo, comprensibile e ben strutturato, soprattutto quando ne siamo gli autori, è nota a molti (Cisotto, 2006). Tuttavia, questo apprezzabile risultato non può essere ottenuto senza un gran numero di ore di lavoro e considerevoli costi in termini di fatica e concentrazione. Questa è proprio la causa che, nella maggior parte delle volte, disincentiva lo scrivente, soprattutto quello inesperto e in difficoltà, a cimentarsi in questo complesso e gravoso compito.

Talvolta i problemi che affliggono lo studente e che gli impediscono di maturare un buon rapporto con la scrittura non riguardano esclusivamente le sopracitate competenze linguistiche e testuali, che pure sono importanti, ma hanno a che fare con fattori di natura emotiva, affettiva e motivazionale. Per fare alcuni esempi, la scrittura è ancora oggi in molti contesti trattata come un'attività solitaria e riflessiva, contornata da pochi stimoli esterni e occasioni di collaborazione. Il ragionamento rispetto al suo funzionamento è scarso, i supporti e le strategie forniti sono limitati, i feedback giungono a distanza di tempo, quando ormai lo studente ha riservato la sua attenzione ad altro e ha dimenticato le difficoltà emerse durante quello specifico compito. I riferimenti al mondo esterno e agli scopi quotidiani sono spesso assenti, aspetto che non permette allo studente di assimilare il valore e l'utilità della scrittura rispetto ai propri scopi quotidiani e futuri (Graham, 2019).

Questo secondo capitolo è dedicato proprio alla motivazione, con uno sguardo particolare alla motivazione a scrivere. In primo luogo essa sarà definita (§ 2.1) come un costrutto multidimensionale che integra questioni individuali, psicologiche, sociali e contestuali (Mariani, 2012). Proseguendo nella lettura, saranno illustrati uno ad uno i principali fattori dinamici che influenzano la motivazione: convinzioni ed atteggiamenti scaturiti dalle esperienze di vita (§ 2.2); l'interesse sviluppatosi dalla percezione di valore, utilità e piacevolezza di un determinato compito (§ 2.3); la conoscenza delle modalità e strategie necessarie per destreggiarsi in una certa situazione, nonché le nostre

preferenze e peculiarità rispetto a come muoverci (autoregolazione e metacognizione) (§ 2.4); la fiducia di sé in quanto attore in grado di agire in una determinata situazione (autoefficacia) (§ 2.5). Ogni costrutto motivazionale sarà discusso in generale e in riferimento alla scrittura, tenendo sempre presente la forte interrelazione tra ognuno di questi aspetti ed il fatto che essi nascono e si sviluppano soprattutto in ambienti ricchi, stimolanti e comunicativi (Brophy, 1987)

## **2.1 Motivazione e motivazione a scrivere**

Il termine motivazione non è di facile definizione. Inizialmente concepita, in maniera forse fin troppo semplicistica e generale, come “spinta proveniente dall’interno” che permette di sviluppare un atteggiamento positivo verso determinate attività (Boscolo, 2012), la motivazione è stata approfondita, nel corso del tempo, da diverse linee di ricerca parallele. Ognuna di queste ha contribuito a far luce, in maniera puntuale e approfondita, su alcuni di quei fattori, atteggiamenti e variabili che influenzano il grado di impegno e piacere con cui ci si avvicina alle diverse situazioni della vita (Dörnyei & Ushioda, 2011).

Data l’ampiezza di questo settore di studi, non è possibile pensare ad un unico modello che riesca a coglierne tutta la complessità. È per questo che, il più delle volte, ci riesce difficile descrivere nella sua interezza la “persona motivata”: troppi aspetti e questioni da considerare in una volta sola (Dörnyei, 2001).

Il moltiplicarsi degli studi in questo ambito, dunque, ha permesso, tramite modelli e costrutti differenti, di focalizzarsi talvolta su uno, talvolta sull’altro fattore motivazionale, producendo anche una progressiva contaminazione tra approcci teorici e prospettive piuttosto lontani tra loro. Con questo, naturalmente, non si intende affatto dire che i diversi fattori che compongono la motivazione debbano essere letti e interpretati in maniera individuale, anzi, ognuno di essi è necessariamente influenzato dalle altre componenti, costituendo in tal modo un quadro di grande complessità.

Cercando di cogliere l’eterogeneità di costrutti e teorie che ruotano attorno questo settore di studi, si può definire la motivazione come “l’attivazione, l’intensità, la persistenza e la qualità del comportamento, in particolare di quello rivolto a un obiettivo” (Boscolo, 2012, p. 27). Parlando in termini scolastici ed educativi, aggiungiamo anche che la motivazione riveste un ruolo essenziale nel determinare il successo o il fallimento di qualsiasi esperienza di apprendimento (Dörnyei, 2001, p. 2): motivare, infatti, significa

anche “predisporre situazioni di apprendimento che li attraggano [gli studenti] e in cui si sentano capaci di agire e ottenere dei risultati” (Boscolo, 2014, p. 9).

Tornando al tema principale di questo lavoro di tesi, la scrittura, si è visto come gli studi sulla motivazione a scrivere siano emersi piuttosto tardi rispetto agli altri filoni di ricerca, verso la fine degli anni 80. Sia l’approccio cognitivista che quello socioculturale hanno, per lungo tempo, trascurato i fattori emotivi ed affettivi che influenzano l’atto di scrittura: i cognitivisti hanno perlopiù badato ai processi mentali coinvolti e a come rendere la scrittura un compito cognitivamente meno complesso; i sociocostruttivisti si sono più che altro focalizzati sulla scrittura come costruzione condivisa di conoscenze e come pratica situata in un dato contesto.

Tra i precursori dello studio dei fattori motivazionali insiti nel processo di scrittura troviamo Daly e Miller (1975a; b), le cui ricerche si sono concentrate sull’apprensione. I due studiosi hanno osservato, specialmente in situazioni scolastiche, questo comportamento di eccessiva ansia e preoccupazione dello studente di fronte al compito di scrittura, poi definito apprensione. La maggior contraddizione del nostro mondo, dicono Daly e Miller (1975a), è che al giorno d’oggi non esiste professione (o quasi) che non richieda di scrivere almeno un minimo, tuttavia questa attività è spesso guardata con timore e angoscia dagli individui, già dai tempi della scuola. Chi teme la scrittura, in parole brevi, ha paura della valutazione del proprio lavoro, che immagina come del tutto negativa, cerca in ogni maniera possibile di evitare di scrivere e, quando costretto, prova sensazioni di forte ansia. Per meglio studiare questo fenomeno e offrire agli insegnanti un mezzo efficace per individuare e, successivamente, supportare questo tipo di studenti, Daly e Miller (1975a) hanno costruito un questionario di autovalutazione sull’apprensione a scrivere. Il lavoro dei due ricercatori è poi proseguito su diverse linee (Daly & Miller, 1975b): definire ancora meglio lo studente apprensivo e le sue caratteristiche, individuare possibili soluzioni per trattare questo problema, delineare possibili rapporti di causa/effetto tra apprensione e successo nei compiti di scrittura.

Da questo momento in poi, come si vedrà nei prossimi paragrafi, pur rimanendo in auge gli studi su ansia e apprensione, le ricerche sulla scrittura hanno virato maggiormente verso fattori motivazionali “positivi”, ossia quelle condizioni in grado di rendere il compito più interessante e piacevole e lo studente più sicuro di sé e delle proprie abilità (Boscolo, 2002).

Lo studio che maggiormente ha contribuito a sistematizzare il concetto di motivazione a scrivere è quello di Bruning e Horn (2000). I ricercatori, sintetizzando la

letteratura sul tema e tutte le conoscenze fino a quel momento emerse, hanno proposto quelle che, a parere loro, sono le quattro condizioni necessarie per motivare gli studenti a scrivere. Il discorso parte dall'individuazione delle carenze dimostrate fino a quel momento dagli studi sulla scrittura: estrema attenzione dal punto di vista cognitivo e socioculturale, ma nessuno o pochi accenni alla motivazione. Eppure la componente affettiva, ribadiscono loro, è essenziale per una buona riuscita nel compito di scrittura e per far sì che si instauri un buon rapporto con lo scrivere. Idealmente, lo sviluppo delle abilità di scrittura dovrebbe avvenire, più o meno, in questo modo:

*[Gli studenti] cominciano a passare da una scrittura sotto forma di lista e con controllo localizzato ad un approccio maggiormente strategico e orientato all'obiettivo. La loro scrittura ha (...) molta più coerenza e, come previsto, pianificare e revisionare giocano un ruolo fondamentale. Una crescente abilità metacognitiva permette loro (...) di usare le informazioni su audience, genere e questione retorica per rispondere a una varietà di scopi di scrittura. (...) Questo processo di sviluppo conduce a scrittori altamente capaci e motivati, abili ad adattarsi a una varietà di situazioni a seconda dei propositi e dei destinatari. Essi vedono la scrittura quasi come prendere parte ad una conversazione che porta ad una comprensione di se stessi e ad una interazione con gli altri. Loro hanno anche una visione positiva non solo dell'utilità della scrittura, ma anche dell'impegnarsi in questo processo, e si avvicinano ad essa con trepidazione, controllo e pochissima ansia. La loro produzione di un testo scritto procede in modo lineare e tranquillo e perlopiù senza stress (...) (Bruning & Horn, 2000, p. 25).*

Come mai per alcuni la strada non risulta così spianata? Perché lo sviluppo dell'abilità di scrittura appare così diversificato da individuo a individuo? La verità, a parere di Bruning e Horn (2000), è che la scrittura, essendo un compito così complesso, molto spesso evoca sentimenti spiacevoli e un persistente malessere, che altro non fanno che allontanare gli studenti da questo tipo di attività e disincentivarli ad impegnarsi con serietà e passione. Se si continua ad osservare solo la superficie, senza addentrarsi in quei fattori emotivi che generano sentimenti positivi o negativi verso la scrittura, non si avrà mai una visione complessiva del processo. I due studiosi, insomma, dopo aver analizzato i fattori coinvolti nello sviluppo della motivazione a scrivere, propongono un modello che possa guidare sia la ricerca che la didattica.

Le quattro condizioni che devono essere garantite per sviluppare la motivazione a scrivere sono:

1. Alimentare credenze positive e funzionali rispetto alla scrittura. Come si sa, scrivere è un complesso processo di problem solving che richiede

l'attivazione automatica di risorse cognitive, contestuali, linguistiche e motivazionali. Per questo motivo, sviluppare quantomeno emozioni positive e un certo senso di fiducia verso l'atto di scrittura può risultare utile per approcciarvisi nel modo corretto. Innanzitutto, occorre che gli studenti si rendano conto che scrivere ha un valore e un'utilità per la loro vita futura, non si tratta solamente di un esercizio accademico volto ad ottenere buoni voti e a proseguire negli studi. Allo stesso modo, chi scrive deve sviluppare credenze positive anche verso se stesso come scrittore: sentirsi in grado di portare a termine un testo ha effetti estremamente positivi sulla qualità della performance;

2. Incoraggiare la partecipazione degli studenti attraverso contesti e obiettivi di scrittura autentici. Questo obiettivo è perlopiù compito dei docenti, dato che in età giovanile la scuola costituisce spesso l'unico ambiente nel quale bambini e ragazzi siano chiamati a scrivere. L'insegnante, oltre che predisporre ambienti e situazioni in grado di motivare lo studente, deve essere il primo a trasmettere quei sentimenti positivi e quel valore della scrittura di cui al punto precedente. Ciò significa che non solo gli alunni, ma anche i docenti devono essere motivati alla scrittura e devono sentirla come qualcosa di utile e non ostile. La partecipazione degli studenti, inoltre, è molto più animata quando scrivere non si riduce semplicemente ad un esercizio accademico, ma è occasione per cimentarsi in compiti significativi e che assumono le sembianze di problemi della vita reale. Gli alunni, in altre parole, devono rendersi conto che ciò che fanno e ciò che apprendono è funzionale a scopi sia immediati che futuri. A tutto questo si collega anche il concetto di interesse. Complesso costruito determinato dalla conoscenza sia del processo di scrittura e dei suoi scopi che dell'argomento del quale scrivere, l'interesse è in grado di mantenere salde l'attenzione e la persistenza (Hidi, 1990) e di far applicare con maggiore impegno strategie cognitive utili ad una buona riuscita (Pintrich & DeGroot, 1990).
3. Predisporre un contesto di scrittura che sia di supporto agli studenti. Il contesto nel quale ha luogo il processo di scrittura già di per sé influenza obiettivi, decisioni, sforzi e livelli di difficoltà del compito. Per questo motivo è necessario che questo fattore sia curato al massimo. Innanzitutto,

come esplicitato nei punti precedenti, occorre che gli studenti sviluppino credenze positive circa il compito di scrittura e se stessi come scrittori. Lo studente motivato e fiducioso saprà approcciarsi alla sfida con un'indole positiva, in quanto ne riconoscerà l'utilità e il valore e non sarà scoraggiato da eccessiva ansia e preoccupazione. Per sconfiggere i sentimenti di ansia è necessario, inoltre, che gli studenti abbiano le conoscenze necessarie sia del processo di scrittura, con tutte le sue fasi e strategie, che dei fattori sociali e contestuali che con esso hanno a che fare; in altre parole devono saper affrontare il compito con un certo grado di autonomia, metacognizione e autoregolazione. Ulteriore aspetto sottolineato dagli autori è la definizione degli obiettivi: avere obiettivi autentici e sfidanti, nonché essere in grado di adattare processi e strategie alle diverse evenienze contribuisce ad aumentare l'interesse e la motivazione con cui ci si avvicina alla scrittura (Nelson, 2007). Importantissimo per la creazione di un simile contesto è poi il feedback da parte dell'insegnante, che deve essere il più possibile rapido, chiaro, esplicito e orientato agli scopi autentici che si celano dietro il compito di scrittura portato a termine.

4. Creare un ambiente contornato da emozioni positive. La scrittura può essere un'esperienza negativa anche per lo scrittore abile: fattori quali ansia, preoccupazione circa il risultato e ipercriticismo possono giocare a suo sfavore. Per questo motivo occorre che tutti, abili e meno abili, siano contornati da emozioni positive e da un ambiente non troppo oppressivo mentre scrivono. Per ottenere ciò è necessario, prima di tutto, eliminare le condizioni di eccessivo stress, ad esempio cercando di concentrarsi su ciò che di buono c'è negli scritti degli alunni, evitando una controproducente e demoralizzante lista degli errori. Secondariamente, gli studenti devono essere il più possibile coinvolti in modo attivo e costruttivo nelle attività di scrittura loro proposte. Ciò, brevemente, significa anche far maturare in loro una consapevolezza circa il grado di difficoltà del compito e le abilità che posseggono o dovrebbero possedere per affrontarlo adeguatamente (Csikszentmihalyi, 1982). Per saper calibrare le proprie competenze al compito che si ha davanti, inoltre, è necessario possedere tutta una serie di strumenti di controllo, ossia le sopracitate conoscenze metacognitive circa



processo e oggetto di scrittura, le informazioni derivanti da feedback e applicazione di strategie e buone capacità di autoregolazione.

Interessante osservare, infine, come i concetti espressi in queste pagine siano ricorrenti in più di un punto, segno evidente di come la motivazione a scrivere sia il risultato non di compartimenti stagni tra loro indipendenti, bensì di una serie di fattori intrinsecamente interrelati tra loro.

I quattro punti di Bruning e Horn (2000) offrono una sintesi di quelle che sono le linee di ricerca più influenti sul tema della motivazione a scrivere: le credenze sulla scrittura come fattore scatenante di un comportamento motivato; l'interesse come precursore di impegno e persistenza; la metacognizione e l'autoregolazione, ossia le guide per uno scritto ben progettato e strutturato; l'autoefficacia, ovvero il senso di fiducia e capacità nell'approcciarsi alla scrittura (Boscolo & Hidi, 2007).

Ad ognuno di questi aspetti è dedicato uno dei paragrafi che seguiranno.

## **2.2 Credenze e convinzioni di riuscita**

Si è affermato, nello scorso paragrafo, che le credenze a proposito della scrittura e riguardo a sé come scrittore sono potenti precursori dell'atteggiamento con cui ci si approccerà al compito (Van Rossum & Schenk, 1984; White & Bruning, 2005).

Talvolta, come anticipato, gli studenti, e gli individui in generale, provano emozioni estremamente negative, quasi di rifiuto, verso la scrittura. La temono come compito, provano un forte stress per via della valutazione (Butcher & Kintsch, 2001), non la riconoscono come qualcosa di utile per la loro esistenza e credono di non poter in alcun modo migliorare.

Posto che la scrittura è un potente strumento di rielaborazione, costruzione ed esternalizzazione di significati, vissuti ed esperienze, è impossibile ritenere che il modo in cui essa prende forma sia del tutto estraneo dai giudizi e dalle credenze che l'individuo che scrive possiede sulla stessa. La scelta di metodi, strategie, obiettivi e impegno da dedicare sarà quindi estremamente influenzata dalle convinzioni che gli studenti maturano sulla scrittura (Van Rossum & Schenk, 1984).

Che il compito di scrittura sia associato a differenti concezioni, le quali a loro volta influenzano i comportamenti, è dunque assodato, nonché discusso da diversi modelli teorici.

Tra i primi autori a interessarsi a questi temi troviamo Lavelle (1993; 1997; Lavelle & Guarino, 2003), che ha individuato due approcci, e relative strategie, che derivano dal valore che viene attribuito all'atto di scrittura: approccio *superficiale* e approccio *profondo*.

Le strategie, a parere di Lavelle (1993, p. 490), sono “piani che gli studenti mettono in pratica per portare a termine un compito. (...) Servono per negoziare tra la concezione individuale del compito e il risultato o prodotto [a cui mirare]”. A seconda dell'importanza attribuita alla scrittura, lo studente farà uso di due pattern comportamentali (e strategici) diversi. L'approccio sarà *profondo* quando l'obiettivo dell'individuo è quello di impegnarsi a costruire nuovi e complessi significati, usando le strategie per meglio formulare i propri pensieri e per revisionare il proprio lavoro tenendo conto degli obiettivi prefissati. L'approccio sarà, invece, *superficiale* quando scrivere è concepito semplicemente come un atto lineare e riproduttivo, privo di qualsiasi contributo personale, perciò le strategie utilizzate saranno niente più che procedimenti utili a riportare concetti e conoscenze così come sono. Il primo pensiero appartiene a coloro che ritengono che scrivere sia un potente strumento di comunicazione, utile sì a condividere contenuti, ma anche a dibatterli, a modificarli, a ricostruirli. La seconda concezione, invece, è propria di coloro che non vedono la scrittura come qualcosa di utile per il loro futuro e le loro relazioni, ma solamente come un mezzo per riprodurre e memorizzare conoscenze, insomma uno strumento scolastico e poco più (Lavelle & Guarino, 2003).

Gli studi di Lavelle (1993; 1997) sulle credenze di scrittura proprie di studenti universitari hanno poi permesso di teorizzare cinque differenti profili di scrittore, due di tipo profondo e tre di tipo superficiale:

1. *Elaborazionista* (profondo): coglie la scrittura come un atto dal valore simbolico, uno strumento per esprimere se stesso e le proprie idee in maniera critica e personalizzata. Investe tanto di sé in ciò che scrive e ci tiene a soddisfare le aspettative sia sue che dell'audience;
2. *Poco autoefficace* (superficiale): dubita delle proprie capacità a tal punto da non essere riuscito a creare un proprio “stile personale” di scrittura. Se può evita di scrivere e reputa questo compito per nulla utile e significativo. Al massimo, dato il timore che prova, si concentrerà su aspetti di superficie (grammatica, ortografia, ecc), così da padroneggiarli meglio;
3. *Riflessivo-Revisionista* (profondo): ritiene la revisione un momento fondamentale del suo lavoro, durante il quale poter riflettere sui significati

che vuole trasmettere e le modalità per meglio esprimerli. Il lavoro di revisione è piuttosto sofisticato, in quanto prende in considerazione contemporaneamente tutto il discorso in maniera globale, cercando così di comprendere se il proprio pensiero è sostenuto in modo chiaro e comprensibile;

4. *Spontaneo-Impulsivo* (superficiale): agisce, come da nome, in modo impulsivo, senza alcun tipo di pianificazione. Concepisce la scrittura come un processo composto da una sola fase, il che significa che la prima bozza costituisce, molto spesso, già il prodotto finito. Si avvicina allo scrivere in modo estremamente superficiale e immaturo, pertanto ne fa uso in modo distratto e sbrigativo;
5. *Procedurale* (superficiale): si adegua in modo fisso alle regole (ad esempio la consegna) cercando di rispettarle il più possibile, con un minimo coinvolgimento personale. Il punto è “fare ciò che c’è da fare”, non importa il significato del compito affidatogli. Scrivere non è altro che un compito scolastico da svolgere secondo step ben precisi, di certo non un’opportunità per esprimersi.

Altro contributo al tema deriva da Silva e Nicholls (1993), i quali hanno proposto un modello a quattro fattori su obiettivi di scrittura e credenze su come scrivere bene.

Il primo fattore (o primo profilo) prende il nome di *Qualità poetica e gusto individuale*. Esso raffigura individui che inseriscono tanto di loro in ciò che scrivono, che amano personalizzare e caratterizzare il proprio testo. Essi, inoltre, badano molto agli aspetti estetici, evocativi ed emozionali della scrittura, in altre parole desiderano che il loro testo sia bello, piacevole e trasmetta in modo inequivocabile ciò che provano a proposito del tema trattato. Molta dell’attenzione è volta a far sì che il proprio testo sia un successo.

Il secondo fattore, *Crescita intellettuale e personale*, rappresenta coloro che vedono la scrittura come un mezzo per apprendere. Il punto centrale non è scrivere bene o esprimersi, bensì sviluppare una conoscenza critica e approfondita riguardo a ciò di cui si sta scrivendo. Questa credenza è tipica di coloro che vedono la scrittura come una strategia per studiare (appunti, riassunti, schemi, ecc...).

*Metodo e duro lavoro* è il nome del terzo fattore, che indica coloro che danno davvero poco spazio agli obiettivi esterni di scrittura, orientandosi più che altro sul processo. A differenza dei due profili precedenti, uno concentrato sul successo dal punto

di vista estetico ed emozionale, l'altro impegnato ad ottenere un buon apprendimento, questo genere di individui si focalizza maggiormente sul processo di scrittura e le sue strategie, al fine di svolgerlo in maniera il più conforme possibile alla "regola" generale. Il principale riferimento è ai modelli tradizionali di scrittura e al duro lavoro per replicarli nel modo giusto.

Infine, il quarto fattore si chiama *Correttezza e forma della superficie*. Esso descrive gli individui che ritengono che il modo migliore per ottenere successo col proprio scritto sia quello di curare gli aspetti di superficie, quindi la grammatica, l'eleganza e la piacevolezza delle frasi, la fluidità del discorso. In questo modo, però, si perde di vista il significato che si vuol dare al testo e il coinvolgimento personale in ciò che si scrive.

Sulla scia delle precedenti esperienze, Bruning e colleghi hanno studiato le credenze implicite che influenzano la scelta delle strategie d'azione, dapprima in relazione alla lettura (Schraw & Bruning, 1996; 1999), successivamente riguardo alla scrittura (White & Bruning, 2005). In entrambi gli ambiti di studio sono state individuate due credenze opposte che dirigono in maniera diversa il pensiero e di conseguenza l'intero compito: *trasmissive* e *transazionali*. Dal punto di vista educativo è fondamentale isolare questo tipo di credenze e riconoscere chi predilige l'una, chi l'altra, in quanto, come già anticipato, esse stanno alla base di qualsiasi comportamento o utilizzo delle conoscenze (Bandura, 1986).

Lo scrivente con credenze perlopiù *trasmissive* dimostrerà un coinvolgimento affettivo e cognitivo piuttosto scarso durante l'atto di scrittura. Per questi individui scrivere non è tanto più di un mezzo per trasmettere conoscenze da fonti autorevoli a comuni lettori. La trasmissione di conoscenze avviene poi in modo piuttosto neutro: chi scrive deve limitarsi a riportare contenuti, inserendo ben poco del suo pensiero e punto di vista rispetto alle questioni oggetto del testo. Un testo così lineare, volto solo a riportare nozioni così come sono, non induce l'autore nemmeno a concentrarsi sui fattori strutturali del testo, quali fluenza, coerenza, coesione e comprensibilità. Contrariamente, chi possiede credenze perlopiù *transazionali* mostrerà di avere un alto grado di coinvolgimento, sia affettivo che cognitivo, in ciò che sta scrivendo. Per loro scrivere significa sostanzialmente trattare di argomenti di comune interesse in maniera critica e personalizzata: non basta solo trasmettere le conoscenze così come sono, bisogna anche rielaborare concetti, dire la propria, in altre parole problematizzare. Questo comporta, naturalmente, un grande lavoro anche dal punto di vista della struttura del testo e della

composizione di singole frasi o paragrafi. Le ricerche di White e Bruning (2005) hanno dimostrato che lo scrittore può possedere alti o bassi livelli di una o entrambe le credenze, producendo così profili misti di diversa complessità<sup>3</sup>.

Il senso dei tre modelli appena descritti, ognuno dal proprio punto di vista, è porre nuovamente l'attenzione sul fatto che il prodotto, il testo scritto, conta poco o nulla senza uno sguardo approfondito al processo, cognitivo ed affettivo, che ha condotto alla sua realizzazione. Qual è il ruolo che lo studente ha scelto di assumere in relazione al compito, attivo e interpretativo o di semplice trasmettitore di informazioni? Qual è il valore che attribuisce al compito e all'atto di scrittura? Sono messi in atto processi critici di valutazione e rielaborazione dello scritto? C'è un obiettivo specifico? Si vuole comunicare qualcosa con il testo e, se sì, cosa? I contenuti sono analizzati e personalizzati o solo trascritti linearmente?

A tal proposito, McCarthy e Schmeck (1988) ritengono che credenze, atteggiamenti e strategie superficiali e poco in sintonia col valore della scrittura siano una conseguenza di credenze negative e poco valorizzanti in primis su di sé come individuo e come scrittore. L'incapacità di adottare strategie e procedure profonde e personalizzate potrebbe essere il risultato di una difficoltà nell'accettare se stessi e le proprie abilità. In questo senso, non sentendosi abbastanza bravi, abbastanza validi per avere un'opinione e per sostenerla per iscritto, si potrebbe scegliere di riportare linearmente e superficialmente informazioni provenienti da altri, senza trovare in alcun modo il coraggio (o, in alcuni casi, la voglia) di dire la propria. Così facendo, i concetti e le conoscenze su cui scrivere non divengono parte dell'autore, qualcosa da trattare con un certo grado di personalizzazione, ma rimangono esterne alla persona, un corpo estraneo di cui scrivere in modo distaccato e lineare.

Quanto detto rende più che mai necessaria un'attenzione particolare, soprattutto in ambiente scolastico, a ciò che gli scriventi pensano di sé oltre a quello che pensano a proposito della scrittura.

Come spiegano Blackwell e colleghi (2007), le credenze, perlopiù implicite, su di sé, la propria intelligenza e le proprie abilità prendono forma e si intensificano in particolar modo nel periodo della tarda infanzia/prima adolescenza, quindi tra gli ultimi

---

<sup>3</sup> I profili misti individuati da White e Bruning (2005) sono di quattro tipi: alte credenze trasmissive/basse credenze transazionali; basse credenze trasmissive/alte credenze transazionali; alte credenze trasmissive/alte credenze transazionali; basse credenze trasmissive/basse credenze transazionali. I due autori spiegano anche che gli ultimi due profili sono i più complessi sia da definire che da individuare, in quanto comprendono, contemporaneamente, alti o bassi livelli di entrambe le credenze.

anni di scuola primaria e i primi anni di scuola secondaria di primo grado. Il problema, dal punto di vista scolastico, è che queste teorie sulla persona, anche quando negative, tendono a mantenersi nel tempo ed, anzi, ad accrescersi e consolidarsi man mano che si prosegue con gli studi. Come abbiamo visto, credenze negative e poco valorizzanti hanno conseguenze anche sull'impegno profuso in una certa attività, sul valore attribuito alla stessa e su tutti i comportamenti ed emozioni che contornano le esperienze di vita. Per tali motivi è necessario che la scuola dia grande importanza alla questione delle credenze e si impegni a osservarle e sondarle il prima possibile, al fine garantire agli studenti un percorso di apprendimento il più possibile sereno.

Gli studi di Dweck e colleghi (Dweck 2000; Dweck & Grant, 2008; Elliott & Dweck, 1988) si sono concentrati proprio sulle concezioni che gli individui maturano circa la loro intelligenza, abilità e attributi personali. La distinzione è tra teorie *entitarie* e *incrementali* dell'intelligenza (e della conoscenza). Chi possiede una concezione del primo tipo crede che, qualsiasi cosa farà, la sua intelligenza, dunque le sue competenze e conoscenze, non aumenterà mai. Non c'è nulla da fare: l'intelligenza è qualcosa di fisso e immutabile, un dono di natura, non si potrà mai migliorare ulteriormente. Chi pensa questo non vive particolarmente bene nemmeno l'impegno e lo sforzo, in quanto crede che non produrranno alcun miglioramento. Chi propende per una teoria della conoscenza del secondo tipo, invece, ritiene che la sua intelligenza, tutt'altro che un'entità fissa, possa essere stimolata in vari modi e ampliata tramite esperienze significative e tanto impegno. Lo sforzo, seppur dispendioso in termini di tempo ed energie, è affrontato con indole positiva, in quanto si ritiene che condurrà a buoni risultati. Naturalmente, questo binomio *entitativo/incrementale* non vale solo per la scuola, l'apprendimento e la scrittura, ma per tutte le esperienze e le sfide della vita (Dweck & Grant, 2000).

Come mostrato in Figura 2.1 e come anticipato nelle precedenti pagine, le due diverse concezioni conducono a obiettivi e comportamenti differenti (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988). Chi crede che le proprie conoscenze non potranno subire alcun incremento apprezzabile presenterà obiettivi orientati alla *prestazione*, ovvero cercherà di svolgere bene un determinato compito per far vedere che è in grado, per fare bella figura, per non dimostrare l'incompetenza che sente (o teme) di avere. Chi invece ritiene di poter in qualche modo migliorare e accrescersi culturalmente avrà obiettivi orientati alla *padronanza*, ossia farà di tutto per costruire nuovi saperi e per migliorare le proprie competenze. Questo secondo tipo di individuo coglie il valore di ciò

che sta svolgendo e si impegna al massimo proprio perché crede in ciò che fa e sente di poter migliorare.

Figura 2.1. Teorie dell'intelligenza, obiettivi e comportamenti (Dweck 1986, p. 1041)

Theory of intelligence	Goal orientation	Confidence in present ability	Behavior pattern
<b>Entity theory</b> (Intelligence is fixed)	→ <b>Performance goal</b> (Goal is to gain positive judgments/avoid negative judgments of competence)	<b>If high</b> →	<b>Mastery-oriented</b> Seek challenge High persistence
		<b>but</b>	
		<b>If low</b> →	<b>Helpless</b> Avoid challenge Low persistence
<b>Incremental theory</b> (Intelligence is malleable)	→ <b>Learning goal</b> (Goal is to increase competence)	<b>If high</b> →	<b>Mastery-oriented</b> Seek challenge (that fosters learning) High persistence
		<b>or</b>	
		<b>low</b> →	

Elliott (1997; 1999) ha, successivamente, meglio definito l'obiettivo di prestazione nella duplice veste di *approccio di prestazione* (svolgere bene un certo compito per far vedere che si è capaci e per fare bella figura) ed *evitamento della prestazione* (svolgere bene un certo compito per evitare di mostrare la propria incompetenza) (Figura 2.2).

Figura 2.2. Comportamenti e credenze associati ad approccio di prestazione, evitamento della prestazione e padronanza (Elliott, 1999, p. 180)

<p><b>Performance-approach goal</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. It is important to me to do better than the other students.</li> <li>2. My goal in this class is to get a better grade than most of the students.</li> <li>3. I am striving to demonstrate my ability relative to others in this class.</li> <li>4. I am motivated by the thought of outperforming my peers.</li> <li>5. It is important to me to do well compared to others in this class.</li> <li>6. I want to do well in this class to show my ability to my family, friends, advisors, or others.</li> </ol>
<p><b>Performance-avoidance goal</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. I often think to myself, "What if I do badly in this class?"</li> <li>2. I worry about the possibility of getting a bad grade in this class.</li> <li>3. My fear of performing poorly in this class is often what motivates me.</li> <li>4. I just want to avoid doing poorly in this class.</li> <li>5. I'm afraid that if I ask my TA or instructor a "dumb" question, they might not think I'm very smart.</li> <li>6. My goal for this class is to avoid performing poorly.</li> </ol>
<p><b>Mastery goal</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. I want to learn as much as possible from this class.</li> <li>2. It is important for me to understand the content of this course as thoroughly as possible.</li> <li>3. I hope to have gained a broader and deeper knowledge of psychology when I am done with this class.</li> <li>4. I desire to completely master the material presented in this class.</li> <li>5. In a class like this, I prefer course material that arouses my curiosity, even if it is difficult to learn.</li> <li>6. In a class like this, I prefer course material that really challenges me so I can learn new things.</li> </ol>

Questa complessa architettura cognitivo-emotiva prevede anche diversi comportamenti in presenza del fallimento. Dweck e colleghi (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988) si

riferiscono a ciò come “pattern di reazioni” (Boscolo, 2012, p. 33), distinguendole in *adattive* e *maladattive*. In caso di obiettivo di *padronanza* il pattern sarà perlopiù *adattivo*: il fallimento è attribuito al poco impegno, poca conoscenza, poco studio, insomma, tutti aspetti migliorabili. Fallire non significa essere impotenti di fronte al compito, anzi, è sempre possibile riprovare e fare meglio. L’obiettivo di *prestazione* è invece più che altro accompagnato da un *pattern* di comportamenti *maladattivo*. Coloro che ricalcano questo profilo tendono a farsi scoraggiare dagli insuccessi e dagli eventi negativi della vita, ai quali attribuiscono, tra l’altro, cause personali e immutabili, come una scarsa o nulla intelligenza o abilità. Essi leggono il fallimento come una ferita al proprio orgoglio, qualcosa che mina il loro valore. Le conseguenze negative hanno luogo in special modo quando si è in presenza di un *evitamento della prestazione*, in quanto l’individuo, temendo di dover mostrare la propria (presunta) incapacità, metterà in atto comportamenti *maladattivi* tesi a difendere il proprio orgoglio, quali, ad esempio, anticipare a conoscenti l’imminente insuccesso, così da non coglierli impreparati, oppure non provare a migliorarsi o a chiedere aiuto per poter così dire che il fallimento non è colpa loro, ma della loro poca intelligenza non incrementabile (Boscolo, 2012).

Il dibattito più attuale si è in parte distaccato da queste rigide dicotomie nate attorno agli anni 80. In particolare, è emerso che gli obiettivi di *prestazione*, più che altro intesi come *approccio alla prestazione* (Elliott, 1997; 1999), non sono necessariamente associati a credenze e comportamenti negativi e ad uno scarso rendimento scolastico, anzi, voler svolgere bene un compito per ricevere complimenti o dimostrare di essere bravi potrebbe, talvolta, condurre a risultati addirittura migliori rispetto all’obiettivo di *padronanza*. Insomma, nonostante l’obiettivo di *padronanza* sia “pedagogicamente più corretto” (Boscolo, 2012, p. 48), non sempre risulta essere più produttivo di quello di *prestazione*.

Si è così affacciata all’orizzonte la prospettiva dei cosiddetti obiettivi multipli: lo stesso individuo potrebbe, in una certa misura, possedere sia obiettivi di *prestazione* che di *padronanza* e, cogliendo il buono di entrambi, ottenere soddisfacenti risultati di apprendimento. Da una parte, infatti, desidererà far bene per ottenere lodi e complimenti (*prestazione*), dall’altra per l’interesse che prova per quel determinato compito e il valore che gli attribuisce (*padronanza*) (Harackiewicz et al., 2000). Non solo, anche aspetti non prettamente accademici, quali una buona relazione di classe e il soddisfacimento di obiettivi di tipo sociale, ha un’enorme influenza sul rendimento scolastico e i successi accademici (Mariani, 2012; Zusho & Clayton, 2011).



Nonostante il dibattito su credenze e obiettivi sia ancora in corso, data la complessità e l'ampiezza dei costrutti coinvolti, che riguardano contemporaneamente aspetti emotivi, motivazionali, cognitivi e sociali, resta il fatto che, come anticipato, la scuola non può rimanere estranea rispetto a questi fenomeni. Credenze negative e poco valorizzanti possono produrre conseguenze emotive dannose; in altre parole l'individuo che le prova potrebbe vivere le proprie esperienze non con desiderio di apprendere e di misurarsi con sfide nuove, ma con il timore di non essere in grado di farcela, di non essere abbastanza capace di misurarsi con determinate situazioni educative e di vita. Questo influenzerà anche il grado di motivazione dello studente e la piacevolezza con cui si appropcherà all'apprendimento (Gurland & Glowacky, 2011).

A questo proposito, Dweck e Grant (2008) parlano di training associato alla teoria *incrementale* dell'intelligenza: l'ambiente educativo non può lasciare tutto al caso, sperando che le credenze "si aggiustino da sole", bensì deve insistere, da ogni punto di vista e con ogni strumento possibile, sul fatto che, col giusto impegno e le giuste modalità, è sempre possibile migliorare. Chiaramente, rendersi conto di poter accrescere le proprie capacità e non di essere necessariamente destinati ad un'immutabile condizione di mediocrità ha conseguenze enormi sia sulla motivazione che sulla persistenza (Blackwell et al, 2007)

Un ruolo imprescindibile, da questo punto di vista, spetta agli insegnanti. Essi, come noto, sono tra i più importanti modelli di riferimento per i giovani alunni (Bruning & Horn, 2000; Lavelle, 1993), motivo per cui è necessario che siano i primi a trasmettere credenze positive e comportamenti motivanti, attivi e funzionali alla crescita e all'apprendimento. Tornando alla scrittura, tema centrale di questo lavoro, si è già affermato in precedenza che se il docente non possiede in prima persona credenze e atteggiamenti positivi nei confronti dello scrivere, difficilmente sarà in grado di ispirare e modellare correttamente i propri alunni. Serve dunque una particolare attenzione anche in questo senso e, laddove necessario, un'adeguata formazione e un training specifico (Bruning & Horn, 2000; White & Bruning, 2005).

Concludiamo questo paragrafo su credenze e obiettivi con un quesito: come fare, in concreto, a trasmettere allo studente concezioni positive e a far sì che viva un rapporto con la scrittura il più sereno e funzionale possibile? Le tattiche da attuare sono indubbiamente numerose. In primo luogo, per trasmettere alla classe che la scrittura non è un nemico e che è sempre possibile migliorare occorre instaurare un rapporto positivo con l'errore: lo sbaglio non è un tabù, una colpa da stigmatizzare, ma è un punto di partenza

per ragionare su un uso maggiormente corretto e proficuo della lingua scritta. Secondariamente, se l'errore è colto come importante spia funzionale all'apprendimento, gli alunni saranno molto più propensi a fare, a provare, anche col rischio di sbagliare, in quanto avvertiranno una minor pressione e proveranno meno vergogna di fronte ad un parziale insuccesso. Per ottenere questo occorre lavorare anche su obiettivi trasversali che hanno a che fare con la classe: un rapporto perlopiù non giudicante tra gli alunni, la propensione alla collaborazione e il desiderio di discutere insieme contribuiranno certamente a creare un ambiente più sereno e piacevole. Queste ed altre strategie saranno nuovamente discusse nel capitolo sei, dedicato al progetto educativo *Osservare l'interlingua*, sperimentazione didattica oggetto di analisi di questa tesi.

### **2.3 Interesse**

L'interesse è uno dei costrutti motivazionali maggiormente associati all'apprendimento (Boscolo, 2012). Si può definire come quel peculiare tipo di relazione che si instaura tra un individuo e un oggetto\situazione\evento all'interno di un determinato contesto (Hidi & Baird, 1986; Renninger et al., 1992). Esso può essere insomma concepito in termini relazionali: non è proprio né dell'individuo che lo prova, né di ciò che lo scatena, ma scaturisce dalla relazione tra le due parti, che ha luogo in un tempo (ampio o piuttosto breve) e in un contesto ben precisi (Hidi, 2006). Attorno a questo costrutto ruotano quindi aspetti di diversa natura: sociali e culturali (contesto nel quale scaturisce l'interesse), cognitivi (conoscenza dell'ambito, argomento o azione a cui dedicare interesse) e affettivi (valore e utilità associati ad un certo ambito, argomento o situazione) (De Beni & Moè, 2000).

La ricerca ha individuato e riconosciuto due tipi di interesse: situazionale e individuale.

Si definisce interesse situazionale quell'interesse suscitato in maniera del tutto inaspettata e non programmata da alcuni aspetti caratteristici di un dato ambiente. Questa improvvisa attenzione dell'individuo verso la situazione in oggetto genera in lui una reazione, definita "energetica", che lo spinge ad accostarsi, impegnarsi, *interessarsi* a ciò che sta accadendo (Hidi & Boscolo, 2006). Esso può essere descritto come "l'atteggiamento di uno studente che, entrato per caso in un'aula in cui un docente sta facendo lezione, è prima incuriosito da ciò che sente, poi segue con interesse la lezione" (Mason, 2013, p. 107). Un'attivazione di questo tipo è causata dalla compartecipazione di molti fattori, tra cui: il senso di novità di una certa esperienza, che può accendere nel

soggetto il desiderio e la curiosità di viverla; il senso di “conflitto cognitivo” che può derivare dal misurarsi con una determinata sfida accattivante; la possibilità di manipolare e intervenire concretamente su determinati concetti, in altre parole imparare facendo; il sentirsi abili di svolgere il compito o l’attività ritenuta potenzialmente interessante; il senso di appartenenza alla cultura o al pensiero in cui l’attività potenzialmente interessante si inserisce; la possibilità di condividere un’esperienza o lavorare con altri individui (Boscolo, 2012).

Il problema, con l’interesse situazionale, è che è, appunto, tipico di un certo momento, una certa situazione. In questo senso si dice che, quando di tipo situazionale, l’interesse è uno stato (Hidi, 1990), ovvero una reazione dell’individuo tanto forte dal punto di vista emotivo quanto breve: è attraente in quel momento, in quel contesto, ma può spegnersi assai velocemente se le condizioni mutano. Il fatto è che, sia nella vita che nella scuola, come si leggerà tra non molto, non basta attivare l’interesse in modo accattivante e seducente per garantire una partecipazione duratura. L’aspetto più importante, nonché difficile, è mantenere in modo prolungato l’interesse a svolgere quella particolare attività e a spendervi energie. Riuscire in quest’impresa significa trasformare l’interesse situazionale in interesse individuale, ovvero in una

*predisposizione relativamente durevole dell’individuo nei confronti di una categoria di oggetti o eventi. (...) Si manifesta attraverso la risposta affettiva dell’individuo e la tendenza a cercare gli oggetti interessanti e/o a svolgere attività che li riguardano: ascoltare musica, leggere volumi di storia, scrivere poesie sono esempi di interesse situazionale (Mason, 2013, p. 107).*

Per coltivare un interesse individuale è necessario approfondire la relazione con l’oggetto o situazione in questione, in altre parole ampliarne la conoscenza e apprenderne il valore e l’utilità per la propria esistenza, i propri obiettivi e le proprie esperienze (Boscolo, 2012). In tal modo l’interesse assumerà le vesti di un tratto, cioè di una caratteristica durevole di un individuo, un’inclinazione stabile ad avere a che fare con un determinato compito o situazione (Hidi, 1990). A parere di Azevedo (2011), inoltre, l’interesse individuale è mantenuto più facilmente quando il soggetto è posto d’innanzi a una quantità di esperienze differenti che hanno a che fare con un determinato argomento: vivere una certa attività a 360 gradi permette di coglierne maggiormente il valore, l’utilità e la spendibilità nella propria cultura di riferimento. Questo continuo richiamo al carattere sociale, culturale e situato dell’interesse, dicono Hidi e Boscolo (2006), ha

contribuito a dimostrare come l'avvento della prospettiva sociocostruttivista, di cui al precedente capitolo, abbia dato uno slancio enorme all'emersione di temi legati anche alla componente affettiva e motivazionale dell'individuo.

Riconducendo il discorso all'argomento principale di questa tesi, la scrittura, occorre innanzitutto premettere che le ricerche sull'interesse in questo settore hanno condotto a risultati talvolta ambigui, nel senso che, per diverso tempo, non è risultato chiaro in che modo impiegare l'interesse al fine di ottenere migliori e più soddisfacenti risultati nello scritto (Hidi & Boscolo, 2006).

Per diversi anni è stata opinione comune che permettere agli studenti di scegliere l'argomento su cui scrivere oppure proporre loro di trattare di un tema ritenuto potenzialmente interessante fosse sufficiente a garantire una buona performance (Boscolo, 2006; Boscolo, Del Favero et al., 2007). Non è così. Come dimostrato da alcune ricerche (cfr. Albin et al., 1996; Benton et al., 1995; Hidi & McLaren 1990; 1991), il solo interesse non correla direttamente con la qualità della scrittura; esistono infatti numerosi altri fattori trasversali in grado di influenzare la performance, quali la conoscenza dell'argomento da trattare, la maturità linguistica, l'abilità di scrittura, l'anno scolastico frequentato.

Nonostante a primo impatto lo studente possa sentirsi attratto da un argomento di scrittura che lo incuriosisce (interesse situazionale), il fervore iniziale sparirà molto presto, non appena si renderà conto della complessità cognitiva del compito e delle scarse conoscenze che possiede sul tema da trattare. In altre parole, l'interesse per l'argomento non coincide con l'interesse a scrivere di quell'argomento, soprattutto se il potenziale scrivente non è adeguatamente equipaggiato dal punto di vista cognitivo e affettivo (Boscolo, 2006; Boscolo, Del Favero et al., 2007). L'interesse per l'argomento ha il pregio di facilitare l'approccio al compito e di focalizzare le energie nelle fasi iniziali, ma senza una buona conoscenza dei contenuti non è sufficiente per reggere le sorti del lavoro. Non solo: l'interesse è positivamente sostenuto anche dalle credenze ed emozioni positive che si possiedono a proposito della scrittura, senza le quali lo studente non sarebbe altrettanto predisposto ad esercitare gli sforzi richiesti.

Anche questa volta, gran parte dell'impegno nel trasmettere agli studenti un minimo di interesse stabile e duraturo verso la scrittura spetta alla scuola. Sono in primis i docenti a creare ambienti di apprendimento sereni e non giudicanti e ad arricchire gli studenti con il giusto bagaglio di conoscenze sia a proposito della scrittura stessa che degli argomenti dei quali scrivere (Brophy, 1999; 2008; Lipstein & Renninger, 2007).

Come ricorda Boscolo (2012), in ambiente scolastico l'interesse non può semplicemente scaturire da un'eccitazione temporanea verso una determinata attività, ma deve affondare le proprie radici nel valore e utilità dell'esperienza e nell'idea che maturare una discreta competenza in quel settore sia proficuo per se stessi come esseri umani. Essere interessati a qualcosa non significa per forza divertirsi – il divertimento dura poco e le preferenze cambiano nel tempo – ma anche impegnarsi per il proprio futuro, i propri obiettivi e la propria formazione (De Beni & Moè, 2000).

Concludendo con quanto scritto a inizio paragrafo, sì, l'interesse è uno dei costrutti motivazionali maggiormente associati all'apprendimento, ma tenendo a mente che il rapporto tra interesse e apprendimento è sempre mediato dalla conoscenza, sia su come svolgere un determinato compito che sui diversi argomenti che possono avere a che fare con esso. Possedere un buon grado di interesse, oltre a rendere più sopportabili gli sforzi connessi al raggiungimento di un determinato obiettivo, comporterà anche un maggior impegno e cura nella scelta e nell'impiego di metodi e strategie (autoregolazione), fattore che, a sua volta, renderà l'individuo più forte e consapevole delle proprie possibilità di riuscita (autoefficacia) (De Beni & Moè, 2000; Sansone & Thoman, 2005).

Ai costrutti di autoregolazione e autoefficacia sono dedicati i successivi due paragrafi del presente capitolo.

## **2.4 Metacognizione e autoregolazione**

*Il termine 'metacognizione' si riferisce, in generale, a una cognizione sulla cognizione (cognizione di 'second'ordine'), a un pensiero sul proprio pensiero che ha per oggetto processi e strategie cognitive, ad esempio di memorizzazione, comprensione, ragionamento e problem solving [...]. Siamo impegnati sul piano metacognitivo, ad esempio, quando ci rendiamo conto che incontriamo maggiori difficoltà nell'imparare una determinata cosa piuttosto che un'altra, o che conviene prendere alcune note per non dimenticare dei dati importanti.*

Così Mason (2013, p. 150) definisce la metacognizione, affermando, inoltre, che questo concetto rimanda a un'idea di alunno estremamente attivo e impegnato nella costruzione del proprio apprendimento. Lo studente che è, infatti, in grado di ragionare sulla gamma di strategie da poter mettere in atto durante il completamento di un compito, sul tipo di attività che gli è richiesto di svolgere, sulle informazioni maggiormente utili da memorizzare o utilizzare e sul proprio stile di apprendimento preferenziale è anche capace di costituire parte attiva durante il percorso di costruzione della propria conoscenza. Un soggetto di questo tipo,

in effetti, è ben lontano dalla passiva memorizzazione di concetti, priva di qualsiasi elemento di consapevolezza o di strategicità.

Quando, invece, si parla di autoregolazione si intende

*un processo attivo e costruttivo in cui i discenti pianificano obiettivi per il loro apprendimento e successivamente si occupano di monitorare, regolare e controllare la loro cognizione, motivazione e il loro comportamento, guidati e vincolati dai loro obiettivi e dalle caratteristiche contestuali dell'ambiente (Vandeveldt et al., 2013, p. 407).*

L'alunno che dimostra autoregolazione, come si vedrà in seguito, è dunque colui che durante il suo percorso scolastico è in grado di regolare in maniera autonoma il proprio processo di apprendimento da diversi punti di vista.

La metacognizione e l'autoregolazione sono, come appena dimostrato, due costrutti estremamente simili e connessi tra loro, in quanto

*il concetto di autoregolazione include quello di metacognizione e comprende aspetti affettivi e motivazionali: usare bene le abilità di studio riguarda la metacognizione, decidere di interrompere lo studio o fare uno sforzo di volontà [...] riguarda l'autoregolazione (Mason, 2013, p. 116).*

Il significato del termine “apprendimento autoregolato”, come argomentano, infatti, Vandeveldt e colleghi (2013), è piuttosto complesso e sfaccettato, e gli aspetti cognitivi, metacognitivi e di motivazione ne costituiscono le componenti principali. L'autoregolazione, dunque, è impossibile senza buone competenze metacognitive, ossia competenze di ragionamento in merito alla propria cognizione e alle possibili strategie.

Appurato il legame imprescindibile tra i due costrutti, addirittura la loro sinonimia a parere di molti, cerchiamo di definirli meglio prima di discutere del loro rapporto con la scrittura.

Si è affermato, poche righe sopra, che l'individuo metacognitivo è in grado di agire attivamente su tutti quei processi di natura cognitiva che, consapevolmente organizzati e gestiti, intervengono proficuamente sugli oggetti e situazioni che costituiscono i suoi obiettivi (Flavell, 1971; 1976, cit. in Mason, 2013).

Flavell (1979, cit. in Mason, 2013), tra i più conosciuti studiosi in questo settore, ha teorizzato un modello di metacognizione costituito da quattro aspetti tra loro interrelati: conoscenza metacognitiva, esperienze metacognitive, compiti o obiettivi e azioni o strategie. Il primo e più complesso fattore, la conoscenza metacognitiva, include

le conoscenze su di sé come persona (come ragioniamo, come funziona la nostra memoria, come elaboriamo le informazioni); sul compito da svolgere (cosa richiede, aspetti di difficoltà e di semplicità, come ci poniamo noi rispetto al compito); e sulle strategie da applicare (in base a come funzioniamo e a cosa richiede il compito, cosa fare per rendere il tutto più semplice e agevole). L'integrazione tra questi tre tipi di conoscenze permette di vivere le cosiddette esperienze metacognitive, ossia quelle situazioni in cui ci si trova a ragionare su di sé, il compito e l'obiettivo. Per fare alcuni esempi, sono esperienze metacognitive rendersi conto che ci si è approcciati molto bene o molto male ad una certa attività; rendersi conto che un tipo di compito non fa per noi o, al contrario, è perfetto per noi; la sensazione di dover ripercorrere quanto svolto fino a quel momento perché c'è qualcosa che non va; il senso di confusione nel non capire perché un altro individuo si stia comportando in un modo invece che in un altro. Tutte queste architetture mentali sono ovviamente sempre riferite al terzo punto, ossia i compiti o obiettivi da realizzare, i quali implicano una scelta accurata di azioni e strategie opportune, quarto ed ultimo punto.

A questo già complesso e completo modello A. L. Brown (cit. 1978, in Mason, 2013) ha aggiunto la nozione di processi metacognitivi di controllo, cioè la capacità non solo di riconoscere i diversi processi cognitivi implicati in un determinato compito, ma anche di saperli controllare, gestire, richiamare all'attenzione nel momento opportuno. Quest'abilità dipende da molteplici fattori, quali, ad esempio, il grado di coinvolgimento personale e interesse per l'attività, oppure la difficoltà della stessa rapportata alle capacità e conoscenze dell'individuo. Questi processi di controllo, partendo sempre da una valutazione di sé in relazione a ciò che si andrà a fare, comprendono una stima delle richieste e difficoltà del compito ancor prima di affrontarlo; una sorta di predizione dei risultati che si otterranno; il richiamo alla memoria di tutte le strategie che si possiedono, al fine di mettere in pratica quelle più idonee al conseguimento dell'obiettivo; il continuo monitoraggio del compito e delle strategie applicate per rendersi conto se qualcosa non va; la valutazione finale di come si è portato a termine il compito e di cosa potrebbe essere migliorato la prossima volta.

Interessante aggiungere che la ricerca, tra le tecniche preferenziali per far emergere la presenza e la buona orchestrazione dei processi fin qui descritti, ha inserito proprio il pensiero ad alta voce, tecnica utilizzata da Hayes e Flower, ai primordi della ricerca cognitiva sulla scrittura, per far emergere i processi e le tecniche coinvolte in questo complesso compito (Mason, 2013). In effetti la scrittura è un'attività estremamente

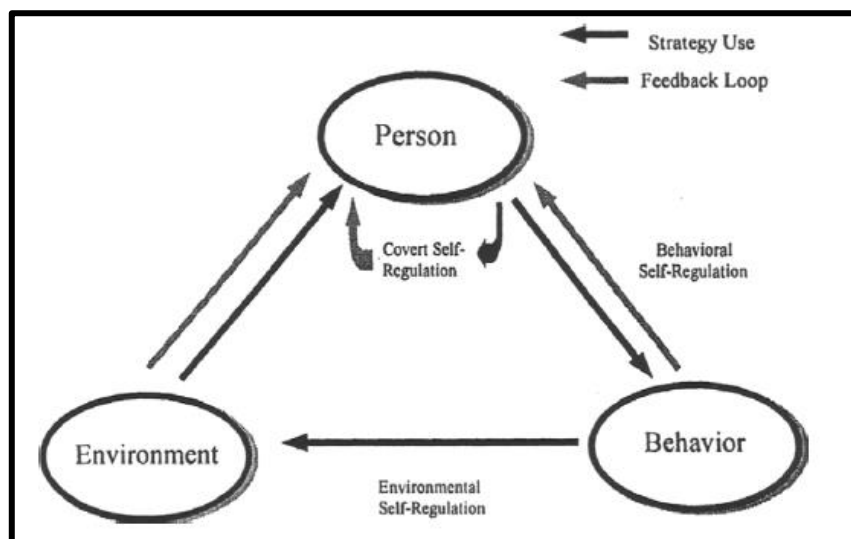
metacognitiva, non solo perché richiede una padronanza e una consapevolezza dei processi cognitivi da mettere in atto, ma anche per il suo costante riferimento al contesto, alla cultura, alla *written language community* alla quale lo scritto intende prendere parte.

Il modello dei processi metacognitivi di controllo come orchestrazione e regolazione autonoma e consapevole dei propri processi cognitivi rimanda al concetto di autoregolazione, ulteriore dimostrazione della quasi sinonimia dei due costrutti.

La capacità di autoregolarsi è un'importante qualità dell'essere umano che gli ha permesso non solo di sopravvivere nel tempo, ma anche di rendersi conto delle proprie difficoltà e disfunzioni al fine di superarle (Zimmerman, 2000b).

L'autoregolazione, o *self-regulated learning* (SRL, apprendimento autoregolato), è un costrutto multidimensionale: in accordo con le teorizzazioni di Bandura (1986) circa l'apprendimento socio-cognitivo e contestuale, essa comprende, allo stesso modo della metacognizione, aspetti sia cognitivi che sociali che affettivi. Questi sono, più nello specifico, definiti nella veste triadica e ciclica di processi relativi alla persona, al comportamento e all'ambiente.

Figura 2.3. Veste ciclica e triadica dell'autoregolazione (Zimmerman, 2000b, p. 15)



Come mostrato in Figura 2.3, la struttura è ciclica in quanto i fattori personali, comportamentali e contestuali coinvolti sono costantemente in comunicazione. Non solo: essi sono anche in continuo mutamento a causa delle informazioni provenienti da precedenti esperienze e compiti simili, le quali sono in grado di accrescere le competenze metacognitive e di incanalare gli sforzi in maniera corretta (Zimmerman, 2000b). Per questo motivo si dice che l'autoregolazione ha carattere evolutivo: aumenta, migliora e si



specializza di pari passo con lo sviluppo dell'individuo, conducendo ad una maggior flessibilità nella scelta e nell'uso delle strategie (Mason, 2013). Tornando al modello, l'autoregolazione del comportamento ha a che fare con la valutazione delle strategie da mettere in atto in accordo con le caratteristiche della propria persona, mentre l'autoregolazione dell'ambiente riguarda la sistemazione e adattamento alle proprie esigenze di elementi che fanno parte del contesto, come i tempi, i luoghi, il compito via via realizzato, le risorse a disposizione, le persone a cui riferirsi per un aiuto e così via. C'è poi anche la regolazione della persona, definita *covert regulation* (regolazione nascosta) in quanto non avviene in maniera evidente dall'esterno. Essa riguarda l'organizzazione di tutti quei fattori cognitivi, motivazionali e affettivi che contribuiscono allo svolgimento di una determinata attività (obiettivi, senso di autoefficacia, valore del compito, credenze a proposito del compito, interesse, giudizi circa la difficoltà e la fattibilità, ecc...).

Quanto appena illustrato è rappresentato in maniera più completa in figura 2.4, che, tra le altre cose, esplicita anche le fasi del processo di autoregolazione, molto simili a quelle del controllo metacognitivo di A. L. Brown (1978, in Mason, 2013).

Figura 2.4. Fasi e aree dell'autoregolazione (Pintrich, 2004, p. 390)

Phases and relevant scales	Areas for regulation			
	Cognition	Motivation/Affect	Behavior	Context
<i>Phase 1</i> Forethought, planning, and activation	Target goal setting	Goal orientation adoption	Time and effort planning	Perceptions of task
	Prior content knowledge activation	Efficacy judgments	Planning for self-observations of behavior	Perceptions of context
	Metacognitive knowledge activation	Perceptions of task difficulty Task value activation Interest activation		
<i>Phase 2</i> Monitoring	Metacognitive awareness and monitoring of cognition	Awareness and monitoring of motivation and affect	Awareness and monitoring of effort, time use, need for help Self-observation of behavior	Monitoring changing task and context conditions
<i>Phase 3</i> Control	Selection and adaptation of cognitive strategies for learning, thinking	Selection and adaptation of strategies for managing, motivation, and affect	Increase/decrease effort	Change or renegotiate task
			Persist, give up Help-seeking behavior	Change or leave context
<i>Phase 4</i> Reaction and reflection	Cognitive judgments	Affective reactions	Choice behavior	Evaluation of task
	Attributions	Attributions		Evaluation of context

La prima fase ha a che fare con la definizione dell'obiettivo da raggiungere e la conseguente pianificazione del lavoro da svolgere per ottenerlo. Questo, come si diceva poco sopra, comprende giudizi sulla fattibilità del compito in relazione a sé, il proprio modo di lavorare e apprendere, le proprie credenze, la stima che si ha nei propri confronti

e nei confronti del lavoro da portare a termine, la valutazione dell'adeguatezza di ambiente, tempi e risorse. La seconda fase riguarda il monitoraggio, ovvero la valutazione metacognitiva di tutto ciò che concerne l'attività in oggetto (che siano questioni cognitive, affettive, sociali, contestuali) al fine di individuare eventuali elementi problematici. La risoluzione degli eventuali problemi è affrontata dalla fase tre, ossia il controllo: in questo particolare momento, se ci si rende conto che qualcosa non va (non si comprende cosa si sta facendo o come andare avanti, non ci si sente più così intenzionati a proseguire, ci si accorge di non possedere adeguate abilità o risorse esterne, ecc.), si cerca di mettere in atto le adeguate strategie per risolvere i problemi ed impedire che questi si accrescano ulteriormente. La quarta ed ultima fase è di carattere riflessivo: è necessario che i contenuti di tutte le fasi precedenti siano valutati e messi in discussione al fine di comprendere come è andato lo svolgimento del compito, cosa è migliorato rispetto alle precedenti esperienze, cosa si potrebbe fare ancora meglio. È chiaro che, allo stesso modo delle fasi di scrittura di cui al precedente capitolo, anche quelle dell'autoregolazione non sono statiche, bensì ricorsive e dinamiche: ogni fase avviene in ogni momento di svolgimento del lavoro e si relaziona con gli aspetti propri delle altre tre fasi, in altre parole ogni momento è buono per ripensare a come procedere, osservare il proprio andamento, risolvere qualche problema o riflettere sulle azioni svolte (Pintrich, 2004).

Giunti fino a questo punto è ormai chiaro come l'autoregolazione sia un costrutto estremamente ampio e variegato. Non risulta dunque difficile immaginare il suo profondo legame, già in parte preannunciato, con altre componenti affettivo-motivazionali (Paulino et al., 2016; Pintrich, 1999). Si è appreso, ad esempio, che regolare cognitivamente ciò che bisogna fare non basta, occorre anche e soprattutto scovare le giuste strategie per mantenere alta e orientata all'obiettivo la propria motivazione (Paulino et al., 2016). Cali di motivazione potrebbero avere a che fare con le già citate credenze rispetto a sé e al compito da svolgere; con una bassa autostima e scarsa percezione delle proprie capacità (autoefficacia); oppure con la sensazione di non comprendere il perché si sta facendo qualcosa (incapacità di fissare obiettivi e sotto obiettivi). Autoefficacia, credenze e obiettivi sono quindi positivamente correlati col comportamento autoregolato, motivo per cui la cosiddetta regolazione affettiva o regolazione della motivazione riveste la medesima importanza di tutti gli altri aspetti cognitivi e contestuali (Pintrich, 1999).

Venendo ora alla scrittura, è stata già abbondantemente descritta la complessità di questo compito, motivo per cui per riuscire bene o discretamente bene sono richieste

capacità metacognitive e di autoregolazione. Questo non sorprende: scrivere richiede un alto coinvolgimento attivo da parte del suo autore, che, per produrre un buon testo, deve contemporaneamente gestirne la sfida dal punto di vista cognitivo e coordinare tutti gli aspetti sociali, culturali e contestuali che conferiscono senso e chiarezza al proprio elaborato (Schunk & Zimmerman, 2007; Santangelo et al., 2016).

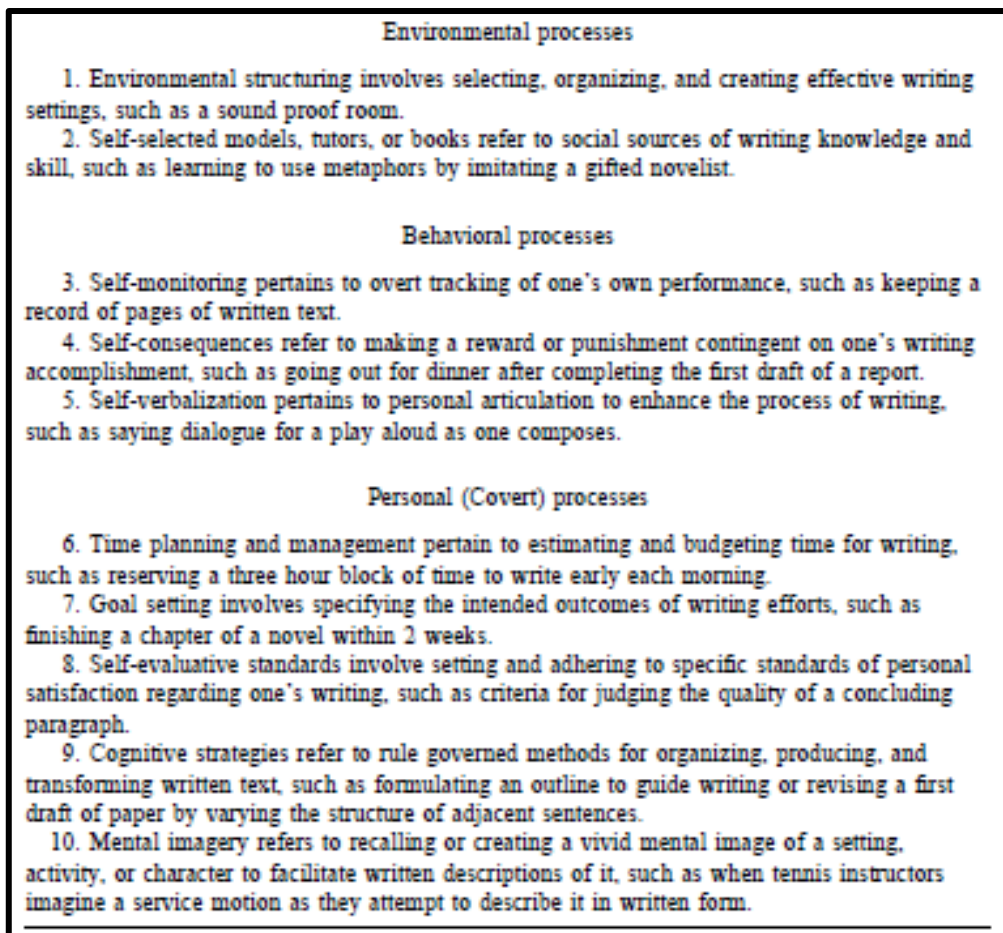
Che la scrittura fosse un compito estremamente metacognitivo lo sapevano già Hayes e Flower, pur non avendo parlato esplicitamente di aspetti motivazionali: nel loro modello la scrittura è innanzitutto delineata come un processo orientato all'obiettivo, nel senso che, metacognitivamente parlando, la pianificazione di azioni e processi non sarà fine a se stessa, ma indirizzata all'ottenimento di un certo risultato (Schunk & Zimmerman, 2007). Senza conoscere adeguatamente l'obiettivo e le migliori tecniche per ottenerlo, sarà piuttosto complicato scrivere un buon testo. Altro fattore legato ad autoregolazione e metacognizione risiede nella ricorsività con cui è descritto il processo di scrittura stesso: un testo ben strutturato non è certo il prodotto di una rigida trascrizione di pensieri formulati una sola volta, bensì il risultato di continue ripianificazioni e monitoraggi volti all'obiettivo designato.

A condividere i contenuti esplicitati fin qui sono anche Bereiter e Scardamalia (1987) nella loro nota distinzione tra *Knowledge telling* e *Knowledge transforming*. In primo luogo, gli studiosi delineano lo scrittore esperto in termini di lacune metacognitive e di autoregolazione: non sa fissare traguardi e sottobiettivo, non sa rivedere il proprio testo in maniera critica e contestualizzata, percepisce la prima stesura come il prodotto finito. Inoltre, i ricercatori affermano che lo scrittore esperto non è solo colui che sa effettivamente scrivere bene, ma anche colui che sa passare da una scrittura più superficiale a una più esperta a seconda dell'obiettivo e del contesto di riferimento (riflessione sul traguardo e sulle strategie appropriate).

I più noti autori che si sono esplicitamente concentrati su scrittura e autoregolazione, formulando teorie e modelli a riguardo, sono però Zimmerman e colleghi.

Il primo contributo (Zimmerman & Risemberg), risalente al 1997, fornisce un modello di scrittura autoregolata composto da tre categorie e dieci processi (Figura 2.4).

Figura 2.4. Categorie e processi della scrittura autoregolata (Zimmerman & Risemberg, 1997, p. 79)



Le categorie, rispettivamente ambiente, comportamento e persona, riprendono la già nominata teorizzazione di Bandura (1986) sull'apprendimento socio-cognitivo e il modello triadico sull'autoregolazione di cui nelle precedenti pagine.

Sono strategie di uno scrittore autoregolato, ad esempio, l'organizzazione di un ambiente di scrittura tranquillo e rassicurante in cui dedicarsi con pace al proprio testo (processo 1); tenere traccia del lavoro svolto fino a quel momento per rendersi conto di quanto è stato fatto e quanto ancora è da fare (processo 3); parlare ad alta voce per aiutarsi a comporre meglio frasi e paragrafi (processo 5); stabilire una scaletta di tempi da rispettare per finire in tempo (processo 6); seguire una serie di strategie cognitive per strutturare il discorso da scrivere e revisionarlo parte per parte (processo 9).

Posto che l'autoregolazione e la metacognizione, così come la motivazione in generale e l'abilità di scrittura, non sono doni di natura fissi e immutabili, ma processi articolati in grado di crescere di pari passo con lo sviluppo intellettuale e sociale dell'individuo (Zimmerman & Risemberg, 1997), gli studi contemporanei e

immediatamente successivi a questo si sono interessati dapprima alle tappe di sviluppo dell'autoregolazione, successivamente alle modalità per accrescerla e mantenerla.

Dalle ricerche del primo tipo è emerso, innanzitutto, che le capacità di autoregolazione nella scrittura non si accrescono in contesti solitari e tramite la sola messa in pratica individuale di strategie opportune. Queste, esattamente come teorizzato da Vygotskij e collaboratori, hanno invece un'origine sociale, da ricercarsi nei contesti d'apprendimento appositamente costruiti, negli individui più esperti che fungono da guida e negli altri apprendenti che si stanno misurando con questi complessi processi. Successivamente, una volta conosciuta e padroneggiata adeguatamente l'abilità, essa diverrà interna, dunque interiorizzata (Zimmerman & Kitsantas, 1999). Ciò esalta ancor di più il carattere sociale della scrittura e della stessa autoregolazione: essere scrittori in grado di regolare il proprio apprendimento e le proprie azioni vuol dire saper strutturare il proprio lavoro per essere comunicativi, partecipi e propositivi, nonché in grado di adattarsi alle diverse condizioni sociali e culturali (Zimmerman, 2002; Zimmerman & Paulsen, 1995).

Proprio sulla scia di queste considerazioni è stato originariamente concepito il modello di Zimmerman e Kitsantas (1997) sulle fasi di costruzione di un comportamento di scrittura autoregolato. Il modello si sviluppa su quattro livelli, che ripropongono la teorizzazione vygotskijana della natura sociale e successiva interiorizzazione delle funzioni mentali superiori:

1. Osservazione (livello esterno e sociale). Questa abilità è padroneggiata quando lo scrittore principiante è in grado di cogliere e comprendere informazioni sul processo di scrittura dall'osservazione di modelli più esperti, come insegnanti, alunni più grandi o professionisti. Oltre a guardare bisogna anche capire perché il modello agisce proprio in quel modo e quali saranno le possibili conseguenze delle sue scelte;
2. Emulazione (livello esterno e sociale). Dopo aver osservato ripetutamente, il principiante dovrebbe essere in grado di emulare abbastanza bene i passaggi messi in pratica dai modelli, conscio anche del loro significato. A questo punto, i feedback esterni dovrebbero invogliare l'aspirante scrittore ad affinare ancora meglio questi processi e a farli propri.
3. Autocontrollo (livello interno e personale). La terza abilità è quella di auto dirigere i propri processi, ovvero cercare di renderli automatici e di adattarli alla propria persona e alle proprie situazioni. Molto importante, a

questo punto, la capacità di selezionare e riconoscere comportamenti diversi e a quale situazione potrebbero essere adatti (Zimmerman & Paulsen, 1995). Lo scrittore dovrebbe anche trarre soddisfazione personale dal miglioramento che via via osserva nelle proprie abilità di scrittura.

4. Autoregolazione (livello interno e personale). In quest'ultima fase avviene la trasformazione da principiante a scrittore in grado di autoregolarsi. Processi e strategie, in quanto ormai automatizzati, sono interiorizzati e fatti propri dallo scrittore, il quale è finalmente in grado di adattarli ai più disparati obiettivi e situazioni. Queste più salde capacità regolative hanno anche il pregio di aumentare interesse e autoefficacia.

I due studiosi (Zimmerman & Kitsantas, 1999; 2002), successivamente, hanno anche empiricamente dimostrato, tramite ricerche sulla revisione del testo, come le prime due fasi esteriori (osservazione ed emulazione) siano non solo efficaci per una buona performance di scrittura, ma anche propedeutiche alle successive fasi più esperte.

La comprensione della natura dinamica e incrementale dei costrutti psicologici di autoregolazione e metacognizione applicati alla scrittura ha poi permesso, nel corso del tempo, di avanzare proposte per sostenere gli scrittori principianti o in difficoltà, consci del fatto che conoscere questi costrutti psicologici e il loro funzionamento conduce sempre ad un miglioramento della performance di scrittura (Labuhn et al. 2010).

Lo stesso Zimmerman (2002), avendo ormai chiaro il fatto che le differenze individuali in termini di motivazione, attitudine, profitto e metodo di scrittura sono da attribuirsi anche alla presenza o assenza di buone strategie di autoregolazione (e metacognizione), ha riflettuto su come lavorare proficuamente su questi aspetti con gli studenti. L'autoregolazione, come ribadito nelle precedenti pagine, è un insieme di processi tra loro correlati che si costruisce tramite l'iniziativa, le esperienze e il comportamento attivo dello studente, in altre parole non cresce spontaneamente in un individuo poco impegnato.

L'intervento attivo dell'alunno e la sua voglia di apprendere sono quindi ingredienti essenziali per un comportamento motivato e autoregolato, ma come costruire atteggiamenti e credenze di questo tipo? Allo stesso modo dei precedenti costrutti, il compito più arduo spetta agli educatori, che devono trasmettere, attraverso training specifici, il giusto modello di autoregolazione, che poi ogni studente personalizzerà in base alle sue esigenze (Zimmerman, 2002). L'indicazione principale per i docenti è quella

di educare gli alunni a divenire progressivamente indipendenti, a fare da sé. Fino a che si mostreranno loro solamente regole, metodi stringenti e compiti diretti ad un obiettivo già annunciato, gli alunni non compiranno mai il passo di qualità che li condurrà da semplici emulati a individui consci di cosa devono fare e come devono farlo, ossia maturi e autoregolati. L'ispirazione teorica è quella dello *scaffolding*, o impalcatura (Wood et al., 1976): accompagnare e sostenere l'apprendente inesperto fino a che non sarà desideroso e soprattutto in grado di mettere in pratica da solo quanto imparato e a lungo sperimentato.

A parlare di training è anche Kellogg (2008), definendolo come “apprendistato cognitivo” (p. 19). A suo parere, per formare abili scrittori è necessario sia fare pratica (imparare facendo), sia osservare a lungo i più esperti. Condizione essenziale ad entrambe le esperienze è l'intenzione: guardare come si scrive un determinato testo e, successivamente, mettersi in gioco in prima persona comporta la volontà, il desiderio di farlo. Torna nuovamente alla luce quanto detto in precedenza: il buon mentore di scrittura è colui che avvicina alla pratica tramite contesti ed esperienze che fortificano l'autostima (autoefficacia) e l'abilità (autoregolazione e metacognizione) dello studente, dunque anche le credenze positive circa sé e il valore del compito. Una volta ottenuto ciò, la voglia di provare e sperimentare sarà senz'altro maggiore.

Le considerazioni di Zimmerman (2002) e Kellogg (2008) non tralasciano nemmeno gli aspetti sociali dell'autoregolazione: si diventa infatti abili a definire i propri obiettivi e a comportarsi strategicamente grazie alle numerose esperienze, dirette e indirette, vissute nell'ambiente di vita e di apprendimento. Importante a questo proposito il concetto di feedback (Labuhn et al., 2010). La classe è ambiente sociale, e come tale è impossibile che al suo interno non avvenga mai una sorta di confronto, anche e soprattutto costruttivo, sui compiti svolti e le abilità dimostrate. Anche nel campo della scrittura è importante accettare i feedback di compagni e insegnanti e soprattutto riflettere criticamente su di essi. Quando formulati in veste di sostegno e supporto, tali consigli e punti di vista sono utili a farsi un'idea delle proprie reali capacità, del punto nel quale ci si trova del percorso di apprendimento, di ciò che si sa fare bene e meno bene. Il feedback costruttivo su un compito o una performance aiuta ad effettuare la cosiddetta *calibrazione* del proprio auto giudizio (Labuhn et al., 2010): è davvero capace di autoregolarsi chi ha appreso a stimare correttamente la propria competenza, chi sa giudicare, in base alle proprie capacità attuali, se il grado di impegno profuso in un certo compito è stato o meno adeguato.

Terminiamo questa trattazione su metacognizione e autoregolazione nella scrittura con uno tra i più noti contributi riguardanti il sostegno di alunni in difficoltà: il modello SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*) di Harris e Graham (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2002). Ciò che maggiormente manca agli scriventi poco metacognitivi è la capacità di mettere in atto strategie appropriate alla situazione, fatto che non permette loro nemmeno di sviluppare procedure di lavoro proprie. Gli studenti con carenze strategiche faticano quindi a raggiungere tali livelli di maturità e autonomia nella scrittura, motivo per cui il modello SRSD, articolato in sei fasi, si pone in loro aiuto. La prima fase, *attivare conoscenze pregresse*, riguarda appunto il richiamo dalla memoria di informazioni a proposito del testo da scrivere (processo, genere, ecc...) e dell'argomento del quale scrivere. Secondariamente c'è la fase *discutere la strategia*: una volta stabilito processo e argomento, è necessario stabilire come raggiungere l'obiettivo prefissato; per studenti in difficoltà o alle prime armi discutere pregi e difetti delle diverse strategie con un insegnante esperto potrebbe essere proficuo. La fase tre, *modellare la strategia*, comporta che l'insegnante mostri numerose volte e con un certo grado di precisione come mettere in atto le strategie giudicate come più idonee all'obiettivo di scrittura designato. A seguire è necessario *memorizzare la strategia* (fase 4), ossia utilizzarla più e più volte per automatizzarne l'impiego. La fase successiva riguarda il *supporto all'uso della strategia*, cioè la chiamata in causa di tutti gli aspetti cognitivi, affettivi e motivazionali che possono essere d'aiuto per memorizzare e utilizzare proficuamente una certa strategia. La sesta e ultima fase conduce all'*utilizzo indipendente*: quando lo studente sa utilizzare individualmente e con sicurezza una o più strategie, allora è finalmente pronto ad impostare in maniera autoregolata i propri compiti di scrittura. Inizialmente pensato per sostenere solo alunni in difficoltà e con disabilità linguistiche, questo modello è risultato adeguato all'educazione alla scrittura di qualsiasi studente principiante.

In sostanza, si può concludere il presente paragrafo dicendo che la ricerca su autoefficacia, metacognizione e scrittura ha avuto il pregio di dimostrare che insistere fin dai primi anni di scuola sull'impiego di adeguate strategie per facilitare il compito e sulla riflessione in merito ai diversi fattori sociali, cognitivi e ambientali che ruotano attorno a un testo scritto è utile non solo per imparare a scrivere meglio, ma anche per sviluppare e consolidare positive credenze su di sé e le proprie prestazioni e un favorevole atteggiamento verso la scrittura.

Proprio all'autoefficacia, ossia le credenze su di sé e le possibilità di riuscire in un compito, è dedicata l'ultima parte di questo capitolo.



## 2.5 Autoefficacia

L'autoefficacia, o senso di autoefficacia, riguarda la valutazione che ogni essere umano compie su di sé e sulle sue presunte possibilità di riuscire in un determinato compito (Bandura, 1986). Si è scelto di trattarla a fine capitolo proprio per il particolare rapporto che la lega agli altri costrutti motivazionali di cui nelle precedenti pagine: essa è allo stesso tempo precursore e conseguenza di ogni atteggiamento motivato. Per avere positive credenze su di sé e l'attività da svolgere, per nutrire un vivo interesse verso il compito e per impegnarsi a sviluppare un atteggiamento metacognitivo e autoregolato occorre credere, primariamente, di potercela fare; allo stesso tempo, possedere, almeno in parte, i costrutti appena menzionati è requisito essenziale per poter valutare positivamente la propria riuscita in un compito. La più nota tra le relazioni in campo motivazionale è sempre quella tra autoefficacia e autoregolazione (Bandura, 1986): entrambe, influenzandosi reciprocamente, gestiscono i rapporti dell'individuo con l'ambiente circostante, la prima da un punto di vista mentale e valutativo, la seconda da un punto di vista attivo e produttivo (Boscolo, 2012). Anche in questo caso, non è sempre del tutto chiaro quale dei due costrutti intervenga per primo a influenzare l'altro.

Il senso di efficacia è dominio-specifico, nel senso che, come molti altri aspetti motivazionali in questa sede discussi, non è fisso e immutabile nell'individuo, bensì varia da situazione a situazione e da compito a compito. Un alunno potrebbe, infatti, ritenere di avere buone capacità per scrivere un testo, ma minori capacità per affrontare un'interrogazione di scienze. Addirittura, l'autoefficacia non resta la stessa nemmeno quando la medesima attività è affrontata in situazioni diverse dalle solite (Bruning & Kauffman, 2016).

Un buon senso di autoefficacia, come ogni altro costrutto motivazionale, influenza positivamente l'apprendimento e il lavoro scolastico (Zimmerman, 2000a). Dato il taglio fortemente co-costruttivo e collaborativo delle esperienze di apprendimento e dei loro risultati, le informazioni circa le proprie possibilità di riuscita in specifici compiti e situazioni non si generano esclusivamente nella mente isolata dell'alunno, ma hanno anche origine esterna e sociale. Si parla, più precisamente, di fonti di autoefficacia. Tra queste fonti troviamo (Boscolo, 2012; Bruning & Kauffman, 2016):

- Precedenti esperienze di padronanza: situazioni passate che hanno permesso di costruirsi un bagaglio di informazioni, metodi, strumenti, comportamenti e strategie per riuscire bene in un determinato compito;

- Esperienze vicarie di successo: esperienze vissute da altri che hanno condotto ad una buona riuscita. Anche in questo caso sarà possibile fare tesoro di tutte quelle risorse che hanno aiutato altri individui nel loro compito. Sensazioni positive di riuscita sono tanto maggiori quanto più la persona che ha vissuto positivamente l'esperienza risulta simile a quella che la sta osservando;
- Stati fisiologici ed emotivi: stanchezza, ansia, eccessiva sudorazione, tranquillità, serenità, agitazione sono tutti stati utili ad etichettare una data situazione come positiva o negativa per l'individuo che la sta vivendo. Il problema, con queste sensazioni, è che possono distorcere la percezione di sé in relazione al compito: è possibile provare eccessiva ansia o preoccupazione anche quando si è pronti e attrezzati ad affrontare una sfida, il che non fa altro che diminuire concentrazione, produttività e conseguentemente il senso di autoefficacia. Qua entra in gioco, dunque, la capacità di autoregolarsi anche dal punto di vista emotivo e affettivo;
- Persuasione sociale: feedback e valutazioni provenienti dall'esterno a proposito della propria performance. Questi possono avere effetto sia positivo che negativo: nel primo caso perché infondono la grinta e l'incoraggiamento necessari per mettersi in gioco; nel secondo perché comunicano scarsa fiducia sulle capacità di riuscita, disincentivando l'individuo dal provare.

È chiaro che il senso di autoefficacia che emergerà da queste quattro fonti dipenderà da come ognuna di esse si relazionerà con le altre e soprattutto da come l'individuo percepirà e interpreterà le stesse fonti e la loro integrazione. Ciò in parte contribuisce a spiegare l'estrema eterogeneità degli individui dal punto di vista dell'autoefficacia: persone che abitano contesti simili, con vissuti simili, percorsi di studio di eguale difficoltà e abilità simili possono possedere giudizi di sé estremamente diversi a seconda di come ognuno di loro assimila le informazioni circa le proprie capacità (Bandura, 1986; Boscolo, 2012; Pajares & Johnson, 1994). Questo, naturalmente, ha conseguenze anche per il percorso intellettuale di ogni persona: credere maggiormente nelle proprie capacità porta a fissare obiettivi più ambiziosi, ad impegnarsi di più per conseguirli e a misurarsi con sfide e attività molto più impegnative.

Lo sviluppo dell'autoefficacia, come delineato fin qui, ha insomma luogo nel frangente di mezzo tra quanto accade attorno all'individuo e come egli sceglie di interpretarlo. Spieghiamoci meglio. La formulazione di un giudizio definitivo in merito all'abilità di approcciarsi ad un determinato compito avrà luogo non prima di svolgerlo, ma dopo averlo terminato, e sarà il risultato di come tutto ciò che ruota attorno all'attività stessa è stato vissuto e interiorizzato dal soggetto. Aspetto di primaria importanza in tutto questo ha a che fare con il risultato e la sua interpretazione: l'obiettivo fissato è stato raggiunto? Se sì, per quale ragione? E se no, per quale ragione?

Uno tra i più noti ricercatori ad interrogarsi su questi temi e a produrre un contributo completo è stato Weiner (1985), con la sua teoria delle attribuzioni causali. A suo parere l'interpretazione e il giudizio sulle cause che hanno comportato un certo risultato dipende dalla relazione tra tre dimensioni: locus causale, controllabilità e stabilità. Il locus causale, come da nome, definisce il luogo che l'individuo percepisce come origine della causa del successo o dell'insuccesso: interno, se la causa sta dentro all'individuo (impegno, ore di lavoro, tenacia, ecc.); esterno, se la causa sta fuori dall'individuo (fortuna, bontà dell'esaminatore, aiuto ricevuto, ecc...). La controllabilità ha, invece, a che fare con il grado in cui il soggetto, sempre in base a sue percezioni ed interpretazioni, sarebbe potuto intervenire su ciò che ha causato il buono o cattivo risultato. Egli può presumibilmente ritenere di saper controllare le ore di lavoro da dedicare ad un determinato progetto o gli aiuti che riceve, ma di non riuscire più di tanto a intervenire sulla fortuna che ha o sulla facilità o meno di ciò che gli viene chiesto di eseguire in una qualsiasi sede di esame. In ultimo, la stabilità ha a che fare con la durevolezza o meno di ciò che è ritenuto essere la causa del proprio fallimento o del proprio successo. Mentre, ad esempio, l'aiuto da parte di altri individui è perlopiù interpretato come qualcosa che può facilmente protrarsi nel tempo, la fortuna è ritenuta dai più come qualcosa di imprevedibile.

Le teorizzazioni di Weiner sono riassunte in Tabella 2.1, dove sono mostrate anche otto possibili cause di successo o insuccesso derivanti dall'incrocio delle tre dimensioni appena illustrate.

Tabella 2.1. Stili attributivi<sup>4</sup>

Locus causale interno	Stabile e controllabile	TENACIA (ho fallito perché non ce l'ho messa tutta\ ce l'ho fatta perché ce l'ho messa tutta)
	Stabile e non controllabile	ABILITÀ (ho fallito perché non ci riesco, non sono capace\ ce l'ho fatta perché sono bravo, sono capace)
	Instabile e controllabile	IMPEGNO (ho fallito perché non mi sono impegnato abbastanza\ ce l'ho fatta perché mi sono impegnato a dovere)
	Instabile e non controllabile	UMORE (ho fallito perché non mi sentivo bene\ ce l'ho fatta perché ero in forma smagliante)
Locus causale esterno	Stabile e controllabile	PREGIUDIZIO (ho fallito perché l'esaminatore ce l'aveva non me\ ce l'ho fatta perché stavo simpatico all'esaminatore)
	Stabile e non controllabile	FACILITÀ DEL COMPITO (ho fallito perché il compito era difficile\ ce l'ho fatta perché il compito era facile)
	Instabile e controllabile	AIUTO (ho fallito perché nessuno mi ha aiutato\ ce l'ho fatta perché sono stato aiutato)
	Instabile e non controllabile	FORTUNA (ho fallito perché sono stato sfortunato\ ce l'ho fatta perché sono stato fortunato)

È chiaro che alcune tra queste presunte cause sono più favorevoli di altre alla costruzione di un sano e duraturo senso di autoefficacia. Ad esempio, ritenere che il motivo principale del proprio successo o insuccesso sia la tenacia con cui abbiamo perseguito l'obiettivo o la quantità dell'impegno che vi abbiamo devoluto sarà certamente meglio che credere che la vittoria o il fallimento derivino dalla fortuna o dal grado di simpatia che siamo riusciti a trasmettere a chi ci ha esaminato. Sicuramente, ritenere che le cause delle nostre performance abbiano a che fare con fattori che riguardano in primis noi stessi e che sono da noi effettivamente controllabili ha un effetto decisamente migliore sulla rappresentazione di noi che via via ci costruiremo. Credere di non farcela a prescindere o pensare di poter contare solo sull'aiuto altrui fa sentire impotenti, incapaci di agire sul

<sup>4</sup> La tabella 2.1 è tratta dalle slide Power Point del corso di Psicologia 2 (a.a. 2016\2017) previsto per il quinto anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

compito e sul suo risultato. Diversamente, attribuire le sorti delle proprie esperienze a tenacia e impegno invoglia a riprovare e a fare meglio, conducendo, in caso di successo, a intense sensazioni di orgoglio e di fiducia in sé e in ciò che si sa fare.

Quanto delineato fin qui è quanto mai vero nel caso della scrittura. Scrivere, come si sa, non è semplice, soprattutto per i principianti e gli individui in difficoltà. Tuttavia, accanto alle innegabili competenze reali di ogni aspirante scrittore, vi sono i giudizi che egli stesso compie sulla propria persona e le proprie capacità. In altre parole, non dubitare troppo di sé e credere di riuscire, in un modo o nell'altro, a controllare il compito con sicurezza è utile ad infondere quel grado di fiducia che serve per approcciarsi alla scrittura con serenità. Nello scritto, così come in diverse altre situazioni di vita e d'apprendimento, conta spesso di più ciò che si crede di riuscire a fare rispetto a ciò che effettivamente si fa (Pajares & Johnson, 1994).

Quanto appena scritto non vuol certo suggerire che si debba irrealisticamente credere di avere più pregi e abilità di quanti non se ne abbia – in questo caso la calibrazione tra ciò che si sa fare allo stato attuale e ciò che si pensa di saper fare ne risentirebbe parecchio (Labuhn et al., 2010) – ma porta all'attenzione il fatto che, essendo la scrittura un atto tanto emotivo quanto cognitivo (Pajares & Johnson, 1994), credere un po' di più nel proprio valore e sovrastimarsi un minimo come scrittore conduce a maggior impegno e persistenza e, di conseguenza, a migliori risultati e maggior soddisfazione (Bandura, 1986).

Che l'autoefficacia sia un'arma potentissima per ottenere buoni risultati di scrittura è dimostrato da numerose ricerche. Da più parti (McCarthy et al., 1985; Shell et al., 1989), ad esempio, è risultata una correlazione positiva tra una maggior stima delle proprie abilità di scrittura e la produzione di testi più accurati e di più alto livello. Altri aggiungono che in questo gioca un ruolo fondamentale l'autoregolazione (Zimmerman & Bandura, 1994): saper regolare con cognizione di causa le proprie attività di scrittura ed essere in grado di finalizzarle ad uno specifico risultato sono senz'altro abilità che fanno ritenere l'individuo che le possiede più in grado di intervenire attivamente e proficuamente in ciò che sta facendo. Altri ancora, invece, parlano di interesse (Hidi et al., 2002) come di quel costrutto motivazionale in grado di accrescere l'autoefficacia. In effetti, come esplicitato nel paragrafo dedicato, l'interesse a scrivere sorge anche da una maggior vicinanza e conoscenza dell'atto in questione, aspetto che, col tempo, dovrebbe portare lo scrivente a credere di essere in grado di padroneggiarlo con disinvoltura e tranquillità. Parlando invece, di ambiente scolastico e metodi d'apprendimento, Graham e

Perin (2007) hanno individuato nella scrittura collaborativa e nel ragionamento condiviso dei buoni alleati di un comportamento autoefficace. Ciò non fa altro che dimostrare ulteriormente la natura fortemente sociale di ogni costrutto motivazionale.

Molte delle conclusioni tratte dagli studi appena menzionati, alcuni dei quali riguardanti i gradi scolastici più elevati, sono valide anche per la scuola primaria (Pajares et al., 1999; Pajares et al., 2001; Schunk & Zimmerman, 2007): l'autoefficacia predice con accurata precisione la qualità della performance e l'adeguatezza delle strategie impiegate; inoltre le credenze positive su di sé rinforzano la fiducia e il desiderio di provare e diminuiscono le sensazioni di stress e apprensione.

Le ricerche in merito alla scuola primaria confermano che il senso di efficacia, quale stimolo e allo stesso tempo sostegno di un buon apprendimento, dovrebbe essere coltivato fin dalle prime esperienze di scrittura e di scuola in generale. È noto, infatti, che il seme dell'autoefficacia, se piantato accuratamente e in tempi precoci, può cambiare nel tempo, intensificarsi man mano che proseguono gli studi e porsi da positivo mediatore con successive esperienze di apprendimento e sfide intellettuali (Pajares & Johnson, 1994; Pajares et al., 1999; Pajares & Valiante, 1997).

A questo punto, per concludere il paragrafo, occorre chiedersi come poter fare, in ambiente scolastico e in sede di scrittura, a sostenere ed incentivare un positivo senso di autoefficacia. Per rispondere al quesito torna in auge il concetto di training. Nel limite del possibile, si può educare a coltivare uno stile attributivo corretto facendo ragionare gli alunni sul fatto che l'impegno è (quasi) sempre precursore di buona riuscita. L'impegno si lega, naturalmente, anche al corretto esercizio di strategie adeguate all'obiettivo prefissato. Attribuire alta importanza all'impegno e all'impiego delle giuste strategie conduce ad una maggior propensione alla ri-esecuzione del compito in caso di fallimento, proprio perché la sconfitta non è attribuita alla propria scarsa intelligenza, ma a qualche difetto incorso nella propria preparazione o svolgimento dell'attività. Lo scrivente consapevole di ciò sarà più motivato a scrivere, più orientato verso un possibile successo, persisterà maggiormente nella scrittura e, in quanto fiducioso delle proprie capacità, accetterà più facilmente di misurarsi con compiti difficili. In tutto ciò docenti ed educatori hanno il compito di modellare un positivo senso di autoefficacia anche e soprattutto tramite i feedback che rivolgono agli alunni (Pajares & Johnson, 1994) circa le loro performance e i loro atteggiamenti rispetto alle stesse.

Si è visto, come già anticipato a inizio paragrafo, che l'autoefficacia non è in grado, da sola, di predire con totale certezza il comportamento umano e il suo grado di

motivazione (Pajares & Johnson, 1994). La stessa motivazione è un'architettura complessa che deriva dall'orchestrazione di numerosi fattori e dall'influenza derivante da innumerevoli cause interne o esterne all'individuo. Ciò significa che è giusto e produttivo esercitare e migliorare l'autoefficacia, ma questa da sola non è lo strumento per sconfiggere tutti i mali, quali ansia, demotivazione, poca organizzazione e sfiducia. Essa deve essere sviluppata sempre in relazione a tutti gli altri costrutti in questa sede menzionati (Bruning & Kauffman, 2016), dalla cui interrelazione emergerà uno studente positivamente orientato alla scrittura e all'apprendimento in generale.

Si è scritto, alla fine del paragrafo dedicato a credenze e convinzioni, che alcune delle strategie menzionate al fine di esemplificare come in classe si possa costruire un ambiente adatto a maturare idee positive su di sé e la scrittura saranno riprese nel capitolo sei, che si concentrerà sul progetto educativo *Osservare l'interlingua* e la sua esperienza pluridecennale in termini di buone pratiche di educazione alla scrittura. Si vedrà, infatti, che non solo credenze e convinzioni, ma anche autoregolazione, metacognizione, interesse e autoefficacia sono valorizzati e coltivati il più possibile all'interno del Progetto, attraverso attività di vario genere e numerosi momenti collettivi di azione e riflessione. Come si diceva all'inizio del presente capitolo, però, per coltivare un buon atteggiamento verso la scrittura è necessario possedere anche conoscenze e abilità di tipo linguistico, che pure sono trasmesse con grande attenzione dai docenti ed educatori che partecipano al Progetto. Per queste ragioni il prossimo capitolo illustrerà la dimensione testuale della scrittura, con particolare attenzione alla coerenza e coesione di un elaborato scritto.





## **CAPITOLO 3. IL TESTO SCRITTO: LA DIMENSIONE TESTUALE**

Il presente capitolo, se rapportato ai precedenti e a quelli che seguiranno, è quello di natura maggiormente linguistica, pur lasciando trasparire, come si vedrà in corso di lettura, qualche breve accenno didattico, essendo questo lavoro di tesi sì di natura linguistica, ma anche di interesse scolastico ed educativo.

È ormai noto che un buon percorso di scrittura non può svilupparsi in maniera passiva, col semplice apprendere ad apporre una serie di frasi una di seguito all'altra al solo scopo di comporre un elaborato sufficientemente lungo e ben fatto da essere chiamato testo. Oltre alla struttura grafica e superficiale della lingua esiste uno strato più complesso e profondo, definito testualità, che riguarda il brano scritto come un tutt'uno fluente, compatto e congruente nei significati da esso veicolati. Questa concezione di testo unitaria e soprattutto estremamente consapevole dei legami di reciproca interdipendenza che sussistono tra le diverse parti di un brano naturalmente non emerge da sola, ma tramite un supporto educativo proveniente dall'esterno, un intervento artificiale che lavori proficuamente sulle relazioni testuali e, soprattutto, logiche e semantiche tra i diversi enunciati o nuclei di idee che compongono un testo (Simone, 1978).

Per queste ragioni, prima di addentrarsi nel vivo di questioni pedagogiche e didattiche (capitoli quattro e sei), questo capitolo riguarderà i principali costrutti linguistici alla base sia di un buon testo che di un proficuo curriculum di educazione linguistica. In primo luogo si discuterà brevemente dell'emersione della cosiddetta linguistica testuale (o linguistica del testo) e dei criteri che stanno alla base di un testo ben scritto e sufficientemente comunicativo (§ 3.1), per poi approfondirne maggiormente due, quelli più legati alla struttura del testo stesso: coerenza (§ 3.2) e coesione (§ 3.3). Oltre a discutere dell'indubbio legame di interdipendenza tra i due costrutti, essi saranno anche osservati e dibattuti separatamente (§ 3.4), al fine di dimostrare, come si avrà modo di leggere, che la priorità va sempre data alla comprensibilità e comunicatività del testo prodotto che non alla sua impeccabilità sul piano formale e superficiale.

### **3.1 Linguistica testuale e sette criteri di accettabilità di un testo**

Come si avrà modo di osservare nel corso di questo lavoro, il nostro approccio allo studio dei testi, di genere narrativo, che costituiranno uno dei materiali d'analisi della presente ricerca non considera lo scritto come un'unione di frammenti, bensì come un prodotto unitario che non sarebbe lo stesso se osservato come una semplice "somma di parti". In altre parole, criteri d'analisi come, ad esempio, la correttezza della *consecutio temporum* o dei segni di punteggiatura vanno sì a ripercorrere il testo passo passo e frase per frase, ma studiandolo pur sempre nella sua interezza: l'uso di un determinato tempo verbale o la posizione di un determinato segno di punteggiatura non riguardano solo il "qui ed ora", inteso come quel punto specifico dell'elaborato, ma sono scelti in relazione alla parte di testo precedente, quella già scritta, e alla parte di testo che verrà, quella da scrivere. Un atteggiamento del genere, ormai condiviso dagli studiosi di campo linguistico e da docenti ed educatori, ricade sotto al nome di linguistica del testo o linguistica testuale.

La linguistica del testo ha le sue origini intorno agli anni Sessanta del Novecento. Nonostante l'ambito fosse piuttosto variegato e ricco di direzioni di studio e di ricerca, il presupposto principale, comune ad ogni ramo, era la considerazione del testo come "oggetto primario di indagine" (Damiani, 2008, p.1). Differentemente dagli approcci precedenti, focalizzati sulla frase come unità minima di analisi e sull'apposizione di enunciati uno di seguito all'altro per produrre elaborati, la linguistica orientata al testo vede quest'ultimo come unità minima dotata di significato e atta a comunicare: è il testo nella sua interezza l'unità comunicativa primaria (Damiani, 2008) e la riflessione sulla lingua non può prescindere dalla considerazione attiva di tutte le questioni dialogiche e contestuali che, assieme alle conoscenze grammaticali e strutturali, rendono un testo tale (D'Alfonso, 2014; Desideri, 1995).

Dall'avvento e successiva crescita del campo d'indagine della linguistica testuale hanno assunto importanza, nel determinare il significato e la bontà di un elaborato, anche fattori prettamente esterni al testo, come ad esempio il contesto comunicativo d'occorrenza e gli aspetti pragmatici, intesi come tutti quei segnali discorsivi che hanno ragione d'esistere all'interno di una particolare situazione concreta e che, proprio in quel contesto, rendono il testo (orale o scritto che sia) non un semplice prodotto verbale, ma un potente strumento comunicativo con il quale intervenire in un particolare dialogo situato (Bazzanella, 2006). Come già osservato nel capitolo uno, infatti, il testo non è e non dovrebbe essere un mero prodotto sterile da esibire al fine di ottenere una valutazione, ma rappresenta quasi sempre un tentativo di inserirsi nella cultura e nelle convenzioni

linguistiche e comunicative della propria comunità d'appartenenza. Ampliare la prospettiva d'analisi del testo ha permesso poi di studiare e comprendere questioni grammaticali complesse, ovvero quegli escamotage linguistici che permettono ad un testo apparentemente neutro di assumere un tono, di canalizzarsi verso l'una o l'altra direzione di un discorso, di sottendere un certo significato. Tra questi, ad esempio, l'intonazione e l'ordine alterato delle parole all'interno di una certa frase, come le dislocazioni<sup>5</sup> o le frasi scisse<sup>6</sup>.

Insomma, una concezione complessa del testo come insieme di fattori linguistici, cognitivi e socioculturali ha permesso di iniziare a valutare la bontà e la "testualità" di un elaborato da una prospettiva più ampia. A tal proposito occorre citare l'approccio di De Beaugrande e Dressler (1981/1984), definito *procedurale* perché ricalca i passaggi messi in atto quando si compone o si comprende un testo, il quale si propone di valutare l'attinenza di un certo prodotto alla definizione canonica di testo sulla base di una serie di requisiti che tengano conto, contemporaneamente, di questioni sintattiche, semantiche e pragmatiche. In parole semplici i due studiosi hanno formulato sette indici, più che altro sette criteri di accettabilità, che permettono di definire un testo come tale. I criteri in questione sono:

- coesione
- coerenza
- intenzionalità
- accettabilità
- informatività
- situazionalità

---

<sup>5</sup> Per dislocazione si intende una particolare struttura dell'enunciato che sposta gli elementi dello stesso in una posizione non canonica al fine di suggerire un preciso significato. Per tale ragione si dice che la dislocazione è un tipo di costruzione marcata, nel senso che non si presenta secondo il tipico ordine soggetto-verbo-oggetto dell'italiano, ma presenta un ordine alterato utile a sottolineare (a marcare, appunto) determinati elementi dell'enunciato. Prendendo da esempio la frase neutra *Ho prestato a Francesca il computer*, si possono costruire due frasi alterate definite dislocazioni:

- dislocazione a sinistra: *il computer l'ho prestato a Francesca*. Qui è l'oggetto che è stato prestato ad essere messo in rilievo: è il computer che ho prestato, non un altro oggetto.
- dislocazione a destra: *l'ho prestato a Francesca, il computer*. Qui è la persona che ha ottenuto il prestito ad essere messa in risalto: l'ho prestato proprio a Francesca, non a qualcun altro.

<sup>6</sup> Per frase scissa si intende un ulteriore costrutto alterato volto a marcare pragmaticamente una parte dell'enunciato prodotto, questa volta producendo una separazione tra frase reggente e subordinata. Prendendo da esempio la frase neutra *Tu vincerai la borsa di studio, non quella svogliata della tua amica Serena*, è possibile ottenere la seguente frase scissa: *Sei tu che vincerai la borsa di studio, non quella svogliata della tua amica Serena*. In tal modo risulta ancora più pregnante, ancora più marcato, che proprio tu vincerai, non di certo qualcun altro.

- intertestualità

Se è vero che non rispettare i criteri di cui sopra rende il nostro prodotto verbale un “non testo”, è anche vero che non occorre che ognuno dei sette punti sia sempre pienamente soddisfatto per riconoscere un testo come tale. Esistono, infatti, situazioni, perlopiù scambi informali e colloquiali, nelle quali non sempre si giunge al pieno rispetto degli indici, pur non perdendo di vista il potere comunicativo di quei particolari testi. In questo senso, più che la sintassi e la grammatica, giocano un ruolo essenziale nella comprensione di un testo il contesto, le convenzioni linguistiche e i presupposti che sottostanno all’elaborato, quindi il rapporto tra ciò che si conosce (il dato) e ciò che viene appreso interagendo (il nuovo). In definitiva, non ci troviamo d’innanzi ad una dicotomia testo\non testo, ma ad una scala di accettabilità che, in base a quanto e come i criteri sono soddisfatti, riconosce diverse sfumature di testualità e non testualità (Damiani, 2008).

Detto ciò, definiamo ora meglio i sette criteri di De Beaugrande e Dressler (1981/1984). I primi due punti, coerenza e coesione, sono gli unici effettivamente incentrati sul testo: in parole brevi, la coesione riguarda il come le diverse componenti di un elaborato sono tra loro legate da un punto di vista linguistico, mentre la coerenza ha più a che fare con questioni cognitive e d’interpretazione, in altri termini come i diversi contenuti del testo sono tra loro collegati semanticamente al fine di trasmettere un senso, un significato. I successivi punti, invece, si concentrano maggiormente sulla cornice che circonda l’interazione, scritta o orale che sia, quindi chi produce, chi riceve e le convenzioni dell’atto comunicativo. L’intenzionalità, come da nome, riguarda ciò che l’interlocutore *intende* trasmettere, quindi la sua volontà di creare un testo che sia, appunto, sufficientemente coeso e coerente da permettergli di raggiungere i suoi scopi comunicativi. Quando un testo, nel senso appena descritto, non si presenta sufficientemente intenzionale, non è da escludersi che si possa domandare a chi lo ha prodotto, quando il contesto lo consente, di spiegarsi meglio e di definire con maggior precisione i suoi scopi e, appunto, le sue *intenzioni*. L’accettabilità riguarda, invece, più che altro il ricevente, il quale si aspetta di avere a che fare con un testo che, secondo le convenzioni sue e della sua cultura di riferimento, sia sufficientemente *accettabile*, quindi coerente e intenzionale abbastanza da soddisfare le sue aspettative e consentirgli di comprenderne gli scopi. Vi è poi l’informatività, che riguarda la misura in cui le informazioni contenute in un determinato testo sono attese o inattese (quanto ci si aspettava di riceverle) oppure note o ignote (quanto già si conosceva a proposito di esse, quindi quanto si è in grado di comprendere il tutto) al ricevente. È chiaro che ogni

elaborato, per essere considerato a tutti gli effetti un testo e non solo un insieme di parole ed enunciati, deve essere un minimo informativo: una produzione verbale priva di significato, incomprensibile e con nessuno scopo evidente genera noia, disinteresse e, in definitiva, allontanamento. La situazionalità, invece, come da nome, ha a che fare con la situazione, col contesto nel quale un testo è prodotto o fruito. Ci sono, naturalmente, situazioni più o meno favorevoli alla ricezione e comprensione di determinati significati, quindi determinati testi, così come certi elementi contestuali e ambientali ne agevolano la produzione. Ne consegue che ogni testo è più o meno rilevante e più o meno comprensibile a seconda della situazione nella quale ci si trova. In ultimo abbiamo l'intertestualità, che per definizione riguarda la modalità in cui determinati testi dialogano tra loro in maniera coerente e comprensibile o come differenti sezioni del medesimo testo sono tra loro legate e in rapporto comunicativo. In questo senso, insomma, il criterio dell'intertestualità concerne la possibilità di produrre e/o fruire di determinati testi o parti di essi solo se altrettanti elaborati a questi strettamente connessi sono già stati incontrati, conosciuti, compresi ed accettati. Come già discusso nel primo capitolo, ogni testo integrato nelle convenzioni di una determinata cultura e comunità richiama altri testi ed è a sua volta richiamato dagli stessi; è un dialogo non solo con i lettori (e potenziali scrittori) futuri, ma anche con chi ha già scritto di simili argomenti nel passato e nel presente. Di conseguenza, ogni testo, in maniera più o meno intensa, crea e costruisce intertestualità (Porter, 1986).

Da quanto appena scritto è intuibile che gli unici criteri effettivamente e concretamente riscontrabili in un testo per il quale non si hanno altre informazioni se non il prodotto scritto stesso sono le prime due, la coerenza e la coesione. Per tale ragione, tra tutti gli indici proposti da De Beaugrande e Dressler (1981/1984), solo queste ultime saranno ulteriormente approfondite nei successivi paragrafi del presente capitolo e, in generale, all'interno di questo lavoro di tesi. Coerenza e coesione, come si vedrà di seguito, concorrono, nella loro conoscenza, nel loro rispetto e nella loro integrazione, a formare negli scrittori principianti due fondamentali competenze, quella grammaticale e quella definita testuale (Manzotti & Zampese, 2010):

- la competenza grammaticale. Per competenza grammaticale si intende la conoscenza ed il rispetto prima di tutte le regole grafiche (grafia, ortografia e punteggiatura), poi di tutte le regole morfologiche e sintattiche della propria lingua. Naturalmente competenze di questo genere sono utili sia nella produzione che nella ricezione, in quanto consentono di individuare

in alcune strutture linguistiche i mezzi più idonei per trasmettere e veicolare un determinato significato, sia in entrata (ricezione), sia in uscita (produzione);

- la competenza testuale. Questa seconda competenza si pone ad un livello superiore della prima; si può addirittura affermare che la comprende e la ingloba. La competenza testuale riguarda l'elaborato nel suo complesso e i contenuti da esso trasmessi. Possedere una competenza testuale significa utilizzare tutte le conoscenze grammaticali di cui al punto precedente per farsi una chiara idea delle connessioni logiche e strutturali all'interno dell'elaborato, sia a livello locale (frasi, paragrafi, capitoli), sia a livello globale, saper riconoscere i legami di interdipendenza logica e semantica tra blocchi successivi e precedenti di testo, saper integrare correttamente il dato (ciò che si conosce) e il nuovo (ciò che non si conosce) e tener conto del registro linguistico in uso in relazione a scopi e contesti. Naturalmente, anche questa competenza riguarda sia la produzione che la ricezione di elaborati.

A seguire la descrizione più approfondita dei costrutti di coerenza e coesione, qui considerati perlopiù in relazione al testo scritto. Per entrambe le strutture, oltre ad un'introduzione teorica, saranno discussi i principali criteri linguistici utili ad una loro valutazione.

### **3.2 La coesione**

Come introdotto nel precedente paragrafo, per coesione si intende l'utilizzo di tutte quelle procedure linguistiche in grado di tener collegate tra di loro le diverse parti di un testo, intese come frasi, periodi o nuclei informativi (Prandi & De Santis, 2011). Un testo si dice coeso quando "la sua superficie linguistica riflette la sua unitarietà e la sua continuità (...), quando presenta cioè un sistema di dispositivi linguistici che mettono in scena collegamenti e sintonie (...) fra le unità che lo costituiscono" (Ferrari, 2014, p.121). Rispettare la coesione significa assicurarsi che siano mantenuti i corretti rapporti e relazioni tra le strutture linguistiche in uso e, di conseguenza, saper rendere il proprio elaborato globalmente connesso e legato dal punto di vista sintattico (Serianni, 2006) e dotato di una sorta di continuità e fluidità dal punto di vista logico (Halliday & Hasan, 1976).

Che un testo manchi di coesione è facilmente intuibile anche da un parlante italiano non esperto di grammatica e testualità. Si tratta, come spiega Colombo (2011), della sensazione, da parte dello stesso autore o di un fruitore esterno, che ciò che si sta leggendo sia in parte o del tutto sconnesso da un punto di vista strutturale, che le diverse parti manchino di un collante sintattico in grado di rendere l'elaborato un tutt'uno compatto. Per meglio spiegare il discorso, ricorriamo ad un semplice esempio (figura 3.1):

Figura 3.1. Testo non coeso (Coerenza e coesione. Competenze valide per ogni tipo di testo. Disponibile da <http://www.edizionalice.it/OL/IItaliano.pdf>).

**I SOFFIONI**

I soffioni che si trova nei prati e nei campi sono gradevoli da mangiare. In primavera, in diversi paesi c'è l'abitudine di mangiare le foglie del soffione ancora tenere. C'è chi le fanno bollire e poi li mangiano con sale e pepe, e chi invece li mangiano crude in insalata. Le foglie del soffione di cui si mangiano in primavera si chiamano familiarmente "cicoria" o "insalata matta". I soffioni hanno oppure anche un altro nome. Il bordo frastagliato della foglia del soffione ricorda un po' una chiostra di denti acuminati ed è forse questo il motivo per cui c'è chi chiamano questa pianta "dente di leone".

A seguito della lettura di questo breve testo non si può certo dire di non averne compreso i principali passaggi o lo scopo generale, ossia esporre informazioni relativamente al soffione. Tuttavia è innegabile che manchi, a contornare il tutto, proprio la sensazione appena citata di compattezza, che conferisce più scorrevolezza all'elaborato scritto. Questa sensazione è dovuta, in questo caso, alla mancanza di alcune relazioni sintattiche, in particolare:

- riga 1: non concordanza tra nome e verbo (*i soffioni che si trova* al posto di *i soffioni che si trovano*);
- riga 3: non concordanza di numero tra pronome relativo chi e verbo (*c'è chi le fanno bollire* al posto di *c'è chi le fa bollire*); mantenimento di referente inanimato tramite pronome personale di genere non appropriato (*e poi li mangiano* al posto di *e poi le mangiano*, cioè mangiano le foglie); non concordanza di numero tra pronome relativo chi e verbo (*e poi li mangiano* al posto di *e poi li mangia*);

- riga 4: mantenimento di referente inanimato tramite pronome personale di genere non appropriato (*e poi li mangiano* al posto di *e poi le mangiano*, cioè mangiano le foglie); non concordanza di numero tra pronome relativo *chi* e verbo (*e poi li mangiano* anziché *e poi li mangia*); pronome relativo errato (*le foglie del soffione di cui si mangiano in primavera* al posto di *le foglie del soffione che si mangiano in primavera* oppure *il soffione, le cui foglie si mangiano in primavera*);
- riga 6: utilizzo di un connettivo avversativo dove non necessario (*i soffioni hanno oppure anche un altro nome* al posto di *i soffioni hanno anche un altro nome*);
- riga 8 non concordanza di numero tra pronome relativo *chi* e verbo (*c'è chi chiamano questa pianta* al posto di *c'è chi chiama questa pianta*).

Insomma, come anticipato, sono perlopiù le questioni “di superficie” ad intaccare il costruito di coesione e a conferire quella sensazione di sconnessione di cui si parlava poco sopra. Purché sia innegabile che un testo più ordinato dal punto di vista logico e sintattico richieda anche, nella lettura o riletture, un minor sforzo cognitivo (Britton et al., 1982), è anche vero che la coesione, ad eccezione di produzioni scritte totalmente confusionarie, quasi impossibili da prodursi per un parlante nativo (Serianni, 2006), difficilmente intacca la comprensibilità di un testo. Il motivo è semplice: a differenza della coerenza, che, come si vedrà, è un costruito maggiormente psicologico e cognitivo, la coesione è più che altro una proprietà linguistica di un elaborato scritto (Graesser et al., 2011, Ferrari, 2010b). Questo contribuisce a spiegare il fenomeno per il quale, in presenza di un testo completamente incomprensibile dal punto di vista del significato (quindi mancante di coerenza), non si sia neppure in grado di individuare, proprio perché non si comprende a chi, cosa o quando ci si sta riferendo, quali sono le porzioni di brano ben scritte e quelle che, invece, contengono errori di superficie (quindi dotate o meno di buona coesione) (Carrell, 1982; Hinkel, 2001). È idea di molti, infatti, che la coesione rivesta un ruolo subordinato rispetto alla coerenza, proprio per la sua natura espressamente linguistica e di superficie (McNamara et al., 2010). Su questo aspetto si tornerà in maniera più approfondita nell'ultimo paragrafo, nel quale si discuterà a del rapporto tra coerenza e coesione. Tornando alla coesione in senso stretto, la funzione di collante e di fluenza sintattica è da attribuirsi perlopiù ad alcune specifiche parti del discorso, seppur, come vedremo, non sia sempre così semplice definire dove finisca la coesione e inizi la coerenza e viceversa.



Il più noto tra i dispositivi linguistici in grado di “tessere” un testo in maniera solida e compatta è il connettivo, termine di ampia portata atto a definire tutte le “forme invariabili [del discorso] (...) che indicano relazioni che strutturano ‘logicamente’ i significati della frase e del testo” (Ferrari, 2010c). Possono, ad esempio, catalogarsi come connettivi gli avverbi (ad es. *invece, tuttavia, cioè, fortunatamente, probabilmente, ovviamente*), le congiunzioni (ad es. *ma, perchè, e, o, oppure*), le preposizioni (ad es. *per*) e alcune espressioni composte (ad es. *da un diverso punto di vista, in poche parole, solamente che, ecc...*). Il connettivo, oltre a strutturare il testo e a renderlo scorrevole nella lettura, svolge un’importante funzione logica e/o causale, nel senso che contribuisce a specificare il modo in cui la porzione di testo precedente è collegata a quella successiva e viceversa (Ellero, 1986; Graesser & Franklin, 1990). Riportiamo, per chiarezza, due brevi esempi:

(a) *sembra che tu abbia seguito la ricetta alla perfezione, **tuttavia** c’è qualcosa che non va con il sapore.*

(b) *Marta non mi sembra una persona sincera e affidabile, **per questo motivo** ho deciso di non frequentarla più.*

In (a) l’espressione *tuttavia* ha valore avversativo e limitativo, sta cioè ad indicare che anche se la ricetta è stata perfettamente rispettata, c’è ugualmente un problema relativamente al sapore. In altre parole, il fatto di aver seguito perfettamente la ricetta non è bastato per preparare un ottimo piatto. In (b), invece, l’espressione *per questo motivo* ha valore conclusivo, nel senso che introduce una frase che ha il compito di spiegare il proprio punto di vista “definitivo” rispetto a quella precedente, di esprimere una conseguenza rispetto a quanto enunciato in precedenza. In questo caso, il fatto che Marta non sembri sincera ed affidabile ha come conseguenza definitiva la decisione, da parte di chi scrive, di allontanarsi da lei.

Naturalmente i tipi di relazioni intessute dai connettivi sono molto più numerosi di quelli qui riportati, ma questi due semplici esempi bastano per rendersi conto della funzione non solo linguistica e coesiva ma anche semantica e cognitiva attribuibile ai connettivi: essi, quando utilizzati correttamente per esprimere le giuste relazioni sintattiche e semantiche, sono di grande aiuto anche per costruirsi un’adeguata rappresentazione logica e sequenziale delle informazioni veicolate dal testo (Bazzanella & Pozzo, 1997; Degand & Sanders, 2002; Degand et al., 1999; Sanders & Noordman,

2000). Proprio per questo si diceva che non è sempre così semplice distinguere nettamente tra coerenza e coesione: il connettivo, ad esempio, ha sì funzione di collante sintattico, ma anche di accompagnamento del lettore nella costruzione di una rappresentazione mentale coerente di quanto letto, una sorta di guida logica alla costruzione del significato.

Altri dispositivi linguistici atti ad assicurare coesione e compattezza del discorso sono quelle espressioni di varia natura (nomi propri, nomi comuni, pronomi, avverbi, ecc...) la cui funzione è quella di portare in scena o richiamare in causa i diversi “personaggi”, animati (persone, animali, personaggi di fantasia) o inanimati (luoghi, tempi, oggetti, sensazioni, idee, accadimenti), che compongono il testo che si sta scrivendo o leggendo, più propriamente chiamati referenti o entità (Ferrari, 2014; Prandi & De Santis, 2011). Chiariamo nuovamente il concetto tramite alcuni brevissimi esempi:

(c) ***Martina** mi ha chiesto di prestarle la mia penna. **Le** ho detto che in questo momento la sto usando io.*

(d) *Qualche settimana fa siamo stati in gita al **lago**. **Là** c'era un'aria fresca e piacevole ed un'atmosfera tranquilla e pacifica.*

(e) *Mio nonno è nato nel **1926**: **all'epoca** la vita era molto diversa da quella che conduciamo oggi.*

(f) ***Avevano già provato a manometterle la serratura di casa, senza successo. Quella volta però, erano riusciti ad accedere all'appartamento, devastando tutto e portando via quanti più oggetti di valore possibile. Il fattaccio non è di certo passato inosservato nel quartiere di Giorgia, anzi, una paura incontrollata si è presto diffusa a macchia d'olio tra tutti i residenti.***

Nell'esempio (c) ci troviamo d'innanzi all'introduzione di una persona (*Martina*) tramite nome proprio e al suo successivo richiamo tramite un pronome personale (*le*). In (d) è invece un luogo ad essere dapprima introdotto tramite nome comune (*lago*) e successivamente richiamato tramite avverbio di luogo (*là*). Leggermente meno evidenti sono i richiami referenziali negli esempi (e) e (f). Nel primo è una data, quindi un tempo, ad essere in un primo momento introdotto in forma numerica (*1926*) e poi ripreso tramite sostantivo femminile (*all'epoca*). Nel secondo, invece, è un intero accadimento (*avevano già provato a manometterle la serratura di casa, senza successo. Quella volta però, erano riusciti ad accedere all'appartamento, devastando tutto e portando via quanti più*

*oggetti di valore possibile)* ad essere ripreso sinteticamente con il termine dispregiativo *fattaccio*.

Seppure, anche in questo caso, gli esempi non siano esaustivi dell'intero discorso a proposito delle entità, risulta perlomeno chiaro che i personaggi che popolano uno scritto devono essere tra loro orchestrati con armonia e logicità in modo da assicurare uno scorrimento fluido del testo e una piacevole sensazione di compattezza e legame tra le sue diverse parti. Non solo: la catena referenziale, quando gestita sapientemente e senza eccessive ambiguità tra i referenti, assicura anche una buona comprensione del discorso e aiuta il lettore nel difficile compito di destreggiarsi tra tutte le entità nominate, difficile soprattutto per chi non condivide il medesimo background di conoscenze dello scrittore (Hendriks, 1998). Saper gestire le entità si configura, di nuovo, come un'abilità ponte tra coesione e coerenza: organizzare il discorso logicamente assicurando continuità nel richiamo dei diversi referenti implicati riguarda la coesione, fare in modo che le diverse parti del testo partecipino in modo chiaro e non ambiguo alla trasmissione della medesima unità di senso riguarda la coerenza. Da ciò consegue che anche il riferimento alle entità possiede, oltre che una chiara funzione logica e sintattica, anche una funzione cognitiva e semantica: spesso e volentieri, infatti, la comprensione di un testo non dipende solamente dalle informazioni in esso esplicitate, ma anche dal possesso di conoscenze pregresse che consentono di "mettere al posto giusto" nella propria mente tutte le informazioni veicolate dal brano, costruendo dunque un nucleo di significato unitario (Ferrari, 2014). Ebbene, in mancanza di queste conoscenze sta anche alla catena referenziale delle diverse entità rendere espliciti i rapporti di significato esistenti tra i diversi personaggi e le diverse idee veicolate dal testo, al fine, nuovamente, di costruirsi una rappresentazione mentale che sia non solo compatta e fluida, ma anche coerente e comprensibile. Questo obiettivo, per dirlo in parole semplici, si raggiunge nel momento in cui è correttamente rispettato l'equilibrio tra le informazioni già esplicitate nel corso del brano, o comunque quelle facilmente riconoscibili e identificabili (il dato), e quelle non ancora rese note o presumibilmente non conosciute dai fruitori del testo in preparazione (il nuovo). Ancora una volta, cerchiamo di definire meglio il concetto appena espresso servendoci di due esempi a confronto:

(g) *Marco non sapeva più che fare, ormai era chiaro che si era perso per le strade di Roma. Ma ad un tratto eccola arrivare, proprio lei, quella simpatica vigilessa che gli aveva dato indicazioni anche alcuni giorni prima. Grazie al cielo poteva chiedere a lei.*

(h) *Marco non sapeva più che fare, ormai era chiaro che si era perso per le strade di Roma. Ma ad un tratto eccola arrivare. Grazie al cielo poteva chiedere a lei.*

Nell'esempio (g) il pronome personale clitico *la* (*eccola*), che sta ad introdurre un personaggio femminile sconosciuto, viene poi chiarito dalla catena referenziale successiva (*proprio lei, quella simpatica vigilessa che gli aveva dato indicazioni...*), atta a specificare chi sia questa entità femminile ben conosciuta da chi scrive ma non altrettanto da chi legge. Accade diversamente nell'esempio (h), nel quale, in mancanza di un background di conoscenze condiviso con lo scrivente, il lettore non sarà in grado di comprendere chi è *lei*, non potendo nemmeno contare su informazioni referenziali più precise. In un caso come questo, tutto il discorso successivo risulterebbe compromesso a causa dei dubbi dovuti alla mancata esplicitazione, attraverso adeguati referenti, di questa entità alquanto ambigua. Interessante notare poi che l'esempio (h) non presenta alcuna inappropriatezza a carico della coesione: correttezza di concordanze, presenza di connettivi adeguati, correttezza dei tempi verbali e quant'altro. Da un punto di vista linguistico la frase è impeccabile; il problema è solo cognitivo, dunque a carico del significato (coerenza). Su questo aspetto torneremo con maggiore attenzione nell'ultimo paragrafo, quando metteremo a confronto coerenza e coesione.

Altra questione che concerne molto strettamente la coesione di un elaborato scritto è l'espressione della temporalità, ossia la capacità di collocare nel tempo gli eventi espressi in un testo, sia citandoli nell'ordine temporale in cui avvengono, sia esponendoli in ordine non cronologico, pur senza alterare la logicità del discorso (Da Milano, 2011). Come sintetizzato da Bagioli e Deon (1986, p. 77), "è infatti proprio il tempo verbale, insieme alle altre marche temporali, i cosiddetti avverbi di tempo in primo luogo, a rendere più immediatamente possibile la percezione di una consapevole costruzione del testo, la sua articolazione in una rete di fili, legami indispensabili alla sua coesione". L'uso di questi dispositivi linguistici, insomma, chiarisce logicamente i piani temporali su cui si articola il discorso, permettendoci di collocare gli eventi in un *prima*, un *adesso* e un *poi*. Come appena definito, questo compito non è assolto solamente dai verbi, ma anche dagli avverbi di tempo, di cui riportiamo di seguito qualche esempio:

(i) *Domattina andrò al lavoro, poi, tornata a casa, caricherò in macchina la valigia ed infine mi dirigerò alla casa al mare dei miei amici per il week-end.*

(1) *Francesco tornò in negozio a restituire la televisione **precedentemente** comprata, in quanto, **dopo** l'acquisto, aveva scoperto che era difettosa.*

L'esempio (i) mostra la descrizione lineare e sequenziale di ciò che la persona che scrive intende fare il giorno successivo: andare a lavorare, tornare a casa, caricare la valigia in macchina, andare alla casa al mare dei suoi amici. La sequenza è ben scandita anche grazie all'utilizzo di marche temporali che ordinano gli eventi secondo un criterio cronologico: *domattina, poi, infine*. Lievemente più complicato è risalire alla sequenza cronologica degli eventi riportati nell'esempio (1), in quanto le azioni non sono disposte nell'ordine in cui si sono svolte. Nuovamente, possiamo servirci degli indicatori temporali riportati, *precedentemente* e *dopo*, per ricostruire cronologicamente (acquisto televisione, scoperta del difetto, restituzione televisione) degli eventi disposti in un ordine non consequenziale (restituzione televisione, acquisto televisione, scoperta del difetto). Sappiamo, infatti, che la televisione, come ovvio che sia, è stata acquistata *precedentemente* alla sua restituzione e che la scoperta del difetto è avvenuta, come naturale, *dopo* il suo acquisto.

Avendo già introdotto gli avverbi nella sezione dedicata ai connettivi, ed essendo, come si vedrà, l'analisi condotta per questo lavoro di tesi più che altro concentrata sull'espressione della temporalità tramite il sistema verbale, da questo momento in poi si discuterà solo del verbo.

Il sistema verbale è in grado di collocare gli eventi narrati su un piano cronologico, sequenziale o non sequenziale, e di esplicitarne i rapporti grazie a due categorie grammaticali ad esso riconducibili:

- il tempo, che permette di collocare gli accadimenti prima (passato), durante (presente) o dopo (futuro) lo svolgimento dell'azione focus, cioè quella alla quale gira attorno tutto il discorso, altrimenti detta *momento di riferimento* (Schwarze, 1990);
- l'aspetto, che informa sulla durata dell'azione espressa dal verbo distinguendo tra aspetto *perfettivo* ed *imperfettivo*. Esistono, a questo proposito, tempi verbali perfettivi, che rendono conto dell'azione svolta nella sua interezza, indicandone anche il punto conclusivo, e tempi verbali imperfettivi, che considerano l'azione dall'interno, nella sua durata, senza considerarne il momento finale. Sono perfettivi il passato prossimo (*ho*

*fatto merenda e poi mi sono rimesso al lavoro*), il passato remoto (*feci colazione guardando il mare dalla terrazza*), il trapassato prossimo (*riuscii finalmente a riparare l'orologio che avevo rotto*) e il trapassato remoto (*appena fu uscito di casa, si accorse di aver dimenticato il biglietto dell'autobus*). Sono, invece, imperfettivi, come da nome, l'indicativo imperfetto (*mentre mangiavo mi è arrivata l'email che tanto aspettavo*) e la cosiddetta perifrasi progressiva (*stiamo andando a fare una passeggiata al parco, vuoi unirti a noi?*). Il concetto di aspetto verbale consente poi di effettuare un altro distinguo, quello tra trama e sfondo: i verbi perfettivi costituiscono la trama di un racconto, cioè permettono di proseguire con i fatti narrati (*ho mangiato, poi ho riordinato, infine ho guardato la televisione*); i verbi imperfettivi costituiscono lo sfondo, ossia la cornice di eventi che forma il contesto attorno al quale l'evento narrato si svolge (*stavo per salire sul treno quando vidi mia madre correre verso di me; la mia macchina, che usavo ormai da molti anni, decise di abbandonarmi nel momento meno opportuno*) (Grandi, 2010). L'alternanza trama\sfondo consente di chiarire i rapporti esistenti tra i diversi eventi raccontati all'interno di un testo, dando così modo al lettore di comprenderli meglio (Solarino, 1991).

Da questa prima introduzione due aspetti risaltano particolarmente: l'importanza della corretta gestione delle categorie sopra citate al fine di assicurare compattezza e consequenzialità degli eventi, in altre parole coesione, e allo stesso tempo la complessità dell'azione stessa e del sistema verbale della nostra lingua. L'italiano, infatti, possiede numerose forme verbali, in particolare numerosi tempi verbali atti ad esprimere eventi passati (cinque per la precisione nell'indicativo), tra i quali sussistono differenze talvolta molto lievi e difficili da concretizzare anche per un parlante nativo (Ondelli, 2007). Occorre che per ognuno di essi siano quanto più chiari possibile i rapporti temporali che lo legano agli altri tempi verbali e la sua caratterizzazione come forma principalmente di trama o di sfondo, al fine di costruire un elaborato logico e comprensibile sul piano cronologico (Antinucci & Miller, 1976). In particolare, tra tutte le forme elencate, non risulta affatto semplice, soprattutto per lo scrittore alle prime armi, comprendere e, successivamente, utilizzare la forma durativa (l'imperfetto nello specifico), strumento imprescindibile per esprimere rapporti temporali tra eventi in lingua italiana (Antinucci & Miller, 1976).

Si è parlato poco sopra di comprensibilità in relazione all'espressione della temporalità perché, come affermato in precedenza per connettivi ed entità, anche nel caso dei tempi verbali la loro orchestrazione logica non è utile solo a "cucire" tra loro le diverse parti del discorso in maniera fluida e armoniosa, ma anche a consentire di comprendere in maniera adeguata l'evento narrato dal testo e la sequenzialità dei suoi accadimenti. Nuovamente ci troviamo al confine tra coesione e coerenza: la temporalità, esattamente come connettivi e il sistema del riferimento alle entità, è per definizione uno strumento a favore della coesione, ma è anche un mezzo utile a costruirsi mentalmente una corretta rappresentazione del testo in lettura; in altre parole serve a capirlo oltre che ad apprezzarne la compattezza e il legame logico tra le parti. Come già accennato in diversi momenti e come si vedrà anche in seguito, un'adeguata consapevolezza cognitiva di ciò che è discusso nel testo precede sempre l'apprezzamento di come tale discorso è linguisticamente realizzato, in altri termini è indispensabile comprendere cognitivamente il tempo, i suoi livelli e i rapporti di antecedenza, contemporaneità e conseguenza prima di poterlo utilizzare in maniera corretta, proficua e non ambigua (Antinucci & Miller, 1976; Baglioli & Deon, 1986; Ferreiro & Sinclair, 1971). Per rendere maggiormente chiaro il discorso sulla comprensibilità di un testo in termini temporali, a seguire due esempi a confronto:

(m) *Il ladro, con un balzo, saltò giù dalla finestra dell'appartamento che aveva appena finito di svaligiare.*

(n) *Il ladro, con un balzo, saltò giù dalla finestra dell'appartamento che finì di svaligiare.*

Come noto, esistono precisi rapporti temporali tra le diverse forme verbali atte ad esprimere accadimenti passati. Nella frase (m), ad esempio, ci troviamo d'innanzi a due tempi passati propri dell'indicativo: passato remoto (*saltò*) e trapassato prossimo (*aveva finito*). Come si sa, il trapassato prossimo serve ad esprimere anteriorità nel passato, dunque ad indicare eventi accaduti ancor prima degli avvenimenti passati di cui si sta parlando. Saper rispettare questo ed altri rapporti serve a rendere un discorso comprensibile per chi lo legge, soprattutto per chi non conosce per nulla i fatti discussi nel testo. Nuovamente, occorre collegarsi alle conoscenze pregresse possedute da scrittori e lettori nell'atto, rispettivamente, di composizione e fruizione di un testo: ciò che lo scrivente sa e conosce durante la stesura di uno scritto non è necessariamente pari a ciò

che il destinatario sa nel momento in cui si accinge a leggere il testo, motivo per cui è necessario rendere chiari i diversi piani del discorso servendosi anche dei diversi tempi verbali e loro rapporti temporali reciproci. Tornando all'esempio (m), sappiamo che il ladro è fuggito dall'appartamento *dopo* averlo svaligiato, tant'è che il tempo verbale utilizzato per indicare la fuga (passato remoto *saltò*) risulta cronologicamente più vicino a chi legge rispetto a quello utilizzato per indicare il furto (trapassato prossimo *aveva finito*). Risulta invece più ambiguo l'esempio (n), che, ricorrendo a due soli passati remoti (*saltò* e *finì*), posiziona in contemporanea due eventi che per logica non possono esserlo, confondendo in questo modo le idee del fruitore del testo. Testi di questo tipo, che generano confusione e fraintendimenti sul piano della temporalità, risultano dunque scarsamente comunicativi e, di conseguenza, poco coerenti oltre che poco coesi (Bagioli e Deon, 1986).

Quanto scritto fino a questo momento in merito ai tempi verbali è quanto mai vero per la narrazione, genere testuale che, in quanto atto a raccontare eventi, storie ed accadimenti, è strumento primario di espressione della temporalità. "Il testo narrativo (...) ha già in sé, come funzionalmente strutturale, il concetto di 'tempo', in base al quale lo possiamo identificare e parallelamente distinguere da altri tipi di testo" (Pilato, 1986, p. 44). Questa breve precisazione è importante perché, come anticipato e come si leggerà in seguito, il testo narrativo è proprio il genere testuale che è stato scelto come materiale d'analisi per la presente ricerca, motivo per cui, come si vedrà nei capitoli dedicati a strumenti e analisi, si è dedicata particolare attenzione anche al legame logico tra tempi verbali e loro utilizzo proficuo.

In conclusione, tutte le strutture grammaticali e le strategie di coesione fin qui definite ricadono, in un certo senso, sotto il nome di lessico, o, per meglio dire, di coesione lessicale (Muto, 2007). Cerchiamo di spiegarci meglio. Secondo la definizione proposta da Prandi e De Santis (2011, p.70), il lessico è

*il patrimonio di parole di una lingua: si tratta di un insieme aperto, continuamente ampliabile grazie ai meccanismi di formazione delle parole, alle estensioni di significato e ai prestiti da altre lingue. Il lessico non è un magazzino in cui le parole sono accumulate alla rinfusa, ma una struttura ordinata, all'interno della quale le parole (...) si organizzano sulla base di relazioni non casuali tra i loro significati.*

Ciò significa che, come noto, le parole di una lingua, tra cui anche gli appena citati connettivi, indicatori referenziali, verbi e marche temporali, sono tra loro legate da



specifiche relazioni, che, se seguite adeguatamente, permettono di costruire testi solidi e compatti, le cui componenti sono tra loro concatenate e strutturate secondo uno schema logico, in altre parole coese.

Per assicurare compattezza e fluidità del discorso, insomma, è necessario che ogni nuovo termine, di qualsiasi genere esso sia, trovi un legame sintattico e logico con quelli precedenti e quelli successivi (McCarthy & Jarvis, 2007). Il punto focale di questo discorso è che, come spiegato da Witte e Faigley (1981), nessun lessema è di per sé strumento di coesione se preso isolatamente, in altri termini nessuna parola è più coesiva di altre, ma lo diventa nel momento in cui è posta in relazione logica e semantica con altri termini collocabili accanto ad essa. Assume quindi importanza fondamentale il grado di confidenza e conoscenza della lingua e di tutte le sue strutture da parte dello scrivente, nonché la sua abilità e il suo intervento attivo di collocazione delle parole in un insieme logico e armonioso (Hinkel, 2001). La collocazione, come precisato da Muto (2007, p. 110), sta ad indicare una precisa “relazione strutturale e semantica tra le parole, che i parlanti nativi sanno utilizzare inconsciamente per la comprensione o la produzione di un testo”. Essere capaci di produrre testi lessicalmente coesi, insomma, riguarda globalmente la capacità di coordinare tutte le strutture della lingua (quelle fin qui menzionate e altre che si nomineranno a seguire) al fine di costruire un tessuto fitto di informazioni regolate da legami ben precisi. Chi conosce adeguatamente la lingua sa, infatti, che verbi, connettivi, nomi, pronomi e quant’altro richiamano, prima e dopo di essi, parti del discorso ben precise, così come chi legge un testo si aspetta, in un certo senso, di trovare alcune specifiche parole a seguito di quelle appena lette. Analizzare un testo da questo punto di vista significa dunque individuare tutti quei legami e quelle strategie lessicali utilizzate dallo scrivente per associare determinate porzioni di testo e costruire così la trama testuale (Witte & Faigley, 1981).

Anche questo discorso, pur essendo fin qui rimasto concentrato sulla sola coesione, è facilmente riconducibile al costruito di coerenza. Non basta, infatti, che un testo sia “ben tessuto” e fluido nella lettura perché sia anche adeguatamente comprensibile: perché un testo sia in grado di trasmettere al lettore un determinato messaggio è anche necessario che i suoi lessemi siano tra loro collocati nel modo più consona per far emergere le relazioni tra idee in esso implicate. Accanto a ciò è essenziale che, attraverso le modalità fin qui delineate, si conduca il lettore ad una conoscenza il più ampia e chiara possibile delle informazioni di cornice al testo prodotto, le cosiddette conoscenze pregresse: laddove si sospetta di non condividere le medesime conoscenze

sociali, intellettuali e culturali del lettore, sarà necessario esplicitare il più possibile i “non detti”, le cosiddette inferenze (Witte & Faigley, 1981).

### 3.3 La coerenza

Procediamo ora con il costrutto di coerenza, già introdotto nelle precedenti pagine.

Come già accennato, un testo può dirsi coerente quando trasmette un significato globale e unitario, dunque quando le sue parti non sono solo legate logicamente e sintatticamente, ma anche semanticamente. A differenza della coesione, insomma, con la coerenza il punto non è tanto rispettare una norma grammaticale o un’armonia di superficie, quanto mantenere un discorso chiaro, continuo e non contraddittorio per tutta la durata del testo (Serianni, 2006). È la coerenza, infatti, che rende una sequenza di enunciati un testo vero e proprio, un’unità comunicativa attraverso la quale dialogare con la nostra cultura e comunità di riferimento (Ferrari, 2010a). Stando alla definizione appena riportata, si manca di coerenza ogniqualvolta la logica del testo stona rispetto a quello che il lettore si aspetta di leggere, in altre parole quando si incontra un’incongruenza di significato rispetto a quanto scritto in precedenza. Prendiamo da esempio, a questo proposito, due frasi molto simili nella struttura ma piuttosto differenti dal punto di vista del significato<sup>7</sup>:

(o) *Ci tengo molto a prendermi cura di me, **motivo per cui** faccio tanto sport: mi dà quell’energia e quel benessere psicofisico di cui ho bisogno.*

(p) *Ci tengo molto a prendermi cura di me, **nonostante** io faccio tanto sport: mi dà quell’energia e quel benessere psicofisico di cui ho bisogno.*

Nell’esempio (o) si legge correttamente che il *motivo per cui* la persona che scrive si dedica allo sport è il piacere di prendersi cura di sé. A riprova di ciò, aggiunge che l’attività fisica conferisce quell’energia e quel benessere psicofisico di cui ha bisogno. Decisamente meno chiaro è l’esempio (p), nel quale la precisazione finale, *mi dà quell’energia e quel benessere psicofisico di cui ho bisogno*, risulta incongruente con la prima frase, che pone in contrasto il fatto di fare sport con il piacere di prendersi cura di sé. Se l’attività fisica è un nemico alla cura della propria persona, come si fa allora a dire che *dà quell’energia e quel benessere psicofisico di cui ho bisogno*? Questo può dirsi, a

---

<sup>7</sup> Per la scrittura degli enunciati (o) e (p) e per la conseguente discussione degli stessi ci si è ispirati a Serianni (2011, pp. 71-72).

tutti gli effetti, un problema di coerenza: l'informazione successiva non rispetta le aspettative del lettore, creando confusione e ambiguità rispetto a quello che si è letto precedentemente. Notiamo anche che il problema di coerenza avviene unicamente a causa della frase finale di precisazione (*mi dà quell'energia e quel benessere psicofisico di cui ho bisogno*). Se, infatti, l'enunciato fosse scritto in questo modo

(q) *Ci tengo molto a prendermi cura di me, **nonostante** io faccia tanto sport.*

non potremmo in alcun modo sostenere che sia incoerente, nonostante il suo significato non sia condiviso dalla maggior parte delle persone. È, infatti, opinione diffusa e largamente dimostrata che l'attività fisica sia d'aiuto alla salute e al benessere, ma potrebbe anche esistere qualche voce fuori dal coro, che, per qualche ragione, ritiene che lo sport sia un ostacolo alla cura della propria persona. Si tratta, semplicemente, di un'affermazione anomala, non di una frase incoerente. A tal proposito, Serianni (2011) afferma che gli enunciati molto brevi, quelli con pochi nuclei informativi al loro interno, proprio come gli esempi appena mostrati, possono espandersi in innumerevoli modi, in innumerevoli vie, proprio perché, contenendo meno informazioni, hanno meno vincoli a cui attenersi durante il loro ampliamento di significato. Avere meno vincoli, però, non significa che si possa proseguire un discorso senza una puntuale attenzione alla logica: se con le nuove informazioni si contrasta quanto scritto in precedenza, si rischia di generare confusione e incomprensioni, problemi di coerenza appunto. Ciò che, infatti, rende l'enunciato (p) incoerente è il contesto, o, per meglio dire, il co-testo nel quale è inserito, ossia la cornice di informazioni positive all'interno della quale avviene il giudizio negativo sull'attività fisica. Ecco dunque emergere il concetto di contesto, estremamente importante per assicurare coerenza e continuità di un brano.

*Il contesto può essere definito in generale come l'insieme di circostanze in cui si verifica un atto comunicativo. Tali circostanze possono essere linguistiche o extra-linguistiche. Per riferirsi alle prime, nell'ambito della linguistica del testo si parla anche di co-testo (...). Più precisamente, il co-testo di una frase è costituito dall'insieme di frasi che la precedono o la seguono in uno stesso testo e nella stessa conversazione. (...) Il contesto (...) comprende la situazione fisica spaziale e temporale in cui avviene l'atto comunicativo, il suo co-testo (...) la situazione socio-culturale entro la quale esso si definisce (status e ruolo degli interlocutori, formalità o informalità della comunicazione, ecc.), la situazione cognitiva degli interlocutori (le loro conoscenze circa l'argomento*

*della comunicazione e altre situazioni comunicative pertinenti, ...), così come la loro situazione psico-affettiva (Ferrari, 2010d).*

Come spiegato da Ferrari (2010d), la coerenza, per essere tale, necessita anche di richiami dall'esterno e di conoscenze in grado di legare semanticamente tra loro le parti del brano che si sta leggendo in quel determinato momento. Come già anticipato, mentre una corretta coesione è assicurata dalla conoscenza della grammatica e dei rapporti esistenti tra le diverse strutture della lingua, un'adeguata coerenza dipende anche da fattori intellettuali, sociali e culturali. Ecco perché si diceva che la coesione è una proprietà linguistica di un testo mentre la coerenza è una proprietà psicologica: per giudicare un testo coerente occorre che le informazioni in esso espresse, le conoscenze del lettore e le questioni contestuali di contorno non siano tra loro contraddittorie e partecipino alla trasmissione e arricchimento del medesimo significato.

Proseguendo col discorso, si può definire la coerenza essenzialmente da due punti di vista principali: concettuale e testuale (Prandi & De Santis, 2011). Si definisce coerenza concettuale l'assenza di un conflitto logico e semantico tra i concetti espressi in una determinata frase o testo. In questo senso, l'enunciato (o) precedentemente mostrato è coerente sul piano concettuale, mentre il successivo enunciato (p) non lo è, in quanto i nuclei di significato in esso contenuti sono tra loro illogici e incongruenti. La coerenza testuale, invece, riguarda il modo in cui i singoli enunciati si integrano tra di loro: quando un testo è coerente sul piano testuale, esso è effettivamente riconosciuto come unità comunicativa da chi lo legge, ovvero tutte le sue parti sono tra loro integrate nell'enunciazione di un unico messaggio condiviso e, soprattutto, comprensibile. Da questo punto di vista, invece, entrambi gli esempi (o) e (p) sono coerenti: purché in (p) vi siano informazioni tra loro discordanti, in entrambi i casi è comunque riconoscibile un legame tra le diverse parti, si coglie un minimo di integrazione tra i singoli enunciati e, seppur in un caso con qualche difficoltà, si intravede una sorta di messaggio generale comune alle diverse parti, ovvero, a grandi linee, il rapporto tra sport e benessere. Non sono, invece, coerenti sul piano testuale quegli elaborati dai quali non si è in grado di cogliere alcun messaggio unitario, configurandosi dunque come "non testi". A seguire un esempio di brano non coerente sul piano testuale:

*(r) Mio figlio ha mangiato ben due gelati. Ho letto per due ore il mio libro preferito. Mia sorella ha ritrovato una vecchia amica che non vedeva da tempo.*

Da questo insieme di frasi è arduo ricavare un messaggio unitario al quale concorrono tutte le parti, ragione per cui non è possibile catalogarlo a priori come testo, dunque come “unità fondamentale della comunicazione linguistica” (Ferrari, 2011). Diverso sarebbe il discorso se all’insieme di frasi dell’esempio precedente ne fosse aggiunta una in grado di porsi da collante per tutte le altre:

(s) *Tutto sommato, la nostra giornata al mare di ieri è andata proprio bene. Mio figlio ha mangiato ben due gelati. Ho letto per due ore il mio libro preferito. Mia sorella ha ritrovato una vecchia amica che non vedeva da tempo.*

Ecco che, con una semplice specificazione, l’insieme di frasi senza un chiaro significato comune assume immediatamente le sembianze di un testo: dopo aver letto che tutti i singoli commenti slegati si riferiscono alla gita al mare del giorno precedente, siamo finalmente in grado di riconoscere un messaggio unitario in ciò che abbiamo letto. Ne consegue che un testo incoerente sul piano concettuale rimane comunque un testo, pur presentando conflitti e ambiguità interne, mentre un elaborato incoerente sul piano testuale non può essere riconosciuto come testo, proprio perché manca di quella struttura semantica e cognitiva che ci fa capire che tutte le sue parti concorrono a trasmettere il medesimo messaggio (Prandi & De Santis, 2011).

Insomma, come noto e come ormai chiarito dai diversi esempi presentati, l’analisi della coerenza di un testo si riferisce più che altro all’organizzazione strutturale dei suoi contenuti e alla logicità e organicità degli stessi. Seppur la coerenza sia, in un certo senso, più cognitiva e mentale rispetto alla coesione, riguardando infatti più il modo in cui si comprende e interpreta un testo che non il modo in cui quel testo è effettivamente scritto, esistono comunque alcune strutture linguistiche in grado di suggerire una minore o maggiore coerenza dell’elaborato stesso. Oltre ai già citati connettivi, riferimenti alle entità e tempi verbali, che, pur essendo mezzi più propriamente coesivi, abbiamo visto avere un ruolo anche nella costruzione della coerenza di un testo, esistono anche fattori propri della coerenza, quali, a grandi linee, l’utilizzo della punteggiatura, la suddivisione in paragrafi e l’organizzazione del discorso in idee tra loro connesse e pertinenti al testo in scrittura, più propriamente chiamate unità informative (Pallotti et al., 2017).

Iniziando dalla punteggiatura, Colombo (2011, p.99) la definisce inizialmente come uno “strumento fondamentale di organizzazione dei testi”, poi continua dicendo che “un testo ben punteggiato aiuta il lettore a ricostruire l’articolazione delle idee, un testo

mal punteggiato ostacola la comprensione”. Pur comportandosi indubbiamente da collante delle diverse porzioni di testo, dunque assumendo anche un’importante funzione coesiva, la punteggiatura ha il chiaro compito di produrre e segnalare rapporti logici e di significato tra le diverse parti di un elaborato scritto, nonché di suggerire differenti tipi di pause durante la lettura al fine di chiarire ulteriormente il messaggio veicolato dal testo (Cignetti, 2011a). Non è difficile immaginare, infatti, che alcuni tra i più frequenti casi di ambiguità nella scrittura siano dovuti proprio ad un uso inappropriato della punteggiatura in relazione al messaggio che, invece, si voleva trasmettere (Pellegrino, 2003a). Mostriamo, a questo proposito, alcuni semplici esempi:

- (t) *Mentre Giulia legge un libro, in giardino il suo cane gioca con una palla.*
- (u) *Mentre Giulia legge un libro in giardino, il suo cane gioca con una palla.*
- (v) *Devo andare a fare la spesa.*
- (z) *Devo andare a fare la spesa?*
- (aa) *Voglio andare a casa: mi sto annoiando tantissimo.*
- (bb) *Voglio andare: a casa mi sto annoiando tantissimo.*

Nei primi due casi, (t) ed (u), è la diversa posizione della virgola a mutare il significato delle due frasi a confronto. In (t) è chiaro che sia il cane a trovarsi in giardino, mentre Giulia legge un libro in un luogo non ben precisato, mentre in (u) è espresso esattamente il contrario: Giulia è certamente a leggere il giardino, mentre non si sa con esattezza dove stia giocando il cane. I due esempi successivi, (v) e (z), mostrano nuovamente due frasi contenenti le stesse parole ma dal significato differente: in (v) abbiamo un’affermazione, una certezza, chiarita dall’utilizzo del punto, mentre in (z) si è in dubbio sull’andare o meno a fare la spesa, motivo per cui si pone una domanda, segnalata dal punto interrogativo. Infine, gli ultimi due esempi, (aa) e (bb), presentano entrambi due frasi divise dai due punti, ma non nello stesso modo: in (aa) chi scrive desidera andare a casa perché, come spiegato dalla frase a seguito dei due punti, nel luogo dove si trova si sta annoiando tantissimo, mentre in (bb) chi scrive vuole andare via proprio da casa, perché è lì che si sta annoiando tantissimo.

Le frasi di cui sopra chiariscono perfettamente l’incidenza che la punteggiatura ha sulla logica di un testo e sui nessi tra le diverse unità di significato in esso contenute (Cignetti, 2011a): modificando la collocazione di un segno, o mutando il segno stesso, come accaduto in (v) e (z), si possono produrre significati totalmente diversi, che, se non

accostati con attenzione, possono intaccare la logicità e la coerenza di intere porzioni di testo, se non dell'intero testo stesso. È proprio questo il motivo per cui diversi studiosi (tra cui Colombo, 2011; Serianni, 2011; Solarino, 2007) insistono molto sull'educazione all'uso della punteggiatura a scuola, soprattutto tra gli ultimi anni di scuola primaria e i primi anni di scuola secondaria di primo grado, quando il passaggio dalla frase al testo si fa più consistente e la necessità di collegare strutturalmente e logicamente porzioni più ampie di scritto è sempre più frequente. Come precisa Solarino (2007), infatti, utilizzare la punteggiatura in una breve frase e in un intero testo non è la stessa cosa, anche perché per costruire un testo, come noto e come già dibattuto nelle precedenti pagine, non basta semplicemente affiancare una serie di frasi singole e indipendenti, ma occorre creare un tutt'uno compatto, lineare e comprensibile. Certo, la punteggiatura è un sistema dall'alta variabilità interna, nel senso che talvolta è possibile "osare" con essa e dar sfoggio di abilità e maestria senza ricadere nell'errore, come accade principalmente nei testi d'autore, ma ciò non significa che le principali regole d'interpunzione, atte a garantire compattezza e fluidità del testo in scrittura, debbano essere ignorate o, peggio ancora, dimenticate. Di tali regole si discuterà più approfonditamente nel capitolo sette, dove saranno mostrate le griglie e i materiali d'analisi testuale utilizzati per la presente ricerca.

Il secondo segnale di coerenza di un elaborato scritto ha a che fare con la sua distinzione in paragrafi (o capoversi), ossia le porzioni di testo, scandite anche da due punti fermi, che si trovano tra un "punto a capo" e quello successivo. Purché in apparenza possa sembrare un aspetto marginale, una sorta di abbellimento utile solo a rendere il brano più gradevole alla vista, la paragrafazione è essenziale al fine di "aiutare il lettore nella decodificazione del testo" (Cortelazzo, 2003). La principale funzione del capoverso è infatti quella di isolare, di separare anche visivamente, le diverse idee racchiuse in un testo, un libro, un capitolo o quant'altro, al fine di chiarire al lettore dove termina la trattazione di un certo tema e dove inizia la trattazione di un altro tema, che, in quanto facente parte del medesimo testo, si presuppone essere in qualche modo legato semanticamente al precedente e ai successivi. Per fare un esempio, anche nel presente paragrafo 3.3, che discute la coerenza e i suoi fattori, questo capoverso dedicato, appunto, al capoverso, è separato dai precedenti dedicati alla punteggiatura al fine di suggerire un cambio di argomento, ma vi è comunque legato cognitivamente e semanticamente, in quanto, come scritto in precedenza, entrambi questi aspetti concorrono alla realizzazione di un testo ben strutturato e chiaro nel suo messaggio cumulativo, quindi coerente. L'utilizzo consapevole del paragrafo rende anche più semplice lo scorrimento di un testo

al fine di rintracciare una certa informazione di proprio interesse: grazie a questa suddivisione è possibile “saltare” visivamente di capoverso in capoverso fino a che non si individua quello a proposito del tema che si stava cercando, senza dover quindi leggere per forza tutto quello che lo precede e lo segue. Anche queste considerazioni possono essere declinate in termini di educazione linguistica: è indispensabile che questi punti a favore del capoverso, forse non semplici da cogliere come altri aspetti maggiormente espliciti della struttura di un testo, siano resi noti nelle prime fasi di approccio alla scrittura, in quanto

*lo scrittore inesperto (...) ne sottovaluta il valore, che è quello di rendere graficamente visibile la strutturazione del testo, e giudica la suddivisione in capoversi un'inutile pedanteria o un semplice accorgimento per rendere più gradevole all'occhio la pagina (Cortelazzo, 2003).*

Imparare ad utilizzare il capoverso significa, in brevi parole, comprenderne la funzione di articolazione del discorso dal punto di vista del suo significato (coerenza; argomenti diversi ma tra loro interconnessi che si susseguono trasmettendo unitariamente lo stesso significato) e utilizzarlo al fine di costruire un brano chiaro anche nella sua struttura, le cui parti siano sì visivamente suddivise, ma allo stesso tempo logicamente inserite in un tutt'uno fluido e scorrevole (coesione).

In ultimo discutiamo l'aspetto forse meno tangibile dell'intero discorso sulla coerenza: l'articolazione di un testo in nuclei informativi. In un elaborato scritto che sia minimamente coerente è naturale aspettarsi che siano espressi concetti tra loro legati logicamente e semanticamente al fine di costruire, nel loro susseguirsi e concatenarsi, il messaggio principale che il testo intende comunicare ai lettori. Tali idee saranno identificate all'interno di questa tesi, come si vedrà anche nel capitolo sette, col nome di unità informative, dunque nuclei semantici tra loro differenti, non necessariamente separati da paragrafazione o segni d'interpunzione, atti ad esprimere un particolare aspetto del testo in scrittura. Anche all'interno di una stessa frase o di uno stesso paragrafo, infatti, possono essere contenute più informazioni, più passaggi, pur riferendosi chiaramente sempre allo stesso macro concetto. Esse, perlopiù, non sono distinguibili visivamente, quindi separate da un “punto a capo” o segnalate da una certa strategia linguistica, bensì cognitivamente, man mano che si prosegue nella lettura del testo e ci si fa un'idea sempre più chiara dei diversi tasselli che lo compongono. Tali unità informative, oltre a dover essere sufficienti in numero, in qualità e in informatività



(Kuiken & Vedder, 2016; 2018; Vedder, 2016), devono anche essere collocate in modo tale da accompagnare il lettore nella costruzione di una rappresentazione mentale completa e comprensibile del testo, dunque le diverse idee devono essere presentate al momento giusto, più o meno nella giusta sequenza e nei giusti rapporti con le informazioni precedenti e successive. Nuovamente, si tratta di un problema di coerenza, ma anche di coesione: saper individuare tutti i punti chiave fondamentali per esprimere un concetto (Hsieh & Wang, 2019) e mostrarli in modo tra loro congruente ha a che fare con la coerenza, legare queste idee in un tutt'uno compatto, logico, facilmente fruibile e piacevole alla lettura ha a che fare con la coesione. Questa abilità, esattamente come quelle fino ad ora elencate e discusse, cresce con il tempo, con l'esercizio e con la progressione nei gradi scolastici, ma è senz'altro utile, fin dalle prime fasi di approccio ad una scrittura più complessa, modellare negli studenti un *modus operandi* che li aiuti nell'organizzazione sia mentale che grafica delle informazioni. Queste procedure, come vedremo nei successivi capitoli, hanno a che fare con la raccolta, sia mentale che scritta, delle idee principali da trasmettere nel proprio elaborato e con la loro organizzazione logica e semantica prima che il brano sia composto. Molti autori (tra cui Boscolo, 1990; 2002; Fornasiero & Tamiozzo-Goldmann, 1994; Guerriero, 2002; White & Arndt, 1991) e, come si leggerà nel capitolo sei, lo stesso progetto *Osservare l'interlingua*, oggetto di studio principale di questa ricerca, credono molto nella riflessione antecedente la scrittura e nella realizzazione di diversi tipi di griglie, scalette e promemoria al fine di costruire un elaborato chiaro, comprensibile, fluido e scorrevole. L'abitudine a questa fase di prescrittura, come si diceva in precedenza, per divenire frequente abitudine deve essere esercitata fin dalle prime semplici composizioni di testi, per farla poi consolidare e maturare attraverso le successive esperienze.

Infine, ricordiamo che tutte le strutture, le strategie e gli accorgimenti presentati fin qui devono tener conto ed adattarsi anche alla cosiddetta coerenza stilistica (Serianni, 2011) del brano, aspetto che concilia tutto il discorso affrontato fino a questo momento con l'idea sociocostruttivista di testo come strumento comunicativo situato ed ancorato ad uno specifico contesto di riferimento. Coerenza stilistica significa adeguare il nostro registro, il nostro lessico e le nostre idee ad un determinato genere di discorso e ad una determinata occasione per la quale il testo deve essere prodotto (più o meno formale, ad esempio). A questo proposito Serianni (2011, p. 78) offre un esempio calzante: se è interesse di qualcuno "ricostruire un certo ambiente storico, deve badare, tra l'altro, a evitare neologismi e ad adoperare metafore congruenti con l'epoca". Ogni situazione e

scopo di scrittura, infatti, richiedono i propri termini, le proprie forme e le proprie strutture al fine di costruire un prodotto con alta coerenza sia interna che in relazione alle questioni intellettuali e contestuali di cornice. Appare chiaro, insomma, che scrivere un testo coerente non è affatto impresa facile, soprattutto per lo scrittore alle prime armi.

### **3.4 Il rapporto tra coerenza e coesione**

Abbiamo fin qui discusso di coerenza e coesione come di due costrutti altamente correlati tra loro, le cui componenti entrano spesso in gioco sia per l'una, sia per l'altra struttura. Se è senz'altro vero che entrambi i processi concorrono alla realizzazione di un buon testo, chiaro sia nel contenuto che nella resa sintattica, è anche vero che possono esistere testi coerenti senza coesione e, al contrario, testi coesi ma non coerenti. Questo è il motivo per cui, nonostante il loro indubbio legame, coerenza e coesione devono anche essere osservate e discusse come due costrutti separati (McCulley, 1985), esattamente ciò che si cercherà di fare in questo paragrafo conclusivo.

Iniziando dalla coerenza, e approfondendo ulteriormente il discorso già iniziato nei precedenti paragrafi (in particolare il 3.2), possiamo definire testi coerenti ma non coesi due tipi di composizioni scritte:

1. elaborati che, pur presentando inapproprietezze di superficie, a carico, ad esempio, di morfologia e sintassi, come discusso nel paragrafo dedicato (3.2), sono comunque in grado di trasmettere un messaggio complessivamente comprensibile;
2. testi privi di errori e inapproprietezze, quindi corretti sul piano formale, ma non dotati dei tradizionali elementi di superficie che segnalano l'articolazione concettuale di ciò che si sta leggendo. In altre parole, si tratta di testi che, pur risultando sconnessi e slegati dal punto di vista sintattico, sono invece logicamente strutturati e semanticamente chiari a chi li legge.

Come esempio relativo al primo tipo di testo possiamo citare nuovamente il brano presente in figura 3.1, relativo al soffione. Nonostante, come anticipato, questo testo presenti diverse inapproprietezze a carico di verbi, concordanze e quant'altro, non si può certo dire che l'intento di esporre informazioni sul soffione non sia stato raggiunto. Certo, ci sono alcuni aspetti da migliorare per rendere il brano più gradevole al lettore e la lettura più fluida e scorrevole, ma l'intento comunicativo è stato raggiunto.

Il secondo tipo di brano è, come abbiamo detto, un prodotto scritto senza errori dal punto di vista formale, ma la cui articolazione dei contenuti non risulta immediatamente esplicita e percepibile. Pur risultando comprensibile il messaggio che il testo intende trasmettere, le diverse parti che lo compongono paiono prive di quel collante sintattico in grado di tenerle insieme in un'unica struttura. Per meglio definire il concetto riportiamo un esempio, tratto da Rumelhart (1991, p. 34):

*(cc) Gli affari erano diventati fiacchi fin dall'inizio della crisi del petrolio. Sembrava che nessuno volesse più cose raffinate ed eleganti. Improvvisamente si aprì la porta e nel salone delle esposizioni entrò un signore elegantemente vestito. Gianni assunse un'aria franca e cordiale e si diresse verso l'uomo.*

Pur non essendoci un vero e proprio collante sintattico tra le quattro brevi frasi, chi legge riesce a comprendere che ognuna di esse partecipa alla realizzazione di un unico messaggio, ossia la situazione lavorativa non propriamente serena di Gianni e la sua intenzione di portare a termine una vendita con l'elegante cliente appena entrato nel suo salone d'esposizione. Man mano che leggiamo il testo siamo anche in grado di presumere che il salone in questione esponga auto (dato che si parla di *crisi del petrolio* come uno degli impedimenti all'acquisto del bene in questione) e che tali auto siano piuttosto costose e di lusso (si aggiunge infatti che *sembrava che nessuno volesse più cose raffinate ed eleganti*). Proprio perché, come anticipato, manca un collante di superficie, non ci si rende immediatamente conto di ciò che si sta leggendo dalla prima frase o dalle prime parole, ma si costruisce man mano il significato del testo procedendo con la lettura. Una volta giunti alla fine, comunque, non si può certo affermare di non aver compreso il messaggio trasmesso. Quindi, pur sembrando in apparenza staccate e indipendenti, le quattro frasi di cui sopra costituiscono in realtà un testo, un'unità comunicativa. La presenza dei diversi elementi di precisazione, collocati in più punti del brano, riesce a colmare, come si diceva in precedenza, le lacune di significato e a far comprendere che ogni singolo frammento si riferisce a Gianni e alla sua sfortunata condizione nel campo della vendita di auto di lusso. Ciò che, insomma, a livello sintattico pare privo di connessione viene ricondotto ad un significato unitario e coerente tramite una procedura cognitiva e l'intervento delle nostre conoscenze enciclopediche. Una volta appreso, infatti, che tutte le frasi apparentemente indipendenti si riferiscono ad un giorno di attività in una concessionaria, siamo in grado di ricostruire il contesto e di riconoscere le azioni

descritte come abituali in quell'ambiente: è, ad esempio, fare comune per i venditori approcciarsi ai clienti con *un'aria franca e cordiale*, sperando così di avere più probabilità di concludere l'acquisto, a maggior ragione se gli affari non stanno procedendo nel modo sperato (*gli affari erano diventati fiacchi*).

L'esempio di cui sopra contribuisce quindi a dimostrare un aspetto importante per la presente trattazione: se in un testo esiste il numero sufficiente di segnali semantici in grado di colmare gli eventuali vuoti lasciati in più punti del brano, non è strettamente necessario che esista un collante sintattico che ne compatti tutte le parti per renderlo un testo comprensibile; già il fatto che si riesca a cogliere, cognitivamente e semanticamente, un significato globale è sufficiente a garantire una buona comprensione del messaggio veicolato dal testo. Presupposto indispensabile affinché questo avvenga è che, appunto, il destinatario possieda in partenza le conoscenze riconducibili a determinati contesti e ad una determinata cultura (Carrell, 1982; Witte & Faigley, 1981), in modo tale da cogliere il senso dei segnali semantici di cui sopra. Per meglio definire questo discorso, immaginiamo di essere spettatori del seguente scambio verbale:

(dd)<sup>8</sup> *Parlante 1: «Mi scusi, ha per caso cinque euro in banconota da cambiarmi con queste monete?»*

*Parlante 2: «Guardi, proprio lì, sulla sinistra, svoltando in via Verdi, troverà una tabaccheria»*

Nuovamente ci troviamo d'innanzi ad enunciati per nulla collegati tra di loro a livello strutturale e di superficie: ad esempio, nulla di quanto nominato dal parlante 1 (i cinque euro in banconota, le monete, lo scambio) viene ripreso nella risposta proferita dal parlante 2. Eppure, al parlante 1 e a chi ascolta è perfettamente chiaro cosa intendesse dire il parlante 2 con la sua risposta: non ha moneta per effettuare lo scambio, o ce l'ha ma non intende effettuare lo scambio, dunque consiglia di rivolgersi alla tabaccheria dietro l'angolo. Abbastanza certo di rivolgersi a qualcuno che sa cos'è una tabaccheria e che al suo interno è possibile provare a chiedere un cambio monete\banconota, dunque qualcuno che possiede le conoscenze adeguate per sostenere questo tipo di dialogo, il parlante 2 non ha alcun bisogno di essere più esplicito nella propria risposta: il tutto è già abbastanza chiaro così. Pur trattandosi in questo caso di uno scambio orale e non scritto, il punto centrale non cambia: se il destinatario conosce già il contesto e i presupposti che

---

<sup>8</sup> Per la scrittura dell'esempio (dd) e relativa spiegazione ci si è ispirati a Serianni (2011, pp. 73-74).

si celano dietro ad un determinato testo o enunciato, non sarà strettamente necessario colmare tutte le inferenze possibili per permettergli di capire. È invece laddove mancano le conoscenze pregresse adeguate che sarà necessario utilizzare tutti i mezzi in proprio possesso per esplicitare gli impliciti e rendere il più ricco e chiaro possibile il discorso che si intende trasmettere (McNamara, 2001). Ancora una volta risulta chiara la connessione della scrittura (e della comunicazione in generale) con il contesto socio-culturale di riferimento, già più volte menzionata all'interno di questo lavoro: per dialogare in maniera chiara, comprensibile e coerente è necessario conoscere l'ambiente, le sue caratteristiche, i suoi impliciti, le sue convenzioni e cosa la nostra audience di riferimento presumibilmente sa o non sa riguardo a questi.

Da tutto questo discorso si deduce che, nell'interpretazione di un brano, la dimensione semantica e cognitiva è più importante di quella sintattica e di superficie. Essendo il testo un'unità comunicativa, un elaborato dotato di significato e atto al dialogo, è da prediligere che sia prima di tutto comprensibile, che il suo messaggio in qualche modo arrivi al lettore, non che sia solo un prodotto ben scritto ma dal significato vacillante e incerto.

Per rendere più chiaro quanto scritto fin qui, osserviamo ora un esempio di testo del tutto coeso, quindi impeccabile nelle strutture, forme e concordanze linguistiche utilizzate per trasmettere un certo messaggio, ma povero di coerenza, quindi difficilmente decifrabile per un lettore che non sa nulla a proposito di ciò che si accinge a leggere:

(dd)<sup>9</sup> *Il procedimento è di fatto semplicissimo. In primo luogo le cose vengono collocate in diversi gruppi. Ovviamente, ogni pila dipende da quanto c'è da fare. Se occorre andare altrove per mancanza di mezzi, si passa alla prossima fase, altrimenti la situazione in cui si è va benissimo. L'importante è non esagerare. E' meglio, in altri termini, far poche cose alla volta, che troppe. Nel breve periodo questo può non sembrare importante, ma è facile che sorgano delle complicazioni. E un errore si può pagare caro. All'inizio il procedimento può sembrare complicato, ma ben presto, comunque, non sarà più che un altro aspetto della vita. E' difficile prevedere una fine delle necessità di questo compito nel futuro immediato, ma non può mai dirsi. Una volta completato il procedimento, il materiale viene ancora disposto in gruppi diversi. Le cose possono allora essere collocate al posto giusto. Alla fine, si possono riprendere ancora una volta, e l'intero ciclo sarà ripetuto. Peraltro, fa tutto parte della vita.*

---

<sup>9</sup> Traduzione di un testo riportato in Bransford & Johnson, 1973, p 400.

Leggendo il testo di cui sopra si può dire che non manchi nulla dal punto di vista sintattico: buona scelta della punteggiatura e corretta collocazione dei diversi segni all'interno del testo; gestione proficua delle entità, con anche utilizzo di diversi sinonimi per definire le *cose* (*pila, materiale*) e il *procedimento* (*compito, ciclo*) di cui all'inizio, senza mai rendere ambiguo il richiamo dei diversi referenti; legami tra tempi verbali rispettati; connettivi utilizzati con la funzione di articolare il processo in fasi (*in primo luogo, all'inizio, ben presto, una volta, alla fine*). Eppure, il lettore che non conosce il tema di fondo di questa trattazione non riesce, nemmeno dopo ripetute letture, a rendersi conto di cosa si stia parlando, non riesce insomma a trarre alcun beneficio, in termini conoscitivi, dalla descrizione dei passaggi elencati nel brano perché non sa a quale contesto deve applicarli. Il tutto cambia se si sceglie di aggiungere al testo qualche breve appiglio di coerenza, anche solo un breve titolo, che nel caso di questo brano potrebbe essere *La lavatrice*. Ecco che, a questo punto, ogni informazione riesce a trovare con più facilità la propria collocazione all'interno della mente del lettore, il quale, si presuppone, conosca abbastanza bene il procedimento di lavaggio dei panni sporchi. Naturalmente si potrebbe arricchire ulteriormente il testo di elementi lessicali più espliciti<sup>10</sup>, al fine di renderlo ancora più chiaro e scorrevole nella lettura, ma anche solo un semplicissimo titolo che funga da richiamo semantico dell'intero discorso consente di costruirsi un'adeguata e funzionale rappresentazione mentale dello stesso.

Quanto appena esplicitato conferma il discorso anticipato nelle precedenti pagine: è molto più vantaggioso assicurare coerenza e comprensibilità del testo che non assoluta coesione tra le sue parti. Un testo non perfettamente fluido e scorrevole ma chiaro nel suo intento sarà da considerarsi come uno strumento realmente comunicativo e informativo, mentre un brano perfettamente composto ma senza un significato ricorrente nelle sue diverse parti sarà solo un prodotto scritto senza alcun messaggio da trasmettere. La presenza di elementi coesivi, insomma, certamente contribuisce a migliorare la comprensibilità di un brano, ma non sempre l'assicura del tutto, soprattutto in mancanza di una coerenza di base (D'Alfonso, 2014; Prandi & De Santis, 2011). Si può concludere, dunque, che la coesione assume un ruolo in un certo senso subordinato rispetto alla coerenza: si apprezza e si osserva la compattezza di superficie delle diverse parti di un brano solo quando esso è completamente congruente rispetto al messaggio che intende

---

<sup>10</sup> Ad esempio sostituendo *il procedimento* nella prima riga con *il lavaggio in lavatrice*; *le cose* in prima riga con *i vestiti da lavare, i panni sporchi o la biancheria sporca*; altrove in seconda riga con *lavanderia self-service o lavanderia a gettoni*.

veicolare, quando insomma esiste un filo conduttore che allinea le diverse sezioni in un significato globale.

Il rapporto tra coerenza e coesione e la conseguente subordinazione della seconda rispetto alla prima costituisce uno degli aspetti alla base della cornice teorica del progetto *Osservare l'interlingua*, che ricordiamo essere l'oggetto d'analisi della ricerca descritta in questa tesi: la priorità va sempre data all'efficacia comunicativa e alla comprensibilità del prodotto scritto; la perfezione sintattica e di superficie emergerà (eventualmente) con il tempo e l'esperienza, ma non è mai il primo obiettivo di un efficace percorso di educazione linguistica.





## **CAPITOLO 4. BUONE PRATICHE DI DIDATTICA DELLA SCRITTURA**

Dopo aver delineato un quadro generale riguardo agli approcci allo studio e all'insegnamento della scrittura, le implicazioni motivazionali dello scrivere e le questioni più propriamente linguistiche che rendono un elaborato scritto tale, giunge il momento di riprendere alcuni di questi temi in chiave maggiormente pratica e didattica. Il presente capitolo, infatti, intende mostrare nel modo più completo possibile come possono essere impostati dei buoni curricoli di scrittura, anticipando così il discorso relativo al progetto *Osservare l'interlingua*, di cui si tratterà a seguire. Per prima cosa si illustreranno nuovamente le difficoltà insite nel processo di scrittura e si proporranno alcune strategie ed attività per padroneggiarlo con più sicurezza e consapevolezza (§ 4.1), dopodiché si discuterà su come motivare al meglio l'apprendimento linguistico (§ 4.2) e su come renderlo il più possibile collaborativo (§ 4.3).

### **4.1 Insegnare il processo di scrittura**

Come già discusso nel primo capitolo, scrivere consta di una molteplicità di processi mentali tra loro strettamente interrelati e soprattutto ricorsivi, nel senso che non avvengono linearmente e gerarchicamente in una sola fase del lavoro, ma si presentano e ripresentano in diversi momenti del processo, consentendo così di giungere a un prodotto finale ben strutturato, completo, logico e coerente sia nelle sue diverse parti che in relazione alle richieste esterne e al contesto. Naturalmente, padroneggiare la scrittura a questo livello di abilità non è affare di poco conto: richiede impegno, esercizio, maturità e ampia consapevolezza dei diversi processi coinvolti nell'atto di scrittura e il loro valore al fine di realizzare un elaborato come quello poco sopra descritto.

Il problema, soprattutto per gli scriventi giovani e alle prime armi, risiede proprio nella complessa orchestrazione di tutti i piani di scrittura che costantemente si sovrappongono durante lo svolgimento del compito, generando confusione mentale e sovraccarico cognitivo. Non solo: i diversi processi e sottoprocessi non si presentano disordinatamente durante l'atto di scrittura, ma hanno luogo in determinati momenti e secondo precisi abbinamenti. Come spiegato da Breetvelt e colleghi (1994), infatti, pur essendo la scrittura un processo estremamente ricorsivo e a tratti soggettivo, ci sono attività mentali più frequentemente svolte ad inizio compito (ad es. la generazione delle

idee o la lettura della consegna) ed altre che hanno maggiormente luogo in altre fasi del processo. Una stessa operazione mentale, come la lettura della traccia in base alla quale impostare il proprio scritto, non assume naturalmente il medesimo significato in fasi differenti del compito: nel momento in cui si pianifica il testo da scrivere essa serve per farsi un'idea del tema del quale si dovrà trattare, mentre durante la trascrizione può essere utile per farsi venire in mente nuovi spunti da aggiungere al proprio elaborato o per assicurarsi di essere rimasti coerenti con la traccia e le sue richieste. Gli stessi autori hanno anche rilevato che la sapiente orchestrazione degli innumerevoli processi mentali implicati nell'atto di scrittura ha, come ovvio che sia, un'ampia influenza sulla qualità del prodotto finale: ci sono infatti operazioni mentali che possono avere un effetto estremamente positivo in un determinato step di scrittura e un effetto non altrettanto positivo o nullo in un altro step. Ad esempio, continuando a parlare in termini di lettura della consegna, rileggere la traccia mentre si scrive può aiutare il lettore a capire, paragrafo dopo paragrafo e pagina dopo pagina, se sta impostando il proprio discorso in maniera coerente con essa e a riassetarsi nel caso in cui si accorgesse di non essere più in linea con il tema principale dell'elaborato, mentre rileggere la traccia solo a testo terminato può portare lo scrivente a rendersi conto di aver male interpretato o non rispettato la consegna per tutta la durata del testo, costringendolo dunque a ricominciare da capo o ad apportare cambiamenti sostanziali.

Da quanto scritto fin qui emerge l'importanza di educare gli studenti non solo a scrivere correttamente da un punto di vista grafico, grammaticale o sintattico, ma anche a prestare attenzione a tutta la componente cognitiva del processo. Occorre, in altre parole, trasmettere loro l'impostazione mentale adatta per cimentarsi con profitto in un compito di scrittura, nonché tutte le strategie utili per evitare smarrimento, confusione e sovraccarico cognitivo.

Se quanto illustrato fino a questo momento appare ovvio e naturale alla maggior parte degli individui, non sembra riscuotere il medesimo successo nella pratica. Nella quotidianità scolastica, infatti, la scrittura sembra essere, molte volte, relegata ad un ruolo secondario rispetto ad altri compiti o discipline (Haneda & Wells, 2000), o meglio, ad un ruolo funzionale ad esse, nel senso che scrivere serve per apprendere e aver a che fare con le altre materie scolastiche, ma non è quasi mai esso stesso oggetto di insegnamento specifico (Piemontese, 2002). Questo, come già dibattuto in precedenza, non è problema di poco conto, vista anche la pregnanza e pervasività della scrittura nella nostra società attuale e nel mondo del lavoro. Scrivere è comunicare, dibattere, capire, personalizzare,

creare e molto altro ancora, dunque un'abilità ampia e complessa, tra le più difficili apprese a scuola. Eppure, la maggior parte degli individui, studenti o adulti che siano, incontra difficoltà quando chiamata a scrivere, non solo dal punto di vista grafico e sintattico, ma anche cognitivo. Insomma, saper scrivere è fondamentale ma non tutti sono in grado di cimentarvisi con discreta padronanza e abilità (Graham et al., 2015), vuoi per mancanza di esperienza, vuoi per difficoltà personali, vuoi per disinteresse o demotivazione. Da qui la necessità di avviare percorsi di educazione linguistica quanto più possibile attivi e laboratoriali, al fine di far toccare con mano agli studenti gli effettivi passaggi e processi implicati nell'atto di scrittura e l'utilità concreta e spendibile socialmente di questa complessa procedura.

Questo primo paragrafo intende dunque offrire una breve ricognizione dei principali processi cognitivi implicati nell'atto di scrittura, sottolineandone in particolare le difficoltà per i principianti, per poi discutere della dimensione pratica ed educativa della faccenda, ossia come organizzare un proficuo laboratorio di scrittura.

#### **4.1.1 La dimensione cognitiva: processi e sottoprocessi insiti nell'atto di scrittura**

Come già descritto nel primo capitolo, fino all'avvento degli studi sulla scrittura di stampo cognitivista e, a seguire, di matrice sociocostruttivista e motivazionale, il processo di insegnamento della scrittura era piuttosto semplice (Rijlaarsdam et al., 2008): essendo l'attenzione focalizzata sul prodotto finito, si trattava più che altro di apprendere a unire tra di loro porzioni di testo fino al completamento del discorso desiderato, senza cura alcuna verso la componente cognitiva, sociale, affettiva ma anche sintattica e logica del testo stesso. Dalla metà degli anni 60 in poi si è assistito ad una potente inversione di rotta: tutt'altro che compito semplice e di poco conto, scrivere ha iniziato ad essere visto come un complesso processo mentale e cognitivo oltre che un efficace strumento di dialogo e comunicazione. Per questa ragione, anche l'educazione alla scrittura ha dovuto farsi carico di questa crescente complessità, iniziando a prestare attenzione ai fattori cognitivi, sociali, linguistici ed affettivi che ruotano attorno ad un testo ben scritto e strutturato.

Concentrandosi ora sulla questione cognitiva e mentale, si è già detto che il processo di scrittura può essere suddiviso in tre grandi fasi tra loro interrelate, ricorsive e costituite al loro interno da ulteriori sottoprocessi: pianificazione, trascrizione e revisione, la cui più nota definizione proviene da Hayes e Flower (1980; Flower e Hayes 1981).

Iniziando dalla pianificazione, occorre ricordare che è riconosciuta come parte integrante di questa fase anche la cosiddetta raccolta o generazione delle idee (*generating*), che logicamente avviene prima della progettazione dei contenuti da inserire nel testo. Essendo la scrittura, come noto, un potente mezzo di dialogo e comunicazione, è quanto mai necessario dedicare a questa fase cruciale il tempo e l'attenzione necessaria, in quanto da essa dipenderà tutta la stesura successiva (White & Arndt, 1991). La ricerca delle informazioni utili per il proprio testo avviene perlopiù nella memoria a lungo termine, sede di tutte le conoscenze stabili e durature di un individuo. A seconda, poi, del genere testuale prescelto e degli obiettivi prefissati sarà necessario interrogare differenti spazi della propria memoria: memoria episodica per ciò che riguarda accadimenti, esperienze, vissuti; memoria semantica per quanto concerne concetti, definizioni, idee, giudizi, valutazioni; memoria inconscia per quanto riguarda emozioni e sentimenti, dunque aspetti intangibili e non sempre del tutto consapevoli. In mancanza di concetti e nessi logici adeguati al testo in scrittura, oltre che alla propria memoria è possibile affidarsi anche a risorse esterne, come libri, documenti online o persone fisiche (Flower & Hayes, 1981). Fino a qui pare essere tutto piuttosto semplice e relativamente lineare, e in effetti in un certo senso è così. La vera difficoltà, soprattutto per lo scrittore alle prime armi, dunque non esperto di pianificazione pre-scrittura, arriva dopo la fase di pensiero e ragionamento, quando cioè è necessario tenere traccia di quanto raccolto mentalmente al fine, poi, di strutturarlo, organizzarlo e, successivamente, scriverlo. Gli stessi Bereiter e Scardamalia (1987/1995), parlando del modello *Knowledge telling*, spiegano infatti che lo scrivente inesperto, il più delle volte, tende ad iniziare a scrivere subito dopo aver letto la consegna o ascoltato il tema principale del testo che andrà a scrivere: i due autori parlano addirittura di “una manciata di secondi” dopo (p.10), specificando che in questo modo si “conserva quel ‘tirar dritto’ tipico della produzione del parlato (...) [che] non richiede una dose di pianificazione o definizione degli scopi significativamente superiore a quanto esiga la normale conversazione [a voce]” (p. 10). Si legge, si riflette qualche secondo e si inizia subito a scrivere, nell'erronea credenza che chi trova qualcosa da dire in breve tempo sia più bravo o più creativo di chi spende maggiore tempo a pensare. In realtà il discorso è esattamente opposto: pensare poco o nulla e non fissare alcuna informazione o nesso logico porterà inevitabilmente a perdere, in brevissimo tempo, ogni idea formulata, oppure a raggiungere la condizione di sovraccarico cognitivo già citata in precedenza, nella quale la propria memoria di lavoro non è più in grado di mantenere contemporaneamente in attivo le idee riguardanti il testo prodotto, le informazioni relative

al testo ancora da scrivere e tutti i processi e sottoprocessi necessari a completare il compito di scrittura. Non è neanche da dimenticare, per i giovani e giovanissimi, la difficoltà associata al rispetto di tutte le convenzioni di scrittura e all'aspetto grafico dello scrivere, processi che impegnano gran parte delle risorse attentive e cognitive prima di divenire automatici. Insomma: se generare o rintracciare contenuti non è compito estremamente complesso, lo è invece mantenerli in memoria e ricordare i nessi logici tra loro stabiliti, impossibile da realizzare se si inizia subito a scrivere senza un'adeguata organizzazione dei concetti.

Passiamo dunque al secondo sottoprocesso di scrittura, la pianificazione vera e propria (*planning*). Pianificare significa organizzare concretamente le proprie idee al fine di costruire un'impalcatura abbastanza stabile e coerente del discorso che si vorrà affrontare nel proprio testo. È proprio qui che hanno luogo le prime scelte che, in base all'argomento e agli obiettivi dell'elaborato, guideranno tutta la scrittura successiva e permetteranno al testo di assumere le sembianze da noi desiderate (Hayes et al., 1987). Come si diceva per la generazione di idee, questa fase del processo di scrittura è tanto cruciale quanto sottovalutata, nel senso che molto spesso gli scrittori inesperti saltano questa prima parte più mentale e ragionata per iniziare subito a scrivere, nella credenza, forse, che contenuti e collegamenti verranno poi da sé, senza il bisogno di stabilire quantomeno una struttura logica del discorso. A parere di Loban (1976, cit. in Bereiter & Scardamalia, 1987/1995) è circa attorno ai dodici anni il periodo in cui avviene una sorta di maturazione rispetto alla scrittura: da questo momento in poi ci si dovrebbe relazionare con lo scritto in maniera più abile, sciolta e fluente, esattamente come si fa con il parlato. Eppure, se questo è vero, dal punto di vista della pianificazione non sempre avvengono miglioramenti significativi: numerosi studenti di questa età o più grandi non pianificano il proprio testo prima di iniziare a scrivere, fatto che conduce alcuni di loro a perdere progressivamente il filo del discorso e a dimenticare informazioni fondamentali per la comprensione dei nessi tra un concetto e l'altro. È proprio per questo che, come sarà sostenuto nel prossimo paragrafo, occorre un'istruzione diretta e concreta di tutti questi processi, al fine di farne cogliere l'utilità in relazione al prodotto finito. Tornando alla pianificazione in sé, essa è sì un momento mentale, ma anche e soprattutto un momento operativo. Spieghiamoci meglio: come definito poco sopra, la sola raccolta mentale delle idee non è sufficiente a garantire una permanenza delle stesse fino alla fine del testo in scrittura; la memoria di lavoro infatti ha capienza limitata e come tale non è in grado di trattenere troppi contenuti per un tempo prolungato. Proprio per tale ragione pianificare e

strutturare il discorso significa anche scrivere e annotare le proprie idee in forma di appunti, scalette, riassunti, schemi e quant'altro, in modo tale da non perderle e da "svuotare" la memoria da queste informazioni senza perderle, consentendo così alle proprie risorse attentive di focalizzarsi su altre questioni e altri processi inerenti il compito. A parere di Flower e Hayes (1981), poi, raggruppare le idee visivamente (per iscritto) è anche di grande aiuto alla creatività e all'emersione di nuovi spunti su cui scrivere, proprio perché osservare i contenuti permette di agire su di essi, di raggrupparli, avvicinarli e allontanarli, favorendo maggiore elasticità di pensiero. È chiaro che poi questa struttura iniziale fungerà solamente da guida per la scrittura, soprattutto nella fase iniziale in cui è necessario capire "da dove partire", non certo da rigido protocollo da seguire: non è raro infatti che, per innumerevoli esigenze e ragioni, si apportino cambiamenti alla scaletta in corso d'opera, arrivando così ad un prodotto finito in parte o del tutto differente a quello immaginato all'inizio. Proprio per questo il processo di scrittura è definito ricorsivo e le sue fasi fluide e dinamiche. Proprio per tale ragione, Fornasiero e Tamiozzo Goldmann (1994, p. 35) tranquillizzano rispetto al timore di produrre scalette disordinate o di volta in volta aggiustate:

non bisogna temere (...) di pasticciare il foglio dove si costruisce il discorso. Se alle diverse letture della traccia proposta verranno in mente idee, frammenti di citazioni, spunti ancora confusi, è bene scriverli e catalogarli tra gli appunti. È da questa sorta di canovaccio iniziale che può evolvere uno svolgimento corretto. È dall'organizzazione di queste prime idee che si costruisce, eliminando e integrando, lo schema che reggerà il discorso completo. Anzi, a volte l'acutezza delle prime annotazioni è la garanzia della buona riuscita di uno scritto.

L'ultimo sottoprocesso della macro fase di pianificazione è la definizione degli obiettivi (*goal-setting*), momento cruciale in cui si fa chiarezza con se stessi circa gli scopi del proprio testo (che possono essere auto impartiti o impartiti dall'esterno) e di conseguenza si verifica se quanto raccolto e strutturato fino a quel momento è coerente con essi. Nonostante sia uno tra i sottoprocessi meno studiati e meno esplicitamente insegnati in sede di educazione alla scrittura (Hayes & Flower, 1981), la pianificazione degli obiettivi è ciò che rende un buon testo scritto anche un efficace strumento di dialogo, in quanto avere chiaro ciò che si intende trasmettere e dove si vuole arrivare consente di avere più chiari i punti focali del proprio discorso e soprattutto come i contenuti devono essere sviluppati in relazione all'audience e al contesto di riferimento. Avere chiaro il destinatario consente anche di capire quali potrebbero essere i punti più oscuri del proprio

testo per un lettore esterno, quelli che necessitano di un maggiore approfondimento (White & Arndt, 1991). Nuovamente, il problema con gli scrittori alle prime armi è che spesso e volentieri essi cominciano a scrivere in una manciata di secondi, come spiegato da Bereiter e Scardamalia (1987/1995), quasi considerando il testo come “la solita esercitazione scolastica”, senza riflettere sui motivi per cui lo sta realizzando. Ciò fa sì che si perda inevitabilmente tutta la porzione sociale dello scrivere: produrre un testo per un determinato scopo e dunque una determinata audience consente di riflettere sui rapporti tra il dato (ciò che autore e destinatario conoscono) e il nuovo (ciò che i destinatari non conoscono o potrebbero non conoscere) e sulle modalità adeguate per rendere il nuovo ugualmente chiaro e comprensibile per la propria audience, aspetto che scompare totalmente in quelle situazioni in cui si scrive solo per essere valutati e non immaginando uno scopo per il proprio testo (Magnifico, 2010). Come sottolineato da Bereiter e Scardamalia (1987/1995), anche l’incapacità di considerare adeguatamente il destinatario e il contesto di riferimento per il proprio scritto rientra nelle caratteristiche dello scrittore inesperto, motivo per cui, educativamente parlando, è necessario insistere anche da questo punto di vista.

Terminata la pianificazione si apre la seconda macro fase di scrittura, la trascrizione (*translating*), ossia il momento in cui si traduce verbalmente quanto fino a quel momento solo pensato e/o strutturato a grandi linee. Anche questo momento presenta al suo interno dei sottoprocessi, in quanto non basta una sola stesura per produrre un elaborato buono, comunicativo al punto giusto e logicamente strutturato, ma occorre vedere e rivedere numerose bozze (*drafting*) prima di concludere il lavoro (White & Arndt, 1991). Il problema di certi tipi di scrittori, alle prime armi ma non solo, come evidenziato, tra gli altri, dagli studi di Lavelle (1993; 1997) e dal manuale sull’italiano scritto di Fornasiero e Tamiozzo Goldmann (1994), è l’eccessiva impulsività: la prima stesura costituisce ai loro occhi già il prodotto finito, senza bisogno di alcun tipo di rilettura o aggiustamento successivo, se non eventualmente una riscrittura con una grafia più ordinata. In realtà, data la limitata capacità della memoria di lavoro, è naturale che chi scrive produca il proprio testo in frammenti, separati e uno successivo all’altro, proprio per evitare di dimenticare la frase elaborata in quel momento e pensare a quella successiva solo dopo che la precedente è stata scritta, dunque impressa permanentemente (Chenoweth & Hayes, 2003). È chiaro che procedendo per sprazzi non è possibile pensare di assicurare fin da subito assoluta compattezza e coerenza al proprio testo, motivo per cui saranno necessarie frequenti revisioni durante e dopo la scrittura. Per gli scrittori

inesperti, poi, la fase di traduzione verbale risulta ancora più problematica a causa della complessa orchestrazione di tutti i processi e le informazioni che ruotano attorno alla scrittura: essendo per loro diversi processi ancora in fase di apprendimento, dunque non automatici (ad es. la grafia, la punteggiatura, l'utilizzo della lettera maiuscola e altre questioni sintattiche), questi richiederanno numerose risorse attentive per essere completati, risorse sottratte al processo di produzione e collegamento logico di nuovi contenuti. Per questa ragione accade non di rado che per i principianti, a causa dell'estrema lentezza nella scrittura, non funzioni molto bene nemmeno la procedura a sprazzi di cui in precedenza: le risorse cognitive e il tempo impiegati per produrre un frammento linguistico saranno così ampi da far dimenticare all'individuo quello che stava scrivendo, costringendolo a tornare indietro più volte nel discorso o peggio, a scrivere porzioni di testo confuse e logicamente sconnesse (Bereiter & Scardamalia, 1987/1995; Flower & Hayes, 1981; Galbraith, 2009; McCutchen et al., 2008; Torrance & Galbraith, 2006). È noto infatti che gli scrittori immaturi tendono a produrre enunciati semplici e collegati solo localmente in una sequenza perlopiù associativa, diversamente dalla coerenza globale raggiunta dagli scrittori esperti, con i diversi enunciati legati tra loro da rapporti di significato complessi (McNamara et al., 2010). Pur non essendo la qualità di un testo necessariamente determinata dalla complessità sintattica dello stesso, è naturale che la realizzazione di uno scritto, più semplice o più complesso che sia, necessiti della compartecipazione di numerosi fattori (Beers & Nagy, 2009), tra cui, appunto, continue revisioni parziali e totali. Tali revisioni, tra le altre cose, permettono di eseguire via via un montaggio del proprio discorso sempre più vicino a quello immaginato, valutando di volta in volta l'attinenza di alcuni o alcuni altri appunti presenti in scaletta con il restante testo e lavorando anche sull'impatto e sulla piacevolezza dei contenuti presentati, in altri termini migliorando di volta in volta la resa e la comunicatività delle parole utilizzate (Fornasiero & Tamiozzo Goldmann, 1994).

Concludiamo dunque con l'ultima macro fase del processo di scrittura, la revisione (*reviewing*). Per revisione si intende un processo complesso articolato in due sottofasi tra loro differenti (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1980):

- Valutare (*evaluating*) quanto scritto alla luce di diversi fattori, tra i quali, ad esempio, gli scopi, l'audience, il contesto sociale e culturale di riferimento, l'attinenza alla consegna (se c'è), la comprensibilità, la logicità tra le diverse parti;



- Rivedere e correggere (*revising*) quanto scritto sia da un punto di vista più superficiale (compattezza e fluidità di superficie, con interventi poco invasivi e piuttosto localizzati) che da un punto di vista più profondo (assicurare coerenza globale, quindi logicità e nessi di significato tra tutte le parti del testo, intervenendo anche dal punto di vista semantico se necessario) (Faigley & Witte, 1981).

Entrambi i processi in un certo senso si integrano e compartecipano al compito di revisione, attivandosi sia per volontà dell'individuo, che, a testo terminato o in fase di stesura, desidera riprendere il prodotto per valutarne l'aderenza a scopi e contesti e migliorarne alcuni aspetti, sia in modo improvviso e non programmato, quando, ad esempio, lo scrivente nota un'incongruenza di significato o un'incoerenza tra il testo fino a quel momento prodotto e i propri piani (Flower & Hayes, 1981). È dunque chiaro il legame tra la revisione e i precedenti processi di trascrizione e pianificazione, nonché la ricorsività degli stessi durante tutto l'atto di scrittura. La revisione, infatti, non ha luogo solo a fine scrittura, ma, esattamente come le altre due macro categorie, caratterizza ogni momento del compito, dalla scelta dei contenuti (che devono essere aderenti alla consegna e\o al contesto), alla scrittura e riscrittura degli stessi (apportando le modifiche necessarie per rendere più chiaro, logico e scorrevole l'elaborato), alla rilettura finale (per assicurarsi che il tutto sia completo e organicamente coerente). La fase di revisione pare inoltre essere, tra le tre, quella più metacognitiva e autoregolata: l'individuo, imparando progressivamente a divenire "il critico di se stesso" (White & Arndt, 199, p. 121), valuta e sistema il proprio lavoro in relazione a questioni sia esterne (scopi, destinatari, contesti, tempi e risorse) che interne (il taglio e il significato da voler dare allo scritto e la coerenza locale e globale dello stesso). Come si è potuto osservare dal discorso fin qui condotto, la revisione è tutt'altro che una fase di semplice rilettura, ma chiama in gioco una serie non indifferente di fattori cognitivi e linguistici, motivo per cui risulta spesso ostica per gli scriventi principianti. È risaputo che chi è alle prime armi con la scrittura tende a revisionare di meno (o per nulla) i propri testi (Bereiter & Scardamalia, 1987/1995), presumibilmente per la difficoltà ad acquisire quello sguardo d'insieme, comprensivo di fattori sia esterni che interni, di cui si è accennato poco sopra. Tale incapacità di rivedere il proprio scritto è dovuta in particolare alla difficoltà di valutarlo dall'esterno, come se si stesse osservando il testo di altri senza alcun tipo di coinvolgimento personale. In questo senso essi non sarebbero capaci di porsi dal punto di vista di un ipotetico lettore per cogliere il grado di comprensibilità e l'impatto del messaggio del proprio testo per coloro

che presumibilmente non ne conoscono nulla; inoltre faticherebbero anche a comprendere il grado di efficacia delle scelte di revisione apportate all'elaborato, in altre parole se queste lo hanno arricchito in termini di coerenza e comprensibilità o se ne hanno compromesso la struttura e il significato. Quella che, infatti, sembrerebbe essere la maggiore difficoltà per lo scrittore inesperto in termini di revisione è l'autovalutazione: i giovani studenti sembrano infatti molto più capaci e a proprio agio nel valutare i testi di altri che non i propri (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1980). È per questo che, in diverse e fruttuose esperienze di scrittura, entra in gioco la collaborazione: lavorare insieme alla revisione di un testo comporta innanzitutto miglioramenti nel processo stesso (Boscolo & Ascorti, 2004), inoltre permette agli studenti di beneficiare di pareri, suggerimenti e punti di vista esterni che lo aiutino man mano ad imparare a valutare anche i propri lavori in veste più matura e critica. Proprio come affermato da Vygotskij (cfr. capitolo uno) e come si vedrà nell'ultimo paragrafo, si impara progressivamente a fare da soli ciò che in un primo momento si è in grado di fare solo con altri in una condizione collaborativa e sociale.

La trattazione fin qui condotta, come anticipato, ha avuto lo scopo di evidenziare le principali difficoltà della scrittura giovanile, o più generalmente inesperta, al fine di sottolineare che, in mancanza di esperienza o di un intervento educativo diretto, tutti gli scriventi sono in difficoltà (Olson et al., 2013). Certo, gli apprendenti multilingui o con l'italiano come lingua seconda e coloro che hanno difficoltà di linguaggio o disturbi specifici di apprendimento faticeranno forse maggiormente, ma scrivere è generalmente un duro scoglio da superare per tutti, proprio per la sua complessità, che può generare nel tempo ansia, rifiuto, noia, demotivazione e poco impegno. Proprio per questa ragione, oltre ad un clima motivante e socialmente accogliente, come si vedrà nei successivi paragrafi, occorre insistere sulla pratica, l'insegnamento diretto e l'esercitazione. Un percorso di scrittura pratico e laboratoriale, con lezioni ben strutturate e focalizzate sulle diverse componenti del processo e il loro funzionamento, comporterà nel tempo una maturazione e progressiva automatizzazione del processo stesso, nonché una consapevolezza del suo valore e utilità in prospettiva sociale e dialogica. A seguire, perciò, si continuerà a parlare più che altro della questione cognitiva e processuale dello scrivere, corredando il discorso con numerosi esempi educativi e pratici, per poi continuare, nei paragrafi a seguire, in chiave più affettiva e sociale.

#### **4.1.2 La dimensione pratica: condurre un laboratorio di scrittura**

Si è affermato in precedenza che spesso alla scrittura non è riservato uno spazio a sé nella routine scolastica: in alcuni contesti educativi non si programmano attività di educazione alla scrittura e non si prevedono percorsi specifici di scrittura nel curriculum annuale (Cisotto & Gruppo RDL, 2015). Sembra dunque che, a parere di alcuni, questa attività viva all'interno di altre discipline con funzione più che altro strumentale: scrivere non per apprendere effettivamente a scrivere ma per svolgere attività inerenti altri settori disciplinari. A questo proposito Higgins e colleghi (2006) dichiarano che, nel loro panorama statunitense, non è raro imbattersi in realtà educative che preparano a scrivere non tanto per il suo valore pratico, sociale e culturale, ma per superare con profitto test standardizzati. Seppur non sia sbagliato insegnare a destreggiarsi in prove con caratteristiche ricorrenti e schematiche, è necessario che accanto a ciò coesista un percorso più profondo e ragionato, che permetta innanzitutto di costruire una routine di scrittura (Graham et al., 2015) e successivamente di comprendere perché si scrive seguendo determinati passaggi e a cosa servono le diverse fasi. È proprio a causa di ciò che, in certe occasioni, ci si trova d'innanzi a studenti abbastanza impreparati a scrivere, con poche e confuse idee relative a quali siano i passaggi mentali per produrre un buon elaborato, non certamente perfetto ma quantomeno comunicativo e chiaro quanto basta.

Per tale ragione in questa sede si raccoglieranno e commenteranno alcune attività, proposte ed esercitazioni utili, come da titolo, per organizzare e condurre un corso di scrittura ragionato e laboratoriale, dunque centrato sul fare concreto. Gli esempi avranno perlopiù come target di riferimento l'età degli alunni considerati per il presente lavoro di ricerca: studenti non del tutto inesperti in termini di scrittura (ad esempio, la grafia, l'impugnatura della penna e le più semplici convenzioni dello scrivere si presuppongono essere ormai interiorizzate), ma certamente nemmeno scrittori maturi e autonomi. Prima di procedere, però, è utile un'ultima precisazione. Prince (2004, p. 223), parlando di apprendimento attivo e laboratoriale e sue innumerevoli declinazioni pratiche, lo descrive come

*(...) ogni metodo di istruzione che coinvolge gli studenti nel processo di apprendimento. In breve, l'apprendimento attivo richiede agli studenti di svolgere attività d'apprendimento significative e di riflettere a proposito di ciò che stanno facendo. (...) Gli elementi chiave dell'apprendimento attivo sono l'attività [pratica e concreta] degli studenti e il loro coinvolgimento nel [proprio] processo di apprendimento.*

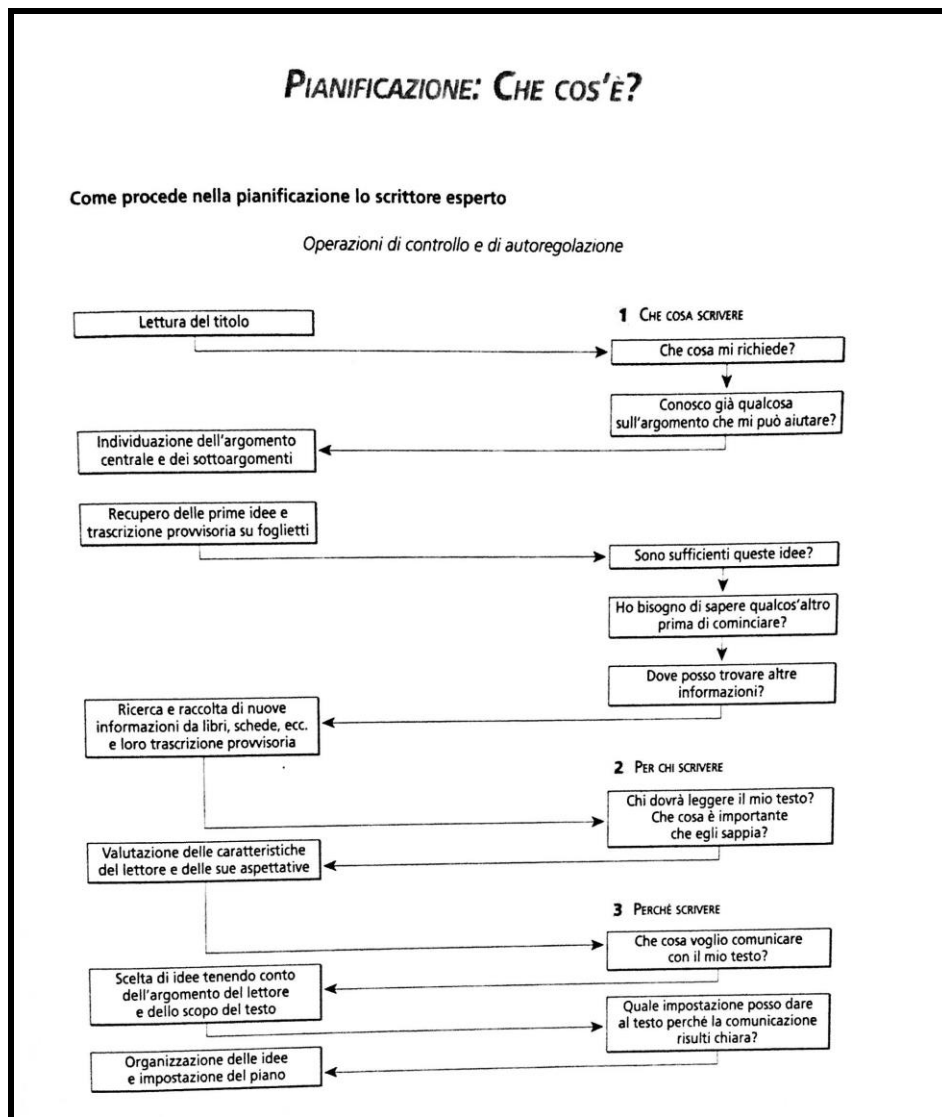
*L'apprendimento attivo è spesso posto in contrasto con la lezione tradizionale nella quale gli studenti ricevono passivamente istruzioni dall'insegnante.*

L'autore, continuando nel discorso (p. 223), pur non disconoscendo i suoi positivi risultati di apprendimento, ritiene che questo metodo non sia la risposta a tutto. Spieghiamoci meglio. Apprendere facendo e ragionare concretamente su ciò che si sta facendo e sul motivo per cui lo si sta facendo è fondamentale per accrescere la propria consapevolezza e maturare in termini di abilità, ma occorre anche che accanto a ciò sia sempre presente un'istruzione diretta, più tradizionale se si vuole definirla così, che fornisca una spiegazione chiara di concetti, processi e strutture. In altre parole, come si leggerà in questo capitolo e in quello dedicato al progetto *Osservare l'interlingua* (capitolo sei), è corretto e non dannoso alternare momenti attivi e pratici a momenti di ascolto e apprendimento maggiormente tradizionale. Passiamo ora a mostrare e descrivere alcune attività e strategie per condurre con profitto le diverse fasi di scrittura.

#### **4.1.2.1 Pianificazione**

La pianificazione, si diceva, è una fase preliminare alla scrittura ma ugualmente fondamentale, in quanto consente di chiarirsi le idee e consultare le principali fonti di riferimento prima di iniziare effettivamente il testo, dunque di partire poi con uno slancio maggiore e con minori difficoltà proprio perché si sa, più o meno, dove collocare i contenuti e “dove andare a parare” con il proprio discorso. È noto, infatti, che questo genere di attività migliora la qualità della scrittura con risultati decisamente significativi (cfr, ad esempio, Graham, McKeown et al., 2012). Si diceva anche che spiegare esplicitamente i passaggi per portare a termine determinati processi e le motivazioni dietro agli stessi è piuttosto utile per far maturare negli studenti maggiore consapevolezza per ciò che stanno facendo. Per questa ragione, Cisotto (1998, p. 75) propone uno schema come il seguente (Figura 4.1), allo scopo di rendere visivamente chiari i passaggi di un buon processo di pianificazione.

Figura 4.1. Cos'è e come funziona la pianificazione di un testo (Cisotto, 1998, p. 75)



Uno schema come questo può risultare un utile strumento di accompagnamento alla scrittura perché sintetizza in maniera semplice ed intuitiva tutti i passaggi utili per progettare il discorso prima della sua stesura. Inoltre, la suddivisione in blocchi di azioni e l'utilizzo di frecce ne scandisce la successione temporale. La struttura di pensiero suggerita dallo schema risulta poi molto completa perché chiama in causa tutti i fattori, sia interni che esterni, che ruotano attorno alla progettazione di uno scritto che sia autentico, contestualizzato e comunicativo:

- Ricerca e verifica informazioni: di che tipo, in che quantità, dove trovarle, con distinzione tra memoria a lungo termine e fonti esterne, sono adeguate al tipo di testo da scrivere e ai suoi scopi?

- Audience: a chi è rivolto il testo? Che cosa sa e non sa a proposito dell'argomento (dato e nuovo)? Cosa potrebbe aspettarsi di leggere nel brano? Cosa potrebbe essergli utile apprendere dallo scritto?
- Scopi: cosa voglio comunicare con il testo? Qual è il modo giusto per trasmetterlo? Quale impostazione grafica e mentale dare al proprio testo per comunicare le idee desiderate?

A seguito di questa prima organizzazione generale occorre poi focalizzarsi singolarmente sui singoli passaggi, in modo da renderli più semplici agli studenti attraverso l'apprendimento di alcune strategie mirate. Ad esempio, parlando di raccolta delle idee, Boscolo (1990) suggerisce diverse pratiche, di cui riportiamo un esempio.

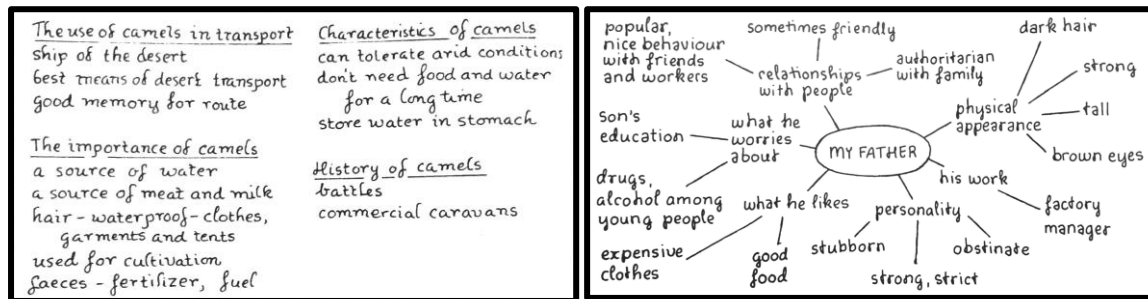
Figura 4.2. Pianificazione: il gioco delle domande (Boscolo, 1990, pp. 60-61)

<p><b>Unità 3 - Il gioco delle domande</b></p> <p><i>Prerequisito:</i> saper leggere e scrivere a livello strumentale.</p> <p><i>Obiettivi premianti:</i> ricerca nella memoria, esplicitazione di conoscenze relative ad un argomento dato, sviluppo delle capacità di ascolto.</p> <p><i>Sottobiattivi:</i> oltre a quelli dell'unità precedente, avvio alla ricerca di criteri organizzativi e alla attualizzazione di un testo scritto.</p> <p>Fase a. Un bambino comunica, con una sola frase, un'esperienza o un fatto personale.</p> <p>Fase b. Gli altri alunni, a turno, rivolgono domande non guidate sull'argomento.</p> <p>Fase c. L'insegnante registra domande e risposte e successivamente le trascrive alla lavagna su due colonne.</p> <p>Fase d. L'insegnante fa notare che ora sull'argomento si hanno molte informazioni, ma che esse sono scritte in maniera confusa. Si ricerca insieme, attraverso la discussione, il criterio migliore per organizzarle.</p> <p>Fase e. L'insegnante con gli alunni raccoglie le informazioni in un testo che servirà da scheda di lettura.</p>	<p><i>Scheda illustrativa 1</i></p> <p><i>Esempio di ricostruzione di testo da parte dell'insegnante o collettiva.</i></p> <table border="0"> <thead> <tr> <th><i>I compagni</i></th> <th><i>Vincenzo</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Che cosa hai mangiato?</td> <td>Ho mangiato.</td> </tr> <tr> <td>Quando?</td> <td>Ho mangiato la pastasciutta.</td> </tr> <tr> <td>Aveva il ragù?</td> <td>Ieri a mezzogiorno.</td> </tr> <tr> <td>Quanta ne hai mangiato?</td> <td>Sì.</td> </tr> <tr> <td>Che tipo di pasta?</td> <td>Un piatto pieno.</td> </tr> <tr> <td>Chi l'aveva preparata?</td> <td>Spaghetti.</td> </tr> <tr> <td>Ti piacciono di più gli spaghetti o i maccheroni?</td> <td>La mamma.</td> </tr> <tr> <td>Chi era a tavola con te?</td> <td>Gli spaghetti.</td> </tr> <tr> <td>Piaceva a tutti la pastasciutta?</td> <td>C'erano la mamma, il papà e mio fratello.</td> </tr> <tr> <td>Che cosa preferisce mangiare?</td> <td>A mio fratello no e fa i capricci ogni volta che la deve mangiare.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Lui preferisce mangiare il pasticcio e le cotolette.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Le informazioni ottenute vengono organizzate dall'insegnante in interazione con la classe in un testo che viene trascritto alla lavagna, su cartellone, su quaderno o con altre modalità.</p>	<i>I compagni</i>	<i>Vincenzo</i>	Che cosa hai mangiato?	Ho mangiato.	Quando?	Ho mangiato la pastasciutta.	Aveva il ragù?	Ieri a mezzogiorno.	Quanta ne hai mangiato?	Sì.	Che tipo di pasta?	Un piatto pieno.	Chi l'aveva preparata?	Spaghetti.	Ti piacciono di più gli spaghetti o i maccheroni?	La mamma.	Chi era a tavola con te?	Gli spaghetti.	Piaceva a tutti la pastasciutta?	C'erano la mamma, il papà e mio fratello.	Che cosa preferisce mangiare?	A mio fratello no e fa i capricci ogni volta che la deve mangiare.		Lui preferisce mangiare il pasticcio e le cotolette.
<i>I compagni</i>	<i>Vincenzo</i>																								
Che cosa hai mangiato?	Ho mangiato.																								
Quando?	Ho mangiato la pastasciutta.																								
Aveva il ragù?	Ieri a mezzogiorno.																								
Quanta ne hai mangiato?	Sì.																								
Che tipo di pasta?	Un piatto pieno.																								
Chi l'aveva preparata?	Spaghetti.																								
Ti piacciono di più gli spaghetti o i maccheroni?	La mamma.																								
Chi era a tavola con te?	Gli spaghetti.																								
Piaceva a tutti la pastasciutta?	C'erano la mamma, il papà e mio fratello.																								
Che cosa preferisce mangiare?	A mio fratello no e fa i capricci ogni volta che la deve mangiare.																								
	Lui preferisce mangiare il pasticcio e le cotolette.																								

Un'attività di questo genere (figura 4.2), molto semplice e veloce, abitua gli alunni ad interrogarsi in modo mirato su tutte le conoscenze che possiedono a proposito di un certo tema. Si tratta di una sorta di brainstorming maggiormente guidato, in cui non è il soggetto singolo ad interrogarsi, bensì gli individui attorno ad esso, che pongono domande e soddisfano curiosità a proposito di un evento, un accadimento o un particolare discorso. In un'attività di raccolta di idee come questa, poi, emerge anche il valore della collaborazione, tema su cui ci soffermeremo meglio nell'ultimo paragrafo: è possibile, infatti, che i compagni, o comunque chi non conosce nulla a proposito dell'argomento, pongano domande interessanti o inusuali, a cui lo scrivente, che conosce presumibilmente già molto sul tema del proprio testo, non aveva pensato, perché ritenute ovvie e scontate. In tal senso, quindi, collaborare nella ricerca di informazioni potrebbe ampliare di molto la panoramica di idee e collegamenti logici da inserire in uno scritto.

Come noto, una volta raccolte mentalmente e graficamente le principali idee da riportare nel testo, occorre strutturarle in maniera logica e sequenziale in una scaletta o uno schema che risulti poi un valido supporto per la scrittura. Le proposte da mostrare agli studenti sono anche qui numerose, e si diversificano in base alla discorsività o, al contrario, schematicità che si vuole dare a questa primissima bozza.

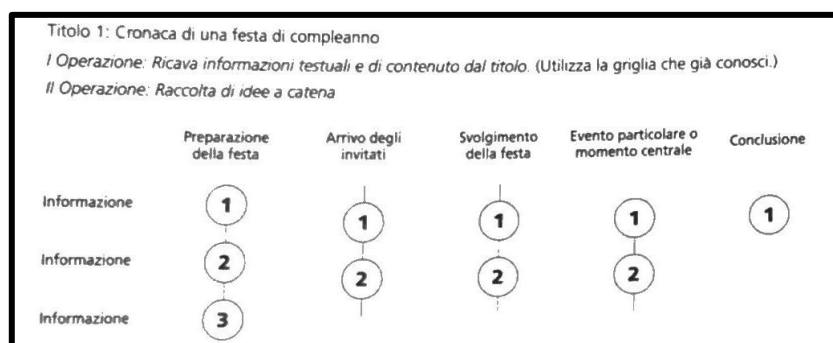
Figura 4.3. Scaletta discorsiva e scaletta schematica (White & Arndt, 1991, p. 34)



I due esempi sopra riportati mostrano due differenti tecniche di annotazione delle idee: una più discorsiva (a sinistra), con tante brevi frasi raggruppate in sezioni a seconda del loro significato, e una più schematica (a destra), definita da White & Arndt (1991, p. 34) “spidergram” (diagramma a ragno) per via della forma assunta. In questo secondo caso non si scrivono frasi ma solo parole di rimando ad un determinato concetto, tutte collegate tra di loro tramite frecce che simulano i nessi logici.

Un ulteriore tipo di schema potrebbe essere la vera e propria scaletta, nella quale si riportano le informazioni non tanto in sottogruppi di significato, quanto più nell’ordine nel quale le si vuole inserire all’interno del testo. A titolo esemplificativo si mostra un esempio tratto da Cisotto (1998, p.90):

Figura 4.4. Scaletta con idee in ordine di apparizione nel testo (Cisotto, 1998, p. 90)



La figura 4.4 fornisce un'idea di schema per disporre, appunto, le proprie idee in ordine cronologico, o comunque nell'ordine logico ritenuto adeguato in relazione agli obiettivi del testo. Può, infatti, darsi che idee facenti parte della stessa macro categoria debbano essere inserite in punti diversi del brano per sortire gli effetti desiderati dall'autore. L'idea è quella di segnare delle macro sequenze (come *preparazione della festa* o *arrivo degli invitati*) e poi disporre al loro interno delle micro sequenze ordinate che riportino in ordine tutte le informazioni utili per esaurire quel macro concetto.

Naturalmente non esiste una scaletta migliore o peggiore: si tratta di schemi differenti adattabili a diverse esigenze o ad una preferenza personale. L'ideale sarebbe mostrarli tutti agli studenti e chiedere loro di esercitarsi con essi, per poi definirne gli usi in base a scopi, necessità o preferenze. Torna quindi in auge la questione dello scopo: come si è visto in quasi tutti gli esempi mostrati, ogni tipo di raccolta e strutturazione delle idee fa in un certo senso riferimento agli scopi che si intendono attribuire al testo in preparazione, proprio perché senza un piano a proposito di ciò che si vuole trasmettere la scrittura diventa solo esercitazione grafica e grammaticale fine a se stessa. Per questo sarebbe buona cosa abituare gli studenti a produrre quasi sempre un piano per i loro testi, anche quelli più scolastici e di esercitazione (Colombo, 2002), proprio per renderne chiaro il potere sociale e comunicativo e per far sì che i contenuti e la loro organizzazione siano stabiliti con criterio, ragionamento e cognizione di causa.

Continuiamo ora questa rassegna di buone pratiche di scrittura con la seconda macro fase: la trascrizione.

#### **4.1.2.2 Trascrizione**

La trascrizione è la fase del processo di scrittura durante la quale, dopo aver abbondantemente riflettuto sulle proprie idee e averle strutturate, giunge il momento di tradurle linguisticamente in enunciati. È qui che si presentano le principali difficoltà concrete: legare logicamente e linearmente le diverse parti del testo, assicurare coerenza tra idee e significati espressi, rispettare le regole e convenzioni grammaticali e sintattiche. Questo è anche il momento nel quale, presumibilmente, lo scrivente si accorge di alcune illogicità del testo e si attiva in una sorta di revisione in itinere, che potrà anche tradursi in ampie modifiche della scaletta iniziale e in una diversa collocazione dei concetti. Le modifiche, come descritto in precedenza, avvengono via via durante tutto l'atto di scrittura proprio perché si è maggiormente in grado di rendersi conto degli effetti e dei rapporti di significato tra le parti del proprio discorso solo quando le idee sono



effettivamente tradotte per iscritto in un testo lineare (Galbraith, 2009). La maniera migliore per abituare gli studenti a questo genere di inconvenienti e per permettere loro di acquisire dimestichezza con i vari passaggi che caratterizzano la trascrizione è fornire diversi momenti (quotidiani e non) per scrivere e cimentarsi in diversi generi (Graham, Bollinger et al., 2012). Gli stessi Graham, Bellinger e colleghi (2012), come già sottolineato in altri momenti della presente trattazione, sostengono che nella quotidiana routine scolastica non sia lasciato agli studenti il giusto tempo per scrivere e ragionare, nonostante sia stata dimostrata l'efficacia, in termini di qualità del prodotto, di maggior tempo e maggior attenzione dedicati a questa pratica (cfr, ad esempio Berninger et al., 2006). Scrivere di più, infatti, consente di rendersi conto di quali sono le principali difficoltà che questo compito può presentare e, di conseguenza, apprendere strategie più mirate e raffinate per farvi fronte.

In primo luogo occorre fornire agli studenti delle linee guida di scrittura quanto più possibile generali, che possano fungere da strumento d'aiuto nella maggior parte delle situazioni. Successivamente a ciò si potranno analizzare di volta in volta diverse condizioni di scrittura, dunque generi, con menzione chiara ed esplicita alle caratteristiche che di situazione in situazione dovrebbero assumere gli elaborati (Piemontese, 2002), cercando quindi di mantenere un giusto equilibrio tra l'aspetto di esercitazione e quello di scrittura come forma di dialogo e comunicazione sociale. Come esempio riconducibile a ciò riportiamo i diciotto consigli espressi da Piemontese (2002, pp. 22-23) per una scrittura comunicativa e oggettiva, intesa come uno scrivere quanto più possibile lontano da equivoci di significato e potenzialmente interpretabile da tutti i destinatari designati.

- 1. pensare in modo chiaro. Non si può scrivere in modo chiaro se si hanno le idee confuse o conoscenze scarse o insufficienti su un certo argomento o, paradossalmente, se si è troppo esperti di esso e se non si tiene conto delle possibili difficoltà dei destinatari meno esperti;*
- 2. scrivere come si parla, nel senso di cercare sempre la soluzione linguistica più semplice (più semplice non significa la più "sciatta". È noto che il parlato non è, necessariamente, da identificare con un tipo di comunicazione informale, trascurata);*
- 3. essere brevi. Scrivere frasi brevi che non superino, mediamente, le 20 parole;*
- 4. essere precisi e diretti evitando il ricorso a perifrasi che, avendo l'obiettivo di attenuare il senso, spesso finiscono per deformarlo o oscurarlo proprio;*
- 5. preferire, a parità di senso, parole di uso comune e, in particolare, del vocabolario di base che sono le più note a tutti e anche le più brevi;*
- 6. preferire parole concrete a parole astratte;*

7. evitare inutili forestierismi (ossia narcisismi linguistici), se esistono parole equivalenti in italiano;
8. usare, solo quando inevitabili, termini tecnici, avendo però l'accortezza di spiegarli brevemente con parole del vocabolario di base;
9. evitare inutili pseudotecnicismi;
10. evitare l'uso di sigle, abbreviazioni, simboli e acronimi senza aver dato il loro scioglimento, la prima volta che si usano;
11. evitare parole e locuzioni ammiccanti (per lo più virgolettate) o di origine politica e giornalistica, spesso prive di significato al di fuori di contesti precisi;
12. evitare l'uso di formule stereotipate, cristallizzate, prive di significato reale;
13. evitare l'intricchezza linguistica. A tal fine la coordinazione (o una subordinazione limitata) è preferibile alla subordinazione per evitare frasi incistate l'una nell'altra fino a far perdere di vista la sequenza: soggetto, predicato, complemento;
14. non usare la forma passiva nelle frasi e, quando si usa, esplicitare sempre il loro soggetto logico;
15. preferire la forma personale a quella impersonale per essere meno oscuri e spersonalizzanti;
16. preferire la forma affermativa all'uso delle doppie negazioni;
17. preferire ripetere anziché ricorrere alla variatio se con questa si rischia di creare equivoci o incomprensione;
18. fare attenzione agli usi discriminanti della lingua, anche involontari.

Il primo punto è stato già trattato nel paragrafo relativo alla pianificazione, e sostanzialmente ne ribadisce i passaggi principali: necessità di chiarirsi le idee, di progettare il discorso e di non avere troppo poche conoscenze ma nemmeno troppe, rischiando così di dare per scontati aspetti fondamentali. I punti a seguire, invece, dettagliano maggiormente la fase di scrittura vera e propria, consigliando alcune strategie per rendere i propri brani chiari e fruibili da un pubblico abbastanza vasto di lettori. I punti 2, 4 e 5, ad esempio, consigliano allo scrivente di usare un linguaggio semplice, non eccessivamente complesso e articolato e soprattutto delle parole di uso comune, evitando di inserire termini lontani, per cultura, impiego, interessi e quant'altro, dai presunti destinatari, a meno che non se ne spieghi il significato e se ne giustifichi l'utilizzo. A seguire poi si consiglia, ad esempio, di non scrivere frasi eccessivamente lunghe (punto 3) che possano far confondere il lettore, di preferire una forma personale come io o noi, quando il genere di testo lo permette (punto 15), di evitare termini stranieri (punto 7) ed eccessivi tecnicismi (punto 8) quando non necessario, di preferire una ripetizione al posto di un sinonimo non del tutto equivalente (punto 17). È chiaro che, così come scritti da Piemontese, questi punti sono rivolti a studenti di età superiore rispetto a quelli

considerati nel presente lavoro di tesi, in particolar modo per gli alunni di scuola primaria, ma la maggior parte di essi, se adeguatamente riformulati e spiegati, possono risultare utili anche per gli scrittori principianti qui trattati, proprio perché offrono consigli concreti e variamente applicabili. Un ulteriore aspetto che l'autrice sottolinea con incisività è che questi diciotto consigli non sono sempre tutti applicabili a ogni genere testuale e situazione comunicativa, motivo per cui, come già anticipato, occorre sempre ragionare metacognitivamente sul brano che si sta scrivendo al fine di renderlo più rispondente possibile agli scopi e destinatari per esso designati.

Oltre a passare in rassegna in modo generale il processo di trascrizione, occorre poi contestualizzarlo anche nelle diverse situazioni di scrittura, definite generi testuali o di discorso, al fine di evidenziarne le differenti caratteristiche, struttura e valore dialogico. Come sottolinea Colombo (2002, p. 8), infatti, “la capacità di variare il registro linguistico in funzione delle caratteristiche del genere testuale e del contesto comunicativo è uno degli aspetti della competenza di scrittura più difficili da acquisire”, motivo per cui il lavoro in classe deve alternare momenti pratici (fare, sbagliare, rifare, migliorare) a momenti riflessivi (ascoltare, apprendere, capire gli errori, ragionare sui contesti d'uso).

La prima forma di scrittura che solitamente è trattata a scuola è la narrazione, probabilmente perché è la più conosciuta e utilizzata dai giovani apprendenti; si può addirittura dire che narrare “appartiene profondamente all'esperienza umana” (Cisotto et al., 2015, p. 22) ed è il modo migliore per renderne conto. Questo è anche uno dei motivi per cui, come si vedrà nel capitolo sette, si è scelto di concentrarsi proprio su questa forma di scrittura nella ricerca svolta per questa tesi. Pur essendo il genere di testo maggiormente conosciuto e utilizzato, anche la narrazione presenta le proprie difficoltà. Si tratta, ad esempio, di (Cisotto et al., 2015):

- mantenere una struttura logica e temporale adeguata e comprensibile per tutta la durata del racconto (come visto nel capitolo tre);
- alternare momenti di riflessione e commento a momenti d'azione;
- alternare il piano della realtà a quello dell'immaginazione, in caso di racconti fantastici;
- trasmettere al lettore i significati, i valori, le idee e gli insegnamenti veicolati dalla storia che si sta scrivendo.

Inoltre, per narrare un avvenimento in maniera ampiamente accettata e riconosciuta<sup>11</sup>, occorre rispettare la cosiddetta grammatica delle storie, ossia gli ingredienti principali da inserire in una narrazione completa e il loro ordine di comparsa nel racconto. Rifacendosi perlopiù agli studi di Rumelhart (1975, cit. in Cisotto & Gruppo RDL, 2015) e di Stein e Glenn (1979, cit. in Cisotto & Gruppo RDL, 2015), la grammatica delle storie può essere definita come segue:

1. una situazione iniziale che avvia la narrazione in questione, un problema da risolvere o un'esperienza particolare da vivere;
2. una reazione interna ed emotiva a tale accadimento e una prima decisione su come affrontarlo;
3. uno o più tentativi per affrontare la questione problematica;
4. i diversi tentativi portano allo scopo desiderato oppure, al contrario i tentativi risultano vani e l'obiettivo non è raggiunto;
5. conclusione con discussione emotiva circa il successo o fallimento e considerazioni a riguardo.

La ricerca dimostra che l'insegnamento diretto ed esplicito della struttura narrativa e dei nessi logici tra i costituenti di un racconto ha un positivo impatto sulla produzione degli studenti. Per riportare un esempio, una ricerca condotta da Fitzgerald e Teasley (1983) su studenti degli ultimi anni di scuola primaria ha dimostrato che una maggior conoscenza dei componenti e della struttura dei racconti, tramite un percorso educativo esplicito, ha effetti positivi e consistenti sull'organizzazione del racconto e su alcuni aspetti trasversali, come la creatività, l'utilizzo peculiare e originale del linguaggio e la scarsità di errori di superficie. Gli studiosi concludono che costruirsi una buona rappresentazione interna della struttura delle narrazioni è un ottimo supporto alla pianificazione e composizione di un racconto.

Tornando agli esempi pratici, le attività da poter proporre per lavorare sul testo narrativo sono nuovamente numerose, motivo per cui riporteremo, anche in questo caso, solo qualche esempio. La proposta in figura 4.5 (Boscolo, 1990; Gruppo Scuola e Ricerca, 1989), ad esempio, mostra sia un testo completo che la sua suddivisione in unità di significato.

---

<sup>11</sup> O, quantomeno, riconosciuta nella nostra cultura occidentale: non tutte le culture infatti riferiscono una storia allo stesso modo (cfr. Tappe & Hara, 2013).

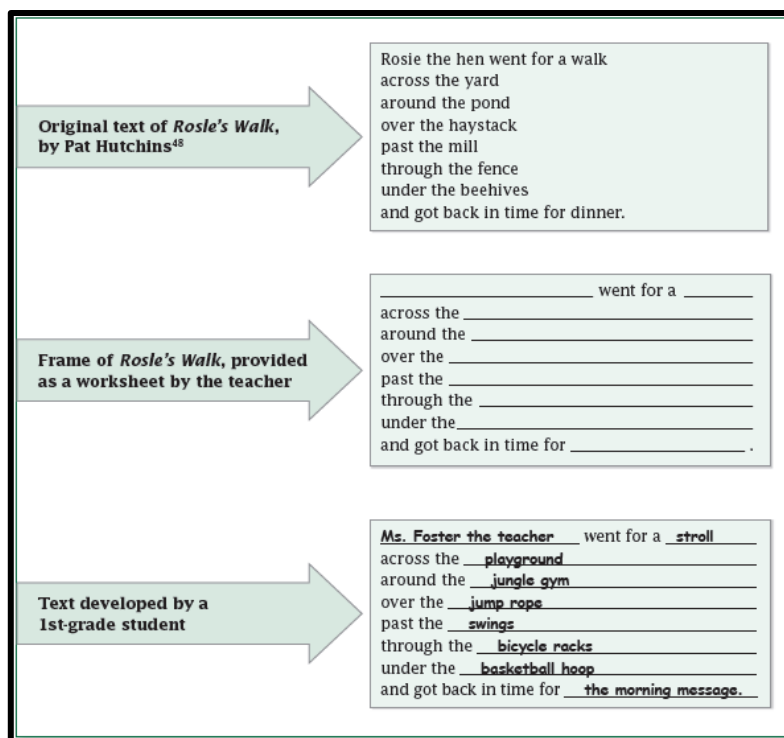
Figura 4.5. Scomporre e riscrivere testi: la gallina (Boscolo, 1990, pp. 99-100)

<p>1° Testo La gallina</p> <p>Un uomo vecchio e solo, che viveva in una piccola casa sulla cima di una alta montagna, coltivava la verdura e il grano per mangiarseli. Un giorno, mentre l'uomo strappava le erbacce, vide una gallina che mangiava il suo grano nuovo e la catturò mettendola in un recinto sotto la finestra e pensò di mangiarsela a pranzo. Il mattino dopo, presto, un rumore svegliò l'uomo che, guardando fuori dalla finestra, vide la gallina con un uovo. Essa schiamazzò ed egli pensò di mangiare l'uovo a pranzo, così le diede una tazza di grano e i due si parlarono. Intanto il tempo passava e l'uomo pensò di nutrire di più la gallina dandole due tazze di grano, una alla mattina e una alla sera, così forse la gallina avrebbe depresso uova ogni mattina. La nutrì con più grano tanto che essa divenne grassa e pigra, dormiva tutto il giorno e non depose più uova. Allora l'uomo si arrabbiò, la incolpò e infine la uccise mangiandosela a pranzo. Così non ebbe più né gallina, né uovo, non parlò più con nessuno e nessuno parlò con lui.</p> <p><i>La gallina</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un uomo viveva in una casa.</li> <li>2. L'uomo era vecchio.</li> <li>3. L'uomo era solo.</li> <li>4. La casa era piccola.</li> <li>5. La casa era sulla montagna.</li> <li>6. La montagna era alta.</li> <li>7. La casa era sulla cima.</li> <li>8. L'uomo coltivava la verdura.</li> <li>9. L'uomo coltivava il grano.</li> <li>10. L'uomo mangiava la verdura.</li> <li>11. L'uomo mangiava il grano.</li> <li>12. Un giorno l'uomo strappava le erbacce.</li> <li>13. L'uomo vide una gallina.</li> <li>14. La gallina mangiava il suo grano.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Il grano era nuovo.</li> <li>16. L'uomo catturò la gallina.</li> <li>17. L'uomo mise la gallina in un recinto.</li> <li>18. Il recinto era sotto la finestra.</li> <li>19. L'uomo pensò qualcosa.</li> <li>20. L'uomo avrebbe mangiato la gallina a pranzo.</li> <li>21. Giunse il mattino dopo.</li> <li>22. Era presto.</li> <li>23. Un rumore svegliò l'uomo.</li> <li>24. L'uomo guardò fuori dalla finestra.</li> <li>25. L'uomo vide la gallina.</li> <li>26. L'uomo vide un uovo.</li> <li>27. La gallina schiamazzò.</li> <li>28. L'uomo pensò qualcosa.</li> <li>29. L'uomo avrebbe mangiato l'uovo a pranzo.</li> <li>30. L'uomo diede alla gallina una tazza di grano.</li> <li>31. La gallina parlò all'uomo.</li> <li>32. L'uomo parlò alla gallina.</li> <li>33. Il tempo passava.</li> <li>34. L'uomo pensò qualcosa.</li> <li>35. L'uomo poteva nutrire di più la gallina.</li> <li>36. L'uomo poteva dare alla gallina due tazze di grano.</li> <li>37. L'uomo poteva nutrire la gallina di mattina.</li> <li>38. L'uomo poteva nutrire la gallina di sera.</li> <li>39. Forse la gallina poteva deporre uova ogni mattina.</li> <li>40. L'uomo nutrì la gallina con più grano.</li> <li>41. La gallina divenne grassa.</li> <li>42. La gallina divenne pigra.</li> <li>43. La gallina dormiva tutto il giorno.</li> <li>44. La gallina non depose più uova.</li> <li>45. L'uomo si arrabbiò.</li> <li>46. L'uomo incolpò la gallina.</li> <li>47. L'uomo uccise la gallina.</li> <li>48. L'uomo mangiò la gallina a pranzo.</li> </ol>
---	---

L'idea potrebbe essere quella di procedere in entrambi i versi: da un testo completo ricavare le micro sequenze per avere un'idea di tutti gli ingredienti necessari a comporre un racconto chiaro ed esaustivo; dalle sequenze invece produrre un testo che legghi insieme e approfondisca i diversi micro accadimenti.

Si diceva, nelle precedenti pagine, che conoscere la struttura e il fluire dei racconti ha un buon impatto anche sull'uso di una terminologia originale e creativa. A tal proposito, Graham, Bollinger e colleghi (2012, p. 23) propongono l'attività riportata in figura 4.6.

Figura 4.6. Ampliare il linguaggio imitando gli autori (Graham, Bollinger et al., 2012, p. 23)



L'idea è sostanzialmente quella di osservare e discutere porzioni di testi celebri o d'autore (calibrati in base ad età e difficoltà, naturalmente) per poi prenderne spunto per creare frasi, periodi o interi testi. In questo modo si potrà vedere un certo termine o una certa costruzione in atto in un altro brano, per poi provare a riprodurlo o modificarlo leggermente il significato in un proprio elaborato. È anche una buona strategia per apprendere nuove parole e arricchire il proprio lessico e, dunque, i propri racconti.

Naturalmente non esiste solo la narrazione in forma standard, ma molti altri generi testuali che soddisfano situazioni comunicative differenti, motivo per cui è utile spaziare da un contesto all'altro e da una forma linguistica all'altra. A tal proposito Boscolo (2002) propone numerosissime idee per "giocare con la lingua, manipolarla, destrutturarla, ricostruirla, usarla cioè come oggetto duttile dalle infinite possibilità" (p. 33). Uno tra gli esempi più calzanti e funzionali è chiamato il "cambiastorie" (Boscolo, 2002, p. 59), utilizzato dall'autore sempre in contesto narrativo, ma adattabile anche ad esigenze comunicative differenti. Si tratta, in parole brevi, di una serie di attività volte a modificare e riscrivere alcuni testi in base, di volta in volta, a una caratteristica diversa. A seguire un esempio indicativo.

Figura 4.7. Il cambiastorie: riscrivere un testo modificando un accadimento (Boscolo, 2002, p. 61).

b) Rielaborazione con cambiamento di una sequenza.  
Si propone la riscrittura di un testo dopo che si è cambiata una sequenza e quindi si è modificato il significato della storia, che va riscritta in modo coerente con la modifica apportata.  
Nel testo che si propone il cambiamento avviene all'inizio della terza sequenza.

L'attività in figura 4.7 prevede di manipolare un testo da un certo punto in poi del racconto: durante la spiegazione dell'accadimento un dettaglio cambia rispetto alla versione originale, dunque è necessario adattare tutto il testo a questa modifica, in modo tale che il significato e i nessi logici tra le diverse parti risultino coerenti. In particolare, l'esempio proposto da Boscolo (p. 61) riguarda il racconto di una cena di famiglia: nella versione originale un bambino si rende conto che la madre lo ha escluso da una cena con amici, apparecchiando per lui in cucina e solamente per sé, il marito e i due amici in salone; nella versione manipolata si chiede invece di raccontare l'episodio immaginando che la madre abbia deciso di includere anche il figlio nella cena con amici. Si tratta di un'attività molto utile per rendersi conto effettivamente di cosa vuol dire produrre un testo logicamente coerente nelle sue diverse parti, stando attenti a calibrare ogni suo passaggio al fine di trasmettere il medesimo significato. Ciò comporta che non ci si possa dimenticare di nessuna parte del testo: tornando all'esempio poco sopra, un lettore apparirebbe abbastanza confuso se in alcuni punti del testo il figlio partecipasse alla cena e in altri punti cenasse invece da solo in cucina.

Dal momento che, come noto, scrivere non è solo narrare, Boscolo (2002) propone anche altre attività maggiormente mirate a generi testuali differenti. A tal proposito si riferisce a quelle che lui chiama "scritture di confine", ossia testi che si inseriscono trasversalmente in attività non riconosciute come linguistiche in senso stretto. Un esempio riportato è relativo alla musica, o meglio, alla descrizione critica e valutazione di testi musicali (figura 4.8).

Figura 4.8. Scrittura di confine: critica e valutazione di testi musicali (Boscolo, 2002, p. 77).

1. *Musica*

Un contesto nel quale si può sviluppare e rinforzare la capacità di prendere appunti e rielaborarli può essere anche l'ascolto di brani musicali.

Si propone, ad esempio, un brano di musica classica con determinate caratteristiche: temi musicali variati, riconoscibili, di tipo descrittivo – l'acqua, il fiume, la tempesta...

L'insegnante presenta l'autore inquadrandolo nel suo tempo e contesto culturale. Si passa poi all'ascolto senza fornire ulteriori spiegazioni. Al termine, seguirà una fase di confronto delle impressioni riportate dagli allievi e una conversazione guidata da domande orientanti, ad esempio:

- Vi è piaciuta la musica? Perché?
- A che cosa vi ha fatto pensare?
- Vi ha ispirato sentimenti o emozioni?

L'insegnante fornisce poi delle informazioni che possono riguardare le intenzioni dell'autore, le interpretazioni che la critica ha storicamente elaborato riguardo al significato del brano, oppure, più tecnicamente, l'uso degli strumenti, il ritmo, l'armonia. Gli alunni, in questa fase, prendono appunti.

Si propone un secondo ascolto più mirato, durante il quale si può anche interrompere la musica per commentare, riascoltare dei passaggi e prendere note, facendo riferimento alle spiegazioni fornite dall'insegnante.

A conclusione dell'attività, ciascun alunno stenderà un testo personale «commentativo-valutativo» nel quale esprimerà le proprie impressioni, le emozioni, i sentimenti, le valutazioni positive o negative, argomentandole.

Imparare a scrivere in senso lato significa, come affermato anche in precedenza, non tanto produrre testi impeccabili dal punto di vista della forma, ma essere capaci di comunicare in maniera sufficientemente comprensibile ed efficace in diverse situazioni comunicative, connotate da contesti, destinatari e registri linguistici differenti. In questo caso si parla di musica, quindi riuscire a descrivere un brano musicale e le sue sfaccettature sonore, parlando delle emozioni che suscita e dei ricordi che evoca e dando sostanzialmente una valutazione in termini di riuscita, ma gli usi trasversali della scrittura sono naturalmente molto più numerosi. Per riportare qualche esempio, all'interno della propria rassegna Boscolo (2002) inserisce anche i seguenti contesti comunicativi (pp. 78-90):

- ascoltare, comprendere e sintetizzare le informazioni più importanti tratte da un documentario e integrarle, assieme a quelle conosciute dagli alunni, in un testo dalla veste perlopiù espositiva;
- realizzare un'attività di ricerca volta ad approfondire un certo argomento, ad esempio l'aspetto e l'organizzazione interna di un determinato paese o città. Tutte le informazioni emerse o rintracciate da varie fonti vengono segnate per poi realizzare un fascicolo finale;



- progettare e scrivere le domande di un'intervista da rivolgere ad un esperto o testimone invitato a scuola. Il testo va preparato tenendo conto di ciò che si vuole apprendere con maggiore interesse e verso quale macro concetto orientare l'intervista.

Ognuno di questi esempi permette di lavorare in termini complessi e realistici, adeguando linguaggio, registro e punti di vista alla situazione per cui si stabilisce di realizzarli. Ad esempio, il testo assumerà una veste decisamente differente se i destinatari designati saranno i futuri alunni della scuola (a cui si vuole raccontare alcune esperienze vissute o alcuni contenuti su cui si è lavorato) o, al contrario, il dirigente scolastico o un insegnante (ad esempio, per proporre un'uscita didattica o di ospitare un individuo esterno la cui attività suscita interesse).

All'inizio di questa rassegna di buone pratiche si è affermato che spesso la scrittura non è considerata come oggetto di insegnamento e apprendimento in sé, ma come un'abilità ancillare ad altri tipi di scopi o esperienze. Se questo, talvolta, è vero, è anche vero che lo scrivere per studiare e memorizzare, se trattato e insegnato come forma di scrittura con propri intenti e una struttura definita, può essere un ulteriore genere comunicativo su cui lavorare proficuamente. Scrivere per apprendere (*writing to learn*) significa produrre testi, più fluenti o più schematici a seconda delle evenienze, che servano per riassumere, rielaborare o commentare criticamente un certo argomento di studio. Si realizza quindi un proprio prodotto che contiene al suo interno le diverse informazioni da studiare, tratte dalle varie fonti a disposizione. Oltre ad essere una forma di scrittura si tratta anche di una potente strategia di studio: scrivere su ciò che si deve apprendere permette di personalizzare il materiale secondo le proprie preferenze e il proprio stile di apprendimento, rendendo il tutto molto più semplice e fruibile perché i concetti sono scritti “come li capiamo noi” e non “come li spiega il libro” o “come li spiega l'insegnante”. Proprio perché personalizzare il materiale di studio consente di affrontarlo e capirlo meglio, scrivere per apprendere è annoverato tra le maggiori strategie d'apprendimento profonde (Mason, 2013; Vandeveldel et al., 2013). A questo proposito, diversi contributi (Boscolo & Carotti, 2003; Boscolo & Mason, 2001; Mason & Boscolo, 2000; Tynjälä et al., 2001) dimostrano che il *writing to learn*, quale attività di scrittura volta a sviluppare senso critico, ragionamento e a sostenere il pensiero di ordine superiore, è utile risorsa all'apprendimento e al coinvolgimento attivo e profondo degli studenti. Oltre a migliorare l'apprendimento, migliora anche la scrittura, che, se ben esercitata e utilizzata con fine comunicativo (comprendere un argomento di studio e

rielaborarlo a mio modo), può essere proficuamente trasferita di disciplina in disciplina, rendendone più attivo e partecipato lo studio (Boscolo & Mason, 2001; Mason & Boscolo, 2000). Proprio perché utile sia dal punto di vista dello scrivere che dal punto di vista dell'apprendere, questa forma di scrittura deve essere compresa ed esercitata nelle sue diverse forme. A tal proposito si propone nuovamente un'attività pensata da Boscolo (2002), utile, tra le altre cose, per imparare a “scrivere per studiare”.

Figura 4.9. Note dal parlato parte 1 (Boscolo, 2002, p. 99)

– Per l'ecografia epatica presentarsi alle ore 8.00  
 – Ecografia ore 8.00, 12, Radiologia.  
 – Ecografia ore 8.00, 12/6, Radiologia 7, non mangiare da 1/2 notte.

È evidente quale di queste note è più completa.  
 Sarà utile far riflettere gli alunni sui criteri che hanno permesso di ricavare i dati essenziali da un messaggio orale non ripetibile: elisione dei funzionali, elisione di alcuni verbi, uso di abbreviazioni e simboli.  
 Ecco un altro esempio.  
 La scolaresca ha progettato un'uscita didattica il giorno di sabato in un parco naturale, per cui si rende necessario consultare telefonicamente il bollettino delle previsioni meteorologiche regionali. Alcuni allievi vengono incaricati di consultare il bollettino dell'A.R.P.A.V. regionale e di prendere nota del comunicato per farlo conoscere al gruppo classe. L'incarico può essere assegnato a turno, le note saranno poi confrontate per rilevare le caratteristiche di un messaggio sintetico, ma esauriente.

Figura 4.10. Note dal parlato parte 2 (Boscolo, 2002, pp. 99-100)

<p><i>Testo Bollettino: servizio meteorologico A.R.P.A.V., valido per i giorni di venerdì, sabato e domenica.</i>  <i>Situazione generale: una debole perturbazione proveniente dall'Atlantico valicherà in nottata le Alpi, apportando un momentaneo abbassamento della pressione nella giornata di venerdì, con relativo peggioramento delle condizioni meteorologiche a iniziare da ovest.</i>  <i>Tempo previsto: buono nella mattinata di venerdì, al pomeriggio annvolamenti cumuliformi con possibili rovesci.</i>  <i>Sabato: nuvoloso in mattinata con schiarite sempre più ampie a partire dal primo pomeriggio.</i>  <i>Domenica: pochi residui nuvolosi in prossimità delle vallate alpine e deciso miglioramento del tempo.</i></p>	<p>Esempi di note stilate dagli alunni:</p> <p>– una perturbazione valicherà le Alpi in nottata con relativo peggioramento delle condizioni da ovest</p> <p>Tempo buono.      – sabato ☁ poi ☀      – sabato: tempo abbastanza buono</p> <p>Se invece di un'uscita giornaliera si tratta di un fine settimana in tenda, è ovvio che le note devono riguardare tutta l'evoluzione del tempo.</p>
--	---

Le figure 4.9 e 4.10 mostrano alcune esercitazioni utili per imparare a prendere appunti. Come spiega Boscolo (2002), prendere appunti è una forma di scrittura essenziale alla vita e alla routine scolastica, eppure non succede spesso che si insegni esplicitamente a prendere nota di dati importanti. Lo studioso (p.32) aggiunge anche che

la loro insostituibile funzione di facilitazione dovrebbe tuttavia essere oggetto di insegnamento: (...) per esempio, (...) gli studenti prendono appunti sulla spiegazione dell'insegnante o su un video, e poi confrontano tra loro e con l'insegnante ciò che hanno scritto, e possono così verificare l'utilità e produttività di quelle scritte.

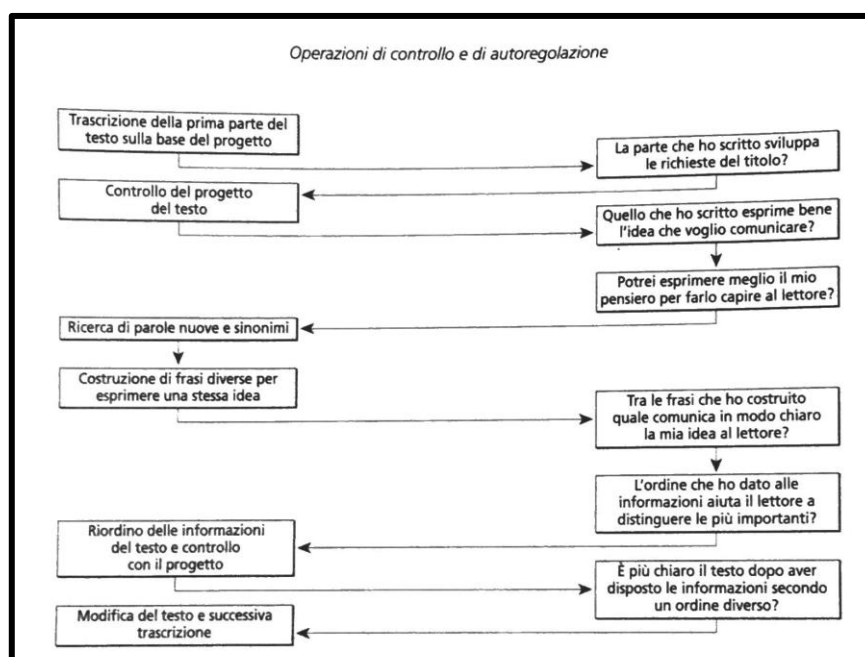
Per questa ragione, allenarsi a prendere nota di dati nella maniera più completa e allo stesso tempo più rapida possibile può risultare piuttosto utile anche per lo studio e per fissare in forma schematica i punti principali di un certo discorso. Inoltre, proprio per la ricorsività del processo di scrittura, questo genere di trascrizione è di supporto anche per la pianificazione dei contenuti sui quali scrivere. Le esercitazioni riportate nelle figure precedenti, inoltre, propongono anche di ragionare collettivamente sulla stesura più comprensibile ed efficace di un determinato appunto, osservando esempi prodotti dagli studenti stessi o tratti da fonti esterne. Tale proposta si collega al valore della scrittura collaborativa, interattiva e ragionata, di cui si renderà conto nell'ultimo paragrafo di questo capitolo.

### 4.1.2.3 Revisione

La revisione è l'ultima macro fase del processo di scrittura, ma, come abbiamo visto, non l'ultima in senso temporale, in quanto tutti i processi cognitivi coinvolti nello scrivere ricorrono, dove più, dove meno, in ogni momento del compito.

Nuovamente, occorre aver chiaro cos'è e come si sviluppa un processo di revisione, ad esempio avvalendosi di un momento di insegnamento diretto con l'ausilio di uno schema.

Figura 4.11. Operazioni di controllo del testo (Cisotto, 1998, p. 108).



Uno schema come quello in figura 4.11 supporta lo scrivente in ogni passaggio di revisione, rendendo anche l'idea che, pur essendo per senso comune relegata alla parte conclusiva di un lavoro, essa occupa tutto il processo di realizzazione di un elaborato scritto. Ne è un buon esempio la frase *la parte che ho scritto sviluppa le richieste del titolo?*, monito che obbliga lo scrivente a tornare sui propri passi e a valutare la coerenza delle porzioni di testo che via via scrive con la richiesta iniziale del brano, nonché il legame logico e sintattico che viene a crearsi tra le varie parti man mano che si procede. Altro aspetto utile è il suggerimento di pensare a più termini o più frasi in grado di esprimere il medesimo concetto, al fine di valutare quello più d'effetto e più capace di trasmettere il significato desiderato. Anche qui insomma non mancano riferimenti alla concretezza degli scopi di scrittura, nonché alle caratteristiche della possibile audience di riferimento per un certo brano. Inoltre, prima di passare alla vera e propria rilettura e revisione finale, lo schema consiglia di analizzare anche la disposizione degli argomenti, chiedendosi se il modo in cui fluisce il discorso è logico e comunicativo quanto basta per rendere chiaro il messaggio veicolato.

Altro interessante strumento operativo per sostenere gli studenti nel processo di revisione è proposto sempre da Cisotto (1998, p.130) in figura 4.12.

Figura 4.12. Indicazioni per revisionare (Cisotto, 1998, p. 130).

Lo strumento va usato secondo le indicazioni seguenti:

- 1) Scegli alcuni di questi suggerimenti di modifica e trascrivili su dei foglietti separati.
- 2) Quando hai terminato una parte o tutto il testo disponi i foglietti sul banco.
- 3) Procedi rileggendo le parti che compongono il testo una alla volta.
- 4) Analizza ogni parte aiutandoti con le «Frase per la valutazione».
- 5) Scegli fra i suggerimenti seguenti quelli che possono essere utili per migliorare il testo.
- 6) Correggi il testo, modificandolo secondo i suggerimenti.

---

*Istruzioni per scegliere le modifiche*

- 1) Penso che lascerò così questa parte.
- 2) A questo punto sarebbe meglio fornire un esempio.
- 3) Sarebbe meglio cancellare questa idea: non c'entra con il titolo.
- 4) È meglio esprimere il pensiero in modo diverso: cerco di scrivere una frase più breve.
- 5) Potrei aggiungere delle informazioni per rendere più chiaro quello che voglio dire.
- 6) In questa frase ci sono troppe ripetizioni: cercherò dei sinonimi.
- 7) Potrei aggiungere altri argomenti per dare maggiore importanza a questo aspetto.
- 8) Sarebbe meglio cambiare l'ordine delle parole.
- 9) A questo punto è necessario fornire una spiegazione.
- 10) È necessario cambiare la conclusione collegandola alle parti precedenti.
- 11) Devo scrivere un'introduzione che presenti bene l'argomento.
- 12) I periodi sono troppo lunghi: devo usare di più la punteggiatura.
- 13) È meglio spostare questa parte verso la fine del testo, perché si collega meglio alla conclusione.
- 14) Devo aggiungere qualche idea personale, per far capire il mio punto di vista.
- 15) Devo cercare dei collegamenti da inserire tra le informazioni.

---

Quando hai imparato a lavorare con questo strumento, utilizzalo per suggerire modifiche e correzioni anche ai tuoi compagni: potrete scambiarvi i testi e correggerli a vicenda.

Oltre a comprendere i diversi processi coinvolti nella revisione occorre anche capire in che modo essa può essere effettivamente portata a termine. I quindici punti poco sopra dettagliano molte delle azioni che concretamente possono essere svolte per migliorare un brano. Inoltre, l'esempio consiglia agli alunni di scrivere i suggerimenti di revisione in piccoli foglietti e di confrontarli con ogni porzione di testo, in modo tale da avere le idee per migliorare sempre a portata di mano via via che si legge. In questo modo si abitueranno gli alunni a pensare in modo più ampio e a memorizzare numerosi procedimenti di revisione che vadano oltre la semplice modifica locale di un termine o di una frase. Un testo, infatti, necessita talvolta anche di revisioni maggiormente profonde, che vadano ad approfondire, intensificare o meglio definire il significato da esso veicolato.

Come per i processi precedenti, una volta fissato il meccanismo e le sue diverse inclinazioni giunge il momento di utilizzarlo ed esercitarlo al fine di renderlo automatico. Come riferisce Boscolo (1990) e come già definito in precedenza, la revisione è probabilmente il momento più difficile da affrontare per uno scrittore inesperto. Certo, pensare a cosa scrivere e iniziare la stesura di un brano sono azioni altrettanto complicate, ma la revisione, come anticipato, comporta la capacità di estraniarsi da ciò che si sta facendo e osservare il proprio testo con gli occhi di un probabile lettore, cercando di capire, metacognitivamente parlando, quanto quel prodotto è affine al progetto iniziale e quanto sono chiare le intenzioni comunicative. Anche in questo caso le proposte da attuare in classe sono numerose, motivo per cui si mostrerà solo qualche esempio.

Figura 4.13. Revisione di un testo con lacune: Luigino. Parte 1 (Boscolo, 1990, p. 112)

Unità 4 - Luigino

Revisione di un testo con lacune.

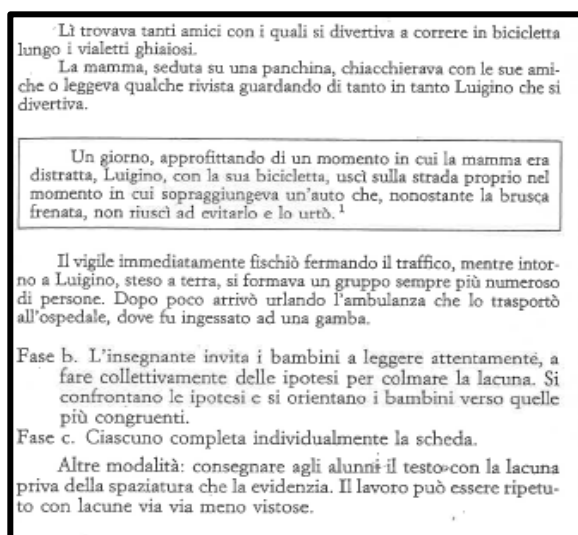
*Obiettivo:* saper individuare e colmare le lacune all'interno di un testo narrativo.

Fase a. L'insegnante consegna agli alunni il testo privo di una parte centrale (evento) con spaziature per evidenziare le lacune.

*Esempio*  
Luigino

Luigino viveva in un condominio di una grande città, in mezzo a tanti palazzi e strade.  
Poiché non aveva neppure un piccolo cortile dove giocare, appena poteva, la mamma lo accompagnava ai giardini pubblici.

Figura 4.14. Revisione di un testo con lacune: Luigino. Parte 2 (Boscolo, 1990, p. 113)



Un'attività di revisione pensata da Boscolo (1990) (figure 4.13 e 4.14), riguarda la sistemazione di testi realizzati da altri in termini non tanto coesivi e di superficie, ma cognitivi e di significato. I testi in questione dovrebbero mancare di alcuni snodi logici indispensabili per la loro piena comprensione e gli alunni, accorgendosene, dovrebbero porre rimedio alla lacuna in questione. Si propone poi di rendere la difficoltà dell'attività sempre maggiore tramite la proposta di testi con lacune sempre meno evidenti. L'idea principale è dunque quella di non lavorare assiduamente e ossessivamente sulla forma, ma cogliere le principali mancanze in termini di significato, che, come osservato nel precedente capitolo, rappresentano gli ostacoli più rilevanti alla comprensibilità e comunicatività di un elaborato. Questo genere di attività è pensato per essere svolto con testi non propri, quindi elaborati reperiti dall'insegnante o testi non realizzati da coloro che dovranno analizzarli e revisionarli. Pur essendo, come già visto, più difficile per gli scrittori principianti aver a che fare con testi propri, è bene alternare, nella pratica scolastica, attività relative a materiali propri e attività relative ad elaborati prodotti da altri, che siano testi d'autore o testi scritti da alunni della medesima età di quelli con cui si sta lavorando. Come spiegano Martin & Penrod (2006), la priorità, in ambiente scolastico, è sempre data ai testi personali: scrivere un testo, ascoltare le correzioni ed eventualmente riscriverlo, ma quasi mai misurarsi in una prova da valutatore esterno. Osservare talvolta qualche modello esterno e cercare di cogliere in esso i punti di forza e le criticità non è solo un mero esercizio teorico, ma consente di comprendere, attraverso modelli non propri, dunque dai quali è più semplice decentrarsi, il significato sociale di un brano e cosa effettivamente manca in esso per renderlo fruibile e comunicativo al punto giusto.

Un lavoro di questo genere, protratto nel tempo, renderà presumibilmente gli studenti più capaci e precisi nell'individuare, anche all'interno di composizioni proprie, aspetti in contrasto con la coerenza e piena comprensibilità delle stesse.

Proprio di contesto e fruibilità sociale tratta la successiva ed ultima proposta di revisione (White & Arndt, 1991) (figura 4.15), in cui si chiede, a grandi linee, di compilare una tabella riguardante i possibili scopi esterni e sociali di un dato testo, come l'audience di riferimento, il messaggio, gli obiettivi principali e il tipo di testo, dunque i presunti fini e contesti per cui questo è stato realizzato. Inoltre, precisano gli autori (cfr. p. 137-138) in presenza di discrepanze tra i presunti scopi e la realizzazione del brano, la classe, a grande o piccolo gruppo, dovrebbe impegnarsi a proporre modifiche e a motivarle.

Figura 4.15. Revisionare tenendo conto del contesto (White & Arndt, 1991, p. 138).

Text	Purpose of text	Possible audience	Type of writing

Nuovamente, un'attività come questa, che sia realizzata con testi interni alla classe o prodotti da figure esterne, abitua a concepire la revisione non solo, ingenuamente parlando, come una sistemazione di superficie, ma come un profondo lavoro di adeguamento di una composizione ai suoi obiettivi dialogici e comunicativi.

Terminato questo paragrafo relativo al processo di scrittura da un punto di vista più che altro cognitivo, con rassegna di esercizi e attività catalogabili come buone pratiche di educazione alla scrittura, giunge il momento di discutere degli altri due aspetti fondamentali per condurre un buon corso di scrittura, in parte già emersi nelle pagine

precedenti: motivare gli alunni e sostenere la collaborazione e lo scambio sociale. Proprio ai due temi appena citati si dedicheranno i due paragrafi a venire.

#### **4.2 Motivare a scrivere**

Come dimostrato nel secondo capitolo di questo lavoro e come noto a ricercatori, docenti ed educatori, per migliorare le prestazioni di scrittura degli studenti, in particolar modo i principianti, non è sufficiente esercitare le sole abilità linguistiche, ma insistere anche sulla sfera affettiva e motivazionale. Essendo la scrittura un compito lungo, complesso e dispendioso dal punto di vista cognitivo, la carica energizzante apportata dalla motivazione e sue diverse inclinazioni pratiche è in grado di influenzare positivamente la riuscita del compito (Boscolo & De Bernardi, 1992; Cisotto & Novello, 2010).

Questa consapevolezza pone al centro dell'attenzione la questione delle proposte didattiche quotidiane e strategie più adatte per renderle più vivaci, interessanti e di valore agli occhi degli studenti. Sappiamo infatti che le esperienze di scrittura, oltre ad essere connotate da conoscenze linguistiche, sintattiche, lessicali e quant'altro, portano con sé un determinato vissuto emotivo, in altre parole il modo in cui ci si sente nell'affrontare determinati compiti o situazioni (interessati\ non interessati; attrezzati\ non attrezzati per affrontarli; fiduciosi\ non fiduciosi delle proprie capacità; energici\ non energici nell'affrontarli; ecc...) influenzerà, dal punto di vista affettivo, le successive esperienze (Boscolo & De Bernardi, 1992).

Come ribadisce Colombo (2002) e come già più volte ricordato, la scuola non è un contesto di mera esercitazione separato dall'autenticità della vita reale, ma dovrebbe porsi più che altro come luogo protetto e guidato in cui si apprende effettivamente a produrre, lavorare, ragionare e pensare per scopri concreti, reali e percepiti come utili e significativi. Per ottenere ciò è necessario costruire competenze e abilità, ma anche valore e motivazione. A tal proposito Boscolo (2012, p.232) spiega che

usiamo il termine costruzione in considerazione del fatto che la motivazione è un modo di porsi dello studente nei confronti dell'impegno scolastico, in cui interagiscono (...) aspetti del sé e del contesto di istruzione. Costruire non vuol dire creare dal nulla, ma agire su più fronti: sulle attività, sul clima della classe, sul modo in cui lo studente vive la sua condizione. In sostanza, costruire la motivazione vuol dire aiutare lo studente a trovare un significato nell'apprendimento e in se stesso\ a in quanto studente.



Insomma, come già osservato nel secondo capitolo, costruire motivazione significa far interagire numerosi fattori, ma gioca un ruolo importantissimo anche la componente di volontà personale che emerge dai soggetti su cui si vuole modellare un comportamento motivato. Continuando a ragionare sulla motivazione, o meglio, sulle fonti da cui scaturisce la motivazione, Boscolo (2012, p. 232) svolge un'ulteriore riflessione, utile da riportare per ampliare e chiarire ulteriormente il discorso:

l'insegnante non è il primo né tantomeno l'unico responsabile della motivazione degli studenti, né può sempre farsene carico in prima persona. I problemi motivazionali degli studenti sono solo in parte gestibili dagli insegnanti, avendo essi origine e sviluppo (...) in un contesto interno ed esterno alla scuola di cui gli insegnanti (...) hanno un controllo solo parziale. E tuttavia, certi fattori del contesto di istruzione possono rendere, con un'influenza diretta o indiretta, l'apprendimento e la vita nella classe un'esperienza positiva e appagante per gli studenti, mentre altri possono indurli a ritrarsene o comunque ad affrontare l'uno e l'altra in modo poco adattivo e proficuo.

Queste parole, forse poco rassicuranti da alcuni punti di vista, mettono in risalto tre concetti in particolare:

1. l'insegnante non insegna in tutto e per tutto agli studenti ad essere motivati, al massimo compie la prima parte del lavoro, tramite attività ed esperienze valorizzanti e coinvolgenti. Starà poi anche agli allievi stessi, al loro valore percepito e al clima collaborativo ed inclusivo di classe permettere al gruppo di continuare su questa falsariga;
2. non tutti possono essere motivati allo stesso modo: esistono questioni scolastiche ed extrascolastiche, che il docente non conosce e di cui non può farsi carico, che possono minare l'insorgenza e il mantenimento di comportamenti motivati;
3. Nonostante le imprevedibilità che connotano la vita e l'apprendimento, la scuola e il contesto educativo in cui si trovano gli studenti possono fare la differenza, tramite esperienze appaganti e significative.

Uno tra i punti essenziali per modellare negli alunni un atteggiamento positivo e volenteroso di fare è costruire in loro la fiducia necessaria nelle proprie abilità e in ciò che sono in grado di realizzare con le proprie conoscenze, in altre parole un buon senso di autoefficacia. Questo traguardo può essere raggiunto tramite insegnamento diretto ed esercitazione di strategie di scrittura, al fine di dotare gli alunni di un equipaggiamento cognitivo e operativo tale da non farsi cogliere di sorpresa di fronte a compiti e situazioni nelle quali è necessario scrivere. Per tale ragione, queste strategie aiutano anche a

costruire un atteggiamento maggiormente autoregolato nei confronti di un ipotetico compito di scrittura (Schunk & Swartz, 1993; De Smedt & Van Keer, 2014; Tracy et al., 2009).

Per fare un esempio, Bereiter e Scardamalia (1987/1995) hanno proposto diversi metodi per aiutare gli studenti principianti e/o in difficoltà a memorizzare meccanismi e strategie di scrittura al fine di rendere l'intero processo più semplice, agevole e piacevole. La più nota tra le strategie per ridurre il carico cognitivo del processo di scrittura e permettere così all'alunno di far uso più attento, concentrato ed esperto delle proprie abilità e conoscenze prende il nome di *facilitazioni procedurali*. Si tratta sostanzialmente di una strategia per memorizzare strategie, una procedura esecutiva per rendere più semplice l'intero processo di scrittura. Una volta memorizzate e interiorizzate queste procedure, l'alunno sarà maggiormente in grado di gestire e regolare autonomamente il proprio processo di scrittura (autoregolazione) e, dunque, si sentirà anche più in grado di affrontare proficuamente compiti di questo tipo (autoefficacia) (Albanese et al., 1995). L'insegnante interviene non tanto per chiarire come procedere, cosa scrivere e come scriverlo; il suo compito è piuttosto quello di modellare l'utilizzo di determinate procedure pur lasciando gli alunni liberi di ragionare su ciò che stanno facendo e comprendere la maniera migliore per farlo. Per questa ragione, le facilitazioni procedurali assumono una veste estremamente metacognitiva. Esse si strutturano essenzialmente in quattro punti che si susseguono l'un l'altro:

1. si individua un processo dell'atto di scrittura nello svolgimento del quale gli studenti hanno difficoltà;
2. il processo in questione viene suddiviso in micro operazioni e ognuna di esse è mostrata e spiegata agli studenti;
3. il processo viene eseguito e rieseguito in forma semplificata, procedendo per micro operazioni. In tal modo si incrementerà una routine di svolgimento di quel particolare processo complesso, ma con un investimento cognitivo minimo, in quanto esso non è svolto interamente senza pause, ma in termini di micro azioni portate a termine una alla volta. Così facendo ogni minima parte del procedimento sarà compresa e interiorizzata;
4. realizzare supporti materiali esterni o suggerire pratiche e ulteriori strategie per ricordare come deve essere eseguito il processo e per ridurre il più possibile il carico esecutivo dello stesso. Ad esempio, per quanto riguarda la revisione, si potrebbero fornire uno schema e dei suggerimenti di miglioramento per un testo

come quelli mostrati nelle figure 4.11 e 4.12, in modo tale da non costringere l'alunno a ricordare a mente ciò che deve fare, potendo così concentrarsi maggiormente sul come farlo, incrementandone presumibilmente la qualità.

Tale procedura somiglia, nella sua articolazione e nei propri scopi, alla strategia SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*, cfr. capitolo uno) di Harris e Graham (Graham & Harris, 2005; Harris & Graham, 1996; Harris et al., 2002), pur con qualche lieve differenza nella struttura e successione delle operazioni. Scopo di entrambe le coppie di studiosi è quello di rendere via via sempre più indipendenti e autoregolati gli studenti, che siano essi principianti o in difficoltà a causa di disturbi del linguaggio o disturbi specifici di apprendimento, al fine di condurli ad un utilizzo il più maturo e consapevole possibile (calibrato sui loro punti di forza e criticità) del processo di scrittura. Per tutte queste ragioni si può affermare che, come già anticipato, la filosofia di riferimento ad entrambe queste procedure esecutive sia lo *scaffolding* (Wood et al., 1976), ossia l'idea di accompagnare e sostenere l'apprendente inesperto fino a che non sarà desideroso e soprattutto si sentirà in grado (autoefficacia e autoregolazione) di mettere in pratica da solo quanto imparato e a lungo sperimentato.

Nonostante la bontà e la fondatezza di queste proposte, nella realtà e quotidianità di un corso di scrittura (così come per qualsiasi altro tema oggetto d'insegnamento) occorre sempre prima osservare e comprendere il contesto nel quale ci si trova e i bisogni e le esigenze degli studenti che lo popolano. Come spiegato puntualmente da Graham, McKeown e colleghi (2012) e da Prince (2004), l'insegnamento esplicito, il modellamento e l'esercitazione di strategie di scrittura sono attività fondamentali per l'accrescimento di abilità e consapevolezza e la maturazione degli studenti, ma se una certa procedura conduce a buoni risultati in un certo gruppo o una certa situazione, non è detto che porti ai medesimi risultati anche in contesti differenti. Il punto cruciale è sempre la replicabilità di procedure ed esperienze: in certi casi è possibile replicare fedelmente quanto osservato o compreso da altri contesti, in altri sarà necessario modificare alcuni aspetti. Come si vedrà nel capitolo dedicato al progetto *Osservare l'interlingua*, occorre sempre osservare prima di agire, capire le esigenze di quello specifico gruppo e poi modellare in base ad esse le idee successive. In tal senso, le proposte provenienti dalla letteratura di matrice sia linguistica che psicologica potranno essere prese come base di riferimento, ma dovranno essere sempre personalizzate in base ai punti di forza e criticità del gruppo al quale si propongono. Solo così si avranno risultati positivi e significativi in termini di autoregolazione e autoefficacia.

Sappiamo, da quanto riportato nel secondo capitolo, che attrezzare operativamente gli allievi da un punto di vista strategico e cognitivo e fornire loro i mezzi per sentirsi più o meno capaci di affrontare un certo compito è un buon inizio per coltivare la loro motivazione, ma non è tutto. Occorre anche lavorare sulla componente affettiva, in altre parole modellare in loro credenze positive circa il valore, l'utilità e gli scopi della scrittura e incentivare il loro interesse e piacevolezza a svolgere questa attività. Sono, ancora una volta, Bereiter e Scardamalia (1987/1995) ad esprimersi in questi termini, parlando, tra le altre cose, di *metodi per rendere concreti gli scopi*, ossia strategie per permettere agli scrittori immaturi di andare oltre la sola scrittura del testo, visualizzando concretamente e stabilendo gli obiettivi per cui questo è o potrebbe essere realizzato, adeguando quindi il proprio lavoro di conseguenza.

I bambini tendono ad affrontare la scrittura (...) come un compito in cui bisogna "dire ciò che si sa" piuttosto che raggiungere qualche scopo indicato dalla composizione. Le facilitazioni procedurali non possono intaccare direttamente questa tendenza (...), data la natura sottile e complicata del perseguimento di scopi nei compiti compositivi; di conseguenza, abbiamo cercato di escogitare altri strumenti per mezzo dei quali i bambini [o scriventi principianti di qualsiasi età] che non hanno ancora raggiunto la capacità di formulare da soli gli scopi compositivi possano fare esperienza nel perseguirli (...) (Bereiter e Scardamalia, 1983/1991, p. 277).

Rendere concreti gli scopi, in parole povere, significa scomporre un obiettivo complesso in tante micro formulazioni molto specifiche e, soprattutto, cercare di renderlo il più possibile concreto e tangibile da parte di chi lo formula. Talvolta uno scopo generale ed estremamente astratto, poniamo "fare bella figura", "far capire ai miei compagni il mio punto di vista", "raccontare qualcosa di bello", non è facilmente perseguibile perché non viene ben capito e ben concretizzato da chi lo formula, mentre tanti micro obiettivi concreti e attuabili rendono il tutto molto più a portata di mano. Procedere per micro tappe successive significa costruire l'obiettivo finale man mano che si procede, osservando nel concreto quanto si sta realizzando e ponendo vincoli e paletti che ci orientino verso la strada da noi via via designata. Man mano che si osserva ciò che si sta producendo si è in grado di aggiungere maggiori dettagli concreti al nostro obiettivo finale ed eventualmente di modificare qualcosa che ci sta facendo discostare dalla via di scrittura intrapresa. Dato che la scrittura è un compito vincolante (se si sceglie un certo significato bisogna rimanere coerenti e fedeli a quello senza andare "fuori tema") ma non è un percorso dato e stabilito a priori, lo scrittore consapevole ed esperto deve anche saper

prevedere esiti alternativi ed ugualmente buoni per il proprio scritto e saper formulare scopi e soluzioni di scrittura provvisorie che andranno via via perfezionati e sistemati in corso di stesura. Questo comportamento per micro tappe è definito dai due autori *strada maestra*, opposta alla cosiddetta *strada secondaria*, intrapresa da coloro che vanno spediti verso la meta (finire il testo) senza considerarne gli scopi, i vincoli, i significati e le risorse. Saper definire gli scopi, a parere di Bereiter e Scardamalia, è una delle abilità che, una volta acquisite, consente di passare da una scrittura sempre e solo modellata sul dire ciò che si sa (*Knowledge Telling*) per completare il testo ad una che di volta in volta pianifica, trasforma e adatta ciò che sa in base agli esiti desiderati (*Knowledge Transforming*).

Un'ulteriore voce esperta sul tema strategie motivazionali è quella di Dörnyei, che nel suo manuale *Motivational Strategies in the Language Classroom* (2001) ha prodotto una sorta di rassegna commentata di strategie relative all'apprendimento linguistico<sup>12</sup>, di cui qui tratteremo solo alcuni aspetti utili al nostro discorso.

Innanzitutto, l'autore conferma che per costruire un atteggiamento positivo e una piacevole sensazione nei confronti di ciò che si andrà ad apprendere, in questo caso la scrittura, occorre creare delle condizioni iniziali (*basic motivational conditions*) che supportino un ambiente pacifico, inclusivo e incline al fare, tentare e sbagliare senza timori. Insomma, uno dei modi migliori per creare slancio iniziale verso un'attività è modellare negli studenti entusiasmo e coinvolgimento verso l'oggetto di apprendimento. Per citare sue precise parole (p. 33), “significa che noi [docenti, educatori, ecc...] dobbiamo chiaramente identificare le ragioni per essere interessati all'argomento e poi condividere il tutto con gli studenti”, specificando che (p.33) “entusiasmo non significa discorsetti di incoraggiamento, performance teatrali o lacrime agli occhi”, ma un riferimento concreto e preciso a quelli che sono i vantaggi, nel presente e nel futuro, del saper gestire bene e proficuamente una certa attività. In termini di scrittura, come già affermato, significa far capire agli studenti a cosa serve saper scrivere sufficientemente bene per essere compresi e in quante e quali occasioni lavorative e di vita potrà essere utile essere capaci di comporre testi di tipo diverso e con scopi diversi. Si diceva infatti in precedenza che occorre modellare atteggiamenti e valori positivi negli alunni perché siano poi loro, con la loro volontà, a portare avanti un atteggiamento motivato. Oltre a ciò occorre anche costruire, con l'impegno e la maturità di tutti, un contesto quanto più

---

<sup>12</sup> Nel manuale in questione Dörnyei si riferisce nello specifico a strategie per motivare gli apprendenti L2, ma le sue strategie sono facilmente trasferibili anche all'ambito della lingua madre e della scrittura.

possibile piacevole, libero e propenso alla sperimentazione (*a pleasant and supportive atmosphere*), pur mantenendo ordine e regole d'azione (*a cohesive learner group with appropriate group norms*). In un ambiente sereno in cui gli studenti hanno buoni rapporti tra di loro e con il docente è più facile che l'apprendimento avvenga con maggiore slancio proprio perché si è più abituati ad esporsi e si ha meno timore di sbagliare. Sarà utile prevedere anche numerosi momenti di lavoro in gruppi di diverso formato per incentivare la collaborazione, il dibattito e l'aiuto reciproco, il tutto per dare l'idea di obiettivi raggiunti insieme e con l'impegno di tutti, alimentando così il più possibile il benessere e la coesione di gruppo. Inoltre, per mantenere un'atmosfera sì vivace e leggera ma allo stesso tempo un ambiente ordinato, tranquillo e d'apprendimento serio occorre stabilire regole di comportamento e limiti da non oltrepassare.

Tornando all'apprendimento linguistico vero e proprio, anche Dörnyei ribadisce che il modo migliore per convincere gli studenti a dedicarsi con impegno e passione ad una certa attività è quello di trasmettere loro il più possibile il senso di quella attività (*enhancing related values and attitudes*), a cosa concretamente può essere utile. Se si capisce, in un certo senso, perché si sta imparando qualcosa, se si riesce a giustificare la presenza di un dato apprendimento nel curriculum scolastico, si sarà più propensi ad impegnarsi (*presenting the task in a motivating way*). Questo, ad esempio, può voler dire mostrare alcuni modelli esperti da cui trarre spunto e su cui ragionare insieme. Nel caso della scrittura si è infatti già detto che spesso e volentieri si chiede agli allievi di concentrarsi quasi solo sui propri elaborati, con cui tra l'altro fanno inizialmente più fatica a misurarsi, mentre sarebbe talvolta utile e stimolante fornire loro esempi esperti da provare ad emulare in forma, sintassi, lessico e vivacità del discorso. Ancor meglio sarebbe ragionare, di volta in volta, su generi testuali e di discorso differenti, per comprenderne il senso, lo scopo e l'utilità e tramite quali artifici linguistici essi sono raggiunti. Altra possibilità potrebbe essere quella di discutere dal vivo con alcuni individui ritenuti scrittori esperti, al fine di comprendere da loro i valori, le implicazioni, le soddisfazioni e le possibilità che si celano dietro la buona padronanza di una certa competenza, in questo caso la scrittura. A questo proposito, anche Schunk e Schwarz (1993) sostengono l'insegnamento esplicito di processi e obiettivi di scrittura, il tutto accanto ad un modellamento dei valori e obiettivi legati a quelle pratiche. È infatti risaputo che capire nel profondo a cosa serve svolgere una certa attività, quali sono i benefici per noi, la nostra maturazione e le nostre prospettive future, permette di

utilizzarla in modo più ampio, favorendone anche un più fluido transfer di situazione in situazione (Miller, 2003; Schunk, 1989).

Un buon lavoro di valorizzazione dell'attività di scrittura può essere svolto anche tramite i materiali di supporto e accompagnamento all'apprendimento (*making the teaching materials relevant for the learners*). Questo potrebbe voler dire muoversi in due sensi: far lavorare concretamente gli studenti sui materiali del corso di scrittura e proporre attività ed esperienze significative e autentiche. Il primo punto rimanda ad un'idea di studente maturo e coinvolto nel proprio processo d'apprendimento anche attraverso la predisposizione di materiali propri, sotto la guida e i suggerimenti dell'insegnante. Dato che il processo di scrittura, come altre conoscenze, può dirsi effettivamente padroneggiato quando si è in grado di esporlo, spiegarlo e schematizzarlo, oltre a proporre inizialmente materiali di supporto preimpostati, ad esempio quelli mostrati in precedenza in merito a pianificazione (figura 4.1) e revisione (figura 4.11), si potrebbe proporre agli alunni di costruire propri schemi e propri materiali, rendendoli così più padroni delle attività e più responsabili della loro buona riuscita. A tal proposito anche Rietdijk e colleghi (2017), riferendosi a strumenti di supporto alla scrittura, parlano di poster, cartelloni o foglietti adesivi nei quali segnare i diversi sotto punti di una certa strategia, così come di grandi fogli nei quali scrivere da una parte idee e appunti e dall'altra la propria bozza di testo. L'idea, insomma, è proprio quella di incaricare gli studenti stessi, una volta raggiunto un certo grado di competenza, di realizzare strumenti di questo tipo per sé e la classe, modo utile sia per riprendere e ripassare le fasi di scrittura e loro diverse inclinazioni pratiche, sia per personalizzare, in base alle proprie esigenze e i propri scopi, i materiali in questione. Ciò permetterà di comprendere il senso e l'utilità di queste procedure calate in situazioni sempre differenti. Naturalmente, stesso discorso vale per le attività di scrittura vere e proprie: incentivare la classe a partecipare alla creazione di tracce e compiti di scrittura da svolgere significa lasciare spazio ai loro interessi e preferenze e coinvolgerli in un'attività sia pratica che di pensiero nella quale debbano dimostrare le conoscenze sulla scrittura maturate fino a quel momento (Brophy, 1987; Dörnyei, 2001). Il secondo punto, proporre attività ed esperienze significative e autentiche, riguarda la capacità di predisporre esperienze motivanti proprio perché in qualche modo complesse e vicine alla vita reale e ai suoi problemi concreti. Miller (2003), descrivendo la vita scolastica, sottolinea una frequente passività degli studenti di fronte alle attività da svolgere e una loro conoscenza fin troppo esatta della routine, talvolta piuttosto semplice, prevedibile e, per questo, noiosa. Per tale ragione è consigliabile alternare momenti di esercitazione e di

routine a compiti autentici, quindi complessi, realistici e sfidanti, dunque in grado di far muovere gli studenti in un terreno di difficoltà leggermente superiore alle loro conoscenze e abilità attuali, esattamente come teorizzato dalla zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1926/2006; 1934/1992; 1978/1987). Attività del genere, ancorate alla realtà perché la riprendono esattamente o la simulano in modo minuzioso, oltre a rompere la monotonia e la ricorsività delle attività tradizionali (Dörnyei, 2001), invitano a lavorare in modo più maturo e ragionato. Il compito autentico, in quanto realistico e situato, non prevede necessariamente un'unica strada percorribile, ma più soluzioni alternative, motivo per cui è necessario un frequente dibattito circa scopi, risorse, tempi e materiali a disposizione, soprattutto quando non si è d'accordo su come procedere (Storch, 2013). Un contesto del genere dovrebbe, inoltre, alimentare non solo le competenze, ma anche coinvolgimento cognitivo ed emotivo e responsabilità ("il mio contributo serve alla buona riuscita del lavoro di tutti"), nonché coraggio ad approcciarsi all'apprendimento con maggiore autonomia e senso di autoefficacia (Boscolo et al., 2012; Dörnyei, 2001). Per citare un esempio concreto e piuttosto interessante di compito autentico, riportiamo l'idea di Netto (n.d):

Ecco un esempio di come può nascere l'idea di un compito autentico di scrittura direttamente in classe, sulla base di un'attività di conoscenza e prevenzione del fenomeno del bullismo originata dalla lettura di *L'inventore dei sogni*.

*"Prof., ma il tema del bullismo è presente anche in Camilla che odiava la politica!"*

*"Sì, in effetti è vero: mi pare che Camilla venga presa in giro, e in modo costante, da qualcuno dei suoi compagni."*

*"Sì, ho letto l'inizio del libro quella mattina che me l'ha prestato al parco."*

*"Allora sai cosa potresti fare allora? Potresti leggerlo tutto e tirare fuori un brano del romanzo come se dovesse entrare a far parte di un'antologia, nel capitolo sul bullismo. Scrivi un'introduzione e anche delle domande di comprensione. Ok? Poi scriviamo all'autrice della nostra antologia e le consigliamo di inserire quel brano. Che ne pensi?"*

*"Va bene."*

*"Ah, professore, adesso che ci penso il bullismo è presente anche in Stargirl."*

*"Sì, giusto. Anche se a dire il vero Stargirl vola alto, vola altissimo rispetto alle maldicenze delle compagne. Forse il tema più adatto non è il bullismo, quanto piuttosto il conformismo dei suoi compagni: Mica, questa città dell'Arizona, dove tutto è uguale a se stesso. Poi arriva Stargirl e ribalta tutto. Per questo è il libro che preferisco tra quelli che vi ho dato. E di Mio fratello rincorre i dinosauri cosa scegliereste?"*

*"Professore, il capitolo del parco."*

*"Io non l'ho letto, di cosa parla?"*

*"Il capitolo del parco è interessante, perché il protagonista Giacomo diventa spettatore di un atto di bullismo di cui è vittima suo fratello Giovanni, e anziché intervenire decide di*



*restare in disparte. Anche questo potrebbe essere messo in un volume di antologia: chi vuole fare il lavoro?"*

*"Lo faccio io professore!"*

La proposta, sorta quasi per caso nel momento in cui gli allievi hanno ricordato le letture estive assegnate in relazione al tema che stavamo trattando, si è successivamente articolata nella stesura di un piano di lavoro condiviso, che prevede i seguenti punti:

- 1) Definizione dell'obiettivo del lavoro, così riassumibile: scegliere un brano di un romanzo letto durante l'estate e inserirlo in un volume di antologia per la scuola media.
- 2) Individuazione di temi nei quali possono essere inseriti i brani, a partire dalle idee degli alunni: i temi possono essere già presenti nel manuale in adozione oppure diversi.
- 3) Individuazione dell'episodio da inserire nel manuale di antologia.
- 4) Scrittura di un'introduzione che chiarisca al lettore dell'antologia gli elementi essenziali per comprendere efficacemente il brano proposto.
- 5) Costruzione di un apparato di esercizi di comprensione e analisi del testo sulla base di quello presente nel manuale in adozione.
- 6) Stesura di una lettera all'autrice di un'antologia nella quale si cerca di promuovere l'inserimento del brano scelto.

Le competenze che si mobilitano in un'attività del genere sono svariate: rilettura selettiva, gerarchizzazione di tematiche, stesura di testi espositivi, regolativi, argomentativa. Il lavoro possono essere corredati anche da illustrazioni e raccolti in un volume.

Un'attività complessa come costruire materiali per un'antologia chiama in causa diversi aspetti ben collegabili al discorso sulla motivazione portato avanti fin qui:

- Responsabilità e fare concreto: pensare ad uno o più argomenti di interesse e rintracciare nei testi di narrativa prescelti alcuni possibili episodi inerenti quegli argomenti; pensare a una breve introduzione per ogni brano e domande di comprensione e analisi che facciano ragionare l'ipotetico lettore sul loro significato; cercare di raccogliere testi che raccontino i temi prescelti per l'antologia da diversi punti di vista (adolescenziale, adulto, scuola, lavoro, ecc...); avere insomma in mano la realizzazione di un prodotto finito piuttosto diversificato, ampio e complesso;
- Scopi e destinatari: il tutto deve essere costruito pensando ai destinatari del prodotto finale (presumibilmente gli studenti, ma anche i docenti che sceglieranno di adottare l'antologia in questione) e a che cosa si vuole trasmettere all'audience, in altre parole gli obiettivi dell'antologia (promuovere la lettura?, denunciare il bullismo e/o mettere in risalto altri temi?, far riflettere?, tutti questi scopi messi insieme?, ecc...);

- Concretezza e fondatezza del compito: non si tratta di un classico tema scolastico senza appigli reali, ma di un'attività complessa che non si risolve in un'unica tappa e, probabilmente, nemmeno in un'unica giornata. Anzi, un compito come questo aiuta a mettersi nei panni di uno scrittore di libri scolastici o di un editore, cogliendo tutte le sfumature che la scrittura può assumere in un contesto lavorativo autentico;
- Articolazione del compito: non solo scrittura. L'autenticità del compito si percepisce dal fatto che per completarlo non è necessario solamente scrivere: bisogna raccogliere il materiale, assemblarlo, decidere quali e quanti frammenti di testo inserire, discutere sulle introduzioni, sulle domande guida, ragionare sugli scopi, sui destinatari e quant'altro. Un compito complesso e molto realistico insomma.
- Soddisfazione: un prodotto del genere, pensato e costruito da zero, dovrebbe essere fonte di grande motivazione, soprattutto se, come nell'esempio poco sopra, l'idea è nata proprio dagli stessi alunni e da una loro discussione. È inoltre un prodotto presumibilmente soddisfacente perché richiede, a tutte le età, impegno, attenzione e competenza per essere realizzato.

Questi ed altri compiti sono appaganti, di valore e motivanti anche perché coinvolgono dei contenuti seri, cioè delle proposte, delle attività e delle esperienze di cui si percepisce l'importanza e la portata. Inoltre, si tratta di prodotti finiti, di cui gli studenti hanno curato la realizzazione dall'inizio alla fine. Vedere che i propri sforzi e il proprio lavoro portano alla creazione di un prodotto osservabile e tangibile, di cui si comprende l'utilità concreta, è un'intensa fonte di motivazione e un incentivo ad impegnarsi in futuro in compiti simili (Brophy, 1987).

È proprio di soddisfazione che parla anche Dörnyei (2001) nell'ultima parte della sua rassegna di strategie motivazionali (*increasing learner satisfaction*): per mantenere costanti l'interesse (che da situazionale potrebbe, via via, divenire individuale), la spinta a fare e il coinvolgimento è anche necessario celebrare esplicitamente i successi e le soddisfazioni. Come spiega lo stesso autore (p. 125)

Ho notato in me stesso e anche in molti altri che tendiamo a mostrare meno emozione quando qualcosa va per il verso giusto rispetto a quando va male. E, perlomeno in me stesso, questo non è il segno di umile modestia, quanto piuttosto la mancanza di sufficiente attenzione al successo. (...) quando qualcosa è stato completato con

successo, raramente comporta più di un momento di attenzione, perché la mia attenzione è già rivolta verso il prossimo ostacolo da superare. (...) Questo può risultare per gli studenti in un'immagine distorta in cui le difficoltà sono molto accentuate, aspetto che li trattiene dal sentirsi contenti rispetto al loro miglioramento e dal costruire un'immagine di sé positiva (...).

Per le precedenti ragioni è necessario rendere questi momenti maggiormente tangibili attraverso una serie di tecniche e accorgimenti, tra cui lo stesso Dörnyei (2001, p. 126) annovera:

- mostrare concretamente agli studenti i loro progressi e renderli fieri di aver superato alcune loro difficoltà;
- prendersi effettivamente del tempo per parlare dei buoni risultati raggiunti, di come sono stati ottenuti e per celebrare questi momenti di successo; chi ottiene un riconoscimento per il lavoro fatto e sente di essere apprezzato è maggiormente invogliato a continuare sulla stessa via;
- stabilire delle tappe progressive e rinforzare positivamente il raggiungimento delle stesse;
- prevedere eventualmente dei momenti in cui si possa mostrare, ad esempio a gruppi, il lavoro svolto al resto della classe; certi aspetti del proprio lavoro sono ancora più soddisfacenti se incontrano l'apprezzamento e l'attenzione del pubblico.

Celebrare e rendere concreti e tangibili i traguardi e gli obiettivi raggiunti è indubbiamente corretto e si dovrebbe trovare il tempo per farlo, ma sempre in modo realistico e razionale, affiancando ciò ad un ragionamento sulle circostanze, le cause e l'insieme di fattori, materiali e strumenti che hanno condotto a quel successo (*promoting motivational attribution*). Si è già discusso nel secondo capitolo di attribuzioni causali, ovvero quelle che l'individuo interpreta come le cause di un determinato fallimento o successo. Ebbene, se, come suggerito da Dörnyei (2001), è giusto “incoraggiare [e modellare] gli apprendenti a spiegare [e interpretare] i loro fallimenti in termini di mancanza di sforzo e strategie appropriate” nonché “rifiutarsi di accettare attribuzioni [di insuccesso] dovute alla [mancanza di] abilità” (p. 122), è altrettanto giusto non sovrastimare eccessivamente ogni traguardo e ogni completamento di attività. Come spiegato da Grenner e colleghi (2020), i compiti di scrittura stessi e la riflessione su di essi dovrebbero anche dare ad ogni studente un'idea sufficientemente chiara della propria reale preparazione, dei propri punti di forza e maggiori debolezze. È giusto spronare

tramite la celebrazione dei successi, ma accanto a ciò l'alunno deve capire il punto in cui si trova nel processo di acquisizione dell'abilità di scrittura, cosa sta facendo effettivamente bene e cosa potrebbe fare ancora meglio. Se, come affermato nel capitolo due, talvolta nello scritto (come in altre situazioni) conta di più ciò che si crede di riuscire a fare rispetto a ciò che effettivamente si fa (Pajares & Johnson, 1994), occorre anche affiancare a ciò una dimensione più oggettiva e realistica rispetto ai propri progressi. Il rischio, continuano Grenner e colleghi (2020), è che, soprattutto tra i più giovani e, per età, i meno metacognitivi, si sovrastimino in modo eccessivo le proprie abilità, costruendo una visione distorta di sé e della realtà.

### **4.3 La scrittura collaborativa**

L'ultimo aspetto che concorre alla costruzione di proficui percorsi d'apprendimento alla scrittura è la collaborazione, non continua ma frequente, tra studenti, lo scambio di significati e idee e la costruzione di prodotti comuni. Nell'affermare ciò si incontra senz'altro il favore di Brophy (1987), che, all'interno della sua rassegna di strategie per motivare ad apprendere, spiega che (p. 46)

agli studenti piacciono le attività che consentono di interagire con i loro pari. [È possibile] creare questo genere di opportunità tra le varie attività di classe programmando discussioni, dibattiti, giochi di ruolo o simulazioni. In aggiunta, pianificare attività di rinforzo che permettano agli studenti di lavorare insieme in coppia o piccolo gruppo per farsi da tutor a vicenda, discutere di varie questioni, trovare soluzioni a problemi o lavorare come un team per prepararsi a una competizione, partecipare a una simulazione o produrre qualcosa di comune. Le attività di interazione tra pari sembrerebbero essere più d'effetto se (...): (1) queste sono rese delle esperienze utili piuttosto che mere occasioni per socializzare (...); e (2) creano le condizioni per cui ogni studente ha un ruolo ben preciso e può partecipare attivamente.

Quanto appena riportato rimanda ad alcune delle questioni riportate nel primo capitolo di questo lavoro. In quella sede si è, infatti, discusso dell'idea sociocostruttivista di classe come comunità di apprendimento, ossia un luogo vivace, incline al dibattito e alla costruzione di significati comuni e condivisi, ma soprattutto un contesto nel quale scrivere è vissuto come un'esperienza autentica e significativa, in cui si scrive e si lavora insieme per comunicare qualcosa o raggiungere uno scopo, in cui si sente una spinta a realizzare un prodotto comune che sia portatore di uno specifico messaggio. Si è poi

anche parlato di Vygotskij, delle sue teorizzazioni sullo sviluppo cognitivo e della sua zona di sviluppo prossimale. Lo psicologo, come anticipato, è fermo sostenitore dell'idea che le cosiddette funzioni psichiche superiori, quindi le operazioni mentali più complesse e sofisticate, abbiano sempre prima un'origine sociale che individuale. Si impara, ad esempio, a parlare o a scrivere prima tramite confronto e collaborazione con i propri pari e\o con individui più esperti, poi il tutto viene pian piano elaborato e interiorizzato mentalmente, apprendendo dunque a svolgere queste operazioni anche in solitaria. Proprio come si diceva nel capitolo uno, l'individuo impara progressivamente a fare da solo ciò che, prima di acquisire dimestichezza e interiorizzare il processo, era in grado di fare solo con gli altri, in una condizione esterna e sociale. Tutte queste concettualizzazioni presuppongono una forte idea di collaborazione e di gruppo inteso come comunità, ossia luogo fisico e mentale nel quale si condividono idee, significati, cultura e convenzioni.

Scrivere insieme e apprendere a scrivere insieme ha benefici sia cognitivi che sociali: dal primo punto di vista, come teorizzato da Vygotskij, lavorare in un gruppo consente di sperimentare in una condizione facilitante compiti, processi e operazioni mentali che non si è pronti ad affrontare individualmente, permettendo dunque all'individuo di accrescere le proprie abilità e la propria dimestichezza facendo e sperimentando insieme ad altri; dal secondo punto di vista, scrivendo insieme si diviene abili nel confrontarsi con altri, nello stabilire, creare e costruire significati e prodotti comuni che siano l'espressione delle idee e del contributo di tutti, trasformando insomma la classe, come si diceva, in una vera e propria comunità (Boscolo, 2002).

Pensare e scrivere insieme serve a “testare ipotesi sulla lingua, ricevere feedback, confermare o smentire le proprie idee e ristrutturarle (Storch & Wigglesworth, 2007, p.157). La pianificazione comune di uno scritto, ad esempio, è una buona strategia per problematizzare e meglio definire e rifinire le proposte avanzate. Inoltre, argomentando le proprie idee e proposte, si compie anche un lavoro di introspezione, in quanto ci si rende maggiormente conto di quali siano i propri scopi di scrittura principali e verso quali contenuti si è più propensi a schierarsi positivamente, e, dunque, pronti a sostenere nello scritto (Higgins et al., 1992). Collaborare, insomma, è un ottimo metodo per alimentare il dibattito, anche se, come riferito da Higgins e colleghi (1992), non sempre questo si traduce in maggiore e più profonda riflessione comune su contenuti, loro adeguatezza e loro legame: questo dipende, ricollegandoci al precedente discorso sulla motivazione, dagli scopi associati a un certo compito e alla sua utilità percepita. L'aspetto più

pregnante e più rilevante è che lavorare insieme sposta l'attenzione dall'io al noi: proprio come in contesti situati e realistici, la scrittura è mezzo per comunicare e per condividere; non si scrive soltanto per ottenere traguardi personali (ad es. scrivere un bel testo e prendere un bel voto), ma anche e soprattutto per concorrere al successo e all'apprendimento di tutti (Johnson et al., 1996/2015; 2017). Scrivere insieme ad altri, come spiega anche Storch (2013), comporta lo sviluppo di abilità sia linguistiche che sociali perché, durante l'atto vero e proprio di stesura del testo, nel quale tradizionalmente si è soli con sé stessi, si deve rispettare e tenere conto del punto di vista, delle proposte e delle obiezioni di qualcun altro, esattamente come accadrebbe in un contesto lavorativo "vero". Proprio come affermato relativamente all'esempio di compito autentico sulla costruzione di materiali per un'antologia (Noto, n.d.), realizzare questo genere di prodotti insieme e con uno scopo comune permette di immedesimarsi in un contesto reale (in questo caso scrittore e/o editore) e, dunque, di lavorare con maggior cura, attenzione e passione, perché si coglie il senso e il valore di ciò che si sta facendo. Mentre si scrive assieme ad altri, poi, è più facile prestare attenzione anche al processo e non solo al prodotto finito (Storch, 2013). Spieghiamoci meglio: la collaborazione e lo scambio di opinioni, idee e suggerimenti consente di prestare più attenzione a come si sta scrivendo, a quali processi e strategie sono messi in gioco e a cosa, invece, non è adatto per quello scopo o quel determinato genere di discorso. Potrebbe anche darsi che, trovandosi con dei pari e dunque non in una situazione percepita come autorevole, sia più semplice esternare idee, processi e proposte, utilizzando poi un linguaggio semplice, colloquiale e accessibile a tutti (Cahya et al., 2020). Insomma, si parla di più, si pensa ad alta voce, quindi il processo è maggiormente dibattuto e, per questo, maggiormente visibile durante la scrittura. Ciò, presumibilmente, dovrebbe concorrere, cognitivamente parlando, a comprenderlo e fissarlo meglio e ad utilizzarlo con maggior scioltezza (Louth et al., 1993). Dato che scrivere insieme comporta una responsabilità condivisa, è anche emerso che gli studenti, durante la stesura di brani condivisi, sono più propensi a proporre strategie, ad emulare buone pratiche di scrittura e a condividere le proprie idee (Daiute, 1986). Infine, come riferito da diverse fonti (ad es. Boscolo & Ascorti, 2004; Martin & Penrod, 2006; Rijlaarsdam et al., 2008), il processo di scrittura affrontato collaborativamente comporta positivi cambiamenti anche dal punto di vista della revisione: avere un'audience reale e tangibile (i compagni) consente innanzitutto di scrivere orientandosi proprio verso quell'audience; inoltre, il tutto si carica di un valore e di una profondità maggiore proprio perché lavorando insieme emergono commenti e

suggerimenti circa il testo, la sua adeguatezza e la sua comprensibilità che forse in un lavoro di revisione autonomo non sarebbero emersi. Discutere delle criticità di un testo con qualcun altro permette di comprendere in tempo reale i dubbi e le incertezze di un lettore ipotetico, permettendo quindi di ampliare le proprie conoscenze circa l'audience di riferimento stabilita: si comprende, insomma, con un atteggiamento più maturo ed esperto, che le decisioni a proposito di uno scritto non sono sempre e comunque individuali, dettate dal nostro gusto, ma sono frutto anche di condizioni, scopi e destinatari sempre differenti (Martin & Penrod, 2006). Collaborare in fase di revisione consente poi di calarsi, di volta in volta, nella veste o dello scrittore o del lettore, una volta beneficiando dei commenti, una volta ragionando su proposte di miglioramento (Storch, 2013). In entrambi i casi si tratta di un arricchimento e di un apprendimento reciproco: dalla parte del lettore si capisce cosa del proprio testo deve essere migliorato e si offre alla controparte un testo reale (quindi non un'esercitazione scolastica) da valutare in relazione a comprensibilità e contesto; dalla parte del lettore si offrono suggerimenti mirati all'autore, calandosi nella parte di un destinatario tipo, e si apprende a dare valutazioni sensate e realistiche, incrementando le proprie abilità di revisione. Per tale ragione Rijlaarsdam e colleghi (2008) affermano che il processo di scrittura, in ogni sua fase, comporta sempre un fare ed un apprendere tra loro interdipendenti.

Abbiamo visto che scrivere collaborativamente comporta la costruzione comune di un prodotto in tutte le sue parti, dalla progettazione e stesura (se si lavora insieme fin dall'inizio) alla revisione finale (se si collabora solo nel rifinire il prodotto). Tutto ciò che è costruzione è anche coinvolgimento personale e senso di sfida, motivo per cui si traduce in un apprendimento intelligente e stimolante (Storch, 2013). Ora, per concludere questo paragrafo e, con esso, il capitolo, si intende, come per le sezioni precedenti, inserire anche qualche considerazione maggiormente pratica sulla collaborazione, per dare un'idea degli scenari attuabili e dei risultati ottenibili.

Parlando di lavoro condiviso non si può non citare nuovamente Dörnyei (2001, p. 100), il quale sostiene che proporre attività di collaborazione in classe è da definirsi come un "plus", ossia come un setting d'apprendimento che conferisce qualcosa in più rispetto al lavoro in solitaria, permettendo anche di accrescere maggiormente autostima e fiducia in sé. Abbiamo infatti visto che lavorare insieme alla scrittura comporta sia un continuo lavoro di riflessione sugli altri e le loro idee e proposte, sia una più profonda conoscenza di sé e dei propri pensieri e punti di forza. Prerequisito essenziale ad un buon clima di cooperazione è la comunicazione, meglio definita come comunicazione autentica (Polito

2000; 2003): abituare gli studenti a parlare, dibattere e scambiare opinioni su questioni realistiche e importanti rende il lavoro assieme più semplice da attuare, proprio perché si apprende a valorizzare e tenere in considerazione l'opinione dell'altro. Questo vale senz'altro se accostato al tema della scrittura: discutere con l'altro significa accogliere il suo punto di vista per poi rielaborarlo e arricchirlo di proprie idee e suggerimenti (Polito, 2000), risultando dunque in un pensiero scritto frutto del lavoro comune e più ampio e profondo di quello scaturito da una sola mente. Dibattere e lavorare insieme, nello scritto come in altre attività, significa mettere da parte le proprie visioni individuali al fine di raggiungere una verità e una realizzazione comune.

Discutere in maniera informale e disorganizzata non è però sufficiente a garantire una buona cooperazione, motivo per cui è possibile riferirsi ad alcune strategie specifiche (Dörnyei, 2001, pp. 101-102):

- lavorare in gruppi né troppo grandi, né troppo piccoli, al massimo sei componenti, in modo da favorire maggiore dialogo e ascolto reciproco;
- suggerire, data l'esiguità del gruppo, di assegnare dei ruoli ben precisi durante il lavoro, che poi potranno ruotare tra i vari componenti durante le varie sessioni di lavoro. Avere, infatti, qualcosa di preciso da portare a termine comporta un necessario coinvolgimento di ognuno e, dunque, allontana situazioni di noia e improduttività;
- fornire del materiale di lavoro che sia comune, sul quale si debba per forza di cose lavorare tutti assieme (ad es. una sola copia delle fonti di riferimento, un solo foglio di brutta e un solo foglio di riscrittura), evitando così la formazione di sottogruppi e/o l'esclusione di qualcuno;
- suggerire regole di lavoro che favoriscano la partecipazione e la responsabilità di tutti, ad esempio non passare alla fase successiva fino a che tutti i componenti del gruppo non hanno completato e condiviso la loro parte di lavoro.

Altra considerazione imprescindibile è che, nonostante l'essere umano sia propenso alla socialità, esso non nasce perfettamente abile a cooperare, motivo per cui, per trarre effettivo beneficio e arricchimento personale, è consigliabile effettuare una sorta di training alla collaborazione, in cui passo passo si ragiona su come fare a lavorare insieme e quali benefici è possibile trarre. Quello che suggerisce Dörnyei (2001) è di riflettere a posteriori, dopo ogni sessione di lavoro comune, su quanto realizzato, come è stato



realizzato e cosa, nelle successive esperienze, potrebbe essere svolto con più abilità e cura. Essenziale poi abituare gli studenti a riflettere su cosa è stato svolto meglio del solito *proprio perché si stava collaborando*, in altre parole a cosa in concreto è utile la cooperazione, ad esempio, nel campo della scrittura, a trovare maggiori idee, a scrivere una scaletta più ricca, ordinata e dettagliata, a realizzare un testo organicamente più logico e d'impatto di quelli composti in solitaria, a trovare più punti da revisionare di quelli che normalmente salterebbero all'occhio.

Come ultimo punto, accanto a chi si sente di promuovere giochi, simulazioni e attività che mettano in gioco un po' di sana competizione e senso di sfida (Brophy, 1987), c'è chi lo sconsiglia apertamente (Dörnyei, 2001), a meno che non si tratti il tutto in maniera estremamente scherzosa, senza porre l'accento su vittoria o sconfitta. Sfidarsi nella realizzazione di un determinato prodotto scritto può essere divertente e accattivante, un modo per conferire quel "frizzante in più" all'attività in corso, ma il punto cruciale dell'esperienza, per non sfociare in delusioni o atteggiamenti negativi, dev'essere sempre imparare qualcosa, non vincere o perdere (Brophy, 1987). Per fare ciò si potrebbe, ad esempio, chiedere agli alunni stessi di decretare chi ha realizzato meglio il compito proposto e secondo quali criteri, in modo tale sia da incentivarli a scovare gli aspetti più utili per rendere un testo efficace, logico e comunicativo, sia per promuovere il ragionamento e il miglioramento di tutti, senza puntare il dito su vincitori e vinti.

In conclusione, cooperare nella scrittura (e non solo) comporta che "gli studenti lavorino insieme per massimizzare l'apprendimento proprio e di chiunque altro" (Johnson et al., 2017, p.10). Il tutto "dipende da quanto sono ben strutturate all'interno della situazione di apprendimento l'interdipendenza positiva, l'interazione promozionale faccia a faccia, la responsabilità individuale, le abilità interpersonali e dei piccoli gruppi e l'elaborazione del concetto di gruppo" (Johnson et al., 2017, p.10). Prerequisito e allo stesso tempo conseguenza della realizzazione di un contesto simile è la classe intesa da tutti i partecipanti come luogo sicuro, inclusivo e accogliente, in cui ci si sente liberi di imparare con i propri tempi senza essere giudicati. Apprendere e produrre in maniera cooperativa comporta l'utilizzo di una comunicazione gentile e incoraggiante, di un clima di classe sereno e disteso e di un senso di fiducia ed empatia verso il prossimo. Con queste parole Polito (2000; 2003) sostiene fermamente che per imparare a lavorare insieme bisogna prima imparare ad ascoltarsi e a stare bene insieme: il frequente lavoro comune alimenta la conoscenza e la consapevolezza dell'altro, nonché la piacevolezza di condividere i propri traguardi con esso. La creazione di un clima di classe positivo

attraverso il dialogo, il dibattito e la collaborazione è anche uno dei principali obiettivi trasversali che si pone il progetto *Osservare l'interlingua*, oggetto di analisi di questa tesi, motivo per cui le questioni appena abbozzate saranno nuovamente riprese nei capitoli a venire.

Al termine di questo ampio discorso su buone pratiche d'apprendimento della scrittura e apprendimento in generale, urge una considerazione finale. Se è vero, come scritto in precedenza, che non è l'insegnante l'unico responsabile della motivazione degli studenti e della buona riuscita della loro formazione, è anche vero che il docente è una figura cruciale nel modellare processi e atteggiamenti positivi nella scrittura così come in qualsiasi altro ambito educativo. Ciò, in poche parole, significa che ancor prima che incentivare gli studenti ad una scrittura attiva, collaborativa, ragionata e di valore occorre modificare le pratiche d'aula e, insieme ad esse, credenze e atteggiamenti degli insegnanti. Ciò che accade in classe, ancor prima di essere responsabilità e volontà degli studenti, è specchio di ciò in cui credono i docenti, capaci quindi di ispirare, nella misura del possibile, comportamenti di diverso tipo nei propri allievi (Caon & Tonioli, 2016; Graham, 2019; Rietdijk et al., 2018). L'insegnante che voglia modificare il setting d'aula, oltre ad ispirare buone pratiche e positivi atteggiamenti, deve contribuire in prima persona a creare un ambiente non ostile e non autoritario, ponendosi non tanto come unico detentore del sapere, ma come figura di supporto e facilitazione al fare e sperimentare degli studenti.

Va da sé che, essendo il processo di apprendimento determinato dall'intreccio imprevedibile di fattori che non possono essere fissati in maniera fissa ed esauriente, sarà (...) la capacità del docente di creare un'originale sinergia tra tutte le forze che si sviluppano in aula a determinare la reale efficacia del lavoro in classe (Caon & Tonioli, 2016, p. 152).

La questione della formazione insegnanti e dell'ispirazione di atteggiamenti e pratiche d'aula riflessivi e improntati al fare è cara anche ad *Osservare l'Interlingua*, che, oltre ad essere una sperimentazione educativa in classe è anche un corso di formazione per docenti. Queste ed altre questioni saranno dunque ulteriormente riprese nel sesto capitolo, l'ultimo della sezione teorica, dedicato al Progetto, alla sua nascita e ai suoi principi metodologici.

## CAPITOLO 5. L'ANALISI DELLE RETI SOCIALI

Il presente capitolo propone una panoramica generale dell'Analisi delle Reti Sociali (Social Network Analysis, SNA), filone di studi di stampo sociologico le cui procedure sono state applicate allo studio dei dati ricavati da questa ricerca.

Come anticipato nell'introduzione e come si vedrà più approfonditamente nel successivo capitolo, *Osservare l'interlingua*, pur nascendo come sperimentazione didattica legata all'educazione linguistica, persegue anche obiettivi trasversali, tra cui spicca la creazione di un clima di classe positivo e sereno e di un gruppo il più possibile unito e volto alla collaborazione. Oltre a mirare ad un'inclusione di ogni membro della classe dal punto di vista linguistico, il senso di coinvolgimento aspirato dal Progetto tocca anche la sfera emotiva e affettiva: dialogare, lavorare insieme, discutere di strategie, processi e risultati e, non da meno, accogliere e negoziare i pareri dell'altro, educa alla convivenza civile e all'accettazione di chi è diverso e/o ha difficoltà.

Per questo motivo è parso necessario integrare all'interno di questo studio, relativo agli effetti a lungo termine apportati dal Progetto su diverse classi campione, anche degli strumenti relativi al frangente affettivo e relazionale. Uno di questi, qui al suo primo utilizzo nell'ambito di *Osservare l'Interlingua*, prende il nome di questionario sociometrico<sup>13</sup> (Moreno, 1953/1964), strumento ideato dal sociologo Jacob Levi Moreno quasi un secolo fa, ma tutt'oggi utilizzato nell'ambito dell'Analisi delle Reti Sociali.

Tralasciando, per ora, questioni metodologiche e misure d'analisi, che saranno debitamente approfondite nei capitoli a venire, in questa sede si intende fornire una breve cornice storica e teorica di questo metodo di studio delle relazioni sociali, al fine di rendere il più agevole possibile la comprensione della successiva analisi.

L'Analisi delle Reti Sociali, si è detto, è un filone di studi nato e cresciuto all'interno della sociologia contemporanea. Sebbene l'interesse per le aggregazioni sociali non sia fatto recente<sup>14</sup>, le origini della SNA per come oggi è conosciuta si possono

---

<sup>13</sup> "Il test sociometrico è uno strumento che serve a misurare il grado di organizzazione che appare nei gruppi sociali. Esso consiste nel chiedere al soggetto di scegliere, nel gruppo cui appartiene o potrebbe appartenere, gli individui che vorrebbe [o non vorrebbe] aver per compagni [con cui vorrebbe o non vorrebbe relazionarsi]. Si chiede di esprimere le proprie scelte senza reticenza, sia che gli individui facciano parte del gruppo attuale sia che non ne facciano parte. Il test sociometrico è uno strumento che studia le strutture sociali alla luce delle attrazioni e delle repulsioni che si sono manifestate in seno ad un gruppo (Moreno, 1953/1964, pp. 95-96).

<sup>14</sup> A parere di Freeman (2004) l'essere umano ha riconosciuto fin dai primordi della società il valore e l'importanza dei legami sociali tra gli individui, anche se si trattava perlopiù di un interesse implicito e non

collocare attorno agli anni Trenta del secolo scorso (Carrington & Scott, 2014; Crossley, 2016; Freeman, 2004; 2014). Il luogo di nascita sono gli Stati Uniti; in Italia, infatti, l'interesse per le reti sociali si è sviluppato soprattutto dagli anni Novanta in poi, piuttosto tardi rispetto a USA e altri paesi europei (Salvini, 2007b). I più noti tra i riferimenti teorici che hanno dato avvio alla Social Network Analysis sono, appunto, gli studi di Moreno, che, assieme alla sua collaboratrice Helen Hall Jennings, rielaborando in maniera innovativa le intuizioni dei suoi predecessori, ha offerto il proprio contributo nel determinare i rapporti e le interdipendenze tra collettività e azione individuale, ponendo in definitiva le basi della moderna analisi empirica delle reti (Calderòn & Mohedano, 2020; Freeman, 2004; Reffieuna, 2003; Tomei, 2007).

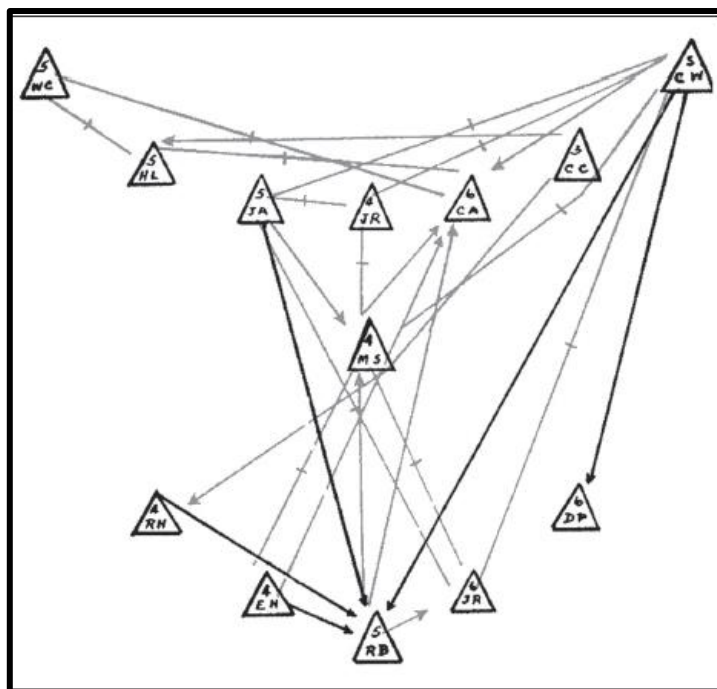
Moreno è il fondatore della sociometria (dal latino *socius* e dal greco *metron*, letteralmente “misura del sociale”), settore della sociologia atto a studiare e descrivere le

---

del tutto conscio. Tra i primi ad occuparsi in maniera più esplicita di legami sociali e struttura delle relazioni, collocandosi temporalmente nel diciannovesimo secolo, è Auguste Comte (1798-1857). Comte, tra le altre cose il primo a parlare di sociologia, riteneva che per scoprire le regole sottostanti la società e il suo funzionamento occorresse, oltre che una teoria puntuale, anche una sistematica osservazione della realtà circostante. Il filosofo, poi, già nella prima metà del 1800, si riferiva alla società in termini di struttura e interconnessione tra attori sociali, idea piuttosto moderna per il suo tempo e ancora in auge nella sociologia contemporanea. Piuttosto all'avanguardia anche la sua idea di effettuare uno studio comparato delle aggregazioni sociali, proponendo addirittura di confrontare le società umane con quelle animali. La genesi della SNA poi è riconducibile anche ad alcuni studiosi a cavallo tra il diciannovesimo e il ventesimo secolo. Essi, riprendendo e rielaborando le idee già espresse da Comte, hanno offerto il loro contributo allo studio della struttura delle società loro contemporanee e dei rapporti tra individui, proponendo talvolta di confrontare anche le aggregazioni del loro tempo con le più arcaiche e tradizionali forme di società, al fine di individuarne somiglianze o differenze in termini di struttura e relazioni. I più noti tra questi studiosi sono Sir Henry Sumner Maine (1861-1931), Ferdinand Tönnies (1855-1936), Emile Durkheim (1893-1964), Sir Herbert Spencer (1820-1903) e Charles Horton Cooley (1909-1962). Prospettiva un po' diversa è invece quella di Gustave Le Bon (1897-1995), contemporaneo agli autori appena menzionati. Egli, infatti, ha concentrato i suoi interessi sulle folle di individui e su come il singolo attore sociale perda in parte la propria identità quando vi è inserito, in quanto è portato a replicare i comportamenti della folla stessa, al cui interno le idee si diffondono a macchia d'olio come se si trattasse di un contagio. Tra tutti, il più noto dei precursori dell'Analisi delle Reti Sociali è però Georg Simmel (1908-1971), il quale, tra le altre cose, ha il merito di aver esplicitamente e puntualmente definito cosa rende un insieme di esseri umani una società, quali strutture e influenze reciproche sono insite in questo processo. Per Simmel la realtà è un aggregato di relazioni: non esiste società senza relazioni ed è scorretto ritenere che all'interno di una società ogni individuo agisca indipendentemente e secondo i propri soli interessi, pulsioni e attitudini (Marin & Wellman, 2011). “Il concetto di forma, quello di contenuto, la descrizione del rapporto tra individuo e società, sia in termini genesci che in termini strutturali, come anche i concetti di differenziazione e cerchia sociale, sono tutti, intersecandosi e sovrapponendosi tra loro, concetti che hanno fatto ritenere ai sociologi dei networks di poter considerare Simmel come un sicuro punto di riferimento” (Givigliano, 2007, p. 97). Come ultimo aspetto riconducibile a Simmel si sottolinea l'idea di reciprocità o influenza reciproca (*Wechselwirkung*): la realtà, la società, è intesa come un insieme di fenomeni tra loro reciprocamente legati; ogni individuo è contemporaneamente *determinato* dalla cerchia sociale a cui è relazionata e *determinante*, come singola identità pensante e mutevole, delle strutture che si costituiscono al suo interno.

relazioni sociali presenti all'interno di determinati gruppi di individui. Più nello specifico, la sociometria indaga la costruzione e l'organizzazione dei gruppi, la posizione dei vari individui al loro interno e le dinamiche di interrelazione che sussistono tra il tutto (il gruppo) e le sue parti (i singoli individui) (Leung & Silberling, 2006; Moreno, 1953/1964; Moreno & Jennings, 1938; Reffieuna, 2003). Essendo Moreno allo stesso tempo medico, terapeuta e studioso di sociologia, la sociometria è stata da lui e dai suoi collaboratori e successori applicata a diversi contesti, come la psicoterapia, la costruzione e organizzazione di imprese, l'ambito militare. Il settore di maggior utilizzo, però, è da sempre quello educativo, a scopo sia di monitoraggio delle relazioni ed emozioni presenti all'interno di un gruppo-classe, sia di formazione di futuri docenti (Reffieuna, 2003). Questa applicazione scolastica è in auge ancora oggi, tramite la somministrazione dei già nominati test sociometrici, ossia questionari volti ad indagare le relazioni presenti all'interno di un determinato gruppo. Da questi è possibile ottenere anche una rappresentazione grafica delle relazioni individuate, detta sociogramma. Il sociogramma, strumento progettato dallo stesso Moreno, fornisce una resa grafica semplice e intuitiva delle dinamiche presenti all'interno di determinate conformazioni sociali (Scott, 1991/2003; Sobieski & Dell'Angelo, 2016): non è altro che un "disegno" dei legami tra i soggetti di una certa aggregazione, nel quale i singoli individui sono rappresentati da punti (o, come si vedrà in figura 6.1, triangoli) e i loro legami da linee. La funzione di questo strumento, in un'epoca nella quale non esistevano ancora i sofisticati mezzi tecnologici di cui disponiamo oggi, è semplice: visualizzare la situazione relazionale che si stava studiando, entrare meglio all'interno delle dinamiche di un certo gruppo sociale, approfondire aspetti che senza una visualizzazione grafica non si potrebbero cogliere (Drahota & Dewey, 2008; Hogan et al., 2007; Krempel, 2011; Sobieski & Dell'Angelo, 2016).

Figura 6.1. Uno dei primi sociogrammi carta e penna (Freeman, 2004, p. 38)



Il volume che raccoglie in modo organico tutte le prime intuizioni di Moreno, corredato anche da numerose raccolte dati effettuate in diversi contesti, è *Who Shall Survive?*, pubblicato per la prima volta nel 1953. Naturalmente, il lavoro del sociologo non terminò qui, ma, grazie al supporto di Jennings e di altri collaboratori, si arricchì di aspetti matematici, statistici e probabilistici, fino a quel momento piuttosto carenti nelle ricerche effettuate. Fu, ad esempio, il sociologo e matematico Paul Lazarsfeld a porre le basi del modello matematico e probabilistico con cui ancora oggi si analizzano le nomine sociometriche<sup>15</sup>. Data una situazione di nomine del tutto casuali, dunque stabilite sperimentalmente e non riconducibili ad alcuna situazione reale, egli misurò con che probabilità un individuo avrebbe potuto essere nominato da un altro appartenente al medesimo gruppo sociale, individuando così le regole di probabilità che governano le relazioni di una data aggregazione. Come sostenuto da Freeman (2004, p. 3), da questo momento in poi gli studi di Moreno e del suo gruppo di lavoro, corredati da metodi e misure maggiormente scientifici, divennero molto più robusti e completi, arrivando a

<sup>15</sup> Come si vedrà anche nei successivi capitoli, per nomine sociometriche si intende i nomi, appartenenti ai componenti di una delle proprie cerchie sociali, che si sceglie di scrivere come risposta ai diversi quesiti di un questionario sociometrico. Ponendo che una delle domande di un questionario proposto a scuola sia *Quali compagni di classe inviteresti alla tua festa di compleanno?*, i nomi scritti dai vari alunni in risposta al quesito costituiscono le loro nomine.

comprendere tutti e quattro gli aspetti principali che oggi denotano la moderna Analisi delle Reti Sociali:

1. un'intuizione strutturale basata sui legami che connettono gli attori sociali;
2. lo studio di dati empirici sistematici;
3. il ricorso a immagini grafiche;
4. l'uso della matematica e/o di alcuni modelli di calcolo.

Del gruppo di Moreno fece parte anche un altro noto studioso spesso affiancato alla SNA: Kurt Lewin. Il suo contributo allo studio delle cerchie sociali riguarda, molto sinteticamente, l'ambiente nel quale il gruppo si costituisce e le influenze che ne derivano. Il contesto in cui una determinata aggregazione sociale si colloca non è infatti neutro, bensì esercita determinate forze sociali sul gruppo stesso, derivanti dalle singole individualità che lo compongono, le loro esperienze e le idee che maturano all'interno del proprio ambiente. L'interesse di Lewin si è, quindi, concentrato sul rapporto di influenza reciproca che sussiste tra i gruppi sociali e l'ambiente in cui essi si collocano; in particolare, quali relazioni e influenze contribuiscono a costruire questo rapporto di interdipendenza. Il singolo individuo, a suo dire e secondo i suoi studi, vive infatti in bilico tra due forze che ne influenzano gli atteggiamenti: quelle interne, determinate dalle proprie esperienze e percezioni, e quelle esterne, date dall'ambiente in cui si trova, dal gruppo sociale in cui è inserito e da coloro che ne fanno parte. Gli studi di Lewin, dopo un primo momento, si svilupparono in maniera indipendente rispetto a quelli di Moreno, attirando ugualmente una discreta quantità di studenti e ricercatori. I lavori dello studioso e dei suoi collaboratori contribuirono, infatti, ad incrementare la ricerca sulla Social Network Analysis per oltre vent'anni (Freeman, 2014, Tomei, 2007).

Sebbene quelli di Moreno e collaboratori siano i nomi più noti che solitamente vengono accostati allo studio delle reti, essi non sono i soli ad essersi interessati. Quasi contemporaneamente o in tempi immediatamente successivi ai loro studi si sono infatti sviluppati altri filoni di ricerca, tra i quali, per valore dell'esperienza, abbiamo scelto di riportare quello originatosi presso l'Università di Harvard. Molto brevemente, il gruppo di Harvard, guidato principalmente da William Lloyd Warner, applicò metodi e teorie derivanti da antropologia ed etnografia allo studio delle reti sociali di fabbriche o altri generi di comunità industriali. Tali studi operarono una stratificazione delle relazioni sociali che caratterizzano la vita di fabbrica, osservando sia la struttura macro dei gruppi, dunque l'insieme dei dipendenti di una data industria e le loro relazioni, che le reti di

micro-legami d'amicizia, più contenuti ma allo stesso tempo più saldi dei precedenti, presenti in ciascun settore delle fabbriche studiate. Ha qui origine il concetto di sottogruppo, in gergo tecnico definito *clique*<sup>16</sup>, in opposizione all'*ipergrafo*, dunque la rappresentazione strutturale completa di interi gruppi di ampie dimensioni. Il gruppo di Harvard, oltre a non aver goduto della stessa eco dei lavori di Moreno, non ebbe nemmeno lunga durata: tra la fine degli anni Trenta e l'inizio degli anni Quaranta del Novecento, Warner iniziò infatti a dedicarsi ad altri ambiti di ricerca, portando così al crollo l'intero movimento (Freeman 2004; 2014).

Negli anni a venire crebbe un'enorme quantità di centri di ricerca dedicati allo studio delle reti sociali. A riprova dell'estrema interdisciplinarietà delle origini e dell'impiego della SNA (Brancaccio, 2009; Crossley, 2016; Tindall & Wellman, 2001), questi centri concentrarono le proprie indagini sociali nei più disparati ambiti: linguistica, geografia, matematica, biologia, comunicazione, scienze politiche, psicologia, sociologia, sociologia rurale (Freeman, 2014). Tra tutti questi gruppi, che certamente contribuirono ad una maggiore diffusione e approfondimento dell'approccio strutturale allo studio delle aggregazioni sociali, nessuno fu però abbastanza robusto da riuscire ad imporsi sulla scena mondiale e a stabilire un modello teorico e una metodologia di ricerca riconosciute e comuni a tutti. In questo, nonostante la celebrità delle loro iniziative, fallirono anche le esperienze di ricerca precedenti (Moreno, Lewin, gruppo di Harvard e diversi altri). Per tali ragioni il periodo di tempo tra gli anni Quaranta e Settanta del secolo scorso è stato ribattezzato come "anni oscuri (*dark ages*) dell'Analisi delle Reti Sociali" (Freeman, 2004).

La svolta, a carico sempre dell'Università di Harvard, arrivò nei primi anni Settanta. In quegli anni, il sociologo Harrison Colyar White, con i suoi studenti e ricercatori, compì il passo decisivo, stabilendo finalmente una teoria e una metodologia comuni e portando l'approccio strutturale allo studio delle cerchie sociali ad essere riconosciuto a tutti gli effetti come una disciplina, un filone di ricerca autonomo.

*(...) non c'è assolutamente dubbio che tutto il lavoro di White abbia effettivamente dato sostanza al paradigma completo dei social network. Il suo lavoro serve [ancora oggi] da modello per la ricerca nell'analisi delle reti sociali. Ma forse il più grande contributo di*

---

<sup>16</sup> In termini tecnici per *clique* (detta anche cricca, cluster, componente, nucleo o cerchia) si intende il\i massimo\i sottografo\i (sottogruppo\i) presente\i in una certa struttura sociale, composto\i da tre o più attori in relazione reciproca gli uni con gli altri, ossia individui che si sono nominati reciprocamente (Borgatti & Halgin, 2011; Cordaz, 2007a; Mazzoni, 2005; Mazzoni & Bertolasi, Mazzoni et al., 2005).



*White è insito al suo ruolo di insegnante. Egli ha indottrinato un'intera generazione di studenti di Harvard con la prospettiva strutturalista (Freeman, 2004, p. 125).*

A tal proposito, uno degli studenti di White si è espresso come segue (Freeman, 2004, pp.125-127):

*(...) agli inizi della storia [della SNA] - circa 1960-1970 - (...) lo strutturalismo o la ricerca "di rete" erano una dubbia impresa (...).I teorici non erano stati in grado di creare una "teoria" intendendo il significato della parola come quello riconosciuto dalle scienze naturali.*

*E poi, in qualche modo, è successo qualcosa. Harrison [White] ha assemblato il più divertente, intellettualmente diversificato e il più produttivo dei gruppi che io abbia mai visto. (...)*

*In realtà sono successe molte cose. (...) Un problema metodologico per il quale non esisteva [ancora] nessun metodo [univoco e riconosciuto] e la necessità di una procedura che potesse "organizzare" i dati di un gruppo come cinque, quindici o cinquanta persone furono risolte. (...) Questo certamente non completò la rivoluzione ma (...) [rese disponibile un] metodo adatto alle unità di analisi e agli attributi di tali unità. Ciò che è cresciuto da quel gruppo e dal gruppo molto più grande della professione nel suo insieme è (...) probabilmente la vera base della disciplina che è cresciuta nella generazione successiva (...).*

In breve, White fu considerato il pioniere di una vera e propria rivoluzione nel campo della sociologia. Egli seppe guardare all'estrema generalità e varietà dell'analisi delle reti, individuando un comune metodo di lavoro che la trasformasse da insieme di tecniche e metodi disparati a disciplina. Egli non fu, naturalmente, l'unico: contemporaneamente o in tempi successivi alla seconda esperienza di Harvard cominciarono a fiorire contributi anche da altri gruppi e Università ubicate negli Stati Uniti e in Europa. Per la fine degli anni Settanta, l'Analisi delle Reti Sociali e l'approccio strutturale allo studio dei gruppi sociali furono finalmente riconosciuti come filone autonomo all'interno delle scienze sociali (Freeman, 2004).

Il merito della maggior unitarietà nel campo delle reti sociali è da attribuirsi anche al sociologo Barry Wellman, i cui lavori si collocano immediatamente dopo quelli di White. Accortosi della scarsa comunicazione tra gli studiosi appartenenti al campo di studi della SNA, e desideroso di ampliare la collaborazione e il dibattito tra ricercatori, fondò presso l'Università di Toronto l'*International Network for Social Network Analysis* (INSNA). Iniziata con poco più di cento partecipanti, nel giro di un anno l'organizzazione ne arrivò a contare fino a trecento, desiderosi di confrontarsi con altri

esperti del campo. Per creare ulteriori rapporti interpersonali, Wellman diede via anche alla prima rivista di settore, dal nome *Connections* (Freeman, 2004).

Una nuova ondata rivoluzionaria, datata intorno alla fine degli anni Novanta, portò ulteriori cambiamenti all'interno della disciplina. A partire da questo momento, il settore della fisica cominciò ad avvicinarsi al mondo delle reti sociali e molti fisici iniziarono a pubblicare nelle riviste di settore. L'evento non piacque agli studiosi di SNA, soprattutto perché i primi fisici interessati si dimostrarono poco volenterosi verso lo studio e l'approfondimento della letteratura fino ad allora accumulata, ottimo riassunto di tutti i passaggi compiuti e delle innovazioni introdotte. Seppur non immediatamente capito dai ricercatori di settore, che si dimostrarono invece piuttosto irritati per questa incursione da parte di un ambiente definito "alieno", l'avvento della fisica, seguita poi a ruota dalla biologia, fu una vera e propria seconda rivoluzione per l'analisi delle reti. I nuovi studiosi, applicando le teorie della SNA ai loro oggetti di ricerca, contribuirono infatti ad un ulteriore arricchimento della disciplina. Per dirlo con le parole di Freeman (2014, pp. 14-15), essi

*attingevano idee dall'analisi dei social network e utilizzavano strumenti analitici sviluppati in quel campo. Perfezionarono gli strumenti esistenti e ne svilupparono di nuovi. A volte reinventarono strumenti consolidati e a volte riscoprirono risultati noti, ma spesso contribuirono con importanti nuovi modi di pensare e analizzare i dati di rete. Ancora più importante, alla fine alcuni di questi fisici divennero sempre più coinvolti nella ricerca sui social network (...), [sviluppando] nuovi strumenti volti allo studio [dei network stessi].*

Alla fine si ebbe una riappacificazione tra i settori, a riprova dell'importante contributo derivante da un ambito maggiormente "matematico e scientifico" rispetto a quelli che fino ad allora erano entrati in contatto con la disciplina. Di fatto, molte delle misure, concetti e strumenti di analisi da noi oggi utilizzati devono la loro nascita proprio a questa "sgradita incursione aliena".

È, infine, con i primi anni Duemila che si giunge alla piena maturazione dell'approccio teorico e metodologico condiviso anche dagli studiosi dei nostri giorni. In particolare, i dibattiti alla fine degli anni Novanta hanno contribuito a rafforzare ulteriormente lo statuto teorico e la fondatezza dei metodi utilizzati in questo campo: come già ribadito in precedenza, l'Analisi delle Reti Sociali non è un insieme di

procedure senza fondamento né identità, ma una scienza vera e propria da inquadrarsi tra gli approcci sociologici di tipo più osservativo e riflessivo (Tomei, 2007).

Naturalmente, il progresso non si è fermato qui. Negli ultimi vent'anni si è trattato soprattutto di un'innovazione tecnologica: i sofisticati e avanzati software cresciuti in questo lasso di tempo permettono infatti oggi l'applicazione di complessi algoritmi per uno studio sempre più vasto e preciso delle diverse conformazioni sociali (Bertolasi & Mazzoni, 2005; Cordaz, 2007a). Questi programmi, attraverso specifiche misure e indici d'analisi, consentono operazioni statistiche dalle più semplici alle più articolate: analisi descrittive di determinate aggregazioni, analisi della struttura dei network e della collocazione dei diversi individui, studio di posizione, ruolo e reciproca influenza tra i soggetti, utilizzo di modelli di probabilità per predire le dinamiche di un network, analisi longitudinali di un determinato gruppo sociale ed evoluzione nel tempo dei suoi rapporti interni (Huisman & van Duijn, 2011). Il progresso informatico ha naturalmente interessato anche la parte grafica dell'analisi delle reti: le rappresentazioni dei legami sociali, dette sociogrammi, non sono più oggi raffigurate in modalità carta e matita, bensì realizzate tramite appositi software d'analisi, i quali consentono numerose rese visive differenti a seconda dello scopo, del contesto e delle dimensioni del gruppo considerato (Huang et al., 2006; Krempel, 2011).

Pur lasciando, come anticipato, le questioni metodologiche e d'analisi alla seconda parte di questo lavoro, questo paragrafo terminerà con qualche ultima nozione introduttiva sulla Social Network Analysis, definendone gli elementi di base e la nomenclatura principale.

Come già spiegato, l'Analisi delle Reti Sociali consiste, detto molto semplicemente, nel figurarsi la società come un complesso intreccio di relazioni (Cordaz, 2007a; Crossley, 2016; Johnson, 2017; Koniordos, 2013; Lewin et al., 1939; Noonan et al., 2018; Reffay & Chanier, 2002; 2003; Whelan & Burcher, 2018). Trattandosi, appunto, di relazioni, dunque di legami bidirezionali<sup>17</sup>, esse sono studiate basandosi non solo sul singolo individuo, bensì e soprattutto sui dati relazionali che lo legano agli altri attori del suo gruppo sociale. L'approccio adottato è di tipo quantitativo (Mazzoni, 2005),

---

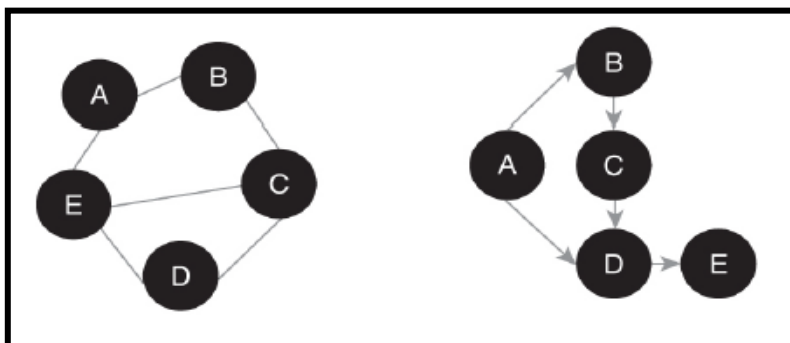
<sup>17</sup> Si parla di bidirezionalità non tanto perché i legami debbano essere sempre reciproci (non lo sono, ad esempio, le amicizie o gli amori non corrisposti o l'ammirazione per un personaggio noto), ma perché le relazioni si studiano da tutte e due le parti, osservando il punto di vista di entrambi i soggetti in gioco. È bidirezionale anche un legame rappresentativo di un sentimento o atteggiamento sentito da una sola delle due parti, nel senso che la relazione è osservata ponendosi nei panni di entrambi gli individui: da una parte vi è un legame in attivo, dall'altra no.

quindi basato sulla raccolta e analisi di dati relazionali numerici, e strutturale (Salvini, 2007a), intendendo con ciò che una determinata aggregazione è presa in esame sia dal punto di vista “da una parte al tutto”, sia dal punto di vista “dal tutto a una parte”, con singolo attore e rete in relazione di reciproca interdipendenza (Givigliano, 2007). In base alle relazioni e agli scambi delle singole unità di una certa aggregazione sociale, è possibile quindi studiare la struttura del gruppo in questione e il ruolo dei singoli soggetti nel garantirne l’unità, la sopravvivenza e la circolazione di informazioni (Mazzoni et al., 2005). Da questa visione del mondo come un’ampia rete di individui interconnessi scaturisce un approccio alla realtà e alle sue strutture di tipo anti-riduzionista e multilivello (Tindall & Wellman, 2001): il continuo ricorso sia al tutto che alle sue parti rende conto della complessità delle relazioni sociali e ne impedisce uno sguardo semplicistico (impossibile rendere conto delle parti senza il tutto e viceversa); lo studio simultaneo di intero gruppo, sottogruppi e singoli soggetti restituisce invece una visione tridimensionale e multistrato delle cerchie sociali oggetto d’indagine.

Abbiamo poi oggi a disposizione anche una terminologia specifica per la SNA (Koniordos, 2013), che si è evoluta nel tempo grazie all’apporto dei numerosi studiosi descritti in precedenza. Le aggregazioni sociali, meglio definite *grafi* o *network*, non sono altro che reti di relazioni reciproche che interessano un gruppo di individui, altrimenti detti *attori*, *nodi* o *vertici* (Marin & Wellman, 2011). Importante specificare che gli attori non sono necessariamente soggetti singoli: essi possono rappresentare anche interi gruppi, aziende, organizzazioni, eventi o addirittura intere nazioni o continenti (Knaub et al., 2018; Rivellini & Zaccarin, 2007; Rodway & Daly, 2019). Come spiegato in precedenza, poi, i diversi attori sono connessi da legami, che possono essere rappresentativi di rapporti di vario genere: amicizia, inimicizia, relazioni lavorative, flussi di informazioni, di oggetti, di denaro, aiuto reciproco, collaborazione, partecipazione ad eventi e molto altro ancora (Cordaz, 2007a; Mazzoni et al, 2005; Salvini, 2007a). Il legame (*tie*) è rappresentato graficamente da una linea che connette due vertici. Da questo concetto deriva un’importante distinzione, quella tra grafi *diretti* e *indiretti*. Un sociogramma si dice diretto quando la relazione tra due attori è raffigurata in modalità bidirezionale, dunque è possibile capire, dall’osservazione dello stesso, se il legame tra gli attori è o meno reciprocato, cioè se i due individui si sono nominati a vicenda o meno. Un sociogramma si definisce, al contrario, indiretto quando vi è sì un collegamento tra due individui, ma non è possibile sapere se il legame tra loro è o meno bidirezionale

(reciprocato) (Calderòn & Mohedano, 2020; Crossley, 2016; Hanneman & Riddle, 2011a). Per spiegarci meglio, osserviamo l'immagine in Figura 6.2.

Figura 6.2. Grafo non orientato e grafo orientato (Calderòn & Mohedano, 2020, p. 1610)



L'immagine a destra rappresenta un grafo orientato, nel quale le relazioni non sono semplicemente raffigurate attraverso linee, ma anche tramite l'ausilio di frecce, che danno un'idea della direzione del legame e dell'eventuale reciprocità dello stesso. Dalla stessa immagine evinciamo infatti che, ad esempio, il legame è diretto dall'individuo B verso l'individuo C, ma non viceversa, e dall'individuo C verso l'individuo E, ma non viceversa. Osserviamo anche che, in questo specifico caso, per nessuna coppia di nodi abbiamo un legame bidirezionale, con freccia da ognuna delle due parti verso l'altra. Per tale motivo, i legami presenti in questo grafo sono detti deboli (*weak*). Contrariamente, un grafo in cui ci sono diversi legami bidirezionali<sup>18</sup> è definito forte (*strong*), per via della sua maggior compattezza e della sua conformazione a “maglie strette” (Calderòn & Mohedano, 2020). Non è possibile, invece, fare le stesse considerazioni per l'immagine a sinistra, per la quale sappiamo che, ad esempio, c'è un legame tra E e C e tra A ed E, ma non ne conosciamo la direzione. Per questo, un network così costruito è definito non orientato. Come vedremo in seguito, per la ricerca qui presentata si è fatto uso di grafi orientati, in quanto era nostro interesse conoscere non solo la presenza o assenza di legami, ma anche la loro direzione ed eventuale reciprocità, per avere un quadro più completo delle diverse situazioni. Oltretutto, la bidirezionalità conferisce anche maggior robustezza all'analisi: possedere dati circa il punto di vista di entrambi i membri di ogni coppia serve a non sottostimare né sovrastimare nessuna relazione (Abbott, 2014).

<sup>18</sup> Non certamente tutti, anche perché in una condizione reale (e non generata artificialmente in laboratorio) è quanto mai raro, se non impossibile, individuare un network completo di ogni legame possibile (Borgatti & Halgin, 2011).

Un'ulteriore (ed ultima) distinzione può essere fatta tra *whole network* ed *ego network*. Si definisce *whole network* un grafo per il quale si hanno a disposizione i dati relazionali espressi da ogni componente del gruppo; differentemente, un *ego network* è un particolare tipo di grafo che prende in esame un determinato contesto relazionale solo dal punto di vista di un certo soggetto, definito appunto *ego*. Sono esempi di *ego network* un grafo che riporta le sole relazioni di ego con gli altri individui facenti parte del\dei suo\i gruppo\i sociale\i o un grafo che rende conto, sempre dal solo punto di vista di ego, dei legami che sussistono tra gli individui di una delle sue cerchie sociali. La differenza centrale è che per il *whole network* abbiamo a disposizione dati completi, mentre per l'*ego network* il solo punto di vista di un singolo attore. Questa importante differenza rende naturalmente il *whole network* molto più vicino alla reale condizione sociale del gruppo in questione e molto meno soggetto ad errori (Abbott, 2014; Cordaz, 2007a; Crossley, 2016; Marin & Wellman, 2011).

## **CAPITOLO 6. IL FOCUS DELLA RICERCA: IL PROGETTO *OSSERVARE L'INTERLINGUA***

Il progetto educativo *Osservare l'interlingua*, a cui è interamente dedicato il presente capitolo, costituisce, in un certo senso, la sintesi di quanto scritto fino a questo momento. Esso, come si vedrà in queste pagine, riserva infatti una particolare attenzione sia all'aspetto cognitivo e processuale, sia all'aspetto dialogico e contestuale della scrittura (cfr. capitolo uno); si impegna a modellare un alunno motivato, consapevole e autonomo nei compiti linguistici (cfr. capitolo due); coniuga una riflessione attiva e funzionale sulla lingua (cfr. capitolo tre) a pratiche didattiche intelligenti, laboratoriali e fondate sul ragionamento attivo (cfr. capitolo quattro); non si interessa unicamente al progresso degli studenti in termini di competenze e abilità di scrittura, ma si impegna anche nella costruzione di buoni legami e di un clima di classe positivo e accogliente (cfr. capitolo cinque). Per meglio rendere conto dell'esperienza pluridecennale di questa sperimentazione didattica, i contenuti espressi nelle pagine a seguire saranno organizzati in differenti sezioni. Dapprima si presenterà brevemente l'attività del Progetto e le sue caratteristiche principali, per meglio dare al lettore un'idea di ciò che si apprenderà a conoscere (§6.1). Successivamente si dedicheranno alcune pagine ad un approfondimento sul concetto di interlingua, che, dato il nome, presenta numerosi legami teorici e pratici con il Progetto (§ 6.2). A seguire si presenterà a grandi linee quello che è il profilo medio dei giovani destinatari di *Osservare l'interlingua* (§ 6.3): il Progetto, infatti, volendo garantire un'educazione linguistica il più possibile inclusiva e rispettosa delle diversità, propone attività linguistiche e comunicative che tengano insieme e arricchiscano reciprocamente le conoscenze e abilità di tutti, indipendentemente dal loro background linguistico e culturale e dai loro punti di forza e difficoltà. Infine, l'ultimo paragrafo (§ 6.4) si concentrerà sul Progetto vero e proprio, illustrandone i principi teorici e metodologici, alcuni esempi di realizzazioni pratiche e le principali ricerche effettuate nel corso degli anni.

### **6.1 Premessa: nascita, sviluppo e principali caratteristiche del Progetto**

Il progetto di formazione e ricerca-azione *Osservare l'interlingua* nasce nel 2007 dalla collaborazione tra l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e il Comune di Reggio Emilia; la supervisione scientifica è affidata al Prof. Gabriele Pallotti. L'ambito di

intervento è l'educazione linguistica in contesto scolastico, con particolare attenzione verso la scrittura.

Si parla di *formazione e ricerca-azione* perché il Progetto prevede sia sessioni di formazione rivolte a docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, sia percorsi educativi mirati da svolgersi in classe a cura degli stessi insegnanti, con conseguente raccolta dati e analisi dei benefici linguistici e trasversali apportati dai percorsi stessi. L'obiettivo didattico principale è quello di promuovere un'educazione linguistica il più possibile attiva, collaborativa e inclusiva, permettendo a tutti, con le proprie caratteristiche, punti di forza, difficoltà e background linguistici di acquisire i mezzi necessari per comunicare in modo efficace e comprensibile.

Il percorso formativo portato avanti dal Progetto prevede che i docenti coinvolti imparino ad osservare e analizzare campioni di lingua (perlopiù scritti, talvolta orali) nelle loro strutture, efficacia e comunicatività, applicando quel metodo che viene chiamato "approccio dell'interlingua all'educazione linguistica" (Pallotti, 2010; 2017a, cfr. paragrafo 6.2). Le attività del Progetto prevedono insomma che gli insegnanti siano adeguatamente formati, tramite raccolta e osservazione delle produzioni linguistiche di cui sopra, ad individuare i principali bisogni linguistici e comunicativi della propria classe, al fine di progettare interventi mirati in grado di colmarli (Ferrari & Burzoni, 2018).

Dal punto di vista educativo, invece, gli studenti delle classi partecipanti al Progetto sono coinvolti in percorsi linguistici che coniugano la didattica attiva e per task (cfr. paragrafo 6.4) ad un apprendimento il più possibile cooperativo e condiviso. La scrittura è affrontata nella sua dimensione processuale, in modo tale che gli alunni facciano il più possibile esperienza dei suoi diversi processi, sottoprocessi, strategie e loro ricorsività. Le attività linguistiche sono il più delle volte accompagnate dall'utilizzo dei cosiddetti *realia*, già nominati nel quarto capitolo, ossia strumenti fisici di supporto alla scrittura (ad es. striscioline di carta o buste) che rendono concretamente tangibile e manipolabile, nelle sue diverse parti, il testo in preparazione (Avalle & Maranzana, 2005; Vygotskij, 1978/1987). I diversi compiti proposti, sia di scrittura vera e propria (Bellinzani, 2014) che di dibattito e discussione, privilegiano poi il formato di gruppo, piccolo o grande in base all'evenienza, in modo tale che tutti siano partecipi dei lavori in corso e prestino il proprio contributo al raggiungimento dell'obiettivo finale. L'insegnante in tutto questo naturalmente non sparisce, ma modifica il proprio intervento nella classe: da principale detentore del sapere e coordinatore delle attività a supporto e



guida in caso di evenienza, o, come definito da King (1993), da saggio sul palco (*from sage on the stage...*) a guida al fianco (*...to guide on the side*).

Nei primi anni di sperimentazione la principale finalità del Progetto era quella di permettere l'inclusione (linguistica e, di conseguenza, affettiva) degli alunni con altra lingua madre, che in molte delle scuole prese in esame costituivano la stragrande maggioranza dell'utenza (Pallotti, 2017b). In seguito i suoi obiettivi si sono ampliati, coinvolgendo anche gli studenti che hanno l'italiano come lingua madre, al fine di proporre ad intere classi, e non ai soli componenti ritenuti più in difficoltà, percorsi linguistici atti al miglioramento della produzione scritta e orale. Come già discusso nel capitolo quattro, infatti, è ormai noto che la scrittura, e la lingua in generale, è complessa da gestire per tutti i principianti, non solo da coloro con diverso background linguistico o difficoltà specifiche (Olson et al., 2013).

Nei paragrafi a seguire il Progetto sarà descritto in modo più approfondito, sia nella sua cornice teorica di riferimento, sia in relazione alle sue proposte didattiche. Prima di questo, però, occorre spiegare cosa si intende per interlingua e in cosa consiste l'approccio dell'interlingua applicato all'educazione linguistica, modello educativo condiviso e messo in pratica dal Progetto. Su questi temi si concentrerà il paragrafo a seguire.

## **6.2 L'interlingua**

L'interlingua, come si vedrà a breve, è un costrutto che nasce all'interno della linguistica acquisizionale ed è solitamente accostato all'apprendimento e sviluppo di lingue seconde (o L2). In realtà è possibile, e persino fruttuoso, affiancare questo concetto e i suoi risvolti pratici all'educazione linguistica in veste più generale, quindi anche al percorso di apprendimento della propria lingua madre. Inoltre, l'interlingua, costrutto di accezione molto ampia, è estendibile dalla sola produzione orale anche all'apprendimento della scrittura. In questa sede, dopo una breve contestualizzazione del concetto di interlingua, se ne illustrerà lo sviluppo in ambienti di educazione linguistica nel quale si fa uso della lingua madre (in questo caso l'italiano) e in percorsi di didattica della scrittura.

### **6.2.1 Cos'è l'interlingua**

L'interlingua, per dirlo molto semplicemente, si configura come il lungo processo di ricostruzione della complessità della lingua d'arrivo da parte di un apprendente, ossia il risultato creativo di ipotesi linguistiche e strutturali via via più sofisticate.

Il primo studioso a parlare di interlingua con questo esatto nome è Larry Selinker, e lo fa in due contributi tra loro susseguenti. Il primo intervento risale al 1969: in un articolo sul transfer di strutture linguistiche dalla lingua madre ad una seconda lingua, Selinker nomina per la prima volta l'interlingua, affermando che

una "interlingua" potrebbe essere descritta linguisticamente utilizzando come dati gli output osservabili derivanti dai tentativi di un parlante di riprodurre le norme di una lingua straniera, dunque sia i suoi errori che i suoi non errori. Si presume che un comportamento come questo sia altamente strutturato. Nel processo di trasferimento linguistico completo, mi pare non si possa evitare di riconoscere l'esistenza di un'interlingua e che questa debba essere trattata come un sistema, non come una collezione di errori isolati. (...) (Selinker, 1969, p. 71 nota 4).

Pur essendo conscio del fatto che il termine necessitasse ancora di studi ulteriori e che, al tempo di questa pubblicazione e al netto delle conoscenze possedute al momento, esso avrebbe destato non pochi dubbi e confusione (p. 71, nota 4), Selinker fu tra i primi a definire il sistema linguistico transitorio di un apprendente di lingua straniera come un sistema strutturato, preciso e governato da proprie regole interne, non come un ammasso disordinato di parole e frasi contenenti più o meno errori (Pallotti, 1998). È invece nel 1972 che Selinker pubblica il più noto tra i contributi sul tema, un articolo dal titolo *Interlanguage*, interamente dedicato alla discussione teorica e pratica di questo ampio e complesso costruito.

Pur essendo il lavoro di Selinker il più conosciuto, completo ed esplicito, nonché un riferimento teorico fondamentale nel suo settore di ricerca, egli non è il solo ad essersi interessato a questi temi. È proprio l'autore stesso a nominare, tra i suoi riferimenti teorici, Weinreich (1953, p. 7, cit. in Selinker, 1972, p. 211) e le sue "identificazioni tra lingue" (*interlingual identifications*): tale autore ritiene infatti che l'identificazione (il riconoscimento, l'accoppiamento) di una certa caratteristica semantica o struttura grammaticale tra due lingue avvenga per opera dell'individuo in una situazione di contatto tra le stesse lingue. A parere di Selinker il contributo va nella giusta direzione, ma risulta incompleto: Weinreich presuppone infatti l'esistenza di una struttura psicologica latente, dato che è l'individuo stesso ad operare individualmente una identificazione tra lingue, ma lascia completamente aperto il discorso rispetto a come sia composta e come si attivi tale struttura. È sempre Selinker a nominare un ulteriore precursore del suo lavoro: Lenneberg (1967, cit. in Selinker, 1972, p. 211). Egli, nel

proprio contributo, parla di “struttura linguistica latente” (*latent language structure*), definendola come un costrutto già presente nel cervello e considerabile come la controparte biologica della grammatica universale; tale struttura arriva man mano ad assumere, nel bambino che apprende la lingua madre, le sembianze della grammatica di tale lingua seguendo certi precisi stadi di maturazione. A questo proposito anche Selinker riconosce la presenza di una struttura come questa e la prende come punto di partenza per il proprio lavoro, assumendo però anche l’esistenza, a fianco di essa, di un altro costrutto linguistico e mentale leggermente differente, l’interlingua appunto. Il costrutto di Selinker, infatti, non presenta una sequenza temporale e genetica definita a priori, non è sempre del tutto conscio e manifesto, varia anche di molto da individuo a individuo (quindi non è un procedimento *universale* dall’inizio alla fine) e, soprattutto, non è detto che si trasformi progressivamente nella struttura reale ed esatta di una certa lingua<sup>19</sup>.

Proprio grazie a questi ed altri contributi Selinker formula puntualmente la descrizione del costrutto psicolinguistico da lui definito interlingua. Egli spiega (pp. 212-214) che quei pochissimi individui (circa 5%) che riescono con così tanto successo ad apprendere e padroneggiare una L2 al punto tale da essere quasi scambiati per parlanti nativi hanno in qualche modo attivato\riattivato la struttura linguistica latente di Lenneberg di cui sopra. Tali apprendenti, che costituiscono certo un’eccezione alla norma, probabilmente metteranno in atto processi mentali differenti dagli apprendenti standard, dunque riconducibili molto più al principio universale di Lenneberg che non all’interlingua di Selinker. Quest’ultimo, proprio per tale ragione, postula per gli apprendenti standard l’attivazione di una struttura psicolinguistica alternativa a quella universale ogni volta che questi provano di riprodurre concetti, significati e strutture di una lingua che stanno imparando. Tali apprendenti, spiega l’autore, mettono in atto dei tentativi di riproduzione di regole e norme che riconoscono essere parte della lingua d’arrivo. Naturalmente queste esternazioni non sono, o non sono sempre, completamente aderenti alla L2, pur comunque riproducendola in qualche modo. Dunque, essendo questi output simili ma non identici alla lingua d’arrivo, si presuppone che essi derivino da un sistema linguistico separato da quello universalmente definito di cui sopra. Tale sistema,

---

<sup>19</sup> Nel senso che non è detto che l’interlingua di un apprendente L2 arrivi ad identificarsi perfettamente e completamente con le sembianze di tale lingua: egli potrebbe fermarsi ad uno stadio intermedio o raggiungerne sì uno avanzato, ma comunque non del tutto sovrapponibile alla lingua d’arrivo. Come spiega Selinker (1972), infatti, apprendere la lingua madre da neonati e apprendere una L2 in un secondo momento presentano sì alcuni aspetti in comune, ma non sono la stessa cosa.

desumibile proprio dalle esternazioni degli individui e dalle strutture linguistiche delle stesse, prende il nome di interlingua.

L'interlingua, secondo la definizione di Selinker, oltre ad essere un impianto cognitivo non del tutto conscio per chi lo mette in pratica, è un sistema estremamente fragile e instabile: essa va incontro continuamente e con estrema facilità a ristrutturazioni dovute all'infiltrazione di nuove forme e strutture che arricchiscono la conoscenza della lingua da parte dell'individuo, conducendolo via via a livelli di padronanza maggiori. Proprio per questo si dice che il processo di apprendimento, quindi di ricostruzione di regole e regolarità di una lingua, è qualcosa di estremamente complesso, lungo e faticoso. Il passaggio da un'interlingua principiante ad una più avanzata (o addirittura la semi padronanza a livelli di parlante nativo) consta di passaggi (quindi livelli) intermedi, ognuno dei quali può essere considerato alla stregua di un vero e proprio sistema linguistico, una varietà di quella determinata lingua. Per questa ragione, come si vedrà, ogni struttura interlinguistica deve essere concepita come un sistema di tutto rispetto e con una sua logica e struttura interna, seppur spesso soggetta a cambiamenti (Pallotti & A.I.P.I., 2005), non come un insieme di tentativi linguistici alla rinfusa.

Il lavoro di Selinker si inserisce nel contesto storico di progressivo passaggio da idee più espressamente comportamentiste a un filone di pensiero di tipo cognitivista (da anni 60 a fine anni 70), dunque un movimento dalla sola osservazione e studio di ciò che accade all'esterno dell'individuo ad un rinnovato interesse verso i suoi processi interni e mentali. Da un punto di vista acquisizionale, ciò significa che l'apprendente non è semplicemente un soggetto passivo che riceve influenze linguistiche provenienti dall'esterno che in qualche modo si scontrano (o incontrano) con le regole e strutture già presenti internamente, appartenenti alla lingua madre, ma un individuo cognitivamente attivo che elabora processi, utilizza strategie, formula ipotesi sulla L2 e il suo funzionamento e si ingegna dal punto di vista mentale per individuare scorciatoie e stratagemmi che gli consentano di comunicare in maniera sufficientemente efficace e comprensibile (Pallotti et al., 2021). Allo stesso modo, l'errore non è da vedersi come un'incongruenza tra le strutture delle due lingue coesistenti nella mente dell'individuo o come un'interferenza della lingua materna sull'apprendimento della L2 (Pallotti et al., 2021), ma come un tentativo attivo e consapevole di riprodurre le strutture e regolarità della lingua d'arrivo, commettendo qualche inesattezza proprio perché la lingua è ancora in corso di apprendimento.

Il discorso sull'errore è condiviso da un altro celebre studioso che può essere definito un ulteriore precursore di Selinker, proprio perché ne condivide l'impostazione di pensiero e la visione di apprendente come individuo attivo e impegnato: Stephen Pit Corder. L'autore, nel 1967, pubblica un articolo dal titolo *The significance of learner's errors*, nel quale sostanzialmente propone di rivisitare la visione comportamentista, secondo la quale solo ciò che è visibile e manifesto può essere considerato oggetto di studio e analisi, in favore di una visione maggiormente profonda dell'apprendimento linguistico, da ricondursi ai processi interni e mentali dell'individuo. Come anticipato, il focus principale è sull'errore: Corder, infatti, propone una nuova e positiva concezione dell'errore, intendendolo come una sorta di spia dei processi cognitivi e delle deduzioni intelligenti che l'apprendente via via produce sulla L2 e le sue strutture.

Quando un bambino di due anni produce una frase [nella sua lingua madre] come "Questa sedia mamma" [*This mummy chair*] noi non giudichiamo questo evento come deviante (...), scorretto o altro. Non giudichiamo questo errore in nessun senso, ma semplicemente come una normale comunicazione infantile segno evidente dello stato in cui si trova lo sviluppo linguistico in quel momento (...). Nessuno si aspetta che un bambino che sta apprendendo la sua madrelingua produca dall'inizio solo forme [linguistiche] che siano corrette e non devianti in termini adulti. Noi interpretiamo queste sue espressioni "scorrette" come una chiara evidenza che nel bambino è in corso il processo di acquisizione della lingua (...), sono gli errori che forniscono un'importante evidenza [del processo in corso] (Corder, 1967, p. 165).

Inoltre, come riportato nella citazione, allo stesso modo dell'apprendimento della lingua materna, Corder ritiene che l'errore debba essere considerato quale spia intelligente del processo di ricostruzione in corso anche per una ipotetica L2. L'idea è quella di un approccio centrato sull'apprendente e sulle sue esternazioni linguistiche, talvolta anche "scorrette" dal punto di vista della norma di riferimento, come punto di partenza da cui costruire proposte ed esperienze d'apprendimento adeguate e motivanti. L'errore, proprio come per la madrelingua, non deve essere stigmatizzato o demonizzato, ma visto come un interessante strumento di studio del punto nel quale gli studenti si trovano nell'apprendimento di una L2. L'errore, insomma, deve essere spiegato in termini cognitivi, non tanto di devianza rispetto alla lingua in apprendimento. A questo proposito Corder individua due tipi di errore, non sempre facili da distinguere:

- errore di performance, casuale (*mistake*): come da nome, dovuto al caso, ad una disattenzione, dunque non segno di strutture linguistiche in fase di maturazione o

considerazioni cognitive rispetto alla L2. Si tratta semplicemente di un errore che si presenta perché l'apprendimento della lingua non è ancora saldo e, perciò, qualcosa può sfuggire. Un esempio potrebbe essere *canne* al posto di *cane*;

- errore di competenza, sistematico (*error*): errore che si presenta frequentemente e quasi sempre nello stesso modo, pur cambiando il termine o la frase in cui si inserisce. Questo è il genere di errore dal quale si è in grado di ricostruire la competenza linguistica transizionale dello studente, ossia la sua conoscenza della L2 in continuo mutamento e perfezionamento. Alcuni esempi potrebbero essere *andàno* al posto di *vanno* e *leggiuto* al posto di *letto*, segno di ragionamento attivo e applicazione intelligente delle regole di formazione dei tempi verbali a due forme irregolari.

Tutte queste considerazioni fanno riferimento a ciò che Corder chiama sillabo incorporato dell'apprendente (*built-in syllabus*), una struttura interna (al momento della stesura dell'articolo ancora poco conosciuta e investigata dall'autore), per certi versi simile all'interlingua, che concorre alla progressiva ricostruzione logica della L2. Tale struttura è vista come il riflesso di una competenza transitoria (*transitional competence*), ossia un apprendimento e un perfezionamento sempre in divenire, proprio come teorizzato per il costruito di interlingua.

In conclusione, la prospettiva dell'interlingua<sup>20</sup> propone una visione positiva e incoraggiante dell'apprendimento linguistico (di lingua seconda, ma, come si vedrà nel paragrafo a seguire, anche di madrelingua). Ogni tappa nella quale l'apprendente si trova nel processo di consolidamento della lingua deve essere concepita, come anticipato, come un sistema linguistico vero e proprio, con sue regole, ipotesi e strategie. L'accezione è positiva perché delle enunciazioni degli studenti si osserva e valorizza ciò che c'è, quindi le costruzioni linguistiche realizzate, le ipotesi formulate, le strategie adottate, non si addita ciò che non c'è, quindi la non aderenza ad una norma prestabilita. Il concetto di interlingua invita anche a strutturare una didattica attiva, riflessiva e libera da timori e norme da riprodurre alla perfezione: l'importante è tentare, buttarsi, provare e riprovare; non importa se la frase non corrisponde la prima volta a quella che pronuncerebbe un parlante nativo o esperto, ciò che importa è aver colto l'occasione per ragionare sulla lingua in uso e scoprire qualcosa in più sul suo funzionamento e le sue strutture. La prospettiva qui descritta invita anche, come ribadito perlopiù da Corder (1967), ad

---

<sup>20</sup> Interlingua è il termine che si è maggiormente affermato in letteratura, ma come si è visto in queste pagine, non l'unico ipotizzato.

osservare da vicino gli apprendenti, le loro produzioni linguistiche, le loro conoscenze, strategie, punti di forza e criticità: la lingua, infatti, come spiega lo studioso, non viene semplicemente trasmessa, meglio dire trasferita, dal docente all'apprendente, ma è il frutto di tutto ciò che ruota attorno al contesto di riferimento e alle strategie di apprendimento. In altre parole, dobbiamo osservare e capire come quel singolo studente e/o quell'intero gruppo apprende per poter generare le condizioni adatte alla sua maturazione.

Quanto descritto fin qui è ampiamente compreso sia nella cornice teorica che nelle attività pratiche proposte dal Progetto, dimostrato anche dal fatto che due termini cardine di questa concezione, *osservare* e *interlingua*, ne compongono il nome. Questo aspetto sarà discusso più avanti; ora si intende ampliare maggiormente il discorso relativo alla prospettiva dell'interlingua nell'approccio didattico concreto, comprendendo considerazioni sulla lingua madre e sulla scrittura.

### **6.2.2 L'approccio dell'interlingua nell'educazione linguistica**

Come in parte accennato nelle pagine precedenti, dagli studi sull'interlingua è via via emerso che questo costrutto, molto ampio e applicabile a contesti differenti, può essere ampliato dal solo campo delle lingue seconde all'apprendimento e perfezionamento della propria lingua madre. Proviamo a definire meglio la faccenda utilizzando la lingua italiana come esempio.

Come noto, non è possibile affermare che esista una sola forma di italiano, definibile come *italiano standard*; esistono infatti molte varietà anche piuttosto differenti tra loro: forme regionali; l'italiano delle pubblicazioni scientifiche, della matematica, del diritto, della politica (e varie altre forme specialistiche); l'italiano degli scambi informali tra giovani, l'italiano dei testi formali e quello degli scambi sui social network; l'italiano dello studio, ossia la forma linguistica con cui solitamente si legge, si studia e si parla dei contenuti delle diverse discipline scolastiche. Da questo breve elenco si può desumere che anche chi nasce avendo già l'italiano come lingua madre, di fatto non apprende la stessa varietà di lingua che ha appreso ogni altro parlante italiano vivente. Si può addirittura affermare che il cosiddetto italiano standard non sia la varietà nativa di nessuno: alcuni parleranno nei loro contesti affettivi una varietà di lingua ad esso molto vicina, per altri l'italiano standard sarà quasi come una seconda lingua (basti pensare a chi nasce e cresce in contesti connotati da un forte uso del dialetto, forse descrizione più legata ad un vicino passato che non alla nostra condizione attuale) (Pallotti, 2000; Siegel, 2010). Il medesimo

discorso può essere esteso anche alla scrittura. Scrivere può essere considerato un'ulteriore varietà linguistica, l'*italiano scritto*: chi impara a scrivere deve, in un certo senso, imparare ad utilizzare una lingua nuova, fatta di segni, convenzioni (punteggiatura, maiuscole, ecc...), strumenti di connessione linguistica e logica, stili, registri e obiettivi comunicativi differenti (Pallotti, 2010; 2017; Pallotti & Ferrari, 2019). Imparare ad utilizzare l'italiano per iscritto è quasi come apprendere una lingua nuova, infatti si è già affermato in numerose occasioni che scrivere è complesso sotto molti punti di vista e richiede molto tempo ed esercizio. Inoltre, anche ammesso che la varietà di italiano parlata e conosciuta da uno studente sia piuttosto vicina a quella appresa e utilizzata in ambiente scolastico e accademico, le difficoltà in termini di scrittura non mancheranno comunque: si tratta, come appena affermato e come già spiegato nei primi capitoli, di apprendere a utilizzare registri anche simili per occasioni e obiettivi differenti, imparando ad adattare stili e forme di scrittura alle diverse occasioni comunicative insite nella propria cultura di riferimento (ad es. scrivere una lettera formale o informale, preparare un discorso da raccontare ad un amico o da esporre alla classe, scrivere appunti per sé o preparare il verbale di un evento, ecc...). Ognuno di questi casi sarà quasi paragonabile ad un italiano scritto a sé stante, un modo differente di esprimere significati che comporta un modo differente di pensare e ragionare (Cloran et al., 2015).

Tutto questo per dire che gli apprendenti (sia madrelingua e che di origine straniera), nel percorso di consolidamento e perfezionamento dell'italiano, sia orale che scritto, andranno incontro a numerose fasi, ognuna con le proprie caratteristiche e regolarità, dunque a tutti gli effetti definibili come interlingue. Anche i giovani studenti di madrelingua italiana che, nei primi anni di scuola, si apprestano ad accrescere il loro lessico e ad apprendere l'italiano scritto, di fatto procedono per step successivi che hanno tutte le caratteristiche di un'interlingua: una struttura interna e delle regole, seppur non sempre facilmente desumibili, un sistema di ipotesi estremamente provvisorio e instabile e una forte propensione a riadattarsi e rinnovarsi a seguito dell'accrescimento di conoscenze e abilità dell'individuo.

Un discorso come quello appena affrontato comporta diverse conseguenze pratiche soprattutto in ambiente scolastico<sup>21</sup>. La vera e propria analisi interlinguistica di una produzione verbale (orale o scritta), dunque uno studio di strutture, ipotesi e regolarità della stessa, comporta, oltre che estrema minuzia e precisione, un lavoro

---

<sup>21</sup> Da questo punto e fino al termine del paragrafo, dove non altrimenti specificato, sono stati utilizzati come riferimenti teorici gli articoli di Pallotti, 2005; 2010; 2017a e Pallotti & Rosi, 2011.



piuttosto lungo e complesso, motivo per cui non è presumibilmente possibile compierla in maniera completa in ogni fase del curriculum e della routine scolastica. Tuttavia, formare gli insegnanti ad osservare le produzioni della classe in questi termini, anche se non sempre con il grado di profondità e completezza di una vera e propria analisi dell'interlingua, è utile per modificare in parte la loro routine e il loro abito mentale: il docente non è solo colui che sa, conosce e trasmette, ma anche e soprattutto colui che guida ad una progressiva autonomia nella produzione linguistica e consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza. Questo genere di ambiente educativo, si diceva anche in precedenza, si raggiunge imparando ad effettuare una "diagnosi" dei principali bisogni linguistici e comunicativi della classe e ad impostare percorsi attivi e riflessivi in grado di colmarli il più possibile.

Per realizzare concretamente questi presupposti è necessario instaurare un buon rapporto, sia dal punto di vista dell'insegnante che dell'alunno, con l'errore. È noto che in alcuni contesti educativi sia messa in pratica una sorta di caccia "a tappeto" dell'errore, restituendo all'alunno il proprio testo costellato da appunti e sottolineature di vario tipo. Questo, oltre ad incidere parecchio dal punto di vista emotivo (fare così tanti errori vuol forse dire che non so scrivere e non riesco a farmi capire?), non permette neanche allo studente di concentrarsi su ogni errore e di capire quali sono le conseguenze dello stesso e come evitarlo in futuro. Inoltre, tali errori sono spesso solo segnati e non spiegati e motivati, talvolta perché, data la quantità di segni, non ci sarebbe lo spazio e il tempo adeguato, talvolta perché, nella mente di chi corregge, l'errore non è tanto espressione di una regola o struttura oggettiva, ma il risultato di una sensazione non facilmente traducibile in parole. Questo secondo caso è meglio definito da Colombo (2011, p. 43):

(...) mi è capitato alle volte di sentire un(a) collega spiegare la censura di un'espressione incontrata nel compito di un allievo con la frase "non mi piace". Altre volte accade che la spiegazione di una censura sia che "si sente qualcosa che non va". Queste frasi esprimono forse in modo sommario un giudizio che con un attimo di riflessione sarebbe più articolato; ma se dovessimo prenderle alla lettera, significherebbero che il solo gusto personale, o la semplice percezione di qualcosa di indefinibilmente negativo si propongono come i criteri della correttezza linguistica a cui gli allievi si dovrebbero uniformare.

Un approccio del genere, come appena spiegato, oltre a generare confusione nell'apprendente, che non ha appigli sicuri e oggettivi a cui rifarsi, comporta facilmente una condizione di sovraccarico cognitivo, già numerose volte nominata in questo lavoro:

l'alunno viene caricato di troppe informazioni non adeguatamente discusse e contestualizzate, rendendo tutto il lungo e attento processo di correzione del docente poco utile e spendibile sul piano pratico. L'approccio interlinguistico, al contrario, propone di agire con calma e per passi successivi, senza introdurre e discutere tutto nello stesso momento, ma focalizzandosi di volta in volta su uno o più aspetti rilevanti. Questo, in un certo senso, ricalca il progredire dell'interlingua stessa e la sua progressiva approssimazione alla lingua d'arrivo (che sia una L2 o una varietà più matura o comunicativamente diversa della propria lingua madre).

Il discorso sull'errore, iniziato in particolar modo da Corder (1967) e proseguito nel tempo con numerosi altri contributi, non vuole in alcun modo trasmettere il messaggio secondo cui lo sbaglio, in contesti educativi e scolastici, debba essere sottovalutato, trattato con incuria o addirittura ignorato. Come puntualizzato anche da Colombo (1986) e Solarino (2010), l'intervento correttivo deve in un qualche modo avere un momento riservato lungo il percorso scolastico, in altre parole bisogna in qualche modo suggerire agli studenti le modalità più congeniali e comunicativamente efficaci per esprimersi; il punto cruciale è come questo intervento correttivo viene proposto alla classe. L'approccio interlinguistico, vedendo lo sviluppo della lingua come qualcosa di personale, creativo e derivante dalle ipotesi dell'apprendente, ripone molta fiducia nelle competenze e abilità di ragionamento del discente stesso, motivo per cui l'errore non deve essere segnalato e ammonito, ma discusso e ragionato. Piuttosto che concentrarsi su rigidi e demotivanti giudizi e scale di rendimento degli studenti, sarebbe molto più congeniale proporre alla classe l'analisi di alcune produzioni linguistiche al fine di effettuare una diagnosi e discussione collettiva delle stesse, cercando di comprendere insieme quali sono i punti oscuri del testo e cosa manca per renderlo comunicativamente e semanticamente adeguato. Questa riflessione si collega ad un ulteriore punto della presente discussione: non tutti gli errori sono uguali e gravi allo stesso modo (Colombo, 1986; 2011). In una prospettiva interlinguistica è insomma assai più efficace concentrarsi su inappropriately comunicative che non su errori di forma e superficie. A questo proposito, occorre soffermarsi sul ragionamento e il perfezionamento di quelle forme linguistiche che compromettono il discorso in termini funzionalistici, ossia non ne rendono chiaro il messaggio veicolato. Come si diceva nel terzo capitolo, infatti, è molto più importante che una produzione verbale, orale o scritta che sia, risulti chiara nei suoi intenti e significati trasmessi, non che sia impeccabile dal punto di vista della forma. Una maggior accuratezza di superficie eventualmente emergerà con il tempo, l'esercizio e l'esperienza,

ma all'interno di percorsi di educazione linguistica come quelli qui delineati non è mai il primo pensiero.

Si diceva che l'approccio interlinguistico veicola anche una visione positiva e incoraggiante dell'apprendimento: anziché soffermarsi eccessivamente sulle mancanze attribuibili alle produzioni linguistiche degli alunni, o generare una scala di presunta gravità degli errori commessi, occorre soprattutto evidenziare di volta in volta ciò che di buono e di comunicativamente efficace c'è in ogni realizzazione linguistica. Anche il testo più modesto e faticosamente comprensibile non è solo una collezione imprecisa di errori, bensì una realizzazione linguistica con la propria dignità, che riflette le strategie, le abilità, le ipotesi e le conoscenze del suo autore in quello specifico momento del suo percorso educativo, in altre parole la sua interlingua. Per tale ragione si dice che lo sguardo del docente dovrebbe sempre soffermarsi anche su ciò che di buono c'è nelle produzioni degli alunni e su ciò che pare migliorato, adeguato e funzionalmente efficace, anche se non formalmente perfetto. Si è infatti affermato, nel quarto capitolo, l'importanza in termini motivazionali e di autoefficacia di celebrare e rendere concretamente noti e visibili i traguardi raggiunti e i miglioramenti effettuati, come sprone per continuare ad impegnarsi. È infatti naturale e fisiologico che non tutto sia raggiunto in fretta, nello stesso momento e soprattutto nello stesso modo da tutti, come dimostrato dallo stesso costrutto dell'interlingua, che si sviluppa in tempi lunghi e distesi e in numerose fasi successive. L'abitudine ad osservare sì ciò che potrebbe essere migliorato, ma anche ciò che di positivo ed efficace è stato raggiunto fino a quel momento deve essere trasmessa anche agli studenti, così che nei propri tentativi di autovalutazione e valutazione tra pari sviluppino un atteggiamento ottimista e gentile ed una propensione alla critica pacata e soprattutto costruttiva (Polito, 2000; 2003). Questo concetto sarà ripreso nei paragrafi dedicati al Progetto, nei quali si descriveranno alcune strategie valutative concretamente utilizzate in classe.

Come ulteriore aspetto dell'approccio interlinguistico si intende nominare l'attenzione alla personalizzazione del percorso educativo di ogni individuo, o, più semplicemente, di ogni gruppo. Come spiega, infatti, Solarino (2009, p. 16),

(...) l'insegnamento consiste nel facilitare l'apprendimento: dunque, piuttosto che imporre a un discente i nostri preconcetti su come dovrebbe imparare, cosa dovrebbe imparare e quando dovrebbe imparare, dovremmo sapere di più sul modo in cui egli impara. Uno dei modi che ci permettono di perfezionare la nostra capacità di creare tali condizioni favorevoli è l'osservazione dei suoi errori.

Insegnare, dice Solarino e ribadisce anche l'approccio educativo basato sull'interlingua, non è imporre contenuti attraverso metodi rigidi e, per alcuni individui o contesti, infruttuosi, bensì facilitare uno sviluppo il più possibile maturo, autonomo e partecipato tramite la scelta di attività, esperienze e condizioni favorevoli e adatte alla crescita intellettuale di quello specifico gruppo. In questo senso risulta fondamentale l'osservazione, degli errori sì e di tutto ciò che possono comunicare, ma soprattutto degli atteggiamenti, strategie e processi cognitivi messi in atto dal singolo e dal gruppo, come espressione dei loro punti di forza e debolezze e, dunque, di ciò che serve loro per accrescere le proprie abilità e migliorarsi.

Lavorare sui bisogni del singolo o del gruppo di riferimento significa anche proporre attività e percorsi, come già affermato, il più possibile realistici e comunicativi e far familiarizzare con procedure e strategie significative e autentiche. A tal proposito, molti degli esercizi linguistici proposti in classe sono concentrati sulla forma e sull'applicazione di regole grammaticali ("volgi le seguenti frasi dal presente al passato", "scrivi i verbi tra parentesi nella forma appropriata", "scrivi cosa hai fatto domenica", cfr. Pallotti 2005, p. 47), con pochi riferimenti al reale utilizzo della lingua o delle specifiche forme indagate. Sebbene a molti studenti riesca facile e immediato rispondere a richieste come queste, pare che siano molto più in difficoltà nel momento in cui sono chiamati ad applicare spontaneamente e soprattutto in tempo reale (quindi non in una verifica scritta o in un compito a casa) tali conoscenze, proprio perché, presumibilmente, non sono sufficientemente abituati a farne un uso realistico e contestualizzato. Il metodo dell'interlingua, insomma, valorizzando l'apprendimento della lingua in contesti reali ed autentici<sup>22</sup> e la funzione comunicativa degli elaborati prodotti, si fa promotore di un approccio educativo situato e, per quanto possibile, non decontestualizzato (proprio come enfatizzato anche dalla prospettiva socioculturale) in modo tale che l'obiettivo linguistico non sia tanto imparare a parlare o a scrivere *bene* (dunque in riferimento ad una qualsiasi rigida norma di riferimento), ma in modo consapevole e funzionale rispetto ai propri obiettivi comunicativi.

Concludendo, un percorso di educazione linguistica che si rifaccia al concetto di interlingua e ne valorizzi l'aspetto ingegnoso e creativo e i tempi distesi è per forza di cose un percorso che:

- predilige i piccoli traguardi e osserva i miglioramenti sul lungo periodo;

---

<sup>22</sup> In effetti le interlingue si sviluppano e mutano grazie alla formulazione di ipotesi e all'esercizio linguistico reale e funzionale, in ambienti comunicativi autentici e per bisogni e obiettivi reali.

- evita di sottolineare con troppa severità le mancanze ma allo stesso tempo accompagna gli alunni nel ragionamento sulle diverse forme della lingua e il modo migliore per farne uso nelle diverse situazioni, incentivando autonomia, consapevolezza e autovalutazione;
- legge gli errori come importanti strumenti diagnostici e di riflessione, come dei “fossili-guida di ere geologiche” che “segnalano lo stadio a cui è pervenuto un apprendente” (Solarino, 2010, p. 17); in altre parole l’errore non è qualcosa da rimproverare, ma un importante strumento di lavoro e di dialogo;
- si concentra sull’apprendente fornendogli feedback e stimoli adeguati alla fase di apprendimento nel quale si trova, dunque alle sue conoscenze e abilità attuali;
- crede nell’aiuto reciproco, nel dibattito e nella collaborazione come strumento inclusivo e di partecipazione ad un lavoro e ad un obiettivo comune; in tal modo si perviene ad una educazione il più possibile egualitaria, inclusiva e democratica (De Mauro, 1977; GISCEL, 1975, Scuola di Barbiana, 1967).

Proprio perché, come discusso in queste pagine, l’approccio dell’interlingua all’educazione linguistica può riferirsi sia agli apprendenti di madrelingua italiana, sia agli studenti a vario titolo compresi nella categoria dei bi\multilingui, il prossimo paragrafo sarà dedicato alla discussione di questi sottogruppi, entrambi allo stesso modo valorizzati e inclusi nelle attività e percorsi di *Osservare l’interlingua*.

### **6.3 I destinatari del Progetto: monolingui e multilingui**

Il progetto *Osservare l’interlingua*, come accennato nel paragrafo introduttivo, è originariamente nato in riferimento ad un’unica realtà scolastica ed, in particolare, per rivolgersi agli alunni non parlanti l’italiano, al fine di fornire loro strumenti comunicativi adeguati per inserirsi più efficacemente nel contesto scolastico ed affettivo in cui si trovavano. Col passare del tempo, gli obiettivi della sperimentazione si sono ampliati ed il Progetto ha iniziato a rivolgersi a tutti i componenti delle classi partecipanti, potendo in questo modo accrescere contemporaneamente le competenze di tutti e realizzare un’educazione linguistica ancor più inclusiva e partecipata (Pallotti, 2017a). Nei presupposti e nelle azioni concrete del Progetto, infatti, ogni studente, a prescindere dal

suo background o etichetta linguistica, è in grado di arricchire la classe con le proprie conoscenze, abilità e strategie. Ciò consente di allontanarsi sempre di più da quel rigido e di vecchio stampo “addestramento monolinguisco” (De Mauro, 1977) in favore di una riflessione sulla lingua aperta a diversi input e diverse possibilità comunicative egualmente efficaci (De Mauro, 1977; Wedin, 2020).

Ad oggi gli apprendenti italiano L2 o gli studenti che conoscono contemporaneamente più lingue, anche a diversi livelli di abilità, non possono assolutamente dirsi un gruppo omogeneo e facilmente delineabile (Olson et al., 2013). In una stessa classe possono coesistere, infatti, diversi profili di studente: parlanti italiano come lingua madre e aventi origini del tutto italiane, alunni di origine straniera o mista nati e cresciuti in Italia o giunti in un secondo momento da un diverso Paese, studenti di recentissima immigrazione (alunni NAI, neo arrivati in Italia) (Favaro, 2016; 2018), alunni che dalla nascita sono esposti contemporaneamente a due o più lingue (Cook, 1999), o, per fornire una terminologia specifica, i cosiddetti *heritage speakers* (Montrul, 2016; Montrul & Polinsky, 2011), ossia studenti che dalla nascita sviluppano la lingua parlata in famiglia, apprendendo poi nella primissima infanzia anche la lingua parlata nel luogo di residenza (ad es. al nido o alla scuola dell’infanzia), arrivando a padroneggiare quest’ultima tanto quanto la prima, se non addirittura meglio.

L’eterogeneità di cui sopra, solo brevemente delineata, comporta che non sia semplice neppure individuare un’etichetta linguistica sufficientemente ampia da poterne rendere conto. Per i presupposti di questo lavoro, che non intende approfondire la situazione specifica di ogni profilo linguistico, riteniamo che sia adatta l’etichetta generale di *multilingue*, o *parlante multicompetente*, che si riferisce alla mente multicomposta e variamente miscelata di un parlante di due o più lingue (Cook, 1999). Lungi dall’essere uno studente deficitario rispetto allo standard o manchevole di abilità, l’alunno che padroneggia, a livelli simili o differenti, due o più lingue è da considerarsi sullo stesso piano di qualsiasi altro parlante nativo, possedendo competenze linguistiche sì differenti ma non per questo di minor valore. In tal senso, spiega Cook (1999, p. 190), *competenza, multicompetenza o multilingue* sono termini neutri, positivi e non giudicanti rispetto alla quantità o qualità delle competenze possedute. Come si vedrà nel capitolo sette, per questa ricerca tutti gli alunni parlanti più di una lingua (apprese in famiglia, escludendo l’inglese scolastico o qualsiasi altra lingua appresa esclusivamente a scuola) sono stati inclusi nell’ampio termine di multilingui, escludendo invece coloro che sono solo in grado di comprendere, ma non di parlare, altre lingue all’infuori dell’italiano, o

conoscono troppo poco della lingua in questione per poterne fare un uso effettivamente attivo e comunicativo in famiglia o in altri contesti.

Venendo ora al lato pratico ed educativo della questione, è chiaro che, seppur questa eterogeneità linguistica non debba in alcun modo essere percepita come un problema o una limitazione, indubbiamente comporta conseguenze scolastiche differenti dall'ambiente esclusivamente italiano monolingue (Vedovelli, 2000). Nel gestire questa eterogeneità l'insegnante, dice Favaro (2009, p. 288), assume in un certo senso le vesti di un equilibrista, in quanto è suo compito cercare di sostenere e, allo stesso tempo, valorizzare e includere tutte le individualità presenti nel gruppo classe:

I ritratti dei bambini e dei ragazzi che apprendono l'italiano a seguito del percorso di migrazione ci rimandano dunque storie personali, alfabeti e accenti, riuscite scolastiche, capacità di movimento sullo spazio linguistico del luogo d'accoglienza molto differenti. E, di conseguenza, la gestione di questa importante variabilità diventa compito cruciale e centrale da parte di chi insegna. Il docente di italiano L2 e il docente tout court della classe multiculturale e plurilingue si trovano ad agire sempre di più come equilibristi. Devono infatti gestire la diffusa e consueta eterogeneità del gruppo classe italofono e la variabilità connessa ai differenti cammini degli alunni non italofoeni. Si trovano inoltre a dover continuamente decostruire e smontare acquisizioni e stereotipi appena delineati, che non hanno così modo (per certi versi, fortunatamente) di sedimentarsi. (...) E tuttavia anche questi parziali "ancoraggi" – stereotipi provvisori e in movimento, da smontare all'occorrenza – hanno inizialmente il compito di fare da "bussola", addomesticare un po' la realtà sconosciuta che diventa così meno estranea e che appare più gestibile.

In tal senso, anche gli insegnanti partecipanti al Progetto accolgono questo ruolo di equilibrista tentando di coinvolgere e, soprattutto, includere nel lavoro comune ogni alunno sia dal punto di vista linguistico e cognitivo che da quello affettivo, fornendo a tutti i mezzi per comunicare e partecipare alla vita di classe in maniera attiva ed efficace<sup>23</sup>. Ciò significa, insomma, proporre attività varie e diversificate che possano in qualche modo consentire l'impegno di tutti e arricchirne le conoscenze, nella consapevolezza che, come già affermato, padroneggiare la lingua è complesso, quasi allo stesso modo, seppur da punti di vista diversi, per ogni alunno principiante (Olson et al., 2013).

---

<sup>23</sup> Sul tema dell'educazione linguistica in contesti plurilingue: Bolognesi & Di Rienzo, 2007; Favaro, 2011; Gentile & Chiappelli, 2016; Gentile & Raffaghelli, 2014; Lapov, 2019.

Come si avrà modo di osservare, le attività del Progetto prediligono compiti, discussioni e riflessioni di gruppo proprio per trasmettere l'abitudine a tenere conto delle idee e del contributo di tutti in un lavoro comune, senza condannarne in nessun modo le origini, l'identità linguistica, le abilità o il modo differente di individuare la soluzione di un problema (Cummins, 1986; Favaro, 2012). In tal modo si persegue il complesso ed ambizioso obiettivo di arricchire reciprocamente le risorse di tutti: le classi ad abilità (linguistiche) differenziate sono contesti ricchi dei patrimoni linguistici e culturali più vari, quindi di competenze varie e differenziate, che devono in qualche modo emergere ed essere valorizzate nella loro diversità (Ferrari, 2017).

Così facendo, tutti gli studenti, anche quelli con conoscenze più scarse dell'italiano, lavorano e riflettono sulla lingua insieme, nello stesso momento e allo stesso livello di complessità, potendo beneficiare della vicinanza e del sostegno dei compagni più esperti o con competenze e abilità differenti, dunque lavorando ad un livello leggermente superiore rispetto alle loro abilità attuali, nella loro zona di sviluppo prossimale. È, infatti, chiaro che i bisogni linguistici di qualsiasi parlante, anche quello con un'interlingua non ancora avanzata, non possono esaurirsi in alcune parole o frasi salvavita da utilizzare in maniera immediata per funzioni comunicative di base. Per questa ragione è da preferirsi un lavoro in classe partecipato e collaborativo che permetta a tutti, con i propri punti di forza e con ciò che hanno da offrire, di avere accesso ad una lingua vera e complessa, di arricchire in questo modo il patrimonio linguistico e soddisfare allo stesso tempo bisogni affettivi, motivazionali e di appartenenza al gruppo (Chini, 2009; Peccianti, 2017).

Concludendo con un pensiero di De Mauro (1996, p. 8), in un contesto come quello sopra definito è quanto mai indispensabile rivolgere un occhio di riguardo alla qualità della didattica e alla ricchezza e inclusività delle proposte, aspetti che possono senza dubbio fare la differenza:

A tutti i livelli si constata che una didattica sbagliata può cristallizzare le diversità in diseguaglianze e le distanze in fossati incolmabili e svantaggi. Ma è anche documentato che una didattica consapevole può trasformare diversità e distanze in fattori di arricchimento delle comuni capacità linguistiche [e non soltanto].

#### **6.4 Il Progetto tra teoria, pratica e ricerca**

Quest'ultimo paragrafo, il più corposo dell'intero capitolo, si soffermerà, dopo tutte le precedenti premesse terminologiche e di contesto, sul Progetto vero e proprio. Si inizierà



da questioni maggiormente teoriche e di metodo, per poi descrivere più nello specifico le proposte didattiche e le ricerche svolte negli anni per determinare effetti e risultati della sperimentazione.

#### **6.4.1 Principi teorici e metodologici**

Si è già affermato in precedenza che il nome del Progetto ne definisce i due presupposti teorici fondamentali: *osservare* (anche detto *prima osservare, poi intervenire*), perché prima di stabilire percorsi didattici e attività da proporre alla classe è necessario analizzare e comprendere cosa gli alunni sanno fare, di cosa necessitano, quali sono le loro strategie preferenziali, i loro processi cognitivi, le loro esigenze, al fine di modellare una didattica su misura per loro; e *interlingua* perché, come anticipato, i percorsi didattici costruiti seguono l'approccio educativo basato sull'interlingua, che predilige tempi distesi, creatività, ragionamento, partecipazione e nessun timore di tentare e sbagliare.

Oltre a ciò, le diverse attività concrete svolte in classe si rifanno ad alcuni principi metodologici ugualmente importanti, che saranno elencati e discussi a seguire.

Valutazione formativa. L'intero percorso linguistico e di scrittura si basa molto poco o nulla su valutazioni oggettive e molto su valutazioni formative e in itinere. Per valutazione formativa si intende, appunto, fornire feedback periodici e immediati che rendano lo studente conscio del lavoro svolto e dei progressi raggiunti, senza un eccessivo stress dovuto a valutazioni e scale di bravura. La valutazione è formativa, quindi contribuisce a crescita e comprensione, e lo fa da ambo le parti, dunque anche dal punto di vista dei docenti: essi, tramite questa osservazione e commento delle prestazioni degli alunni, ottengono informazioni circa i passi successivi, su cosa insistere, cosa proporre, a cosa dare rilievo e cosa dare per scontato. I feedback forniti dal docente sono formulati in positivo e volti alla critica costruttiva e al miglioramento, finendo così per non danneggiare in alcun modo le percezioni e l'autoefficacia degli studenti, ma anzi rinforzando la loro motivazione e la loro consapevolezza di poter fare bene e migliorare. Trattandosi, poi, di un metodo educativo dai tempi distesi, l'attenzione ricadrà sempre sulla qualità e poco o mai sulla quantità, valorizzando i piccoli traguardi e le sfide superate. La valutazione formativa messa in atto dai partecipanti al Progetto, inoltre, è assai rispettosa delle differenze in termini di apprendimento e strategie applicate, come già ricordato in precedenza: nell'osservazione cumulativa della classe si pone attenzione anche al singolo e alle sue peculiarità e talenti, in modo tale da riservare a ognuno, di

volta in volta, attività in grado di farli emergere (Black & William, 1998; 2009; Chickering & Gamson, 1987).

**Inclusione.** Come già discusso in precedenza, le attività proposte nell'ambito del Progetto sono sempre pensate per l'intera classe, senza differenziare tra monolingui, multilingui o altre categorie e difficoltà di apprendimento. I percorsi di volta in volta proposti, infatti, mirano a garantire un'educazione linguistica il più possibile inclusiva e democratica: tutti devono poter acquisire i mezzi necessari per comunicare e relazionarsi in modo comprensibile ed efficace. Democratico significa che la piena e ricca padronanza della lingua deve essere accessibile a tutti; in altre parole si devono predisporre i mezzi per colmare le difficoltà più evidenti e consentire a tutti di accedere ad un sapere comune. Tale obiettivo presuppone una didattica più attiva e meno tradizionale, più rivolta alla comunicazione reale che all'esercizio fine a se stesso, più concentrata sulla funzione che sulla forma e rivolta sia alla produzione che alla ricezione efficace (GISCEL, 1975; De Mauro, 1977; Scuola di Barbiana, 1967).

**Approccio cognitivo.** Gli alunni, tramite le attività del Progetto, sono accompagnati alla scoperta dell'atto di scrittura, prendendo via via sempre più coscienza del fatto che scrivere è un processo che consta di fasi, sottofasi e strategie. L'obiettivo principale è che gli studenti comprendano che la scrittura non è un'attività monofase in cui si trasferiscono su carta i propri pensieri senza alcuna premeditazione e rielaborazione, ma prevede un momento di pianificazione, uno di scrittura vera e propria ed uno di revisione. Per realizzare ciò è necessario conoscere a fondo i processi con cui gli apprendenti comprendono e ricostruiscono le regole e strutture della lingua, in modo da proporre attività adeguate a tale ricostruzione. Essendo il percorso di acquisizione della lingua, attraverso fasi interlinguistiche, un processo piuttosto ingegnoso e creativo, anche la didattica deve adeguarsi a quest'idea, proponendo attività che favoriscano la scoperta, la riflessione e la partecipazione personale al proprio processo di apprendimento. Il principio è a grandi linee quello della didattica ludica, quindi utilizzare il gioco linguistico come attività intelligente, significativa e utile ad accrescere le proprie competenze (cfr. Caon & Rutka, 2013). In accompagnamento alle attività, come spiegato in precedenza, agli alunni viene proposto l'utilizzo di oggetti e manufatti di varia natura, i *realia* (buste, carta, striscioline, cartoncini, forbici, ecc...), che consentono di realizzare in concreto azioni spesso svolte solo mentalmente o su un tradizionale foglio di carta, quindi montare, smontare, organizzare i testi al fine di comprenderne concretamente i complessi processi sottostanti.

Terminologia minima. Al fine di evitare eccessiva confusione e sovraccarico cognitivo, le attività del Progetto invitano ad introdurre in classe, soprattutto alla scuola primaria, solo la terminologia linguistica essenziale per discutere di parole, usi e costruzioni (ad es. verbo, nome, aggettivo, avverbio, articolo), tralasciando la terminologia tecnica più specifica e, talvolta, meno funzionale ad una riflessione attiva sulla lingua. L'interesse primario non è tanto quello di saper etichettare e collocare parole in categorie e sottocategorie, ma quello di imparare a riflettere sulla lingua, le sue strutture e i suoi utilizzi reali e funzionali alla comunicazione. In questo senso ci si riferisce ai lavori di Lo Duca (ad es. 2004; 2014; 2018) e alle sue proposte didattiche di ragionamento sulla lingua attraverso domande stimolanti ed "esperimenti grammaticali", attività attraverso cui attingere alle conoscenze, spesso implicite, che gli studenti possiedono su lingua e grammatica e ricostruire insieme a loro regolarità, usi e funzioni tramite il dialogo, il dibattito e il ragionamento. In tal modo si trasforma la riflessione linguistica e la grammatica da macchinoso lavoro di etichettatura ad intelligente processo induttivo e di scoperta.

Lavoro di gruppo. L'attività di gruppo è la modalità di lavoro preferenziale, pur naturalmente prevedendo anche momenti di lavoro e riflessione individuale. La collaborazione, come già detto in altre sezioni del presente lavoro, oltre ad abituare gli studenti a prendere in considerazione e valorizzare anche pensieri, ragionamenti e strategie diversi dai propri, permette a tutti di essere inclusi e coinvolti nel lavoro comune, dando il proprio contributo a modo loro. Il principale riferimento di questo punto è nuovamente Vygotskij (1926/2006; 1934/1992; 1978/1987), secondo il quale il dialogo, il confronto e la socializzazione con l'altro permettono di interiorizzare processi e conoscenze molto più ricchi e complessi rispetto a quelli accessibili in un contesto di assoluta individualità. Inoltre, come noto, le funzioni psichiche cosiddette superiori, come linguaggio e scrittura, hanno dapprima origine esterna e sociale, poi interna e individuale, grazie ad un progressivo processo di interiorizzazione. Proprio per questo, lavorare e riflettere in gruppo è strategia funzionale all'apprendimento. La formazione dei gruppi tiene conto del principio di inclusione e dell'attenzione alle differenze di cui si è discusso in precedenza: si inseriscono nel medesimo gruppo alunni con competenze, conoscenze linguistiche, pregi e difficoltà differenti, in modo tale da promuovere socializzazione, dialogo e attenzione verso l'altro. Le attività sono uguali per tutti: secondo il concetto di zona di sviluppo prossimale, chi è in difficoltà riceve supporto da chi è più abile ed

esperto, il quale a sua volta consolida ancor meglio le proprie conoscenze perché le ha trasmesse, spiegate ed esemplificate a qualcun altro.

Compiti autentici e comunicativi. Per soddisfare l'ambizioso obiettivo di apprendere le strutture della lingua italiana in modo attivo e volto a situazioni reali e comunicative, le attività del progetto sono spesso organizzate per task, quindi seguendo l'approccio *TBLT*, *Task Based Language Teaching* (cfr. Adams, 2009; Ellis, 2003; Nunan, 2004). La didattica per task prevede l'utilizzo di brevi e specifiche attività linguistiche come mezzo per ottenere risultati extra rispetto al solo utilizzo di regole grammaticali e costruzione corretta di frasi e periodi:

(...) il compito [task] è un'attività o sequenza di attività che conducono al raggiungimento di un obiettivo concreto e condiviso da vari partecipanti che a tal fine devono collaborare, interagire e negoziare tra di loro. Il compito è un evento comunicativo, un'esperienza totale con la lingua in cui si alternano momento d'uso a momenti di riflessione sulle forme linguistiche (...) (Birello et al., 2017, p. 203).

Il senso quindi è quello di svolgere attivamente brevi compiti comunicativi (i task, appunto), concentrandosi sull'obiettivo da raggiungere e sulle risorse linguistiche a propria disposizione, sforzandosi di essere il più comunicativi possibile e privilegiando comprensibilità ed efficacia al solo sfoggio della forma, come già riportato in precedenza. I percorsi così strutturati iniziano *in medias res*, ossia si propongono attività, perlopiù di gruppo, senza troppe spiegazioni di contorno: il punto è portarle a termine servendosi del dialogo, del dibattito e della collaborazione, esercitando quindi la lingua per scopi realistici e di chiara importanza. In tutto ciò, come già scritto, il senso di sfida, di tentativo e di scoperta è superiore all'attenzione alla forma: la riflessione sulla lingua, naturalmente, guida tutte le attività ed è necessaria alla crescita e al miglioramento, ma l'obiettivo primario è sempre comunicare qualcosa, non "fare correttamente un esercizio" (Birello et al., 2017; Ferrari & Nuzzo, 2011).

Autonomia, responsabilità e metacognizione. Il Progetto cerca ad ogni modo di promuovere l'autonomia decisionale degli studenti, che sono in prima persona chiamati a formulare ipotesi, discutere sulle forme linguistiche e proporre miglioramenti, ma anche la loro responsabilità: soprattutto grazie alle attività di gruppo, gli alunni avvertono la responsabilità della riuscita propria e di quella dei compagni, così come una responsabilità condivisa in caso di non raggiungimento degli obiettivi prefissati. Ciò dovrebbe, in qualche modo, abituare al mondo esterno, extrascolastico e alla realtà

lavorativa, nella quale si lavora perlopiù a contatto con altri e collaborando con essi, cercando di trovare compromessi e impegnandosi per raggiungere traguardi comuni (Storch, 2013). Tutto questo lavoro estremamente attivo, di confronto e partecipato comporta che il singolo alunno arricchisca sempre di più le proprie conoscenze e abilità, imparando così a riflettere in maniera sempre più puntuale e funzionale e a realizzare testi sempre più efficaci. In tutto questo l'insegnante, come si diceva ad inizio capitolo, assume il ruolo di guida, promotore di apprendimento attivo e facilitatore di processi complessi (King, 1993): è suo compito proporre e in parte strutturare le attività (lasciando sempre un margine di libertà e autonomia), porsi da moderatore soprattutto durante le attività a piccolo o grande gruppo, coordinare le attività e dispensare consigli quando necessario, senza però mai intervenire in maniera troppo rigida e autoritaria sulle idee e i prodotti degli studenti.

Motivazione. L'insieme di quanto discusso fin qui dovrebbe contribuire a far rimanere alta e salda la motivazione degli alunni per tutta, o quasi, la durata dei percorsi, attraverso compiti sì impegnativi, ma anche divertenti, coinvolgenti e soprattutto movimentati e vari, non statici e noiosi. Le proposte didattiche, come anticipato, sono motivanti perché, credendo nell'ingegno e nell'abilità degli studenti, essi sono lasciati piuttosto liberi di fare e sperimentare senza timore, verificando le loro ipotesi e giungendo autonomamente a soluzioni ritenute idonee. La collaborazione, il gioco linguistico e la negoziazione di idee, inoltre, rendono il tutto molto più coinvolgente e interessante, un'occasione per sperimentare la lingua in maniera profonda, non soltanto attraverso il completamento di schede ed esercizi fini a se stessi e scarsamente contestualizzati. Seguendo, poi, il costrutto di interlingua e i tempi distesi che questo approccio propone, il Progetto mira a lavorare per lungo tempo, anche diversi mesi, sui medesimi testi, montandoli, smontandoli e rimontandoli, concentrandosi sulla loro rifinitura in relazione al loro obiettivo comunicativo. Si ritiene, infatti, che sia più piacevole e motivante lavorare ad un progetto solo, tramite numerose sotto-attività tra loro connesse e propedeutiche, sentendo quindi di lavorare per un obiettivo finale ben preciso (Brophy, 1987), che non svolgere compiti tra loro sconnessi e fini solo ad un'esercitazione decontestualizzata. In generale, il Progetto mira agli obiettivi di costruire negli studenti fiducia nelle proprie potenzialità e nelle proprie capacità di migliorare (autoefficacia) e di generare autonomia e sapiente organizzazione del loro apprendimento e loro lavoro (autoregolazione).

#### **6.4.2 Principali obiettivi didattici e trasversali**

Il progetto *Osservare l'interlingua*, come si è avuto modo di comprendere in queste pagine, persegue soprattutto obiettivi linguistici e comunicativi: apprendere a comunicare, a voce e per iscritto, in maniera comprensibile e adeguata a diverse situazioni, contesti e destinatari. L'idea è quella di non abituare gli studenti a pensare a livello solo nozionistico, ma di utilizzare la lingua in maniera consapevole, dunque come mezzo per esprimersi nella propria cultura di riferimento, per far valere le proprie idee e ragioni, per dibattere, trovare soluzioni e per esercitare una presenza attiva e matura nella società (GISCEL, 1975; De Mauro, 1977; Scuola di Barbiana, 1967).

Le finalità del progetto, però, non riguardano soltanto lo sviluppo di abilità linguistiche e l'apprendimento di strategie di comunicazione efficace, ma si rivolgono anche a obiettivi definiti *trasversali*, tra i quali spicca la creazione di un clima di classe positivo, accogliente e coeso, nel quale tutti siano serenamente inclusi e si sentano sufficientemente tranquilli da essere se stessi e da contribuire al lavoro comune con i loro pregi e i loro limiti. Accanto allo sviluppo linguistico è infatti necessario monitorare anche le relazioni e la socialità. Proprio perché la scrittura è trattata come un apprendimento collettivo, essa si sviluppa attraverso il dialogo, il dibattito e la qualità delle relazioni instauratesi tra gli alunni: collaborare, discutere e accettare pareri diversi dal proprio, aiutare ed essere aiutati, riconoscere e valorizzare le caratteristiche del prossimo, eccetera. Inoltre, l'apprendimento linguistico risulta più attivo e interessante, come già anticipato, se volto ad instaurare relazioni, a sviluppare la propria socialità o a perseguire obiettivi e desideri futuri (Caon & Tonioli, 2016).

Oltre a ciò, come anticipato, è obiettivo fondamentale di *Osservare l'interlingua* anche la costruzione di atteggiamenti positivi e motivati verso la buona ed efficace comunicazione verbale e la scrittura in particolare. In altre parole, sentire la scrittura come qualcosa di effettivamente utile ed arricchente, un mezzo per sviluppare consapevolezza linguistica e autonomia nella comunicazione, non solo una noiosa esercitazione scolastica.

#### **6.4.3 La struttura dei percorsi educativi**

Come specificato nel primo paragrafo di questo capitolo, *Osservare l'interlingua* esiste ormai da diversi anni, dal 2007 per la precisione. Nel corso del tempo sono state ideate una varietà di proposte tra loro differenti, attinenti diversi generi testuali e diversi temi, in modo tale da arricchire l'offerta formativa e didattica rivolta ai docenti e da rendere il più

ampia possibile la gamma di esperienze per gli studenti. Oltre a ciò, molti insegnanti, sotto proposta dei coordinatori del Progetto, hanno anche ideato proprie varianti dei percorsi, anche utilizzando spunti didattici e materiali individuati personalmente, contribuendo dunque in prima persona ad arricchire ulteriormente la gamma di proposte, da riprodurre fedelmente o da cui prendere solamente spunto. Nonostante la quantità di esperienze didattiche differenti che sono state portate a termine nell'ambito del Progetto, è possibile individuare una serie di passaggi comuni alla maggior parte le proposte, per questo definiti "percorso-tipo". Non tutti i punti del percorso-tipo sono presenti in ogni esperienza realizzata, ma si può dire che la sua struttura generale è riconoscibile in molte di esse. A seguire, dunque, saranno presentate in termini generali le fasi tipiche di un percorso di *Osservare l'interlingua*, rimandando al *Sillabo del Progetto*<sup>24</sup> (Pallotti & Ferrari, 2019) per una descrizione più ampia e particolareggiata delle proposte suddivise per fasce d'età.

#### Fase 1. Stimolo iniziale e organizzazione del testo

Dopo aver osservato e compreso i principali bisogni linguistici e comunicativi della propria classe (per esempio tramite raccolta di loro produzioni scritte e/o orali) e aver individuato, o ideato di propria iniziativa, un percorso in grado di soddisfarli, ha inizio la fase pratica del lavoro, tramite la presentazione alla classe dello stimolo iniziale. La maggior parte dei percorsi di *Osservare l'interlingua* ha infatti inizio con la visione di uno o più video<sup>25</sup>, o l'osservazione di immagini o vignette, oppure ancora la ricognizione a grande gruppo (tipo brainstorming) di un'esperienza vissuta assieme. Questi materiali rappresentano l'argomento su cui si dovrà scrivere un testo, dunque costituiscono il punto di partenza di tutto il percorso. A questo punto gli alunni sono invitati a scrivere individualmente ciò che hanno compreso dello stimolo in questione, di qualunque natura esso fosse. Dopo aver permesso ad ogni allievo di ragionare e scrivere singolarmente sullo stimolo proposto, ha inizio il lavoro di gruppo. La classe viene divisa in piccoli gruppi, solitamente non più di 4 componenti, ognuno dei quali ha il compito di discutere

---

<sup>24</sup> Il Sillabo di *Osservare l'interlingua* (Pallotti & Ferrari, 2019) è una raccolta di tutti i principi teorici e metodologici del Progetto e dei più fruttuosi percorsi di educazione linguistica svolti negli anni.

<sup>25</sup> I video utilizzati per i percorsi di *Osservare l'interlingua*, tranne alcune specifiche eccezioni di cui si tratterà nel paragrafo 6.5, sono solitamente muti, dunque privi di elementi verbali. Il motivo è semplice: dato che, dai testi in questione, si intende evincere le competenze proprie degli alunni, il punto in cui si trovano nello sviluppo linguistico, eliminando qualsiasi stimolo verbale essi sono costretti a lavorare con i propri mezzi e le proprie conoscenze, evitando così qualsiasi, seppur involontaria, copiatura di parole e frasi espresse nei video.

sullo stimolo e individuare la struttura di un ipotetico testo che lo riguardi. Ciò significa, per prima cosa, individuare i blocchi semantici che lo compongono, ad esempio le macro sequenze nel caso di un testo narrativo o le diverse idee poste a confronto nel caso di un testo argomentativo. Il punto è individuare tutti i momenti nei quali avviene un salto di argomento: da un contenuto a quello successivo. A ognuna di queste sequenze viene attribuito un titolo, il quale, il più delle volte, verrà scritto su materiali fisici (come nelle figure 6.1 e 6.2) come una piccola scatola, una busta di plastica o una busta di carta, che metaforicamente rappresentano i contenitori delle idee più specifiche relative a ogni blocco semantico.

Figura 6.1. Scatola come contenitore di idee (Pallotti & Ferrari, 2019, p. 65).





Figura 6.2. Buste come contenitori di idee (Pallotti & Ferrari, 2019, p. 95)



A questo punto bisogna riempire i contenitori con tutte le idee che li riguardano, dunque è necessario effettuare una ricognizione degli avvenimenti o concetti maggiormente salienti per quel titolo. Tali idee, man mano che emergono dai componenti del gruppo, vengono scritte il più delle volte su piccole strisciole di carta, che saranno poi inserite nel contenitore corrispondente. Per favorire la ricognizione delle idee viene proposto alla classe di osservare o discutere nuovamente sullo stimolo iniziale, proponendo ai gruppi di prendere appunti e successivamente di confrontarli e discuterli tra loro. Al termine di questo lavoro giunge il momento di fondere le idee e l'operato di tutti in un progetto condiviso, motivo per cui ogni gruppo esporrà le macro e micro sequenze individuate e si avvierà un dibattito per stabilire titoli e sottotitoli comuni a tutta la classe. In tal modo tutti i gruppi si ritroveranno con lo stesso materiale, il più completo possibile in termine di dettagli e con titoli e sottotitoli scritti nella forma linguistica presumibilmente migliore e più chiara. Il tutto sarà poi nuovamente trascritto in contenitori e strisciole. Una variante di questo passaggio vede ogni gruppo libero di costruire la propria scaletta senza l'ulteriore passaggio al grande gruppo, oppure ancora si propone ad ogni gruppo di arricchire i propri progetti a seguito della discussione di classe, senza però il passaggio di individuazione di una scaletta comune a tutti. La scelta di come procedere dipende dagli obiettivi prefissati ad inizio percorso e/o dal grado di abilità e autonomia raggiunti dagli studenti con cui si sta lavorando.

## Fase 2. Stesura del testo

Sulla base del progetto di testo costruito, ha avvio la fase di stesura. Dato che anche questo momento del lavoro è svolto a gruppi, i vari membri stabiliscono diversi ruoli (il trascrittore, il dettatore, coloro che osservano e individuano eventuali problemi o dimenticanze) da mantenere fissi per tutta la durata della trascrizione o eventualmente da far ruotare via via tra tutti i componenti. Il lavoro procede in questo modo fino a che il contenuto di ogni macro e micro sequenza non è stato ampliato e inserito nel testo.

## Fase 3. Revisione del testo

Una volta terminata la scrittura, ha inizio la prima revisione completa dell'elaborato<sup>26</sup>. Anche questa fase di lavoro viene condotta a gruppo, utilizzando un metodo incrociato. Tutti i testi sono trascritti al computer tali e quali a come sono stati prodotti manualmente, dopodiché ogni testo viene incollato al centro di un foglio A3 suddiviso in riquadri, di norma quattro o sei (figura 6.3).

Figura 6.3. Esempio 1 di foglio per la revisione (Pallotti & Ferrari, 2019, p. 87)

<b>SCALETTA</b> 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 .....	<b>CAPOVERSI (D)</b> 1 manca un capoverso 2 ☆ ☆	<b>LESSICO (C)</b>
<b>PUNT. (C)</b> 1 meglio un punto 2 meglio un punto 3 ci vuole un punto 4 5 6 7	<b>La lezione di volo (A)</b> Nella scuola di Odwars ci si preparava per le lezioni di volo, <sup>1</sup> dopo arrivò la maestra di volo e disse che per prendere la scopa magica bisognava dire hop, <sup>2</sup> alcuni (tra cui Harry Potter e un bambino biondo) riuscirono a prenderla <sup>3</sup> dopo la maestra fischiò per dare il via e un bambino iniziò a volare scordinato con la sua scopa da tutte le parti, a un certo punto mentre	volava veloce la sua tunica si impigliò in una lancia di una statua la tunica si bucò e il bambino cadde e si impigliò in un'altra lancia di un'altra statua poi cadde a terra e si ruppe il polso, la maestra andò a soccorrerlo.
	<b>TEMPO VERBALE (B)</b>	<b>ORTOGRAFIA (D)</b>

Ogni riquadro riguarda un singolo aspetto su cui effettuare la revisione, ad esempio la chiarezza e completezza dei contenuti, la punteggiatura, l'uso dei tempi verbali, la scelta del lessico, eccetera. Ogni gruppo effettua la revisione di un settore, trascrivendone i commenti nel riquadro apposito, dopodiché passa il foglio al gruppo successivo, e così via. In tal modo ogni gruppo ha la possibilità di revisionare sia qualcosa del proprio testo,

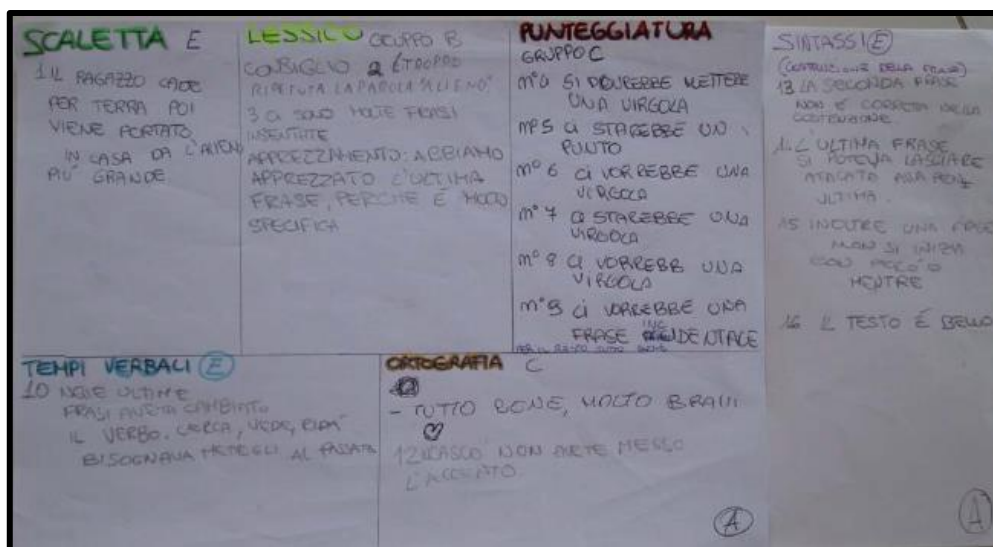
<sup>26</sup> Non si esclude, infatti, data la ricorsività dei processi, che i vari gruppi abbiano apportato modifiche ed effettuato revisioni in itinere durante la stesura.

sia qualcosa di quelli dei compagni. Dato che, come si diceva, riuscire a revisionare il proprio testo per intero, decentrandosi da un prodotto proprio e guardandolo con occhi esterni, è un passo difficile da compiere, soprattutto per gli studenti più giovani, si ritiene che questa modalità incrociata possa essere un valido inizio per abituarsi in tal senso. Inoltre, questo metodo consente anche di imparare a revisionare testi altrui, di cui non necessariamente si conoscono gli impliciti e i presupposti, imparando a individuare cosa è chiaro e cosa non lo è, cosa funziona e cosa no. Proprio come si fa con gli insegnanti partecipanti al Progetto, anche agli studenti si insegna che, in fase di revisione, occorre sempre osservare prima di intervenire: il punto non è portare a termine una caccia agli errori, ma leggere il testo e capire in primo luogo cosa c'è di buono e di ben fatto, successivamente quali sono gli aspetti che potrebbero essere sistemati. Li si abitua poi ad iniziare sempre dagli aspetti più importanti dal punto di vista comunicativo (organizzazione, scelta dei contenuti, ecc..), per poi terminare con quelli maggiormente di superficie, come ad esempio l'ortografia. Infatti, pur rendendo un testo certamente curato sul piano formale, l'ortografia non incide, nella maggior parte dei casi, sulla comprensibilità e la comunicatività di un testo. Ogni gruppo, insomma, si concentra di volta in volta su un solo aspetto, imparando a focalizzarsi su quello e a decentrarsi da tutto il resto. La revisione, poi, come anticipato, è condotta in positivo, imparando ad annotare prima i punti di forza e le competenze che non gli errori e le difficoltà. Questo procedimento è svolto con il metodo "stelle e auguri" (*two stars and a wish*<sup>27</sup>): per ogni area di intervento gli studenti devono individuare due (o più) punti di forza, cioè due (o più) stelle, e devono esprimere un consiglio (o più) su come migliorarsi (figura 6.4).

---

<sup>27</sup> Si tratta di un metodo variamente utilizzato in territorio anglofono per portare a termine percorsi educativi o studi in relazione alla valutazione formativa.

Figura 6.4. Stelle e auguri (Pallotti & Ferrari, 2019, p. 153)



In questo modo si insegna ad esprimere le proprie perplessità e i propri suggerimenti in una forma pacata ed educata, evitando le cosiddette “frasi killer” (Polito, 2000, p. 320), per nulla costruttive e incoraggianti e che “distruggono la comunicazione e (...) fanno star male” (p. 320). Come spiega lo stesso Polito (2000, p. 321), infatti, incoraggiare è una vera e propria arte, un’abilità da acquisire: si tratta di cogliere le incertezze e i bisogni dell’altro e cercare di rispondervi in positivo, valorizzandolo e incentivandolo a fare meglio, non demoralizzandolo con l’uso di un linguaggio aggressivo e poco costruttivo.

#### Fase 4. Riscrittura del testo e riflessione linguistica

Alla fine del processo di revisione ogni gruppo riceve il proprio testo con tutti i commenti sia propri che dei compagni, potendo così riscriverlo tenendo conto di tutti i consigli ricevuti. Una volta sistemati i testi, i gruppi riportano al resto della classe e all’insegnante il lavoro svolto, motivando le varie modifiche, aggiunte e sistemazioni sulla base dei commenti ottenuti in precedenza. In questo modo è possibile avviare un’ulteriore discussione a grande gruppo, evidenziando nuovamente gli aspetti positivi e le competenze dimostrate, nonché esprimendo alcuni consigli per migliorarsi in futuro.

#### Fase 5. Riflessione metacognitiva

Al termine del percorso si avvia una riflessione cumulativa su tutto il percorso svolto, invitando gli studenti ad esprimere le loro considerazioni al fine di renderli il più possibile parte integrante del loro processo di apprendimento. Il più delle volte quest’ultima attività prevede la formulazione di una serie di consigli per le successive esperienze di scrittura di

testi, una sorta di vademecum che contenga tutte le regole individuate dalla classe per produrre un testo ben fatto sotto diversi punti di vista. In questo modo gli alunni apprendono via via a regolare autonomamente il loro processo di scrittura, tenendo conto delle diverse strategie individuate.

#### Fase 6. Raccolta dati

Dopo la conclusione dei percorsi si chiede normalmente agli studenti di scrivere nuovamente un testo individuale, utilizzando un nuovo stimolo simile ma non uguale a quello di partenza. In tal modo si può confrontare, con l'aiuto degli studenti stessi, che acquisiscono via via sempre più consapevolezza e autonomia, le produzioni linguistiche di prima e dopo percorso, osservando cosa si è appreso a fare meglio e cosa deve essere ancora sistemato. Eventualmente ci si può riferire anche a testi realizzati negli anni precedenti per osservare in maniera ancor più longitudinale i progressi avvenuti. Utilizzando di percorso in percorso stimoli diversi si può anche osservare la capacità degli studenti di trasferire conoscenze e abilità acquisite da un contesto all'altro, seppur simili, mostrando dunque ulteriormente la loro maturità procedurale.

Come si diceva in precedenza, le proposte di *Osservare l'interlingua*, pur influenzando talvolta altre attività e altre discipline oltre all'italiano, hanno luogo non tutti i giorni e solo per alcuni mesi dell'anno scolastico, pur non avendo una durata e delle regole di conduzione fisse. Solitamente i percorsi hanno inizio dopo alcuni mesi dal ritorno a scuola a settembre, protraendosi poi per almeno tre o quattro mesi, spesso anche di più. Il più delle volte si stabiliscono alcuni momenti fissi settimanali, della durata di almeno due ore, da dedicare al Progetto, potendo così prostrarlo ordinatamente per tutti i mesi necessari. Talvolta i percorsi seguiti dalle classi, definiti percorsi estesi, sono affiancati ad ulteriori attività di consolidamento, molto più brevi, da svolgersi durante il percorso stesso oppure in altri momenti dell'anno scolastico. Tali attività sono di due tipi: *attività di focus linguistico-testuale*, legate ai contenuti trattati durante il percorso esteso, che servono appunto a focalizzarsi su alcuni aspetti formali della scrittura e meglio esercitarli e comprenderli; *attività linguistico-comunicative*, perlopiù slegate dai temi del percorso esteso, il cui obiettivo è quello di esercitare le abilità comunicative (cfr. Pallotti & Ferrari, 2019).

#### 6.4.4 Quattordici anni di Progetto: le principali ricerche

In seguito alla spiegazione dei principali presupposti teorici e realizzazioni pratiche del Progetto, quest'ultimo paragrafo sarà dedicato alla presentazione delle diverse ricerche che, nel corso degli anni, si sono susseguite in quest'ambito. Sappiamo infatti che, oltre agli obiettivi formativi e didattici, è interesse di *Osservare l'interlingua* anche la raccolta di dati linguistici (e non solo) per effettuare ricerche e analisi sui risultati delle varie esperienze, al fine di ottenere risposte oggettive e non impressionistiche circa gli effetti apportati dal Progetto sul breve o lungo periodo.

I primi contributi contenenti riferimenti al Progetto sono stati più che altro di natura teorica e descrittiva<sup>28</sup> (cfr. Pallotti 2010; Pallotti & Rosi, 2011), mentre negli anni successivi, pur continuando a produrre anche materiali di natura teorica (cfr. Pallotti, 2017a), sono stati pubblicati alcuni contributi riguardanti ricerche effettuate nel contesto di *Osservare l'interlingua* e relativi dati ottenuti.

Ad esempio, nel 2017 è stata pubblicata una ricerca su classi terze, quarte e quinte primarie (Pallotti, 2017b), al fine di discutere risultati di natura sia linguistica che motivazionale. Sono state confrontate cinque classi sperimentali (che hanno partecipato al Progetto) con cinque classi di controllo (che non hanno partecipato al Progetto). I dati motivazionali e di atteggiamento, ricavati tramite un questionario, hanno mostrato una complessiva maggior collaborazione e apprezzamento per le attività linguistiche nel gruppo sperimentale, nonostante gli stessi alunni mostrassero anche di avere, in misura non significativa, una maggior ansia da prestazione nei confronti di compiti di lingua (non per forza un risultato negativo, può anche essere segno di maggior coinvolgimento e attenzione). I dati linguistici, risultato di due sessioni di scrittura di testi narrativi a partire da uno stimolo video (lo stesso per tutte le classi), una ad inizio percorso e una alla fine, hanno evidenziato produzioni scritte di miglior qualità per le classi sperimentali in diverse dimensioni, quali adeguatezza comunicativa del contenuto (valutata olisticamente, ossia tramite prime impressioni generate sul lettore), lunghezza dei testi, ricchezza del contenuto e organizzazione tramite capoversi. I medesimi risultati positivi si sono verificati sia nei monolingui che nei bi\multilingui del gruppo sperimentale, mostrando che, come sostenuto dal Progetto, una buona educazione linguistica, efficace, comunicativa e di qualità, funziona a suo modo su tutti ed è un buon punto di partenza per ridurre le disuguaglianze.

---

<sup>28</sup> Ad esempio, cos'è l'approccio dell'interlingua, come applicarlo a scuola, cos'è il Progetto, i suoi presupposti teorici e didattici, alcuni esempi operativi, eccetera.

Nello stesso anno sono stati pubblicati anche altri due studi, uno nuovamente relativo alla primaria e uno in merito alla secondaria di primo grado.

Rispetto alla scuola primaria (Pallotti & Rosi 2017b) sono stati nuovamente raccolti, dopo la visione di uno stimolo video, testi narrativi pre e post percorso educativo da tre classi sperimentali e tre di controllo, nuovamente terze, quarte e quinte. Questa volta l'analisi ha riguardato i soli dati linguistici, valutati analiticamente, dunque misurando separatamente diverse dimensioni linguistiche e testuali (lunghezza dei testi e ricchezza di informazioni; punti, virgole e altri segni di punteggiatura totali e non appropriati; organizzazione in capoversi). I risultati emersi sono piuttosto vari, ma possono essere riassunti in questo senso: in entrambi i gruppi sono talvolta avvenuti miglioramenti da pre a post-test (pur essendo spesso migliore il gruppo sperimentale in partenza), ma nella maggior parte dei casi, pur non raggiungendo sempre la significatività statistica, è rimasto nel post-test un vantaggio a favore delle classi sperimentali.

Relativamente alla scuola secondaria di primo grado (Pallotti & Rosi, 2017a) è stato invece condotto uno studio sulle sole classi terze, prendendo a riferimento un Istituto Comprensivo caratterizzato dalla cospicua presenza di alunni stranieri e/o variamente definibili come multilingui (nel saggio in questione chiamati *nuovi italiani*). Il confronto è avvenuto tra una classe sperimentale (che ha seguito il Progetto per due anni) e quattro di controllo (che hanno seguito una didattica maggiormente tradizionale): interessante notare che la sola classe sperimentale conteneva più alunni multilingui delle restanti tre di controllo. Il punto era dunque valutare quanto le attività del Progetto<sup>29</sup> avessero contribuito a rendere più compatta la classe sperimentale in termini di prestazioni linguistiche e, dunque, a ridurre le disuguaglianze al suo interno. Per analizzare gli effetti della sperimentazione è stata utilizzata la prova Invalsi di lingua italiana che gli alunni hanno svolto nell'ambito dell'esame finale di scuola secondaria di primo grado. I risultati emersi sono stati positivi e incoraggianti: la classe sperimentale, nel suo complesso, è risultata migliore nella prova rispetto al risultato medio delle altre quattro di controllo, pur con risultato non statisticamente significativo; gli alunni multilingui sperimentali, invece, hanno ottenuto un risultato di molto superiore alla media dei multilingui di controllo, con significatività statistica. I dati mostrano anche un minor divario di competenze linguistiche tra italiani e nuovi italiani nella classe sperimentale rispetto alle quattro di

---

<sup>29</sup> Per la precisione la classe in questione ha svolto un percorso dal nome *Dinamiche di acquisizione dell'italiano L2*, sperimentazione didattica inserita all'interno di *Osservare l'interlingua* e rispettosa di tutti i presupposti teorici e i metodi educativi del Progetto.

controllo (risultato medio). Questo risultato, come i precedenti, contribuisce a mostrare che una buona educazione linguistica, partecipativa, inclusiva e protratta nel tempo, si pone come buon mezzo per ridurre gli svantaggi di natura comunicativa.

Nell'anno 2018 sono state pubblicate tre ricerche, tutte relative alla scuola primaria, una in merito al testo narrativo in generale e due focalizzate sull'uso del discorso riportato<sup>30</sup> nella narrazione.

La prima di queste ricerche (Ferrari & Burzoni, 2018) ha riguardato il confronto tra due quinte sperimentali e due di controllo sulla scrittura di testi narrativi. Il gruppo sperimentale ha seguito il Progetto per tutti e cinque gli anni di scuola primaria, con la stessa insegnante, mentre il gruppo di controllo ha seguito il tradizionale percorso di educazione alla scrittura. In questo caso tutti gli alunni di entrambi i gruppi hanno scritto un solo testo, il quale voleva porsi come una produzione rappresentativa del lavoro svolto e delle abilità narrative acquisite nei precedenti cinque anni. L'analisi, nuovamente, è stata svolta sia olisticamente (prime impressioni su contenuto, comprensibilità, coerenza e coesione) che analiticamente (misura singola di diverse dimensioni linguistiche e testuali). Le scale di valutazione olistica hanno riportato risultati positivi e quasi tutti statisticamente significativi per il gruppo sperimentale, sia complessivamente che considerando i soli alunni multilingui. Ciò significa che dopo cinque anni di Progetto gli alunni delle classi sperimentali, indipendentemente dal background linguistico, scrivono testi che, a prima impressione, risultano più completi e meglio organizzati di quelli delle classi di controllo. Rispetto alle misure analitiche (lunghezza e ricchezza degli elaborati, gestione dei capoversi, gestione dei "periodi-festone"<sup>31</sup>, gestione delle entità e gestione dei salti temporali) si sono ottenuti risultati misti. Il gruppo sperimentale, sia a classe intera che soli multilingui, ha scritto testi più corti e un po' meno dettagliati (seppur olisticamente migliori), ma ha dimostrato un miglior uso dei capoversi, con frasi mediamente più brevi e concise e meno periodi-festone (quest'ultimo dato statisticamente significativo). La gestione delle entità ha riportato risultati, alcuni significativi, altri no, a favore del gruppo sperimentale, che, sia a classe intera che relativamente ai soli multilingui, ha saputo orchestrare meglio i diversi personaggi della storia narrata,

---

<sup>30</sup> Per discorso riportato si intende, appunto, la riproduzione del discorso verbale in un testo, sia sotto forma di discorso diretto che sotto forma di discorso indiretto (cfr. Roggia, 2010).

<sup>31</sup> Per periodo-festone (o periodo attaccapanni) si intende un lungo periodo, costellato da soggetti e predicati differenti, che si conclude solo dopo numerose righe di testo, riproducendo quel fluire proprio del linguaggio orale che procede senza pianificazione e per continue aggiunte di dettagli (cfr. Colombo, 2011, p. 81).



evitando eccessive ambiguità. In ultimo, la gestione dei tempi verbali ha rilevato difficoltà per entrambi i gruppi, rivelando la necessità di insistere maggiormente, dal punto di vista didattico, su questo aspetto.

Come anticipato, nello stesso anno sono stati prodotti anche due contributi focalizzati sulla gestione del discorso riportato nella narrazione (Pallotti, Borghetti et al., 2018; Pallotti, Ferrari et al., 2018). Tali studi sono il risultato di un'esperienza in un certo senso anomala per *Osservare l'interlingua*, che, per la prima volta, ha proposto in classe la visione di stimoli video non muti. Come spiegato in precedenza (nota 6), il Progetto predilige l'utilizzo di video prettamente "visivi", con poco o nullo utilizzo del linguaggio verbale (oppure video in un'altra lingua), in modo tale che siano gli alunni stessi a sforzarsi di trovare le parole giuste per raccontarli, senza copiare porzioni di dialogo da ciò che hanno ascoltato. Per poter lavorare sul discorso riportato, però, era necessario impostare il percorso in classe su materiali che contenessero scambi verbali, motivo per cui sono stati scelti due brevi spezzoni di film<sup>32</sup>, uno per il pre e uno per il post-test, simili come durata e come quantità di dialoghi.

La ricerca dettagliata nel primo dei due contributi (Pallotti, Borghetti et al., 2018) ha preso in esame i risultati di quattro quarte primarie, due sperimentali e due di controllo<sup>33</sup>. Le classi sperimentali, oltre a lavorare per alcuni mesi sul video di pre-test, hanno anche effettuato diverse comparazioni tra questo ed il libro di narrativa per ragazzi da cui è tratto<sup>34</sup>. Dai risultati pare che il gruppo di controllo abbia utilizzato più discorso riportato sia nel primo che nel secondo testo, ma con differenze interessanti in relazione al tipo di discorso. Il gruppo sperimentale, dal primo al secondo testo, ha ampliato di molto l'utilizzo del discorso diretto, mentre quello di controllo ha ampliato l'uso del discorso indiretto e diminuito di molto l'uso di quello diretto. Questo andamento è stato attribuito al lavoro effettuato dalle classi sperimentali, che, oltre ad avere lo spezzone di film come riferimento, hanno prodotto numerose analisi comparate tra i propri testi e il libro originale, utilizzandolo come modello a cui ispirarsi sia nella forma che nella vivacità degli scambi di dialoghi tra i personaggi. Inoltre, nel passaggio tra il primo e il secondo testo, il gruppo sperimentale ha aumentato non solo la quantità di discorsi diretti,

---

<sup>32</sup> Per il pre-test e per tutta la durata del percorso è stato scelto un episodio del film *La fabbrica di cioccolato* (2005) di Tim Burton, mentre per la produzione scritta finale si è utilizzato uno spezzone del film d'animazione *Tarzan* (1999) di Chris Buck e Kevin Lima.

<sup>33</sup> Il contributo riporta i risultati di queste quattro classi, ma gli alunni partecipanti all'esperienza sono in realtà stati molti di più.

<sup>34</sup> Il libro in questione è *La fabbrica di cioccolato* di Roald Dahl (2015 [1964]).

ma anche la loro lunghezza, dunque complessità. Pare insomma che l'esposizione per diversi mesi a diverse forme di utilizzo del discorso diretto (video e pagina scritta) abbiano modellato negli alunni del gruppo sperimentale un più frequente uso dello stesso, rendendo più movimentati e vivaci le loro narrazioni al post-test.

Il secondo contributo sul discorso riportato (Pallotti, Ferrari et al., 2018), relativo alla stessa esperienza educativa di cui sopra, oltre a riportare i medesimi risultati sperimentali, si è concentrato anche su un dettaglio del percorso didattico, di natura maggiormente qualitativa, non discusso nel primo contributo. Per far riflettere e lavorare ulteriormente gli studenti sulle differenze tra oralità e scrittura e sulle strategie per trascrivere l'orale (discorso riportato), si è proposto loro di registrarsi mentre raccontavano la storia del video pre-test e successivamente di trascrivere alla lettera quanto da loro detto (comprensivo di pause, ripensamenti, false partenze e fenomeni prosodici), per poterlo poi confrontare con il proprio testo narrativo scritto, relativo allo stesso argomento. Da qui ha preso avvio una lunga sessione di analisi, che ha naturalmente compreso più giornate, incentrata sul riconoscimento di somiglianze e differenze tra scritto e parlato e tra l'uso del dialogo in un testo orale e in un testo scritto. Il contributo insiste molto sul fatto che attività metalinguistiche come quella appena descritta e come il confronto tra film e romanzo, di cui accennato in precedenza, abbiano sia aumentato la consapevolezza degli alunni circa l'utilizzo del dialogo (sia con la voce che per iscritto), sia reso i loro prodotti scritti finali più brillanti e vivaci.

Nell'anno 2019 è continuata l'attenzione al discorso riportato, infatti è stato pubblicato un articolo (Borghetti et al., 2019) relativo a due classi quinte primarie che hanno partecipato allo stesso percorso educativo di cui nei precedenti due contributi, dunque che hanno realizzato due testi narrativi (pre e post-test) relativi ai medesimi spezzoni di film nominati in precedenza. Questo gruppo è stato poi confrontato con i risultati di due classi di controllo. Ciò che emerge da questo secondo studio è che, nuovamente, pur non differenziandosi di molto tra i due gruppi l'uso del discorso riportato in generale, tra il primo e il secondo testo ci sia un ampliamento non indifferente nell'uso del discorso diretto da parte del gruppo sperimentale. Questo dato avvalorava ulteriormente quanto già individuato nei due precedenti contributi: un intervento, anche breve, di riflessione metalinguistica su un particolare aspetto testuale risulta efficace per insinuare negli alunni maggiore consapevolezza e abilità circa il suo utilizzo. Oltre a ciò, le produzioni del gruppo sperimentale si sono dimostrate migliori di quelle del gruppo di controllo anche in altri parametri testuali, quali la lunghezza dell'elaborato e la ricchezza

del contenuto. Accanto a quest'analisi quantitativa, gli autori hanno raccolto anche alcune impressioni e commenti espressi dagli alunni durante e al termine del percorso, al fine di ricavarne materiale per un'analisi qualitativa. Ciò che emerge con maggior forza da quest'ultimo passaggio è la crescente consapevolezza, man mano che l'esperienza procedeva, circa l'uso intelligente e consapevole del dialogo per conferire maggiore piacevolezza e “movimento” al proprio elaborato. Sembra confermarsi nuovamente che l'intervento attivo e creativo sulla lingua formi alunni più attenti e consapevoli delle sue sfumature.

Nel 2019 è stato pubblicato anche un articolo (Pallotti & Borghetti, 2019) che confrontava nuovamente le produzioni linguistiche di classi sperimentali e di controllo sia a gruppo intero che in termini di soli alunni multilingui. Gli studenti hanno preso parte al medesimo percorso di cui in Pallotti (2017b) e Pallotti e Rosi (2017b), ma il campione questa volta è più ampio, comprendendo sette classi sperimentali e sette di controllo tra terze, quarte e quinte primarie. Come già spiegato per i due contributi a questo associati, sono stati raccolti due testi narrativi durante il percorso, uno all'inizio (pre-test) e uno alla fine (post-test), entrambi riferiti ad uno stimolo video. Questa volta, però, l'articolo si è concentrato solo sulle analisi dei testi finali, sempre per ricavare da questi delle informazioni longitudinali circa le abilità linguistiche maturate dalle classi durante tutta la loro esperienza con *Osservare l'interlingua*, non soltanto relativamente a quello specifico percorso. Alcune delle classi sperimentali oggetto di questo contributo, infatti, hanno seguito il Progetto per diversi anni, certe quinte anche per tutti e cinque gli anni di primaria. I post-test di entrambi i gruppi sono stati analizzati in termini sia olistici che analitici, in quest'ultimo caso prendendo a riferimento le seguenti dimensioni linguistiche: lunghezza e ricchezza dell'elaborato, suddivisione in capoversi, utilizzo inappropriato della virgola, gestione delle entità nel corso della narrazione e gestione dei salti temporali. Nuovamente, in termini di valutazione olistica il gruppo sperimentale ha ottenuto risultati superiori rispetto a quello di controllo, statisticamente significativi per il gruppo intero ma non per gli alunni multilingui, presumibilmente anche per esigua ampiezza del sotto-campione. Stessa situazione per lunghezza e ricchezza di contenuti: i testi del gruppo sperimentale, sia gruppo intero che multilingui, sono più lunghi e contengono più dettagli rispetto alla storia di riferimento. Le dimensioni relative all'organizzazione logica dei testi rivelano anch'esse risultati perlopiù positivi: gli alunni del gruppo sperimentale, mediamente, organizzano il proprio racconto in più paragrafi, utilizzano più virgole e commettono meno errori nella loro gestione (inseriscono meno

virgole inappropriate del gruppo di controllo). Gli alunni multilingui ottengono anche qui risultati molto simili al gruppo intero, anche se perlopiù non significativi, tranne che per il conteggio delle virgole inappropriate: sono, infatti, i multilingui sperimentali a commettere più inapproprietezze rispetto a quelli del gruppo di controllo. Inoltre, i testi del gruppo sperimentale, sia gruppo intero che multilingui, sono più chiari di quelli del gruppo di controllo: le entità, dunque i vari personaggi che si avvicinano nel corso della storia, sono gestite in modo più sapiente, con meno ambiguità a loro carico. L'unico aspetto nel quale il gruppo sperimentale ha rivelato più difficoltà rispetto a quello di controllo è la gestione dei tempi verbali, conteggiati come salti temporali inappropriati. Tale dimensione, come osservato anche in Ferrari e Burzoni (2018), risulta spesso problematica: pur non essendo la gestione della temporalità la dimensione linguistica a cui imputarsi i maggiori problemi di comprensibilità, talvolta possono manifestarsi ambiguità anche a suo carico (come discusso anche nel capitolo tre), motivo per cui è necessario dedicargli frequenti attenzioni dal punto di vista didattico. Ciò che si può concludere rispetto a questi ultimi dati è che, nuovamente, pur non ottenendo significatività statistiche in ogni dove (sarebbe impensabile, dati i tempi non ampissimi di svolgimento del Progetto durante l'anno scolastico, l'età e lo sviluppo linguistico ancora in divenire), *Osservare l'Interlingua* mostra di andare nella giusta direzione: i risultati, come appena spiegato, sono perlopiù positivi sia per l'intero gruppo che per la parte di studenti che, per svariati motivi, possono essere considerati più in difficoltà con la lingua rispetto allo standard, i multilingui, raggiungendo così l'obiettivo di insegnare qualcosa di utile e funzionale a tutti, riducendo le disuguaglianze e colmando le difficoltà.

In ultimo, *Osservare l'interlingua* è stato anche oggetto di uno studio replicativo (Tarallo, 2019), i cui dati sono stati raccolti durante l'anno scolastico 2015/2016 in quattro classi di scuola secondaria di primo grado, tra prime, seconde e terze, ubicate in due istituti comprensivi di Napoli. Questi dati sono stati poi confrontati con quelli relativi a quattro classi di controllo di pari età. Il percorso svolto ha ripreso fedelmente la metodologia e la cornice teorica del Progetto, pur con qualche lieve adattamento, sia dal punto di vista della didattica che della raccolta dati e relativa ricerca. Anche in questo caso sono stati raccolti due testi narrativi per ciascun alunno, uno ad inizio percorso e uno alla fine, entrambi scritti a partire dalla visione di un video. Anche le dimensioni d'analisi testuale (qui solo analitiche) sono le stesse utilizzate dal Progetto: lunghezza e ricchezza dei testi; gestione dei paragrafi, della punteggiatura (punti, virgole, altri segni), delle entità e dei tempi verbali; quantità e tipi di connettivi utilizzati. Tra tutti i parametri presi in esame, il

contributo si è focalizzato sulla gestione dei salti temporali, già individuato come dimensione testuale complessa. Tenendo a mente che l'esperienza con *Osservare l'interlingua* degli studenti del gruppo sperimentale ha avuto luogo solo nei mesi di svolgimento della ricerca (prima di quel momento non avevano mai sperimentato le attività del Progetto), le analisi statistiche riguardanti i tempi verbali hanno riportato risultati positivi: il gruppo sperimentale, partendo da una condizione di lieve svantaggio nel pre-test, ha acquisito maggiore competenza e consapevolezza durante lo svolgimento del percorso, riducendo, così, nel post-test, i passaggi inappropriati da un tempo verbale all'altro. D'altro canto, il gruppo di controllo, nel corso dell'anno, ha incrementato i salti temporali inappropriati, arrivando a compierne di più nel post-test rispetto al gruppo sperimentale (con significatività statistica). L'autrice conclude, similmente ai precedenti contributi, affermando che i risultati, qui solo relativi alla gestione temporale e verbale, sono positivi: “gli studenti sperimentali scrivono, in uscita, testi ben costruiti e coesi da un punto di vista temporale” (Tarallo, 2019, p. 140). Ciò dunque mostra come buon “addestramento” linguistico, seppur di breve durata, può condurre già ai primi risultati positivi, che incoraggiano a continuare con gli stessi metodi e presupposti.



## **PARTE SECONDA. LA RICERCA**





## CAPITOLO 7. LA METODOLOGIA DI RICERCA

Una volta terminata la ricognizione teorica dei diversi temi coinvolti nella presente ricerca e conclusa la presentazione del contesto educativo di riferimento, si apre qui la seconda sezione di questo lavoro, dedicata all'indagine vera e propria. Questo settimo capitolo prenderà in esame la metodologia di ricerca messa in atto per ottenere i risultati che si mostreranno a seguire. Si inizierà, come da prassi, con l'illustrare i principali obiettivi di ricerca (§ 7.1), per poi passare ad una descrizione del campione (§ 7.2) e dei diversi strumenti utilizzati (§ 7.3), dividendoli per ambito: scrittura, motivazione a scrivere, relazioni di classe. Si proseguirà poi con la spiegazione di come è avvenuta la costruzione e preparazione dei diversi strumenti e di come si è svolta la somministrazione degli stessi (§ 7.4). In ultimo, per ogni strumento si spiegheranno le relative tabulazioni e codifiche dei dati, si espliciteranno le diverse misure o indici d'analisi presi in considerazione e, in chiusura, si definirà la procedura statistica eseguita in ogni ambito (§ 7.5).

### 7.1. Obiettivi e domande di ricerca

L'obiettivo generale di questa ricerca è quello di analizzare gli effetti apportati dal progetto educativo *Osservare l'interlingua* su classi quinte primarie e terze secondarie di primo grado che hanno preso parte alle sue attività e proposte per alcuni anni (nel caso di questo lavoro, un periodo variabile tra i tre e i cinque anni). La raccolta dati è avvenuta nel secondo quadrimestre (febbraio-maggio) degli anni scolastici 2018\2019 e 2019\2020<sup>35</sup>, coinvolgendo sia alcune delle classi che hanno seguito il Progetto per diverso tempo (gruppo sperimentale), sia classi di pari età che, durante gli stessi anni, hanno seguito la normale programmazione didattica prevista per l'anno in corso (gruppo di controllo). Lo scopo era quello di osservare quante e quali differenze tra i gruppi possano essere imputabili alla partecipazione ai percorsi di *Osservare l'interlingua*.

In relazione agli obiettivi sia linguistici che trasversali perseguiti dal Progetto, il confronto tra classi sperimentali e classi di controllo di entrambi gli ordini di scuola è avvenuto da tre punti di vista:

---

<sup>35</sup> I dati di sette classi campione sono stati raccolti nell'anno scolastico 2018/2019, quelli delle restanti sei nell'anno scolastico 2019/2020.

1. Qualità della scrittura: la partecipazione alle attività del Progetto ha influito in qualche modo sulla qualità dei testi scritti (qui testi narrativi) in termini di coesione, coerenza, completezza e comprensibilità del prodotto? Tale questione, come si spiegherà a seguire, è stata indagata tramite un'analisi olistica e analitica, relativa ai punti di cui sopra, dei testi narrativi prodotti dagli alunni appartenenti al campione;
2. Motivazione a scrivere: la partecipazione alle attività del Progetto ha influito in qualche modo sull'autovalutazione, da parte degli studenti, circa la propria disposizione a scrivere, autoefficacia, metacognizione e strategicità nella scrittura? Questo secondo aspetto, come si vedrà, è stato indagato attraverso tre questionari di autopercezione, relativi ai costrutti motivazionali di cui sopra;
3. Benessere di classe, senso di appartenenza al gruppo e coesione: la partecipazione alle attività del Progetto ha influito in qualche modo sul clima di classe percepito dagli studenti e sulla compattezza e unione del gruppo? Quest'ultimo aspetto è stato indagato con due diversi strumenti: un questionario di autopercezione e un questionario sociometrico. Il primo è servito a delineare quella che è, secondo il parere individuale degli studenti, la situazione affettiva all'interno della loro classe, il rapporto percepito con compagni, insegnanti e scuola in generale. Il secondo, invece, ha permesso di ottenere informazioni maggiormente oggettive circa la reale struttura relazionale delle singole classi e relativi legami bidirezionali tra gli studenti.

Oltre a ciò, dato l'importante obiettivo perseguito da *Osservare l'interlingua* di includere il più possibile nel gruppo classe, sia linguisticamente che affettivamente, gli alunni con altra lingua madre e/o con background linguistici e culturali differenti, classi sperimentali e di controllo sono state confrontate sia dal punto di vista dell'intero gruppo, sia dei rispettivi sottogruppi di monolingui e multilingui. Il fine è stato quello di verificare se i risultati ottenuti a grande gruppo fossero ugualmente validi non solo per i sottogruppi di monolingui, ma anche e soprattutto per quelli di multilingui; in altre parole, se i percorsi seguiti abbiano effettivamente accorciato le distanze tra italofoni e studenti a vario titolo classificati come multilingui.

## 7.2 Campione

Per questa ricerca sono stati raccolti i dati di nostro interesse da nove quinte primarie e quattro terze secondarie di primo grado appartenenti ad otto diversi istituti comprensivi della medesima città. In particolare, per la primaria si sono utilizzate cinque classi sperimentali e quattro di controllo, per la secondaria di primo grado due classi sperimentali e due di controllo.

Il campione è costituito da classi intere e non da soggetti singoli assegnati in modo casuale ad una o l'altra condizione, pertanto questo studio è da definirsi *quasi sperimentale*, o *quasi esperimento* (Benvenuto, 2015; Corbetta, 2003). Non sarebbe stato possibile, infatti, costruire gruppi ad assegnazione casuale: tutti gli studenti delle classi sperimentali hanno preso parte alle attività del Progetto, perciò tutti sono stati assegnati alla condizione sperimentale; stesso discorso vale per le classi di controllo. Una situazione del genere prende il nome di *quasi esperimento* per la sua non completa aderenza al metodo sperimentale puro, nel quale i gruppi vengono costituiti, appunto, con assegnazione casuale dei membri. L'esperimento classico non è solitamente riproducibile in una realtà scolastica, nella quale le intere classi partecipano alle sperimentazioni proposte e non è dunque quasi mai possibile disgregarle per costruire raggruppamenti casuali. D'altra parte, quelli che possono sembrare limiti dal punto di vista della statistica pura, assumono le sembianze di punti di forza da un punto di vista più realistico: sarebbe, infatti, difficile asserire con sicurezza che i risultati ottenuti da una condizione laboratoriale pura siano poi generalizzabili a contesti scolastici reali, nei quali le cose vanno diversamente rispetto all'esperimento classico privo di ogni influenza esterna (Pallotti, 2017b). Ogni contesto di studio, insomma, richiede procedure sperimentali adatte al proprio contesto e ai propri campioni. Ciò comporta che non esistano a priori metodi più o meno corretti o più o meno esenti da errori: ogni studio, date le sue caratteristiche, presenterà determinati pregi e altrettanti limiti.

Ciò detto, torniamo ora al campione di questo studio. A seguito della raccolta dati, di cui si tratterà a seguire, sono stati esclusi dalla successiva tabulazione ed analisi gli studenti che presentavano una o entrambe le seguenti caratteristiche:

- certificazione DSA e L.104. Si è scelto di procedere in questo modo al fine di ottenere dei gruppi le cui abilità di lettura e scrittura non fossero ostacolate da difficoltà di apprendimento preesistenti, in modo tale da poter scrivere il testo e leggere e comprendere i questionari senza particolari problemi. L'intento era infatti quello di confrontare, nel limite

del possibile, i gruppi avendo come unica differenza l'appartenenza o meno al Progetto, cercando di ridurre al minimo l'influenza di variabili esterne alla ricerca (*confounding variables*). Gli alunni con BES (Bisogni Educativi Speciali) non certificati sono stati invece inclusi nel campione;

- conoscenza scarsa o quasi nulla della lingua italiana, dovuta ad arrivo molto recente nel Paese o esigua esposizione alla lingua al di fuori dell'ambiente scolastico. La padronanza ancora insufficiente dell'italiano non avrebbe permesso, infatti, agli studenti interessati né di scrivere il testo narrativo al loro meglio, né tantomeno di comprendere adeguatamente i questionari sociometrici e di autopercezione.

Effettuata questa selezione si è così giunti al campione definitivo, comprendente 152 studenti di quinta primaria e 74 studenti di terza secondaria di primo grado, ripartiti tra gruppi sperimentali, gruppi di controllo e relativi sottogruppi linguistici (monolingui e multilingui). Le caratteristiche dei quattro gruppi sono dettagliate nelle tabelle a seguire (tabelle 7.1 e 7.2).

Tabella 7.1. Campione quinte primarie

Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
86 alunni	66 alunni
52 femmine, 34 maschi	37 femmine, 29 maschi
51 alunni monolingui	34 alunni monolingui
35 alunni multilingui	32 alunni multilingui
5 alunni con BES (non certificati)	12 alunni con BES (non certificati)
75 nati in Italia	57 nati in Italia
11 arrivati in Italia in un secondo momento: uno a 3 anni, quattro a 5 anni, uno a 7 anni, tre a 8 anni e due a 9 anni	9 arrivati in Italia in un secondo momento: tre a 6 anni, due a 7 anni, uno a 8 anni, tre a 9 anni
71 entrati nei servizi educativi italiani durante la scuola dell'infanzia o prima	44 entrati nei servizi educativi italiani durante la scuola dell'infanzia o prima
9 entrati nei servizi educativi italiani al primo anno di scuola primaria	15 entrati nei servizi educativi italiani al primo anno di scuola primaria
6 entrati nei servizi educativi italiani dopo i sei anni: uno a 7 anni, tre a 8 anni, due a 9 anni	7 entrati nei servizi educativi italiani dopo i sei anni: tre a 7 anni, uno a 8 anni, due a 9 anni, uno a 10 anni
Periodo medio di residenza in Italia per i multilingui nati all'estero: 4,5 anni	Periodo medio di residenza in Italia per i multilingui nati all'estero: 3,6 anni

Tabella 7.2. Campione terze secondarie di primo grado

Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
36 alunni	38 alunni
22 femmine, 14 maschi	24 femmine, 14 maschi
26 alunni monolingui	31 alunni monolingui
10 alunni multilingui	7 alunni multilingui
5 alunni con BES (non certificati)	2 alunni con BES (non certificati)
33 nati in Italia	34 nati in Italia
3 arrivati in Italia in un secondo momento: uno a 7 anni, uno a 9 anni, uno a 11 anni	4 arrivati in Italia in un secondo momento: uno a 5 anni, uno a 7 anni, uno a 9 anni, uno a 11 anni
31 entrati nei servizi educativi italiani durante la scuola dell'infanzia o prima	35 entrati nei servizi educativi italiani durante la scuola dell'infanzia o prima
2 entrati nei servizi educativi italiani al primo anno di scuola primaria	0 entrati nei servizi educativi italiani al primo anno di scuola primaria
3 entrati nei servizi educativi italiani dopo i sei anni: uno a 7 anni, uno a 9 anni, uno a 11 anni	3 entrati nei servizi educativi italiani dopo i sei anni: uno a 7 anni, uno a 9 anni, uno a 11 anni
Periodo medio di residenza in Italia per i multilingui nati all'estero: 5 anni	Periodo medio di residenza in Italia per i multilingui nati all'estero: 6 anni

Come specificato in precedenza, questa ricerca s'interessa anche a rilevare i risultati dei soli monolingui e multilingui di ognuno dei quattro gruppi, al fine di individuarne eventuali somiglianze o differenze con il macro gruppo di riferimento. Nel comporre entrambi questi sottogruppi, come accennato nel sesto capitolo, ci si è volutamente riferiti a criteri molto generali. Per questa ricerca sono infatti multilingui i parlanti attivi di una o più lingue oltre l'italiano (apprese in famiglia, escludendo l'inglese scolastico o qualsiasi altra lingua appresa esclusivamente a scuola), esclusi coloro che sono solo in grado di comprenderle, ma non di parlarle, oppure conoscono troppo poco della\e lingua\e in questione per poterne fare un uso effettivamente attivo e comunicativo<sup>36</sup>. Sono invece monolingui coloro che in famiglia hanno appreso solo la lingua italiana e conoscono altre lingue solo a livello scolastico. Si è scelto di procedere in questo modo al fine di giungere a sottogruppi da confrontare che fossero sufficientemente ampi: se si fosse proceduto distinguendo, ad esempio, più sottocategorie di multilingui (multilingui nati in Italia e non nati in Italia, multilingui nati in Italia che parlano una sola lingua oltre l'italiano e multilingui nati in Italia che parlano due o più lingue oltre l'italiano e così via), si sarebbero ottenuti numerosi sottogruppi troppo contenuti per poter essere confrontati con profitto e per mirare ad una generalizzabilità dei risultati. Questo discorso è quanto mai vero per i due gruppi di scuola secondaria di primo grado, i cui multilingui sono già presenti in numero molto limitato (10 gruppo sperimentale vs 7 gruppo di controllo).

<sup>36</sup> Alcuni studenti, ad esempio, hanno dichiarato di conoscere solo qualche parola e/o qualche frase della lingua delle loro origini, e di non utilizzarla mai in famiglia. In tal caso, gli alunni sono stati inseriti nel gruppo dei monolingui.

### 7.3 Strumenti

Come anticipato in diversi punti di questo lavoro, per la presente ricerca ci si è avvalsi di tre diversi strumenti: testi narrativi da analizzare, questionari di autopercezione e questionario sociometrico. A seguire la descrizione degli strumenti utilizzati, con menzione, laddove avvenuta, anche alla costruzione e validazione degli stessi.

#### 7.3.1 Lo stimolo video per il testo narrativo

Come già spiegato, la porzione di ricerca sulle produzioni linguistiche ha riguardato la raccolta di testi narrativi scritti individualmente dagli alunni appartenenti al campione. I testi, per poter essere confrontabili tra alunno e alunno e tra gruppo e gruppo, si sono concentrati sul racconto della medesima storia, ossia il contenuto di un breve filmato. A seguito della visione, per due volte, del video, gli studenti hanno composto il proprio testo seguendo la comune consegna “Racconta la storia del video a qualcuno che non l’ha visto”.

Questo metodo di raccolta dati, che, come anticipato, è piuttosto frequente nei percorsi di *Osservare l’interlingua*, si ispira alla tecnica del *film retelling* (cfr. Chafe, 1980; Tannen 1980; 1984, cit. in Norrick, 1998), ossia del racconto, scritto o orale, della storia narrata in brevi video o cortometraggi muti, dunque senza dialogo. Si è già spiegato, nel capitolo dedicato al Progetto, la principale motivazione della scelta di filmati senza parole: volendo rilevare le abilità di scrittura degli alunni il più possibile senza l’intervento di variabili esterne in grado di facilitare o meno il compito, il video muto è parso la scelta migliore per costringere gli alunni a trovare di proprio pugno le parole, le frasi e le costruzioni linguistiche adatte per raccontare la storia in questione, senza copiare parti di dialoghi dallo stimolo iniziale.

Tornando al video in senso stretto, si è scelto di mostrare, come stimolo iniziale, un breve spezzone tratto dalla raccolta di comiche *World of Comedy* (1962) di Harold Lloyd<sup>37</sup>. L’estratto si apre con il protagonista, un giovane uomo di nome Harry, che si trova in stazione, in procinto di salire sul treno. Proprio mentre sta per salire, si scontra con una graziosa ragazza, a cui decide di cedere il passo per gentilezza. La ragazza porta con sé un cagnolino, ma, a causa del divieto di portare animali sul treno, è costretta a nascondere sotto la sua pelliccia per passare indenne il controllo biglietti.

---

<sup>37</sup> Il video, presente sul canale YouTube di *Osservare l’interlingua*, è visibile al seguente link: [https://www.youtube.com/watch?v=VsZ1MHUDCJo&list=PL98wGYpp7iDyT20cmONU4oeO4hDq\\_W7Jk&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=VsZ1MHUDCJo&list=PL98wGYpp7iDyT20cmONU4oeO4hDq_W7Jk&index=4).

Sfortunatamente, il cagnolino si muove proprio nel momento in cui la giovane si trova davanti al controllore e, scivolando dalle mani della sua padrona, cade dal treno, ritrovandosi sulla banchina. Il treno è ormai in partenza, e il controllore non permette alla ragazza di scendere per recuperare il cucciolo. Harry, anch'egli salito sul mezzo, ha assistito a tutta la scena, perciò con gran velocità si reca sul fondo del treno, che presenta un'apertura verso l'esterno, e, con l'aiuto del bastone da passeggio di un anziano passeggero, riesce a recuperare il cagnolino, afferrandolo dal collare, appena prima che il treno si allontani troppo dalla stazione. Una volta preso il cucciolo, Harry lo nasconde sotto al cappotto e lo riporta alla padrona. La ragazza è felicissima, perciò invita Harry a sedersi accanto a lei. Poco dopo il controllore rientra nel loro vagone, perciò i due ragazzi devono ingegnarsi per trovare un modo per nascondere il cane. Harry ha un'idea: prende la propria valigia da dietro al sedile e vi inserisce il cane, rimettendola subito a posto. Quello che però Harry non sa è che quella che crede essere la sua valigia in realtà appartiene alla signora seduta dietro di lui: la donna, sedutasi poco dopo di Harry, ha spostato la valigia del ragazzo per inserire anche la propria nello spazio presente tra i sedili. Il cane, chiuso nella valigia della signora, comincia ad abbaiare e il controllore se ne accorge, avvicinandosi così alla fonte del rumore: il sedile dei due ragazzi. Harry, per confondere il controllore, comincia a tossire imitando il verso del cane, facendo dunque credere che la causa del baccano sia lui. Il controllore, seppur stranito, crede che si tratti solo di questo e si allontana. Nel frattempo la signora proprietaria della valigia deve scendere dal treno, così si alza, prende la sua borsa e si avvia per il corridoio. Il cane ricomincia ad abbaiare, così la signora si ferma, apre la valigia e lo vede; nel frattempo nota anche che gran parte dei suoi indumenti sono spariti (Harry, nell'atto di inserire il cane nella borsa, ne ha parzialmente svuotato il contenuto, mettendo tutto nelle tasche). Ella, cercando i suoi vestiti, nota indumenti a lei familiari spuntare dalle tasche di Harry: infuriata, si riprende le sue cose ed esce dal vagone. Nel frattempo il cane, saltato fuori dalla valigia non appena la donna l'ha aperta, inizia a correre per il vagone, generando il caos. I due ragazzi in un primo momento non riescono a prenderlo ed il controllore, pur non avendolo mai effettivamente visto, comincia ad intuirne la presenza sul treno. Fortunatamente il mezzo, proprio in quel momento, entra in una galleria, e il tutto si fa buio: in questo lasso di tempo Harry e la ragazza riescono a recuperare il cucciolo e lo nascondono sotto la lunga barba del signore seduto davanti a loro. Tornata la luce, tutti i passeggeri sono tranquilli e seduti composti. Il controllore si guarda intorno severo e disorientato allo stesso tempo, poi, non trovando nulla di sospetto, se ne va dal vagone.

Harry e la ragazza possono così recuperare il cane dal suo nascondiglio, e il signore dalla lunga barba fa loro l'occholino in segno di complicità.

Gli alunni, come anticipato, hanno visto per due volte il video, avendo già in mente la consegna, per poi concentrarsi sulla scrittura individuale. Come si è potuto notare, la storia, pur risultando piacevole e divertente, è anche piuttosto ricca di personaggi e particolari, motivo per cui due visioni del video sono risultate assolutamente necessarie. Si tratta di un filmato sicuramente alla portata degli alunni ai quali è stato proposto<sup>38</sup>, ma allo stesso tempo di una prova di scrittura non troppo semplice e dunque in grado di rivelare le abilità degli studenti. Per rendere chiaro il tutto, infatti, è necessario esplicitare alcuni dettagli complessi, non immediatamente percepibili ma desumibili tramite inferenza: ad esempio, il fatto che il controllore non fosse a conoscenza della presenza del cagnolino sul treno (credeva che fosse rimasto in stazione e non sapeva del salvataggio ad opera di Harry) ed il fatto che Harry non si fosse accorto dello scambio di valigie avvenuto con la passeggera seduta dietro di lui.

Venendo ora alla scelta del genere testuale, si è optato per il testo narrativo perché, come già esplicitato, la narrazione è la prima forma con la quale ci si approccia alla scrittura. Narrare è parte fondamentale della vita e dell'esperienza umana (Boscolo, 2002; Cisotto & Gruppo RDL, 2015) ed è il modo migliore per renderne conto, motivo per cui risulta imprescindibile saperla utilizzare al meglio. Inoltre, nonostante le attività di *Osservare l'interlingua* abbiano spaziato, negli anni, tra diversi generi e scritture (ad esempio argomentazione, descrizione ed esposizione), il testo narrativo rimane il più utilizzato per la realizzazione dei percorsi annuali ed il più studiato a livello di ricerche. Per tale motivo si è scelto di continuare su questo filone, al fine di ottenere risultati sul lungo periodo e su un campione abbastanza disteso.

### **7.3.2 I questionari di autopercezione: costruzione e validazione**

Per questa ricerca sono stati utilizzati anche quattro questionari di autopercezione, ossia strumenti nei quali gli studenti hanno esplicitato la propria aderenza o meno ai diversi item proposti. Come anticipato, tre questionari riguardavano motivazione e scrittura e uno benessere di classe e appartenenza al gruppo. Gli strumenti non sono stati somministrati

---

<sup>38</sup> Si tratta di un video variamente utilizzato e testato nell'ambito di *Osservare l'interlingua*, sia in numerosi percorsi didattici che in alcune sperimentazioni oggetto di ricerca (Pallotti, 2017; Pallotti e Rosi, 2017; Tarallo, 2019).



tali e quali alla versione originale, ma sono stati tradotti in lingua italiana dall'inglese e adattati il più possibile al contesto di riferimento e agli scopi di questo lavoro.

A seguire la descrizione dei questionari, dei costrutti a cui si riferiscono e delle eventuali sottoscale nelle quali sono strutturati, per poi concentrarsi sulle modifiche apportate e sul processo di validazione seguito per ottenere la forma definitiva utilizzata in questa sede.

Il primo questionario è tratto dal *Writing dispositions scale for elementary and middle school students* (Piazza & Siebert, 2008), che indaga, come da nome, l'inclinazione, la disposizione (*disposition*) degli studenti verso la scrittura. Tale concetto è inteso dagli autori come una caratteristica personale che riguarda il temperamento e il carattere dell'apprendente, più propriamente

*un ampio costrutto facente parte del dominio affettivo tramite cui gli scrittori apportano alla loro scrittura risorse come l'autodisciplina, la perseveranza di fronte alle difficoltà, la tolleranza dell'ambiguità, l'autonomia, la disponibilità a correre rischi, la motivazione, l'autoefficacia e l'interesse (Piazza & Siebert, 2008, p. 275).*

L'inclinazione a scrivere è il risultato dell'interazione reciproca tra diversi fattori di natura sociale (importanza del compito, obiettivi di riuscita), cognitiva (abilità preesistenti, conoscenze a proposito del compito) e strategica (strategie di scrittura, padronanza dei processi). Dall'intreccio di tali fattori emergono appunto quelle manifestazioni affettive e comportamentali definibili come disposizione verso la scrittura. Per indagare questo costrutto d'ampia portata, i ricercatori hanno costruito un questionario da 11 item, strutturato nelle seguenti tre sottoscale: fiducia (*confidence*), persistenza (*persistence*) e passione (*passion*) (Piazza & Siebert, 2008, p. 278). Per fiducia si intende il credere fortemente nelle proprie capacità di scrittura o, in alternativa, nelle proprie possibilità di miglioramento, tutti concetti affiancati al costrutto di autoefficacia. La persistenza ha invece a che fare con la disponibilità dell'individuo a dedicarsi alla scrittura e la volontà di protrarre questo impegno in modo prolungato nel tempo, senza arrendersi alla prima difficoltà o al primo segno di stanchezza. Infine, la passione ha a che fare con il desiderio, anche protratto nel tempo, di dedicarsi a compiti di scrittura e la piacevolezza e godimento che si trae dal cimentarsi in essa.

Il secondo questionario è tratto dal *Questionnaire on language learner's metacognitive writing strategies in multimedia environments* (Zhang & Qin, 2018), uno strumento volto ad indagare la consapevolezza degli studenti circa le loro strategie

metacognitive di scrittura quando chiamati a lavorare in ambienti digitali. Come si vedrà, questo è lo strumento che più di tutti è stato oggetto di modifiche e adattamenti: il questionario ha sì mantenuto i propri item e la propria struttura originaria, ma, essendo che le attività di *Osservare l'interlingua* non sono realizzate digitalmente, i quesiti sono stati riformulati in veste generale, dunque non rivolti allo specifico contesto della scrittura online. Come si vedrà, a questo scopo sono stati anche omessi, dalla nostra versione, tre degli item presenti nel questionario originale, perché non coerenti con il taglio generale che si è voluto dare allo strumento, portando così il totale dei quesiti da 23 a 20. Su questo aspetto si tornerà più avanti nel paragrafo; ora vediamo più nel dettaglio i contenuti e la struttura di questo strumento. In brevi parole, il questionario passa in rassegna la maggior parte delle strategie concernenti il processo di scrittura, chiedendo agli studenti di dichiarare se e quanto mettono in pratica tali strategie, in altri termini se sono consapevoli o meno dell'esistenza di queste tattiche. Lo strumento, seguendo le fasi del processo di scrittura, si articola in tre sottocategorie: strategie utilizzate prima, durante e dopo la scrittura. A grandi linee, le strategie prima di scrivere hanno a che fare con la pianificazione di tempi e materiali e con la consapevolezza circa gli obiettivi da raggiungere; le strategie durante la scrittura riguardano il rispetto delle convenzioni testuali e grammaticali, il processo di costruzione di frasi chiare e comprensibili, la ricerca di termini adatti e la gestione di tempi e risorse; le strategie dopo aver scritto concernono il processo di revisione, la riflessione su come il compito è stato svolto e le eventuali modifiche da apportare al processo in vista di successive esperienze.

Il terzo questionario è tratto dal *Self-efficacy for writing scale* (Bruning et al., 2013), strumento composto da 16 item che indaga il costrutto di autoefficacia in relazione al processo di scrittura. Data l'estrema ampiezza e multifattorialità del costrutto di autoefficacia, e studiata la letteratura di riferimento, gli autori hanno deciso di concentrare il loro strumento su soli tre aspetti concernenti l'atto di scrittura: la capacità di ideazione (*ideation*), il rispetto delle convenzioni di scrittura (*conventions*) e l'autoregolazione (*self-regulation*). Rispetto all'ideazione (Bruning et al., 2013, p. 28), si sa che la scrittura non può procedere, anzi, non può nemmeno cominciare senza una buona dose di idee rispetto all'argomento in questione. Il problema è che questo processo, in apparenza semplice, non è per nulla scontato e immediato: si tratta, infatti, di ricercare nella propria memoria e da fonti esterne tutte le informazioni necessarie, per poi passare ad un'opera di scrematura e organizzazione dei contenuti stessi, in relazione alla loro pertinenza con l'argomento di scrittura. Se certamente occorre un insegnamento esplicito di tutti questi processi, è anche

vero che credere un minimo nelle proprie capacità è certamente d'aiuto a tutto il processo di scrittura e al suo progredire. Il rispetto delle convenzioni di scrittura (Bruning et al., 2013, pp. 28-29) riguarda invece la conoscenza di tutte quelle regole linguistiche che contraddistinguono il processo di scrittura, come l'uso della lettera maiuscola dopo il punto e per nomi propri, le regole dei diversi segni di punteggiatura, le norme ortografiche, le regole per strutturare una frase e così via. Pur sembrando questioni meccaniche relative a processi cognitivi di basso livello, tutte queste convenzioni sono in realtà fondamentali per strutturare il pensiero e dare un senso al proprio scritto, quindi necessarie da conoscere per farsi comprendere in modo chiaro. Allo stesso modo del precedente costrutto, credere un minimo nelle proprie conoscenze e abilità circa questi aspetti è molto utile per non scoraggiarsi e progredire nel lavoro in corso. In ultimo, il costrutto di autoregolazione (Bruning et al., 2013, p. 29) riguarda, come noto, la capacità di regolare autonomamente i propri compiti e processi d'apprendimento, organizzandone tempi, mezzi, risorse, contenuti, strategie, sforzi e persistenza.

Il quarto ed ultimo questionario è tratto dal *The psychological sense of school membership scale* (Goodenow, 1993a), uno strumento atto ad indagare il senso di appartenenza alla propria scuola e classe ed il senso di benessere annesso all'ambiente educativo nel quale ci si trova. Come spiegato dall'autore, l'importanza dei fattori contestuali non può essere in alcun modo posta in secondo piano rispetto all'apprendimento e all'organizzazione didattica delle diverse discipline. Secondo le parole di Goodenow (1993a, p.80), infatti, "un aspetto (...) di particolare rilevanza per l'educazione è il senso di appartenenza degli studenti (...) alla scuola o classe, cioè in che misura si sentono accettati, rispettati, inclusi e supportati da coloro che fanno parte dell'ambiente scolastico". Sentirsi bene nella propria classe e scuola non solo aumenta la motivazione e il trasporto con cui ci si impegna nelle diverse attività, ma è di grande aiuto anche all'apprendimento e alla performance scolastica. Il minor timore di sbagliare e di essere giudicati e la maggior tranquillità con cui ci si avvicina alla scuola sono infatti due importanti fattori che influenzano indirettamente il miglioramento scolastico. Per indagare queste questioni Goodenow ha costruito uno strumento da 18 quesiti, non diviso in ulteriori sottoscale: gli item indagano aspetti differenti della vita scolastica, quali, ad esempio, il rapporto con gli insegnanti e il personale scolastico, la partecipazione ad attività comuni, il rispetto reciproco, la possibilità di essere se stessi senza timori.

I quattro strumenti sono stati, come anticipato, tradotti e adattati il più possibile al contesto d'interesse di questo studio. Prima di somministrare gli strumenti definitivi alle

classi campione è stato svolto un pilotaggio degli stessi, composto da due fasi: una sessione pre-pilota, concentrata sulla comprensibilità dei questionari, e una sessione di pilotaggio vero e proprio, al fine di valutare la consistenza interna degli strumenti e di simulare la loro somministrazione al campione ufficiale (Alderson et al.,1995).

La fase pre-pilota ha coinvolto una sola classe<sup>39</sup>: una quarta primaria appartenente ad un Istituto Comprensivo differente da quelli individuati per il campione d'indagine. La classe è stata scelta per due ragioni:

- composizione molto simile alle classi che, normalmente, prendono parte ai percorsi di *Osservare l'interlingua*, quindi una buona componente di alunni multilingui e di origine straniera, con alcuni giunti in Italia da non troppi anni (Caselli, 2007);
- l'età degli alunni: potendo somministrare i questionari ad alunni più piccoli di quelli a cui effettivamente sarebbero stati rivolti successivamente, si è avuto modo di testarne i problemi di comprensibilità in modo ancora più chiaro. Il pensiero che ha guidato la scelta, a grandi linee, è stato il seguente: se gli strumenti risultano sufficientemente comprensibili e chiari ad alunni di 9-10 anni (quarta primaria), lo risulteranno presumibilmente anche a studenti di 10-11 anni (quinta primaria) e 13-14 anni (terza secondaria di primo grado), che dovrebbero avere qualche conoscenza ed esperienza in più. Se, infatti, lo strumento risulta perlopiù comprensibile a chi potrebbe avere più difficoltà (per l'età o per altre ragioni socio-culturali), si ritiene probabile che anche per gli altri individui non ci saranno particolari problemi relativi al significato (Caselli, 2007).

Prima della somministrazione pre-pilota ci si è occupati dell'adattamento degli strumenti. Oltre alla traduzione letterale è stato infatti necessario avvicinare il significato di alcuni item al contesto scolastico italiano e all'ambiente di riferimento, nonché trovare una scala di risposta comune a tutti e quattro gli strumenti, sulla quale gli alunni potessero riferire il loro accordo o disaccordo con i diversi quesiti. Anziché utilizzare la diffusa scala Likert, che associa numeri a una scala di giudizi di accordo o disaccordo (ad es. *1-per niente*, *2-*

---

<sup>39</sup> Non è, infatti, necessario che la fase di *pretesting* coinvolga un ampio campione: è sufficiente un gruppo ristretto che in qualche modo riproduca alcune delle caratteristiche del campione d'interesse (Alderson et al.,1995; Caselli, 2007)

*poco, 3-abbastanza, 4-molto, 5-moltissimo*), si è scelto di fare uso di una scala discreta<sup>40</sup> da 0 a 100, della misura di 10 centimetri, come la seguente:

---

per niente      poco      così così      molto      moltissimo

Come si vedrà meglio in seguito, agli alunni è stato spiegato che potevano rispondere ai quesiti tramite una crocetta posta ovunque sulla linea: sopra le parole, tra di esse o addirittura in corrispondenza dei due estremi. In questo modo ogni risposta, misurata poi con un righello, avrebbe potuto posizionarsi su un qualsiasi valore intero compreso nella scala 0-100. Scegliendo una scala di questo tipo è possibile trattare i numeri sulla linea come effettive cifre e come unità continue, potendo dunque effettuare, in maniera metodologicamente corretta, operazioni con essi: somme, divisioni, medie e quant'altro (Chyung et al., 2018). Tutto questo risulterebbe un po' meno adeguato con una scala Likert, i cui valori sono ordinali, in altre parole servono a ordinare su ranghi determinate qualità (ad es. 1 corrisponde a *per niente*, 2 a *poco*, 3 ad *abbastanza*, 4 a *molto* e così via), ma non rappresentano veri e propri valori numerici sui quali intervenire con operazioni. Sulla linea di risposta si è poi scelto di inserire anche alcune parole di riferimento, che potessero aiutare gli studenti a comprendere il senso e il verso dello strumento (come nell'esempio di linea poco sopra), pur rendendo chiara ed esplicita agli alunni la loro totale libertà nell'apporre le loro risposte dove meglio ritenuto. Come spiega poi Bailey (1978/1995a, p. 65), la scelta di questo genere di scala è riconducibile a motivazioni non solo di natura statistica e matematica, ma anche di natura emotiva: "se l'intervistato pensa che [quelle a lui richieste] siano informazioni delicate [o complicate], avrà minori difficoltà ad indicare [un parere] approssimativo all'interno di un determinato intervallo". In altre parole, se gli studenti non hanno un'idea del tutto precisa e univoca su un certo argomento o, diversamente, non si sentono completamente sicuri nel collocarsi in una precisa posizione (ad esempio sopra una delle parole guida), con questa linea di risposta hanno modo di esprimere anche un parere approssimativo, a metà tra due posizioni, rendendo ancora più veritiero e affidabile il loro pensiero.

Una volta tradotti i questionari e scelta la scala di risposta, per testare la chiarezza e comprensibilità dei quesiti e delle istruzioni poste a inizio fascicolo si è proceduto,

---

<sup>40</sup> Una scala discreta misura solo i valori interi di un certo intervallo (ad es. 1, 2, 3, ecc...), senza considerare i decimali tra di essi (ad es. 1.79, 2.48, ecc...) (Field et al., 2012, p. 10).

come anticipato, con la somministrazione pre-pilota ad una quarta primaria di 24 studenti. La procedura si è sviluppata in due sessioni di somministrazione, che hanno occupato due giornate differenti. In occasione della prima sessione sono stati prodotti un numero di fascicoli pari al totale dei componenti della classe: in ogni fascicolo era presente la copia di uno solo dei quattro strumenti, per un totale di sei copie di ogni questionario. Le copie sono state distribuite in quattro pile distinte, una per tipo di questionario, rivolte a faccia in giù sulla scrivania utilizzata per l'attività. Ogni alunno, chiamato singolarmente fuori dalla classe<sup>41</sup>, ha scelto in modo del tutto casuale un questionario da una delle quattro pile: una volta girato il plico, ha letto le istruzioni e compilato lo strumento attraverso una discussione guidata da chi scrive, comprendente vere e proprie domande dirette ed il metodo indiretto del pensiero ad alta voce (Lumbelli, 2009). Per prima cosa si è chiesto di leggere la pagina di istruzioni e di commentarla, in modo tale da rendersi conto dell'effettiva efficacia della stessa. Una volta sondata la comprensione delle regole di compilazione, si è passati al questionario vero e proprio, talvolta ponendo domande dirette, talvolta ascoltando le considerazioni dei bambini. Per rendere questa "intervista" il più possibile standardizzata sono state prodotte delle definizioni dei termini ritenuti più difficili e del senso che si intendeva attribuire ad ogni item, in modo tale da fornire sempre la stessa risposta ad eventuali domande di chiarimento. Di fronte a termini specifici e oggettivi come, ad esempio, *fascicolo*, *punteggiatura*, *regole grammaticali*, *connettivi*, *estraneo* e *orgoglioso*<sup>42</sup> è infatti necessario fornire una definizione precisa che aiuti l'intervistato a risolvere i suoi dubbi; non è invece possibile fornire risposte vaghe come "ciò che tu credi che significhi", forse più adatte per domande relative a proprie emozioni e sensazioni che non a quesiti oggettivi su scrittura e benessere di classe (Lumbelli, 2009; Presser & Zhao, 1992). La compilazione dei questionari è insomma avvenuta in un clima informale e conversazionale, discutendo i diversi significati e annotando nel mentre le varie incertezze e incomprensioni. Inoltre, al fine di non accontentarsi di una conferma di superficie, di fronte a commenti poco chiari e questioni più complesse si è dato modo agli alunni di motivare ulteriormente le proprie scelte o considerazioni, al fine di accertarsi effettivamente dell'avvenuta comprensione del quesito o dell'istruzione in questione (Lazarsfeld, 1944; Lumbelli, 2009).

---

<sup>41</sup> Per lavorare in tutta tranquillità ed evitare il più possibile distorsioni dovute a disagio e desiderabilità sociale (Phillips & Clancy, 1972).

<sup>42</sup> Si tratta di parole presenti nei quattro questionari.

Con questa prima giornata di somministrazione pre-pilota si è avuto modo di studiare i processi interpretativi degli alunni intervistati e di sondare la presenza di eventuali incongruenze tra l'interpretazione di istruzioni e quesiti da parte dell'intervistatore e da parte degli studenti (Bailey, 1978/1995a; Cushing Weigle, 2002; Mauceri, 2003). In vista della seconda sessione di somministrazione pre-pilota sono state dunque apportate alcune modifiche agli strumenti, tenendo conto delle difficoltà annotate.

Partendo dalle istruzioni iniziali, il testo è stato semplificato, sostituendo i termini più complessi con parole più semplici e colloquiali. Di seguito un esempio di riformulazione del testo introduttivo:

Prima della somministrazione pre-pilota: *In questo fascicolo troverai una serie di affermazioni su quello che fai e come ti senti quando scrivi e su come ti trovi a scuola e nella tua classe. Quello che devi fare è dirci quanto sei d'accordo con queste affermazioni. Per esprimere la tua opinione devi mettere una crocetta sulla riga dove ti sembra meglio, anche in mezzo a due parole se vuoi (...).*

Dopo la somministrazione pre-pilota: *In queste pagine troverai una serie di frasi su quello che fai e come ti senti quando scrivi e su come ti trovi a scuola e nella tua classe. Quello che devi fare è dirci quanto sei d'accordo con queste frasi. Per dirci quello che pensi devi mettere una crocetta sulla riga dove ti sembra meglio, anche in mezzo a due parole se vuoi (...).*

Venendo ora agli item veri e propri, oltre alle difficoltà di comprensione a carico di alcuni quesiti si è riscontrato un problema di “doppia negazione” generato dall'incontro tra la formulazione di alcuni quesiti e le opzioni di risposta scelte. A seguire alcuni esempi per meglio chiarire la questione:

Non sono tanto bravo a scrivere (item questionario disposizione verso la scrittura)

---

per niente      poco      così così      molto      moltissimo

Quando scrivo riesco a non agitarmi troppo (item questionario autoefficacia e scrittura)

---

per niente      poco      così così      molto      moltissimo

I miei insegnanti non si interessano a me (item questionario coesione di classe)

---

per niente      poco      così così      molto      moltissimo

Di fronte a quesiti come quelli sopra riportati è accaduto non di rado che la negazione presente nel testo dell'item, sommata alla negazione dell'opzione di risposta *per niente* generasse incomprensioni negli alunni. Ad esempio, prendendo il secondo item, è capitato che diversi alunni decidessero di porre la loro crocetta in prossimità di *per niente* volendo però intendere che loro non si agitano per niente, non, come il senso del quesito richiederebbe, che loro non riescono per niente ad agitarsi troppo, dunque si agitano molto. Per questa ragione si è ritenuto necessario modificare le opzioni di risposta poste sotto la linea, al fine di evitare questo genere di incomprensioni. Ci si è, a questo punto, trovati indecisi su due possibili alternative di risposta:

---

assolutamente falso	abbastanza falso	né vero né falso	abbastanza vero	assolutamente vero
------------------------	---------------------	---------------------	--------------------	-----------------------

---

non è per niente vero	non è molto vero	non è né vero né falso	è abbastanza vero	è proprio vero
--------------------------	---------------------	------------------------------	-------------------------	-------------------

Entrambe le opzioni, come si vedrà a breve, sono state testate nella seconda sessione pre-pilota.

Un altro aspetto che ha richiesto modifiche è la formulazione linguistica di alcuni item. A seguire alcuni esempi di quesiti problematici e loro riformulazione:

1. *Cerco di pensare a diversi modi di scrivere le cose anche se questo mi richiede un po' di tempo* (item questionario disposizione verso la scrittura, prima del pre-pilota).

*Anche se ci vuole un po' di tempo, cerco di pensare a diversi modi di dire la stessa cosa, per capire qual è il migliore* (item questionario disposizione verso la scrittura, dopo il pre-pilota).

In questo caso si è cercato di rendere più semplice il lessico e di puntare maggiormente sulla questione della scelta della versione migliore di un certo pensiero scritto.



2. *Cerco frasi o parole che esprimano chiaramente quello che voglio dire* (item questionario strategie metacognitive, prima del pre-pilota).

*Penso a quali sono le frasi o le parole migliori per dire esattamente quello che voglio dire* (item questionario strategie metacognitive, dopo il pre-pilota).

Anche per questo item sono stati semplificati i termini complessi e si è cercato di rendere più esplicito il senso del quesito, puntando sul fatto di *pensare* a quali potrebbero essere le espressioni linguistiche *migliori* per esprimere ciò che si ha nella mente.

3. *Penso a come collegare le varie parti del testo (ad es. usando i connettivi)* (item questionario strategie metacognitive, prima del pre-pilota).

*Penso a come collegare le varie parti del testo (ad esempio usando parole come “e”, “ma”, “perché”, “però”, “quando”)* (item questionario strategie metacognitive, dopo il pre-pilota).

Per questo item si è invece optato per una sostituzione che risultasse più concreta ed esplicativa. Dalle interviste è infatti emerso che a molti alunni non era chiaro cosa fosse un connettivo, perciò, anziché mantenere nel quesito questo termine per alcuni sconosciuto, si è pensato di inserire direttamente alcuni esempi, in modo tale da far comprendere meglio agli alunni cosa si intende per *collegare le varie parti del testo*.

Una volta ultimata la sistemazione degli strumenti sono stati nuovamente realizzati ventiquattro fascicoli da un solo questionario, uno per ogni alunno della classe. Questa volta, però, era presente un ulteriore elemento di differenziazione: dei sei questionari per ogni tipo, tre copie contenevano le opzioni di risposta *assolutamente falso*, *abbastanza falso*, *né vero né falso*, *abbastanza vero*, *assolutamente vero* e le altre tre invece contenevano le opzioni di risposta *non è per niente vero*, *non è molto vero*, *non è né vero né falso*, *è abbastanza vero*, *è proprio vero*. Come anticipato, l'intenzione era quella di testare quale delle due scale fosse la più chiara e la migliore accostata ai quesiti proposti, tenendo a mente il già citato problema della doppia negazione a carico di alcuni item. Una volta prodotte le diverse copie di ogni strumento in versione A e B (diverse opzioni di risposta), i questionari corretti e modificati sono stati nuovamente proposti alla stessa classe con lo stesso metodo: ogni studente ha scelto casualmente un questionario (avendo cura di escludere dalla scelta, di volta in volta, lo strumento già compilato nella

precedente sessione) e lo ha letto e completato in maniera dialogata, al fine di valutare i progressi in termini di comprensione e agevolezza nella compilazione.

Dalla seconda sessione di pre-pilotaggio sono emersi numerosi miglioramenti: il significato degli item modificati, su cui si è molto insistito durante le interviste, è risultato più chiaro e la formulazione linguistica delle frasi è parsa più completa e più semplice da leggere. Riguardo alle due batterie di risposta, la versione *assolutamente falso*, *abbastanza falso*, *né vero né falso*, *abbastanza vero*, *assolutamente vero* è risultata la più adatta per tre motivi in particolare:

1. semplicità ed essenzialità delle opzioni: ad esempio, il significato di *abbastanza falso* si coglie molto più rapidamente rispetto a quello di *non è molto vero*;
2. la sequenzialità e il ripetersi delle risposte: nel caso della batteria di risposte scelta abbiamo due *assolutamente* (*assolutamente falso* e *assolutamente vero*), due *abbastanza* (*abbastanza falso* e *abbastanza vero*) e un'opzione neutra (*né vero né falso*), mentre, nel caso dell'altra batteria di risposte testata (*non è per niente vero*, *non è molto vero*, *non è né vero né falso*, *è abbastanza vero*, *è proprio vero*), le opzioni sono tutte diverse, rendendo la scelta meno logica e più confusionaria;
3. la formulazione delle opzioni di risposta è più logica e risolve il problema della doppia negazione. Di fronte a domande come *non sono tanto bravo a scrivere* è più semplice scegliere da una dicotomia *vero/falso* che non da una dicotomia *non è per niente vero/è proprio vero*. Logicamente, infatti, è più facile dire se qualcosa risulta per noi vero o falso rispetto a *non è per niente vero* o *è proprio vero* (troppe parole, come si diceva al punto 1). Inoltre, la mancanza del *non* iniziale rende l'opzione *assolutamente falso* più semplice da comprendere quando accostata ad un item in negativo (come il sopra citato *non sono tanto bravo a scrivere*).

Oltre alle diverse modifiche già menzionate, rispetto alla versione originaria dei quattro questionari sono stati apportati ulteriori tre cambiamenti:

- cambio di ordine di alcuni item. Nel questionario sulla disposizione a scrivere gli item posti ai numeri 5 ed 11 sono stati cambiati di posto; nel questionario su autoefficacia e scrittura gli item posti ai numeri 3 e 16 sono stati cambiati di posto; nel questionario sul benessere di classe gli item posti ai numeri 9 e 12 sono stati cambiati di posto. Nel primo di questi casi

l'item 5, il cui testo è *Non sono tanto bravo a scrivere*, è divenuto item 11 in quanto, essendo l'unico posto al negativo, e viste alcune difficoltà verificatisi durante il pilotaggio con questo genere di quesiti, si è ritenuto che ponendolo per ultimo esso avrebbe destato presumibilmente meno incertezze perché gli alunni avrebbero avuto il tempo di “abituarsi” allo stile del questionario e alla logica delle sue risposte (Bailey, 1978/1995a). Nel secondo caso l'item 3 è divenuto item 16 per distanziarlo dal quesito precedente e da quello successivo. Essendo gli item in questione (2, 3 e 4) molto simili nel contenuto (*Sono capace di trasformare i miei pensieri in frasi, So trovare le parole giuste per scrivere quello che penso, Riesco a farmi venire in mente tante idee originali per i miei testi*), si è deciso di cambiare di posto il 3 con il 16 per evitare il verificarsi di una condizione *response set*<sup>43</sup>, dunque per far sì che la differenza di contenuto dei quesiti posti in successione inducesse gli alunni a ragionare maggiormente sul loro significato. Infine, nell'ultimo caso l'item 4 è divenuto item 12 per distanziare ulteriormente il suo testo (*I miei insegnanti non si interessano a me*) da quello dell'item 5 (*I miei insegnanti si interessano a me*). Essendo i due item sì di polarità opposta, ma anche molto simili nella struttura linguistica, si è preferito distanziarli di molto in modo tale che l'intermezzo di quesiti del tutto diversi facesse concentrare l'alunno sul testo e sul significato di queste due frasi opposte, senza quindi leggerli di sfuggita e ritenerli come due item uguali (Bailey, 1978/1995a).

- modifica di un item nelle due versioni per primaria e secondaria di primo grado. L'item 11 del questionario sulla disposizione a scrivere è stato scritto in due versioni: *Riesco a concentrarmi sulla scrittura per almeno venti minuti* per la primaria e *Riesco a concentrarmi sulla scrittura per almeno mezz'ora* per la secondaria di primo grado. Il motivo è semplice: essendo gli alunni di terza secondaria presumibilmente più abili in termini di scrittura e più in grado di persistere nel compito rispetto a quelli di quinta primaria, si è pensato di adattare i tempi di scrittura alle due diverse classi,

---

<sup>43</sup> Si definisce *response set* la tendenza a rispondere in modo meccanico alle domande di un questionario, attribuendo sempre circa la stessa risposta a domande sì simili, ma comunque differenti nel significato. Una possibile causa è la *monotonia* di una scala, ossia il susseguirsi di item simili nel significato e nella forma e posti sempre alla stessa polarità (positivo o negativo) (Bailey, 1978/1995a; Pitrone, 2009).

per offrire agli alunni una situazione plausibile e compatibile con le loro reali esperienze di scrittura.

- eliminazione di tre item: come già specificato in precedenza, dal questionario sulle strategie metacognitive di scrittura sono stati eliminati in partenza tre item, in quanto non ritenuti adattabili agli scopi e agli aspetti di interesse di questa ricerca.

A seguito di tutte le modifiche elencate sono state realizzate le versioni definitive dei quattro questionari, complete anche di un titolo per ciascuno strumento: il questionario sulla disposizione a scrivere è stato rinominato *Questionario su quanto ti piace scrivere*; il questionario su metacognizione e strategie è stato rinominato *Questionario sulle tue strategie di scrittura*; il questionario su autoefficacia nella scrittura è stato rinominato *Questionario su quanto sei bravo a scrivere*; il questionario su benessere e coesione di classe è stato rinominato *Questionario su quanto ti trovi bene in classe*. A seguire i quattro questionari definitivi, con distinzione in relative sottoscale.

### Questionario su quanto ti piace scrivere

1. I miei testi sono scritti molto bene.
2. Mi diverto a scrivere.
3. Anche se ci vuole un po' di tempo, cerco di pensare a diversi modi di dire la stessa cosa, per capire qual è il migliore.
4. Mi piacerebbe scrivere di più a scuola.
5. Per me scrivere è facile.
6. Scrivere è la mia attività scolastica preferita.
7. Se devo scrivere un testo lungo, ci metto tutto il mio impegno, anche se ci vuole più tempo.
8. Se posso scegliere cosa fare nel mio tempo libero, scelgo di scrivere.
9. In classe non vedo l'ora di scrivere.
10. Cerco di correggere i miei testi al meglio, anche se ci vuole un po' di tempo.
11. Non sono tanto bravo a scrivere.<sup>44</sup>

Legenda

Fiducia, Persistenza, Passione

---

<sup>44</sup> Le risposte all'item 11 del *Questionario su quanto ti piace scrivere* sono state riversate, sia per lo studio pilota che per l'analisi vera e propria.

## Questionario sulle tue strategie di scrittura

Prima di iniziare a scrivere...

1. penso ad un progetto che mi aiuti ad organizzare il discorso.
2. faccio una lista delle cose più importanti che voglio dire nel testo.
3. decido come scrivere il testo in base al suo argomento.
4. penso al risultato che voglio raggiungere con il testo (ad esempio: avere un bel voto, fare bella figura, evitare errori fatti in passato).
5. penso a quanto tempo dedicare a ogni parte del testo.

Mentre sto scrivendo...

6. penso a quali sono le frasi o le parole migliori per dire esattamente quello che voglio dire.
7. mi chiedo se quello che sto scrivendo rispetta le istruzioni che ho ricevuto.
8. segno le parti del testo che hanno bisogno di essere migliorate, ma le migliorerò alla fine perché non voglio distrarmi.
9. per organizzarmi e finire in tempo, penso sempre a quanto tempo mi rimane.
10. penso a come collegare le varie parti del testo (ad esempio usando parole come “e”, “ma”, “perché”, “però”, “quando”).
11. cerco di capire se sto rispettando le regole grammaticali.
12. cerco di capire se sto usando bene la punteggiatura (ad esempio il punto, la virgola, i due punti) e le lettere maiuscole.
13. se mi accorgo di aver fatto degli errori, li correggo.
14. penso a quante cose devo scrivere nel testo.
15. penso a come organizzare il mio testo in diverse parti.
16. mi concentro su quello che sto facendo e cerco di non distrarmi troppo.

Appena ho finito di scrivere...

17. rileggo il testo per essere sicuro che sia chiaro.
18. rileggo il testo per essere sicuro che il modo in cui ho organizzato le idee sia facile da capire.
19. controllo di aver scritto tutto quello che dovevo scrivere.
20. penso a come ho scritto e a cosa potrei fare la prossima volta per migliorare.

Legenda

Strategie prima di scrivere, Strategie durante la scrittura, Strategie dopo aver scritto

### Questionario su quanto sei bravo a scrivere

1. Quando devo scrivere riesco a farmi venire in mente tante idee.
2. Sono capace di trasformare i miei pensieri in frasi.
3. Se mi accorgo che un testo è difficile da scrivere, vado avanti lo stesso.
4. Riesco a farmi venire in mente tante idee originali per i miei testi.
5. Quando scrivo, so esattamente in che ordine scrivere le mie idee.
6. So scrivere correttamente le parole.
7. So scrivere frasi complete.
8. So usare la punteggiatura (ad esempio il punto, la virgola, i due punti, il punto e virgola) in modo corretto.
9. So scrivere frasi corrette dal punto di vista grammaticale.
10. So andare a capo al momento giusto.
11. Riesco a concentrarmi sulla scrittura per almeno venti minuti (primaria)/mezz'ora (secondaria primo grado).
12. Quando scrivo riesco a non distrarmi.
13. Quando devo scrivere un testo, mi metto subito a scrivere, senza pensare.
14. Quando scrivo riesco a non preoccuparmi troppo.
15. Prima di scrivere, penso a quali sono i motivi per cui sto scrivendo il testo (ad esempio: prendere un bel voto, fare contento l'insegnante, fare bella figura).
16. So trovare le parole giuste per scrivere quello che penso.

Legenda

Ideazione, Rispetto delle convenzioni di scrittura, Autoregolazione

### Questionario su quanto ti trovi bene in classe

1. Mi sento ben inserito nella mia classe.
2. Quando faccio bene qualcosa, i miei compagni se ne accorgono.
3. Per me è difficile farmi accettare dai miei compagni.<sup>45</sup>
4. I miei compagni prendono sul serio quello che dico.
5. I miei insegnanti si interessano a me.
6. A volte mi sento un po' un estraneo in questa classe.
7. Nella mia scuola c'è almeno un insegnante o un altro adulto con cui posso parlare se ho un problema.
8. Le persone che trovo a scuola mi trattano bene.
9. Mi sento molto diverso dai miei compagni.
10. In classe faccio tante cose con i miei compagni.
11. In classe sono rispettato come tutti gli altri.
12. I miei insegnanti non si interessano a me.

---

<sup>45</sup> Le risposte agli item 3, 6, 9, 12 e 16 del *Questionario su quanto ti trovi bene in classe* sono state riversate, sia per lo studio pilota che per l'analisi vera e propria.

13. In classe riesco ad essere me stesso.
14. I miei insegnanti mi rispettano.
15. In classe tutti sanno che so essere bravo a scuola.
16. Vorrei essere in un'altra scuola.
17. Sono orgoglioso di far parte di questa classe.
18. Ai miei compagni piaccio per come sono.

Legenda

Scala unica

I quattro strumenti sono stati poi organizzati in fascicoli completi di una prima pagina di istruzioni e di un breve testo introduttivo per ogni questionario.

I fascicoli così composti sono stati utilizzati, come anticipato, per un'ulteriore somministrazione, definita pilota, presso nove classi di un Istituto Comprensivo differente da quelli individuati per il campione d'indagine. Il campione era composto da tre quarte primarie, due quinte primarie, una prima secondaria di primo grado, due seconde secondarie di primo grado e una terza secondaria di primo grado, per un totale di 179 studenti. L'obiettivo di questa fase era quello di operare una prima validazione<sup>46</sup> degli strumenti così composti, valutandone la consistenza interna. Inoltre, tale passaggio è servito anche per simulare la somministrazione in vista di quella ufficiale con il campione scelto.

Come primo passo sono stati creati quattro tipi di fascicoli per entrambi gli ordini di scuola: ognuna delle quattro versioni conteneva i questionari posizionati in un diverso ordine rispetto alle altre, in modo tale da disincentivare la copiatura tra alunni e favorire il più possibile l'espressione della propria opinione personale. Successivamente è stato prodotto un numero di fascicoli pari al totale degli alunni di ogni classe: su ognuno di essi è stato apposto un codice alfanumerico corrispondente ai vari studenti. La scelta di assegnare ad ogni studente un codice costituiva una simulazione della successiva somministrazione alle classi campione: in questo modo si sarebbe potuto anonimizzare ogni strumento, rispettando la privacy degli studenti. Al termine della compilazione i fascicoli sono stati raccolti e sfogliati uno ad uno, per individuare eventuali quesiti saltati per distrazione, potendo così provvedere all'integrazione in tempo reale (Bailey, 1978/1995b). Oltre a ciò si è anche controllato che tutti gli alunni avessero fornito

---

<sup>46</sup> Si parla di *prima* validazione perché, come si vedrà, questo è solo il primo passo per produrre un questionario definitivo e internamente consistente. Per ragioni di tempo e risorse, però, non è stato possibile raffinare ulteriormente gli strumenti.

risposte opposte, o quantomeno coerenti, in tutti quei casi di quesiti contraddittori presenti all'interno del medesimo questionario, come, ad esempio, gli item *I miei testi sono scritti molto bene* (1) e *Non sono tanto bravo a scrivere* (5) del *Questionario su quanto ti piace scrivere* e gli item *I miei insegnanti si interessano a me* (5) e *I miei insegnanti non si interessano a me* (12) del *Questionario su quanto ti trovi bene in classe*. Gli alunni che hanno commesso questo genere di errore, un numero irrisorio rispetto al totale, hanno confermato che si è trattato di una svista dovuta a disattenzione, non di una mancata comprensione dei quesiti e/o delle opzioni di risposta. Per tale ragione, al fine di non falsare i risultati, si è scelto di continuare a controllare i diversi fascicoli da questo punto di vista anche durante la somministrazione ufficiale. Una volta raccolti e controllati tutti i questionari, si è proceduto con la trascrizione dei risultati: la linea di risposta relativa ad ogni item è stata misurata con un righello, al fine di individuare il punto esatto su cui era posizionata ogni crocetta.

Le risposte così tabulate sono state oggetto di un'analisi dell'affidabilità interna per ciascuna sottoscala di ogni strumento. A tal proposito si è scelto di utilizzare, anziché il conosciuto Alpha di Cronbach (Cronbach, 1951), il più recente indice Omega (McDonald, 1970; 1999), ritenuto un'alternativa più corretta dal punto di vista metodologico rispetto al tradizionale Alpha. Quest'ultimo è senz'altro il più noto e il più utilizzato tra gli indici statistici per calcolare l'affidabilità interna di una scala (e non solo), ma, come ricordano alcuni autori (Cortina, 1993; Streiner, 2003; Vaske et al., 2017), non è il solo. Proprio per questo Dunn, Baguley e Brunnsden (2014) propongono, nel loro articolo *From Alpha to Omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation*, un meno conosciuto indice atto alla stessa funzione: Omega, appunto. Gli autori spiegano che, secondo alcune evidenze sia matematiche che di metodo, il coefficiente Alpha presenta diverse difficoltà e distorsioni d'utilizzo<sup>47</sup>, eppure sono pochi i contributi che, oltre a riconoscerle, propongano anche un'alternativa semplice, intuitiva e di facile utilizzo. A questo proposito il loro articolo si concentra sul coefficiente Omega, spiegando per quali ragioni esso è in grado di superare queste inapproprietezze. In particolare, un pregio di Omega è quello di fornire, a differenza di Alpha, un intervallo di confidenza, ossia un valore minimo e un valore massimo che delimitano l'intervallo entro il quale dovrebbe aggirarsi il valore del coefficiente nel 95%

---

<sup>47</sup> Ad esempio, la sua validità si rifà ad una serie di presupposti che difficilmente sono tutti soddisfatti contemporaneamente; non restituisce un intervallo di valori entro cui si posiziona la cifra risultante, non mostrando così il grado di variabilità della stima emersa; la tendenza a rimuovere item dalla scala per migliorare il coefficiente è valida sul piano matematico, ma discutibile su quello realistico e sociale.



delle rilevazioni svolte con ulteriori campionamenti di popolazione. In tal modo si ottiene non solo un valore singolo indicativo dell'affidabilità interna di un certo strumento in un dato momento e con un dato campione, ma si raccolgono anche informazioni accurate sui valori massimi e, soprattutto, minimi che esso potrebbe ottenere in altri momenti, potendo così intervenire nei casi più problematici (Dunn et al., 2014)<sup>48</sup>. Inoltre, non da ultimo, anche i presupposti matematici e statistici che si celano dietro l'indice Omega sono ritenuti più realistici e facilmente rispettabili rispetto a quelli di Alpha. Ciò detto, si invita a osservare la tabella 7.3, che riporta i risultati di affidabilità interna dei quattro questionari oggetto di questo studio, con relativi intervalli di confidenza al 95%.

Tabella 7.3. Coefficienti Omega per scale e sottoscale questionari<sup>49</sup>

Questionario su quanto ti piace scrivere (disposizione a scrivere)		Questionario sulle tue strategie di scrittura (strategie metacognitive di scrittura)		Questionario su quanto sei bravo a scrivere (autoefficacia nella scrittura)		Questionario su quanto ti trovi bene in classe (benessere e coesione del gruppo classe)
Fiducia	Omega: 0,75 95% CI: low 0,68-up 0,82	Prima di scrivere	Omega: 0,52 95% CI: low 0,39 –up 0,64	Ideazione	Omega: 0,81 95% CI: low 0,76 –up 0,86	Scala unica Omega: 0,89 95% CI: low 0,85 –up 0,92
Persistenza	Omega: 0,61 95% CI: low 0,52 –up 0,71	Durante la scrittura	Omega: 0,64 95% CI: low 0,55 –up 0,74	Rispetto convenzioni	Omega: 0,75 95% CI: low 0,68 –up 0,82	
Passione	Omega: 0,89 95% CI: low 0,86 –up 0,91	Dopo aver scritto	Omega: 0,73 95% CI: low 0,66 –up 0,79	Autoregolazione	Omega: 0,51 95% CI: low 0,40 –up 0,63	

Come si può osservare dalla lettura dei valori puntuali di Omega, le cifre sono piuttosto eterogenee, variabili da 0,51 (sottoscala *autoregolazione* del questionario su autoefficacia

<sup>48</sup> Come spiega Peters (2014), talvolta la lettura del singolo valore puntuale assume minore importanza rispetto all'intervallo di confidenza entro il quale esso si situa.

<sup>49</sup> In tabella *low* sta per *lower bound* (limite inferiore; minor valore di Omega possibile per quella scala nel 95% dei casi) e *up* sta per *upper bound* (limite superiore; maggior valore di Omega possibile per quella scala nel 95% dei casi).

nella scrittura) e 0,52 (sottoscala *prima di scrivere* del questionario su strategie metacognitive di scrittura) fino a 0,89 (sottoscala *passione* del questionario sulla disposizione a scrivere; scala unica del questionario su benessere e coesione del gruppo classe). Il problema, nell'interpretazione del coefficiente Omega così come di quello Alpha, è che in letteratura non vi è assoluto accordo su quali valori suggeriscano una buona “tenuta” degli strumenti e quali altri una situazione di minor consistenza. Secondo alcuni pareri (ad es. Cortina, 1993; Field et al., 2012), un valore da 0,70 in poi è da considerarsi adeguato, ancor meglio da 0,80 a crescere; per altri (ad es. Cicchetti, 1994; Cicchetti & Sparrow, 1990) i valori da 0,70 a decrescere sono addirittura significativi di assoluta inadeguatezza, mentre quelli da 0,90 indicano una scala eccellente. Di opinione diversa sono coloro (ad es. Green et al., 1977; Vaske et al., 2017) che ritengono, per ricerche di natura umanistica come la presente, spesso incentrate su costrutti d'ampio raggio e difficilmente incanalabili in scale del tutto unidimensionali, sufficientemente adeguati valori da 0,60-0,65 a salire. C'è anche chi (ad es. Carr, 2011; Streiner, 2003) condanna coefficienti troppo alti, superiori a 0,90, in quanto talvolta indicativi di item tutti troppo simili tra loro e, dunque, di una scala eccessivamente ridondante nei suoi contenuti. All'interno di questo dibattito abbiamo considerato interessante il lavoro di Taber (2018, p. 1278), che ha raccolto l'eterogeneità delle opinioni circa le soglie considerate accettabili in studi relativi al campo delle scienze dell'educazione:

*Una vasta gamma di descrittori qualitativi è stata utilizzata dagli autori per interpretare i valori (...) calcolati. Questi descrittori sono qui riportati (...) con l'intervallo (...) che rappresenta i valori più alti e più bassi etichettati in questo modo negli articoli esaminati. Quindi, i valori (...) sono stati descritti come eccellenti (0,93-0,94), forti (0,91-0,93), affidabili (0,84-0,90), robusti (0,81), piuttosto alti (0,76-0,95), alti (0,73-0,95), buoni (0,71-0,91), relativamente alti (0,70-0,77), leggermente bassi (0,68), ragionevoli (0,67-0,87), adeguati (0,64-0,85), moderati (0,61-0,65), soddisfacenti (0,58-0,97), accettabili (0,45 -0,98), sufficienti (0,45-0,96), non soddisfacenti (0,40-0,55) e bassi (0,11).*

Come osservabile dalla citazione sopra riportata, la variabilità è tanta, contemplando anche l'intervallo 0,45-0,50, il più delle volte condannato, tra i valori ritenuti sufficienti e accettabili. Importante poi ricordare che, nell'interpretazione di questo genere di dati, occorre prestare particolare attenzione anche al contesto relativo a quel dato strumento (ampiezza della scala, se si è già lavorato parecchio sullo strumento o si è agli inizi del processo di validazione, ecc...), importante per farsi un'idea realistica circa il valore

assunto da una determinata cifra (Alderson et al.,1995; Carr, 2011; Vaske et al., 2017). Ciò detto, date le differenze di interpretazione fin qui mostrate e considerando anche che si tratta del primo sondaggio su questi strumenti, si è scelto di considerare un buon punto di partenza e sufficienti i valori di Omega pari o superiori a 0,60. Per ciò che riguarda i valori inferiori a questa soglia, relativi alle sottoscale *autoregolazione* e *prima di scrivere*, si tratta di cifre sì moderate, ma allo stesso tempo non eccessivamente basse se si pensa che, come anticipato, gli strumenti in questione si trovano al loro primo sondaggio di affidabilità e, certamente, potranno essere in futuro suscettibili di modifiche e perfezionamenti. È infatti possibile che la traduzione e adattamento, il cambio di scala per le risposte ed ulteriori altre modifiche abbiano in parte mutato il senso e la struttura dei questionari rispetto alla loro versione originaria, motivo per cui i valori di affidabilità emersi sono differenti rispetto a quelli degli strumenti in lingua inglese. Oltre alle due sottoscale appena citate, anche quelle relative a *persistenza* e *strategie durante la scrittura* devono essere osservate con un occhio maggiormente attento, per via degli intervalli di confidenza a loro affiancati. Per ciò che riguarda invece le sottoscale *fiducia* e *passione*, la sottoscala sulle *strategie dopo aver scritto*, le sottoscale *ideazione* e *rispetto convenzioni di scrittura* e la scala unica del questionario su benessere e coesione di gruppo, i valori, contemplando anche gli intervalli di confidenza, vanno da buono, ad eccellente. Per terminare il discorso su validazione e soglie di affidabilità si riporta, volutamente in conclusione, il parere di Peters (2014), piuttosto differente da quanto fino ad ora discusso. L'idea del ricercatore è che uno strumento con una consistenza interna non particolarmente alta non è da considerarsi necessariamente uno strumento poco valido, che non misura ciò che intende misurare; anzi, spesso ciò è dovuto alla poca unidimensionalità<sup>50</sup> delle scale di riferimento, dunque all'eterogeneità degli item in esse contenuti, non alla sua mancata capacità di indagare determinati contesti e costrutti. In altri termini, ciò che a livello matematico e statistico pare inaffidabile (valore di affidabilità basso per scarsa unidimensionalità), può essere invece piuttosto valido e adeguato da un punto di vista reale; ovvero una certa scala, seppur variegata ed eterogenea, può effettivamente contribuire ad indagare ciò che i ricercatori in questione intendono studiare e secondo il senso che essi intendono dare alla loro ricerca. La raccomandazione di Peters è insomma quella di non lasciarsi eccessivamente condizionare dalle cifre risultanti da Alpha, Omega e coefficienti simili, altrimenti si

---

<sup>50</sup> Coefficienti come, ad esempio, Alpha danno per scontata l'unidimensionalità di una certa scala, ossia la comune appartenenza di tutti i suoi item ad un unico fattore, un unico costrutto.

rischia di realizzare scale tutte uguali, con item fin troppo simili che procedono tutti nella stessa direzione, sicuramente affidabili su un piano matematico e statistico, ma magari non sufficientemente ampie in relazione agli interessi reali del ricercatore. In tal senso, i coefficienti Alpha e Omega divengono una delle tante informazioni da analizzare e interpretare in relazione a una scala, non il giudizio univoco e definitivo sulla bontà di uno strumento. Si tratta di un parere interessante e forse a tratti impopolare, ma che certamente concorda con la nostra scelta di contemplare in questa ricerca tutte le scale e sottoscale dei nostri strumenti, nonostante i valori di Omega non siano particolarmente alti in ogni condizione.

### **7.3.3 Il questionario sociometrico: costruzione e pilotaggio**

L'ultimo strumento costruito per la ricerca è stato, come anticipato, un questionario sociometrico, nel quale si chiedeva agli alunni di ogni classe di esprimere le proprie preferenze rispetto ai compagni. Per una questione di tempi e risorse, ma anche di maggiore rapidità della successiva tabulazione, si è preferito il questionario autosomministrato al posto dell'intervista individuale per ogni alunno, altra opzione possibile in questo settore (Marsden, 2011; Hollstein, 2011). Lo strumento serviva per indagare nello specifico due ambiti, affettivo e funzionale, ognuno tramite due quesiti, uno legato alle scelte, l'altro ai rifiuti. L'ambito affettivo riguarda le amicizie e il tempo libero, quello funzionale la scuola e il lavoro in classe. Ispirandosi al test sociometrico di Moreno (1953/1964), che serve, appunto, per identificare gli "altri" (*alters*) con i quali si intrattiene o si vorrebbe intrattenere una determinata relazione (Marsden, 2011), sono stati dunque realizzati i seguenti quattro quesiti:

1. *Quale o quali tra i tuoi compagni sceglieresti per passare del tempo con te dopo la scuola? (scelte affettive);*
2. *Quale o quali tra i tuoi compagni NON sceglieresti per passare del tempo con te dopo la scuola? (rifiuti affettivi);*
3. *Immagina che il tuo insegnante proponga alla tua classe di creare dei gruppi per lavorare alla scrittura di un testo: quale o quali tra i tuoi compagni sceglieresti per stare in gruppo con te? (scelte funzionali);*
4. *Immagina che il tuo insegnante proponga alla tua classe di creare dei gruppi per lavorare alla scrittura di un testo: quale o quali tra i tuoi compagni NON sceglieresti per stare in gruppo con te? (rifiuti funzionali).*

Come si può vedere, i testi delle domande sono brevi e i contesti di riferimento piuttosto specifici e circoscritti, questo per limitare al minimo i possibili fraintendimenti. Ad esempio, la domanda *chi sono i tuoi amici?*, quesito ampio, vago e decontestualizzato, potrebbe essere interpretata in svariati modi dai lettori, perciò le risposte farebbero tutte riferimento a ragionamenti mentali differenti. Stesso discorso vale per i riferimenti al tempo: sarebbe meglio evitare il più possibile termini vaghi come, ad esempio, *ogni tanto* e *qualche volta*. Seppur non ci siano regole univoche e specifiche per produrre questionari sociometrici, il consiglio più diffuso (Marsden, 2011; Moreno, 1953/1964; Moreno & Jennings, 1938; Reffieuna, 2003) rimane quello di produrre quesiti il più possibile esenti da dubbi e il cui contesto sia almeno in parte delineato. Le domande, poi, dovrebbero riferirsi il più possibile a situazioni quotidiane, realistiche, possibili: l'intento è quello di delineare condizioni nelle quali il lettore possa riconoscersi o possa immaginare di trovarsi senza alcuna difficoltà di immedesimazione (Marhaba, 1974). Questo è esattamente quello che si è tentato di fare per questa ricerca: domande perlopiù prive di termini ambigui e contesti piuttosto realistici e definiti, come passare del tempo insieme dopo la scuola e lavorare insieme in classe alla scrittura di un testo. Infine, la letteratura (Marhaba, 1974) consiglia, esattamente come realizzato in questa sede, di prediligere una formulazione dei quesiti al condizionale (*chi vorresti\ non vorresti\ sceglieresti*, ecc), per rendere le domande meno aggressive e al lettore, consentendogli quindi di rispondere con maggiore serenità, soprattutto ai quesiti formulati in negativo.

Riprendendo quanto scritto nel quinto capitolo, questo tipo di raccolta è indubbiamente riconducibile alla categoria dei *whole network*, per i quali si raccolgono dati relazionali completi e relativi a tutti i componenti del gruppo, non solo il punto di vista di uno specifico *ego*. L'intenzione principale di questo lavoro era infatti quella di raccogliere dati reciproci per ogni coppia di componenti di ogni classe, in modo tale da poter analizzare la struttura sociale completa di ogni gruppo. Inoltre, il questionario di cui sopra si riferisce sì a più contesti, ma indaga un ambito (affettivo o funzionale) e una condizione (scelta o rifiuto) alla volta (Marin & Wellman, 2011; Marsden, 2011), motivo per cui, come si vedrà in seguito, per ogni classe esaminata sono stati realizzati più sociogrammi, uno per ogni quesito. Una volta formulati i quesiti sociometrici di nostro interesse, sono stati realizzati gli appositi fascicoli da somministrare al campione, identici per primaria e secondaria. Questi erano comprensivi di un buon numero di righe di risposta sotto ad ogni domanda, in modo da permettere ad ognuno di scrivere la quantità di nomi desiderata.

Lo strumento così strutturato è stato somministrato, con l'intenzione di effettuare un pilotaggio, alle stesse nove classi che hanno compilato anche i quattro questionari di cui al precedente paragrafo. L'obiettivo, nuovamente, era quello di testare la fattibilità del questionario e le regole di compilazione dello stesso, in vista della successiva raccolta dati con il campione ufficiale. La somministrazione è avvenuta allo stesso modo per ogni classe: il questionario è stato letto e commentato insieme agli alunni e, una volta appurato che a tutti fossero sufficientemente chiari i contenuti dei quesiti e la modalità di compilazione degli stessi, ogni studente ha lavorato autonomamente sul proprio foglio. A tutti è stata naturalmente concessa la possibilità di chiedere chiarimenti in corso d'opera, anche per prendere nota di eventuali dubbi frequenti e capire come intervenire a riguardo. Ogni questionario è stato comunque riguardato in seguito alla compilazione ed eventuali incongruenze sono state risolte individualmente con gli alunni interessati. Inoltre, anche su ogni questionario sociometrico è stato apposto il codice alfanumerico identificativo di ogni alunno, al fine di poter in seguito renderli anonimi e irriconoscibili. Tuttavia, in fase di compilazione ogni studente ha comunque scritto sul questionario sia il proprio nome (per rendere chiaro chi fosse l'autore), sia quelli dei compagni, tutti sostituiti in un secondo momento con i codici personalizzati. Il passaggio dai nomi è stato necessario per evitare confusione ed ulteriori errori. Alcuni autori, tra cui Rivellini (2007), ritengono che sarebbe meglio fornire già alla classe, in fase di compilazione, una lista dei nomi dei compagni con accanto i rispettivi codici, che gli studenti dovranno utilizzare, al posto dei nomi, per identificarli nelle varie risposte. L'idea di fondo è che i codici non rendano immediatamente chiaro a chi si stiano riferendo i compilatori, diminuendo il timore di essere visti ed, eventualmente, criticati dai compagni. Questa opzione non è stata ritenuta di semplice gestione: se per caso gli alunni si fossero sbagliati nel trascrivere un codice al posto di un altro, nessuno se ne sarebbe mai potuto rendere conto in fase di controllo, dunque l'errore sarebbe rimasto, inficiando l'accuratezza dei dati raccolti. Si è preferito dunque chiedere agli alunni di scrivere i nomi dei compagni e di provvedere ad anonimizzare il tutto in un secondo momento, dopo aver rimosso o corretto eventuali incongruenze nelle risposte. Per garantire comunque la segretezza delle nomine effettuate, in fase di compilazione tutti i banchi sono stati distanziati, in modo che ognuno potesse lavorare individualmente e con tranquillità, ed è stato chiesto agli studenti di non rivelare i nomi scritti nel proprio questionario almeno fino alla fine della sessione di raccolta dati (An, 2011; Marhaba, 1974; Marsden, 2011; Sobieski & Dell'Angelo, 2016). A posteriori,

queste scelte sono risultate ottimali per le nostre esigenze ed i nostri obiettivi, dunque si è deciso di mantenerle tali per la fase di somministrazione ufficiale.

Si è parlato poco sopra di controllo di ogni questionario al termine della somministrazione, per individuare e, successivamente, correggere eventuali errori. In effetti, questo passaggio si è rivelato fondamentale per la precisione di questo studio, in quanto ha permesso di individuare, prima della somministrazione al campione ufficiale, alcuni aspetti problematici e di confusione, importanti da conoscere in anticipo per poter poi intervenire in maniera ottimale su di essi. In particolare, i principali errori che sono stati rintracciati nei questionari sociometrici, soprattutto quelli degli studenti di scuola primaria, più giovani e inesperti, sono i seguenti:

- a. aver scritto il soprannome dei compagni anziché il loro nome, non rendendo facilmente identificabili i soggetti in questione;
- b. aver scritto uno o più nomi sia nelle scelte che nei rifiuti dello stesso ambito.

Per ognuno di questi casi sono state chieste, in separata sede, spiegazioni all'alunno in questione e, nell'ultimo caso, si è chiesto di scegliere dove collocare il compagno, se nelle scelte o nei rifiuti. Non è infatti logicamente possibile che, per lo stesso ambito (affettivo o funzionale), un compagno compaia sia nella lista delle scelte che in quella dei rifiuti. La motivazione di queste sviste, come confermato dai ragazzi interrogati, non è stata l'incomprensione del quesito, peraltro letto e commentato a grande gruppo, bensì la loro presunta disattenzione. Il problema potrebbe dunque essere quello delineato da Marin e Wellman (2011): con domande simili una di seguito all'altra è possibile confondersi se non si è del tutto concentrati su ciò che si sta facendo. In casi come quello al punto c si è quindi chiesto, per precauzione, agli studenti interessati di rileggere attentamente tutte le loro risposte per assicurarsi di aver scritto tutti i nomi nel settore desiderato. Seppur non sia possibile intervenire su tutti gli errori di misura, alcuni dei quali peraltro impercettibili, questo tipo di controllo è risultato fondamentale per rendere i dati del presente lavoro il più possibile affidabili e realistici (Marsden, 2011) e per evitare conclusioni errate in fase di analisi statistica (An, 2011; Voelkl et al., 2011).

#### **7.4 Somministrazione degli strumenti**

Con tutte le informazioni raccolte in fase di pilotaggio si è potuta organizzare la sessione di somministrazione dei diversi strumenti alle classi campione.

Come primo passo sono stati creati i codici per ogni classe partecipante, di seguito riportati:

- classi sperimentali primaria: SCB, RGC, BLQA, BLQB, CMB;
- classi di controllo primaria: MAF, MIE, CNA, FRP;
- classi sperimentali secondaria di primo grado: LELE, LFB;
- classi di controllo secondaria di primo grado: LDG, LELA.

Per identificare ogni alunno si apponeva sui vari materiali il codice della classe d'appartenenza facendo seguire, via via, numeri progressivi.

A seguire sono stati organizzati i materiali per ogni classe: un foglio (o più, in caso di necessità) per la scrittura del testo, un fascicolo di questionari di autopercezione e una copia del questionario sociometrico per ogni alunno, tutti contrassegnati con il codice alfanumerico di riferimento. La somministrazione, come anticipato, è avvenuta nel secondo quadrimestre degli anni scolastici 2018\2019 e 2019\2020. Per ogni classe si è cercato di organizzare il tutto in un'unica mattinata, anche se, per questioni organizzative, ciò non è stato possibile nelle classi CMB (sperimentale primaria) e CNA (controllo primaria), per le quali si è suddivisa la raccolta dati in due giornate: una per la visione del video e la scrittura del testo e una per la compilazione dei questionari. Per l'intera somministrazione non sono stati previsti tempi precisi, anche se si è notato che tutte le classi, comprese quelle che hanno partecipato al pilotaggio, non hanno sforato oltre le due ore e mezza\ tre ore.

In ogni classe gli alunni sono stati chiamati a ritirare, di volta in volta, i diversi materiali: si è consegnato uno strumento alla volta, per evitare distrazioni, iniziando dal foglio per la scrittura del testo. Prima di cominciare con la procedura di raccolta dati, è stato spiegato agli studenti, a grandi linee, cosa avrebbero dovuto fare nelle ore a seguire e perché: si è detto loro che il loro prezioso contributo sarebbe stato d'aiuto per una ricerca universitaria sulle abilità di scrittura, la motivazione a scrivere e il benessere di ogni classe. Come aspetto principale di tutto il discorso si è sottolineata la serietà e l'importanza di questo lavoro, utile a ricavare informazioni su un gruppo di studenti relativamente ampio, poi estendibili anche ad altri contesti e situazioni future. Per questa ragione gli alunni sono stati pregati di prendere questo lavoro sul serio e di impegnarsi al massimo nello svolgere i compiti previsti, non tanto perché al termine di essi ci sarebbe stata una valutazione (cosa che, infatti, non è accaduta), ma per la portata ed il senso del progetto in sé. Come spiega, infatti, Bailey (1978/1995a), è molto importante lasciar



trasparire, fin dalle istruzioni iniziali, che il lavoro che ci si accinge ad iniziare è qualcosa di importante, rilevante, meritevole d'interesse e di impegno, in modo tale da incentivare il più possibile a dare il massimo in ciò che si svolgerà, esattamente come se si trattasse di un'attività scolastica di routine.

In seguito alla presentazione del lavoro si è iniziato con la distribuzione dei fogli per la scrittura del testo. Prima di iniziare con la visione del video si è esplicitata la consegna del compito di scrittura, un testo narrativo appunto: "Racconta la storia del video a qualcuno che non l'ha visto". A seguire si è guardato per due volte il breve spezzone: la prima visione serviva per comprendere la trama e la seconda per memorizzare accadimenti e particolari. Dopo aver guardato il filmato gli studenti hanno lavorato singolarmente alla stesura del proprio testo. Non sono stati imposti limiti di lunghezza né tempi rigidi da rispettare (Cushing Weigle, 2002), inoltre tutti sono stati liberi di impostare il lavoro come meglio credero: non è stato suggerito di realizzare progetti di testo pre-scrittura o brutte copie da rivedere, dunque le scelte di tutti sono state la conseguenza di loro pensieri individuali. Durante la stesura dei testi non sono state nemmeno fornite risposte a domande inerenti la trama del video o dubbi linguistici, in quanto la successiva analisi avrebbe riguardato, tra le altre cose, anche la comprensibilità, completezza e ricchezza delle varie produzioni scritte. Per questa ragione si è deciso di non influenzare in alcun modo le narrazioni di nessun gruppo classe, rendendo ogni elaborato il frutto della sola mente dell'autore.

Una volta raccolti tutti i testi, nonché eventuali scalette e brutte copie, si è passati alla distribuzione dei fascicoli contenenti i questionari di autopercezione. Come già specificato, sono state realizzate quattro versioni del fascicolo, differenziate dall'ordine in cui erano disposti i questionari. In tal modo, si diceva nel paragrafo 7.3.2, si sperava di ridurre al minimo eventuali copiatore e influenze reciproche. Una volta consegnati i fascicoli a tutti, si è passati alla lettura a grande gruppo delle indicazioni iniziali, spiegando dunque come dovevano essere espressi i propri pareri in merito ai diversi item. Per assicurarsi dell'avvenuta comprensione, oltre a leggere e commentare insieme i due esempi riportati sul foglio delle istruzioni sono stati anche realizzati ulteriori esempi alla lavagna (Bachman & Palmer, 1996). A seguire, ogni alunno ha proceduto con la compilazione individuale del fascicolo. In caso di dubbi sul significato di alcune parole o quesiti, la risposta è stata fornita a tutti ad alta voce, in modo tale che ognuno recepisce lo stesso messaggio e rispondesse a quell'item in base alle stesse informazioni fornite ai compagni. Una volta terminati i questionari, ogni fascicolo è stato interamente sfogliato

per individuare eventuali mancanze o errori (ad es. item con più di una crocetta, item con la crocetta posta fuori dalla linea, risposte mancanti, ecc...) e per assicurarsi che ogni studente avesse fornito risposte opposte, o quantomeno coerenti, agli item contraddittori già menzionati in precedenza.

Terminata la fase di controllo e risolte eventuali inapproprietezze, si è passati alla terza e ultima fase della raccolta dati: la compilazione del questionario sociometrico. Come specificato in precedenza, trattandosi dello strumento di più delicata compilazione, i banchi degli alunni sono stati distanziati tra loro, in modo che ognuno potesse lavorare individualmente, con privacy e tranquillità. Inoltre, come anticipato, per non innescare influenze reciproche o avvenimenti spiacevoli, è stato chiesto agli studenti di non rivelare i nomi scritti nel proprio questionario almeno fino alla fine della sessione di raccolta dati. Le principali regole di quest'ultima somministrazione, tenuto conto anche di quanto emerso dalla sessione pilota, sono state le seguenti:

1. nominare i compagni in modo chiaro, evitando soprannomi;
2. nominare un numero di compagni a piacere. Questo significa che non è stato imposto un numero fisso di nomi da inserire né nelle scelte né nei rifiuti. Ogni alunno ha avuto modo di segnare sul proprio foglio tutti i compagni desiderati, fossero anche tutti o nessuno, come successo in certi casi. Diversi autori (Marsden, 2011; Lindzey & Borgatta, 1954; Salvini, 2007b), tra i quali anche lo stesso Moreno (1953/1964), ritengono infatti che questa sia la scelta migliore, in quanto consente ad ognuno di esprimersi rispetto a quelle che sono le sue reali esigenze, senza forzature o limitazioni. Come spiegato, appunto, da Moreno, un numero fisso di nomi da scrivere falserebbe quella che è la situazione reale dell'aggregazione sociale esaminata: un determinato attore potrebbe infatti voler segnare più o meno nomi di quelli consentiti, oppure addirittura nessun nome, e per inquadrare un contesto veritiero è necessario che possa farlo. L'unica risposta non accettabile per questo questionario, oltre naturalmente a nomi di studenti non facenti parte della classe, è "non saprei/non lo so", in quanto non quantificabile né poi traducibile in un codice alfanumerico;
3. non nominare necessariamente la totalità dei compagni tra scelte e rifiuti. Per capirci meglio, è stato spiegato agli alunni che la somma tra i nomi scritti nell'area delle scelte e quelli scritti nell'area dei rifiuti di ciascun ambito non doveva necessariamente dare come risultato il numero totale degli alunni della classe escluso colui che sta compilando il questionario. Se un compagno non viene

scelto, non significa che debba essere per forza rifiutato, così come è vero il contrario. Come la realtà dei rapporti umani prevede, esistono anche i cosiddetti indifferenti, ovvero coloro che non risaltano particolarmente ai nostri occhi né in positivo né in negativo.

Come si diceva in precedenza, nonostante le spiegazioni preliminari è stato comunque necessario riguardare, al termine della raccolta dati in ogni classe, i questionari sociometrici di ogni alunno, per risolvere in modo estemporaneo eventuali errori o fraintendimenti nella compilazione. I vari dubbi o inapproprietezze sono stati risolti individualmente con l'alunno interessato.

## **7.5 Codifiche, tabulazioni e analisi dei dati**

Una volta entrati in possesso di tutti i dati di nostro interesse, essi sono stati riordinati e preparati per la successiva analisi. A seguire si descriverà il processo avvenuto per ogni materiale, cominciando dai testi per poi proseguire con i questionari di autopercezione e i questionari sociometrici. Infine, in conclusione al paragrafo si illustreranno le principali informazioni sull'analisi eseguita sui diversi dati.

### **7.5.1 Preparazione dei testi per la codifica**

Dopo aver raccolto i testi in tutte le classi partecipanti, essi sono stati anonimizzati in vista della successiva valutazione linguistica. In particolare, tutti gli elaborati sono stati fotocopiati, per non intervenire sull'originale, e da ogni copia sono stati eliminati tutti i possibili rimandi all'autore (la classe, il codice, ecc...). A seguire, i testi sono stati tra loro mischiati e ogni elaborato è stato ulteriormente identificato con un numero progressivo che ne indicasse la posizione di comparsa nel nuovo raggruppamento. Su un foglio a parte si è preso nota dell'ordine in cui i testi sono stati mescolati, segnando il numero progressivo con a fianco il codice associato ad ogni studente.

Al termine di tale procedura, svolta da una persona differente rispetto all'autore di questa tesi, i testi sono stati restituiti a chi scrive in totale anonimato e soprattutto mescolati tra di loro, in modo da poter eseguire l'analisi senza sapere a chi appartenessero i vari elaborati, evitando così qualsiasi tipo di influenza (Lucisano & Salerni, 2002). I testi sono stati trascritti in digitale tali e quali all'originale, seguendone l'ordine di comparsa e identificandoli con i numeri progressivi ad essi assegnati. A fine analisi ogni testo è stato poi ricondotto al proprio autore e al gruppo di riferimento.

Come già accennato in precedenza, i testi anonimizzati e trascritti sono stati oggetto di due tipi di analisi: olistica e analitica. Il primo tipo di analisi osserva i testi come un insieme, un tutt'uno, per poi classificarli, relativamente ad una certa caratteristica (ad es. completezza, comprensibilità, ecc), sulla base dei valori numerici di una determinata rubrica, ai quali sono associati dei descrittori in ordine crescente o decrescente. Il secondo tipo d'analisi, come da nome, opera invece un frazionamento del testo nelle sue componenti d'interesse (ad es. punteggiatura, lessico, verbi, ecc...), al fine di studiarle separatamente una per una. Secondo White (1984) la procedura analitica è una forma di riduzionismo della complessità di un dato oggetto, in particolare quando associata a prodotti quali dei testi scritti: pur essendo, ad esempio, la punteggiatura o la suddivisione in paragrafi perfettamente utilizzate in un brano, esso potrebbe tuttavia risultare non chiaro o addirittura incomprensibile su un piano globale, quindi dal punto di vista olistico. Il parere di R. Brown (1978) su questo argomento è invece diametralmente opposto: egli spiega che il solo utilizzo di valutazioni olistiche potrebbe lasciare dubbi e perplessità negli insegnanti o valutatori che ne fanno uso. Ad esempio, dopo aver analizzato olisticamente due brani deduciamo che, in senso assoluto, il primo è scritto meglio del secondo in base ad alcuni parametri generali (ad es. coerenza, coesione, completezza, ecc...), ma esattamente che cos'è che lo ha reso migliore? Che cosa invece ha fatto sì che il secondo risultasse qualitativamente peggiore? Su quali dimensioni linguistiche è necessario intervenire? Brown, nel suo contributo, consiglia a tal proposito di affiancare la procedura olistica a quella analitica, esattamente come attuato in questa sede. La nostra idea, concorde con quella di Brown, è che la combinazione dei due processi valutativi possa condurre a un'analisi più ricca e approfondita del solo utilizzo di una delle due forme: la procedura olistica consente di farsi un'idea generale circa la sensazione che si nutre su un dato testo nel suo insieme, mentre la valutazione analitica permette di osservare la struttura del brano e l'appropriatezza d'utilizzo delle diverse parti che lo compongono (Cushing Weigle, 2002).

### **7.5.2 Valutazione olistica dei testi: categorie d'analisi e codifica**

Per la valutazione olistica dei testi si è fatto uso di una versione tradotta e lievemente modificata di tre delle quattro scale di valutazione dell'adeguatezza funzionale di Kuiken e Vedder (2016; 2018; Vedder, 2016) e di una quarta scala tratta dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER) (Consiglio d'Europa, 2002).

Iniziando dalle prime tre scale, occorre innanzitutto definire cosa si intende per adeguatezza funzionale. Questo costrutto, estremamente ampio, designa l'efficacia e comprensibilità nella trasmissione di un messaggio da un emittente a un ricevente, nonché la correttezza linguistica del messaggio stesso. Entrambi questi aspetti sono alla base di una comunicazione di successo (Kuiken & Vedder, 2016; 2018): se si riesce a farsi comprendere sufficientemente e ad utilizzare anche forme linguistiche corrette, i propri messaggi saranno adeguati al contesto e funzionali ad uno scambio dialogico proficuo. Traendo ispirazione dalle massime conversazionali di Grice<sup>51</sup> (1975, cit. in Kuiken & Vedder, 2016; 2018; Vedder, 2016), la scala di valutazione proposta dagli autori descrive l'adeguatezza funzionale di un prodotto linguistico in base a quattro dimensioni:

- contenuto (*content*): indaga la completezza del testo in termini di informazioni fornite (sono sufficienti e rilevanti?);
- requisiti del compito (*task requirements*): indaga l'attinenza del testo ai requisiti del compito (genere testuale, registro linguistico, ecc...);
- comprensibilità (*comprehensibility*): indaga la comprensibilità del testo in termini di sforzi compiuti dal lettore per comprendere le idee espresse nel brano (quanta fatica si fa per capire di cosa parla il testo?);
- coerenza e coesione (*coherence and cohesion*): il testo è coerente e coeso in termini di connettivi utilizzati, legami logici tra le diverse parti del brano e riferimenti ai diversi contenuti e/o personaggi?

In relazione ai nostri interessi e agli obiettivi di questo lavoro sono state utilizzate, come anticipato, solo tre delle quattro dimensioni proposte: contenuto, comprensibilità e coerenza e coesione. La quarta scala, requisiti del compito, non è stata inclusa nello studio perché in questo caso l'unico requisito era quello di raccontare la storia in modo sufficientemente ricco e completo per essere compresa da qualcuno che non aveva mai visto il video, e questi due aspetti, racconto dettagliato e chiarezza, sono già compresi nelle due scale di contenuto e comprensibilità. Le tre scale scelte, poi tradotte in italiano e adattate alle esigenze di questo lavoro, sono mostrate di seguito (tabelle 7.4, 7.5, 7.6).

---

<sup>51</sup> Il noto filosofo inglese Herbert Paul Grice, a seguito dei suoi studi sulla pragmatica e la comunicazione, ha definito i principi che regolano da un punto di vista logico e cooperativo una comunicazione tra parlanti: quantità (dare informazioni nel giusto; non troppe né troppo poche), qualità (non fornire informazioni false o delle quali non si è sufficientemente sicuri), relazione (restare pertinenti all'argomento della conversazione) e modo (esprimersi in modo tale da non risultare ambiguo).

Tabella 7.4. Scala *contenuto*

1	Per niente adeguato: il numero di idee è del tutto insufficiente e non adeguato.
2	Poco adeguato: il numero di idee è scarsamente adeguato.
3	Parzialmente adeguato: il numero di idee è abbastanza adeguato.
4	Adeguato: il numero di idee è adeguato.
5	Molto adeguato: il numero di idee è molto adeguato.
6	Assolutamente adeguato: il numero di idee è assolutamente adeguato.

Tabella 7.5. Scala *comprensibilità*

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

Tabella 7.6. Scala *Coerenza e coesione (1)*

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

Le scale, pur essendo state espressamente costruite con l'intento di analizzare testi argomentativi, sono state testate con successo anche su brani di tipo narrativo, nonché su testi orali (Kuiken & Vedder, 2016; 2018; Vedder, 2016). Oltre a ciò, la semplicità e

intuitività delle stesse le ha rese adatte per essere utilizzate anche da valutatori alle prime armi, esattamente come accaduto in questo studio (Vedder, 2016; Orrù, 2019).

Oltre a questi tre strumenti, come anticipato, si è fatto uso di una quarta scala, contenente i descrittori proposti dal *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* per la categoria coerenza e coesione di una produzione linguistica. La scala si suddivide in otto descrittori: i primi tre sono relativi al livello elementare (A) del QCER; il quarto, quinto e sesto al livello intermedio (B); il sesto ed il settimo al livello avanzato (C). La differenza con la precedente rubric, sempre relativa a coerenza e coesione, è che in questo secondo caso il focus dei descrittori è sui connettivi e la loro funzione di collegamento logico all'interno di un testo. Lo strumento è riportato di seguito (tabella 7.7).

Tabella 7.7. Scala *Coerenza e coesione* (2)

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

Per distinguere le due scale relative a coerenza e coesione, quella tratta dai lavori di Kuiken e Vedder è stata rinominata *coerenza e coesione 1*, quella tratta dal *Quadro Comune Europeo* è stata rinominata *coerenza e coesione 2*.

La valutazione di tipo olistico è avvenuta completando, per ogni testo, una tabella come quella riportata di seguito (7.8). Per ognuna delle scale è stato scelto il numero corrispondente al descrittore ritenuto più adeguato per il brano in analisi.

Tabella 7.8. Tabella per valutazione olistica

<i>Descrittori</i>	<i>Scala di valutazione</i>	<i>Valutazione</i>
Contenuto	(1-6)	
Comprensibilità	(1-6)	
Coerenza e coesione, 1	(1-6)	
Coerenza e coesione, 2	(1-8)	

A seguire si mostrano alcuni esempi di testi, tratti dal corpus di questa ricerca<sup>52</sup>, analizzati secondo le quattro rubric appena mostrate.

## Contenuto

*Il video inizia con un treno che sta per partire dalla stazione. Gli ultimi passeggeri si affrettano a salire a bordo. Uno di loro è un giovane signore vestito di tutto punto. Lui dà, educatamente, il permesso di salire prima a una ragazza, che gli sorride. Il giovane sorride, imbambolato probabilmente dalla bellezza della ragazza. A risvegliarlo sono i fischi che annunciano la partenza del treno. Era chiaramente imbarazzato per l' accaduto e salì velocemente a bordo. Lì vide la ragazza di prima che cercava di dare il biglietto al bigliettaio pur nascondendo il suo cagnolino sotto una grande giacca bianca che teneva in braccio. Il cagnolino saltò giù dal treno spaventato e atterò sul terreno. La fanciulla, disperata, scese le scale ma il bigliettaio la fermò, dato che il treno stava partendo.*

*Il ragazzo si precipitò nell' ultimo vagone del treno, prese un bastone ad un uomo che si rilassava su una sedia, e si sporse per raggiungere il cane e afferrarlo per il collare. Ci riuscì. Restituì il bastone al signore e nascose il cagnolino sotto la giacca per attraversare i vagoni senza che il cagnolino venisse scoperto.*

*Ad un certo punto vide la ragazza seduta su un sedile che piangeva per il suo cagnolino. Quando il ragazzo glielo restituì lei fu felicissima. Il giovane se ne stava andando ma una brusca frenata lo fece cadere sul sedile accanto a quello della ragazza. Lei si voltò e lui si tolse il cappello. La fanciulla sorrise. Lui appoggiò la sua borsa a terra. Subito dopo la signora sul sedile dietro al loro appoggio a terra una borsa molto simile.*

*Il ragazzo si accorse che il controllore si avvicinava e fece per prendere la sua borsa, ma prese quella della signora dietro di loro.*

*Il giovane tolse tutto al suo interno e mise tutto nelle sue tasche. poi mise il cane nella borsa e la rimise per terra. Il cagnolino abbaiò da dentro la borsa. Il controllore si girò e il giovane abbaiò come un cane, dicendo di avere la tosse. Dopo poco il cane riprese ad abbaiare e il ragazzo riprese ad abbaiare.*

*Ma quando successe per la terza volta, il controllore gli disse di smetterla. La signora dietro di loro vide il suo orologio che era ora di scendere dal treno e recuperò la sua borsa. Ma Mentre si incamminava verso le porte a sentito abbaiare dalla sua borsa e l' ha aperta: ha visto che non c' era più tutta la sua roba e che dentro la sua borsa c' era un cane.*

*Il cagnolino saltò giù e andò vicino alla ragazza e al ragazzo.*

*la Signora dietro di loro iniziò ad estrarre dalle tasche del ragazzo tutte le sue cose e se ne andò indignata. Il controllore cercò di afferrare il cane ma il cane arrivò da dietro e lo morse alla gamba. Il controllore si mantenne il piede tra le mani per il dolore.*

*In quel momento il treno entrò in una galleria.*

*Nel buio il controllore afferrò qualcosa di peloso e morbido ma quando il treno uscì dalla galleria si accorse che era un' elegante scialle di pelle di una signora.*

*Il controllore imbarazzato lo mollò e se ne andò. Il ragazzo riprese il cane, che aveva nascosto sotto la lunga barba di un signore anziano . L' anziano sorrise al ragazzo e gli fece l' occholino.*

*Il ragazzo ridiede il cane alla fanciulla, che si affrettò a nascondere sotto la grande giacca bianca.*

<i>Descrittori</i>	<i>Scala di valutazione</i>	<i>Valutazione</i>
Contenuto	(1-6)	6

<sup>52</sup> Trattandosi di esempi di testo reali, scritti da studenti, essi sono stati riportati tali e quali all'originale, comprendendo anche eventuali errori.



Il testo ha ottenuto un punteggio pieno (6\6) in termini di contenuto: le informazioni fornite sono molte e piuttosto approfondite, inoltre nel brano è presente tutto il necessario per comprendere i fatti narrati. L'ultimo aspetto di cui si è tenuto conto nella valutazione è la presenza o meno di errori o informazioni false rispetto alla trama: in questo brano non è presente né l'una né l'altra inappropriatelyzza, il che conferma il punteggio pieno.

### Comprensibilità

*I PASSEGGERI STANNO SALENDÒ SUL TRENO A UN TRATTO SALÌ UNA BELLISSIMA DONNA IN QUI IL S. MATTY LASCIÒ PASSARE PRIMA LA S. DOLLY LA BELLISSIMA SIGNORA. A UN TRATTO IL CONTROLLORE VIDI UN MUNETTO DEL CANE E LO TRASCINÒ FUORI DAL TRENO. IL S. MATTY SUBITO PRENDO UN BASTONE E LO TRASCINO SUL TRENO, DOPO SE LO MESSO SUL GIUBOTO E LO DO ALLA S. DOLLY LO RINGRAZIA, PERÒ A UN TRATTO IL CANE INIZIÒ A ABBAIARE E IL CONTROLLORE SENTI IL SUONO, IL S. MATTY FECE FINTA DI ABBAIARE. MATTY PRENDO LA BORSETINA (LA VALIGETA) E LO NASCOSI. FINCHÈ AL IMPROVISO SBUCO IL CANE. MATTY CHIESE A UN ANSIANO DI TENERLO SOLO PER UN TRATTO E LO NASCOSI NELLA SUA LUNGA BARBA GRIGIA.*

<i>Descrittori</i>	<i>Scala di valutazione</i>	<i>Valutazione</i>
Comprensibilità	(1-6)	2

Il testo ha ottenuto un punteggio piuttosto basso in termini di comprensibilità: 2\6. La sensazione è infatti quella di non capire, fino in fondo, il senso della storia. Sappiamo che ci sono dei personaggi su un treno, ma, come recita il descrittore 2, bisogna *sforzarsi molto per comprendere le idee dell'autore*: diversi personaggi sono introdotti ambigualmente e dal nulla (il S. Matty, il controllore, il cane), senza contestualizzarli e, soprattutto, non comprendiamo il motivo di diverse azioni (perché il controllore trascina il cane fuori dal treno? Perché il S. Matty prende un bastone? Perché il S. Matty prende una valigia per nascondere il cane?). Per chi non conosce il video è molto difficile comprendere i fatti narrati.

### Coerenza e coesione 1 (Kuiken & Vedder)

*L'INIZIO COMINCIA COL PROTAGONISTA CHE FA SALIRE UNA SIGNORA PRIMA DI LUI. POI MENTRE LA SIGNORA PARLA CON IL CAPOSTAZIONE. E MENTRE PARLA GLI CADE UN "FULAR" E DENTRO C' ERA UN CANE E IL CANE PERCIÒ CADE DAL TRENO. MA AL L' ULTIMO BINARIO IL PROTAGONISTA SALVA IL CANE PRENDENDOLO CON UN BASTONE. POI IL PROTAGONISTA LO PORTA ALLA SIGNORA DOPO IL PROTAGONISTA CADE PER SBAGLIO DI FIANCO ALLA SIGNORA. POI IL CANE COMINCIA AD ABBAIARE È IL PROTAGONISTA FA FINTA DI ABBAIARE COSÌ LO SCAMBIANO PER IL CANE. POI UNA SIGNORA TROVA IL CANE NELLA SUA BORSA, LA SIGNORA PASSA DAVANTI ALL' UOMO E GLI SEMBRA SOSPETTO. POI IL TRENO PASSA DAVANTI HA UN TUNNEL, È IL CONTROLLORE*

STRATTONA LA SCIARPA DI UNA SIGNORA. POI IL PROTAGONISTA PRENDE IL CANE DALLA BARBA DI UN SIGNORE. E LO RIMETTE NEL "FULAR" CON LA SIGNORA.

Descrittori	Scala di valutazione	Valutazione
Coerenza e coesione, 1	(1-6)	3

Il testo ha ottenuto un punteggio medio in termini di coerenza e coesione 1: 3\6. Il testo risulta sufficientemente coerente, ma ci sono frequenti salti di argomento o nessi logici non esplicitati (ad es. ad inizio testo si parla di *salire*, ma non viene specificato dove, poi ad un tratto si esplicitano il binario ed il treno). Pur utilizzando correttamente alcuni riferimenti anaforici (soggetti, oggetti o pronomi sottintesi), ci sono diverse ripetizioni non necessarie: *mentre la signora parla col capostazione e mentre parla* (riga 2); *dentro c'era un cane e il cane cade dal treno* (riga 3); *il protagonista salva il cane (...) poi il protagonista* (riga 4); eccetera. I connettivi sono sì semplici ma sufficientemente vari: *e, poi, mentre, perciò, così*, eccetera.

#### Coerenza e coesione 2 (QCER)

*In una giornata di sole Marylyn insieme al suo cane, ben nascosto in un borsone, prende il treno per una meta non definita.*

*Un attimo prima di entrare nel treno il cane le sfugge di vista, infatti lo ritrova sulle rotaie. Ma, per fortuna a veder tutto c'era un ragazzo di nome Ryan che lo riesce a recuperare in tempo.*

*La ragazza disperata si accomoda su un sedile del vagone, seguita proprio da Ryan che, con molta timidezza e gentilezza, le riporta il cane. I due si conoscono e parlano un po'. All'arrivo del controllore chiudono il cane nel borsone di Marylyn per non farlo scoprire, ma la fortuna non assiste i due ragazzi presi dal panico.*

*Il cane inizia ad abbaiare e Ryan, sempre sul pezzo, inizia ad abbaiare anche lui per non farlo riconoscere. Ma il cagnolino tenta la fuga e riesce a mordere la gamba del controllore, creando confusione per tutto il vagone.*

*Nella confusione Marylyn e Ryan riescono a nascondere il cane sotto una lunga barba di un signore, per poi recuperarlo e rimmetterlo nel borsone.*

Descrittori	Scala di valutazione	Valutazione
Coerenza e coesione, 2	(1-8)	8

Il testo ha ottenuto il massimo punteggio possibile: 8\8. Pur essendo il brano breve e conciso, si osserva una buona padronanza del discorso e una brillantezza nell'espone i nessi logici al suo interno. Tra gli esempi di buone costruzioni e *meccanismi coesivi* di alto livello sottolineiamo: *il cane le sfugge di vista, infatti lo ritrova sulle rotaie* (riga 3); *ma la fortuna non assiste i due ragazzi presi dal panico* (righe 7-8); *nella confusione Marylyn e Ryan riescono a nascondere il cane sotto una lunga barba di un signore, per poi recuperarlo e rimmetterlo nel borsone* (righe 12-13).

### 7.5.3 Valutazione analitica dei testi: categorie d'analisi e codifica

I testi, dopo la valutazione olistica, sono stati analizzati anche analiticamente, prendendo in esame diverse dimensioni linguistiche inerenti coerenza e coesione di un brano, che solitamente sono oggetto di insegnamento esplicito durante i percorsi di *Osservare l'interlingua*. Le dimensioni analizzate sono le seguenti:

- coerenza: lunghezza del testo; numero unità informative principali (UIP) e secondarie (UIS); numero di capoversi; parole per capoverso; numero di virgole; numero di virgole inappropriate; numero di punti; numero di punti inappropriati; numero di altri segni; numero di altri segni inappropriati;
- coesione: numero di salti temporali inappropriati, numero di introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni di referenti, numero di introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni ambigui, numero di introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni inappropriati, numero e tipo di connettivi testuali utilizzati.

Ogni testo, trascritto in digitale, è stato riportato all'interno di una griglia d'analisi (tabella 7.9) che conteneva il riferimento ad ognuno dei parametri appena elencati. Per l'analisi ci si è poi riferiti al dettagliato *Manuale di codifica del Progetto* (Pallotti et al., 2017), nonché ad altri validi riferimenti e volumi di linguistica italiana.

Tabella 7.9. Griglia d'analisi per la valutazione analitica

Codice testo:	Analisi
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N. parole: X</li> <li>• UP: 1, 2, 3, 4, 5 = tot X</li> <li>• US: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 = tot X</li> <li>• Capoversi: X, media capoversi= X</li> <li>• Punti: X</li> <li>• Punti inappropriati: X</li> <li>• Virgole: X</li> <li>• Virgole inappropriate: X</li> <li>• Altri segni: X</li> <li>• Altri segni inappropriati: X</li> <li>• N. salti temporali inappropriati: X</li> <li>• N. introduzioni di referenti: X</li> <li>• N. introduzioni ambigue: X</li> <li>• N. introduzioni inappropriate: X</li> <li>• N. mantenimenti di referenti: X</li> <li>• N. mantenimenti ambigui: X</li> <li>• N. mantenimenti inappropriati: X</li> <li>• N. reintroduzioni di referenti: X</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N. reintroduzioni ambigue: X</li> <li>• N. reintroduzioni inappropriate: X</li> <li>• Connettivi: X (Xconn1, Xconn2)</li> </ul>
--	--

Numero di parole

Il primo descrittore oggetto d'analisi è la lunghezza del testo, espresso come numero totale di parole. Come anticipato, i testi sono stati trascritti tali e quali all'originale, contemplando dunque anche eventuali ipersegmentazioni e iposegmentazioni di parole: la lunghezza dei brani, quindi, è risultata comprensiva anche di queste inappropriatezze. Per il calcolo si è fatto uso della funzione *Conteggio parole* di *Microsoft Word*. Naturalmente questo descrittore serve solo a farsi un'idea dell'ampiezza dei concetti espressi da ogni alunno e del presunto approfondimento conferito al loro discorso, ma non costituisce un criterio per giudicare un testo buono o meno buono: come noto, infatti, esistono testi chiari, comprensibili e piuttosto brillanti anche se non particolarmente lunghi.

Unità informative principali (UIP) e unità informative secondarie (UIS)

Per unità informative principali e secondarie si intende le macro sequenze e micro sequenze narrative che è possibile individuare in un dato racconto (cfr., ad esempio, Boscolo, Arfè et al., 2007). Per ciò che riguarda la storia narrata nel video utilizzato per questa ricerca, sono state individuate 5 unità principali e 43 unità secondarie, utilizzate sia per questo studio che per altri lavori precedenti. A seguire le unità informative tratte dal video.

#### UNITA' PRINCIPALI

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

#### UNITA' SECONDARIE

1. **Arrivo al treno del signore e della signora** (*alla carrozza 'dove non sono ammessi animali' del treno arrivano: un controllore/un capostazione, un signore e una signora, una signora deve salire sul treno dove non si possono avere gli animali*)
2. **Il signore lascia salire la signora** (*la signora sale sul treno per prima*)
3. **Il signore guarda la signora** (*il signore si nasconde, si mette al lato del treno, il signore guarda la signora mentre aspetta il suo turno, la signora piace al signore, il signore si innamora della signora*)
4. **La signora si volta sorridendogli** (*la signora saluta il signore*)
5. **Il signore sale sul treno**

6. **Il controllore controlla biglietti** (*arriva anche il controllore chiedendo i biglietti, il controllore che dice che non sono ammessi animali*)
  7. **La signora tiene in braccio un cane**
  8. **La signora nasconde il cane sotto la coperta** (*la signora si accorge che il cane non può salire sul treno e lo nasconde sotto una coperta, il controllore vede il cane, il controllore dice che non sono ammessi animali*)
  9. **Il cane scappa dal treno** (*si agita e scivola giù dal treno*)
  10. **La signora cerca di prendere il cane** (*la signora cerca di scendere dal treno per salvare il cane*)
  11. **Il controllore la ferma**(*la signora non ci riesce, ecc.*)
  12. **Il signore salva il cane con un bastone** (*il signore si “commuove” e prende il cane con il bastone, afferrandolo con un bastone*)
  13. **Il signore restituisce il bastone ad un passeggero**(*il passeggero del treno che lo stava guardando*)
  14. **Il signore nasconde il cane sotto la giacca ed entra nel vagone**
- 
15. **La signora è triste** (*perché pensa di aver abbandonato il cane, la signora piange, ecc.*)
  16. **La restituzione del cane** (*il signore le si avvicina e le restituisce il cane, ecc.*)
  17. **La signora lo ringrazia** (*la signora gli sorride, la signora accarezza il cane ecc..*)
  18. **Il signore si siede vicino alla signora** (*il signore indeciso si ferma nel vagone, poi decide di sedersi vicino alla signora, cade perchè il treno fa la curva, viene buttato giù*)
  19. **Il signore è un po' in imbarazzo** (*la signora lo guarda e gli sorride, i signori parlano*)
  20. **Il cambio della borsa** (*la passeggera dietro al signore mette la sua valigia dietro al sedile spostando la valigia della ragazza*)
- 
21. **Arriva il controllore** (*mentre il cane fa il rumore, si muove*)
  22. **Il signore prende la borsa della passeggera** (*non accorgendosi che la valigia è stata scambiata*)
  23. **Il signore svuota la valigia** (*il signore si riempie le tasche con gli oggetti che trova nella borsa per fare spazio e metterci il cane*)
  24. **I signori mettono il cane nella borsa**(*il signore mette il cane nella valigia, Quando arriva il controllore i signori sono riusciti a nascondere il cane*)
  25. **Il controllore chiede i biglietti** (*e se ne va*)
  26. **Il cane abbaia** (*chiuso dentro la borsa, comincia ad abbaiare*)
  27. **Il signore imita il cane** (*per camuffare i versi del cane comincia ad imitarlo, fingendo di avere mal di gola, il signore fa finta di abbaiare*)
  28. **Il controllore gli crede e prosegue**
  29. **Il cane abbaia di nuovo** (*il cane ricomincia ad abbaiare e il signore ricomincia a imitarlo con successo ecc.*)
- 
30. **La passeggera prende la borsa** (*la proprietaria della borsa si alza per scendere dal treno e porta con sé la valigia*)
  31. **Il cane dentro alla borsa comincia ad abbaiare**
  32. **La signora apre la borsa e tira fuori il cane**(*la signora apre e trova dentro il cane, ..*)
  33. **Arriva il controllore**
  34. **Il cane scappa** (*Nel frattempo il cane corre per il vagone, il signore lo vede e non riesce a prenderlo*)
  35. **La proprietaria della borsa e il controllore trovano il signore**(*che ha commesso il reato, la signora e il controllore vanno a cercare il responsabile, la signora riconosce il signore che si asciuga la fronte con una sua calza*)
  36. **La signora si riprende la sua roba** (*si fa restituire i suoi oggetti personali e si allontana*)
  37. **Il cane morde il controllore**
  38. **La ricerca del cane** (*il controllore e tutte le persone all'interno del vagone cercano il cane*)
  39. **Galleria** (*il treno entra in galleria e diventa tutto buio, non si vede niente*)
  40. **Il controllore trova la pelliccia invece che il cane** (*pensa di aver trovato il cane, invece ha trovato solo una pelliccia di una signora*)
  41. **il controllore continua a cercare il cane** (*e si allontana, il cane non si trova, sembra sparito, loro hanno nascosto il cane, il cane è nascosto nella barba di un signore*)

42. **Il complice restituisce il cane ai signori e gli fa l'occhiolino**(mentre il treno era in galleria un complice del signore nasconde il cane sotto la sua lunga barba equando il controllore si è allontanato, Harry-il signore tira fuori dalla barba il cane nascosto)
43. **I signori nascondono il cane**(lo mettono sotto la coperta e continuano a chiacchierare)

Come appena mostrato, ogni macro sequenza (UIP), che scandisce, appunto, un macro avvenimento della narrazione, contiene al suo interno più micro sequenze (UIS), ossia azioni e dettagli narrativi di minore ampiezza. Per ogni testo sono state evidenziate con colore apposito le informazioni appartenenti a ciascuna macro sequenza, per poi segnare in tabella quante e quali unità informative principali e secondarie erano presenti in quel testo. A seguire un breve esempio dimostrativo<sup>53</sup>:

Allora io ho visto un video dove questo uomo prendeva il treno e guardava questa donna. La donna lascio il suo cane giù lei si misse a piangere, allora l' uomo lo va a prendere con un bastone. Quando lei vide il cane si misse a sorridere. Il controllore del treno sente uno abbaiare per la seconda volta ovviamente era il cane ma l' uomo per non farlo scoprire quindi abbaia lui. Una signora apre la sua borsa e vede che dentro c' era un cane e non c' erano più i suoi vestiti. Quando il treno e entrato nel tunnel il cane era scomparso ee era finita dentro a una barba lunga il padrono lo trova e lo rida di nuovo alla ragazza!

UIP: 1, 2, 3, 4, 5 (tot 5\5)

UIS: 1, 3, 9, 12, 15, 16, 17, 26, 27, 32, 39, 41, 42, 43 (tot 14\43)

È naturale che la ricchezza del testo sia maggiormente conferita dal numero di UIS rispetto a quello di UIP: nel testo appena riportato, infatti, sono presenti informazioni tratte da tutte e cinque le unità principali, eppure le unità secondarie sono solo 14, un numero non particolarmente alto se paragonato ai 34 accadimenti totali. La scelta di analizzare i testi in base a questo parametro è stata dunque dettata dal desiderio di avere a disposizione un riferimento oggettivo per quantificare l'approfondimento dei testi.

Numero capoversi e parole per capoverso

Nel terzo capitolo si è già citato il capoverso come potente strumento per conferire una struttura logica e comprensibile ai propri discorsi: “la cura dell'aspetto grafico è essenziale per aiutare il lettore nella decodificazione di un testo” (Cortelazzo, 2003). L'andare a capo, dice Colombo (2011), è da considerarsi come un vero e proprio segno d'interpunzione, in quanto scandisce il passaggio logico da un nucleo semantico a quello successivo. Per tali ragioni si è scelto di analizzare anche il numero e la lunghezza dei

<sup>53</sup> Qui e per tutta la rassegna delle dimensioni analitiche: trattandosi perlopiù di esempi di testo reali, essi sono stati riportati tali e quali all'originale, comprendendo anche eventuali errori.

paragrafi realizzati da ogni studente. Il procedimento è stato il seguente: si è conteggiato come paragrafo ogni porzione di testo racchiusa tra due “punto e a capo” successivi, oppure separata dalle precedenti o successive porzioni di brano da uno spazio bianco, dopodiché, per ogni capoverso, si è contato il numero di parole utilizzando la funzione *Conteggio parole* di *Microsoft Word*. In caso di testi privi di “punto e a capo” o spazi bianchi tra enunciati, si è conteggiato l’intero testo come un unico paragrafo. Una volta ottenuto il numero di parole per ogni capoverso, si è calcolata la media tra di esse al fine di ottenere il numero medio di parole per capoverso: l’intenzione era quella di comprendere come viene gestita la paragrafazione e quante informazioni (conteggiate in parole) vengono mediamente inserite da ognuno all’interno dei propri paragrafi.

A seguire un esempio di analisi della paragrafazione, con confronto tra un testo molto ricco di capoversi ed uno costituito da un unico paragrafo.

*IL VIDEO COMINCIA IN STAZIONE. (1)*

*C’ È UNA SIGNORA CON IL CANE E UN SIGNORE, CHE ASPETTANO IL TRENO. (2)*

*MENTRE ARRIVA IL TRENO LORO SALGONO PRIMA LA SIGNORA E POI L’ UOMO. (3)*

*DOPO ESSERE SALITI LA DONNA CONTROLLA IL BIGLIETTO MA PURTROPPO GLI CADE IL CANE E LEI LO VUOLE PRENDERE PERÒ IL CONTROLLORE NON GLIELO FA RECUPERARE. (4)*

*LA SIGNORA PIANGE PER LUI MA L’ UOMO DI PRIMA VA NELL’ ULTIMO VAGONE E PRENDE UN BASTONE E CERCA DI PRENDERE IL CUCCIOLLO, PER FORTUNA C’ È LA FA E LO RESTITUISCE ALLA RAGAZZA E FA UN SORISO. (5)*

*DOPO UN PO DI TEMPO IL TRENO FA UNA CURVA VELOCEMENTE E LUI SBATTE CONTRO IL SEDILE DELLA RAGAZZA LUI È UN PO INBARAZZATO MA DOPO FANNO AMICIZIA . (6)*

*MENTRE IL CONTROLLORE SORVEGLIAVA IL TRENO LORO\$ CERCANO DI NASCONDERE IL CUCCIOLLO, PURTROPPO L’ UOMO PRENDE IL BORSONE SBAGLIATO, LO SVUOTANO E NASCONDONO IL CANE E LO POSIZIONANO PER TERRA (7)*

*PURTROPPO IL CANE ABBAIA E L’ UOMO\$ FA FINTA DI AVERE MAL DI GOLA E TOSSISCE MA IL CONTROLLORE SEMBRA MERAVIGLIATO. (8)*

*DOPO UN PO’ DI TEMPO LA SIGNORA DIETRO DI LORO PRENDE LA PROPRIA BORSONE E SI RITROVA IL CUCCIOLLO DI CANE DENTRO E SI SPAVENTA. (9)*

*siamo alla stazione, e un uomo stava entrando nel treno, prima di vide una ragazza e di disse “prego signorina” e subito si innamorò. Quando entrarono il cane della ragazza cadde, ma quello che controllava non lo ha permesso di riprenderlo perché il treno era già partito e poi non si può portare animali nel treno e allora la ragazza iniziò a piangere, il ragazzo visto che era innamorato prese un bastone lo attaccò al cane e lo tirò su poi lo nascose cerco la ragazza e glielo da e la ragazza lo ringrazia. Comincio a cercare un posto ritornò dalla ragazza perché vicino a lei c’era posto, ma era troppo timido. Ad un certo punto il treno fece una curva e il ragazzo involontariamente si sedette vicino e ormai non poteva rialzarsi, e quindi iniziarono a chiacchierare ad un certo punto videro il controllore e quindi il ragazzo cercò di nascondere lo prende lo zaino del vicino tolse le cose e lo nascose nelle sue tasche e al loro posto mise il cane nello zaino il controllore li viene vicini prese i biglietti, ma il cane inizia ad abbaiare e lui iniziò ad abbagliare per far credere che fosse lui. ad un certo punto il padrone dello zaino lo riprese con il cane dentro il cane iniziò ad abbaiare aprì lo zaino vide il cane lo tirò fuori ce va a riprendere le sue cose. Dopo un po il cane che girava morde il controllore lui comincia a cercarlo ma il treno passò in un tunnel buio così il ragazzo prese il cagnolino lo nascose sui baffi del suo vicino e appena il treno finì di passare sul tunnel e il controllore se ne andò il ragazzo riprese il cane e lo diede alla ragazza che lo ringraziò. (1)*

VA DALL' UOMO MA LUI STA SUDANDO E SI STA ASCIUGANDO CON DELLE PEZZE DALE SIGNORA E LEI SI ARABBIA E LE PRENDE DAI SUOI VESTITI E SE NE VA. (10)

Capoversi: 1 (299)

media = 299

IL TRENO VA DENTRO LA GALLERIA E L' UOMO NASCONDE IL CANE NELLA BARBA DI UN' ALTRO SIGNORE QUANDO LA GALLERIA FINISCE IL CONTROLLORE CONTROLLA LA NELLA SCIARPA DI UNA SIGNORA MA NON ERA UN CANE. QUALCHE MINUTO DOPO L' UOMO RECUPERA IL CANE DALLA BARBA DEL SIGNORE E LO NASCONDONO DIETRO ALLA GIACCA DELLA PADRONA E CUI FINISCE IL VEDIO (11)

Capoversi: 11

(5+14+13+26+39+29+30+21+25+30+61)

media = 26,64

### Punteggiatura

A seguire si è passati, per ogni testo, all'analisi della punteggiatura, intesa come punto, virgola e altri segni di punteggiatura presenti negli elaborati.

*Nella storia della scrittura (...) la punteggiatura si è accollata la parte più difficile, quella di rendere l'emotività, la gestualità, la mimica e il colore della parola. La difficoltà sta nel fatto che i segni d'interpunzione sono in numero piuttosto limitato, non sufficienti a riprodurre tutte le sfumature possibili: ciascuno di essi, quindi, dovrà necessariamente servire a più di uno scopo (Pellegrino, 2003b).*

Lo studio della punteggiatura è utile proprio perché questi segni contribuiscono a mantenere un testo unito dal punto di vista strutturale, logico e semantico (Solarino, 2009), conferendo anche colore e vivacità al discorso stesso. Come si è poi visto nel terzo capitolo anche i segni d'interpunzione possono generare ambiguità nel testo se non ben gestiti, dunque è necessario conoscerne sia gli usi adeguati che quelli impropri (Fornasiero & Tamiozzo Goldmann, 1994; Pellegrino, 2003a).

### Punti e punti inappropriati

*Secondo i criteri della normalità sintattica il punto sancisce la conclusione di una frase, di un periodo, di un intero testo. (...) In prospettiva testuale il punto si configura [invece] come elemento di divisione e, nello stesso tempo, di (forte) connessione [mostrando in tal senso una funzione primariamente logica all'interno del testo] (Mortara Garavelli, 2003, p. 49).*



Pur avendo esso diverse funzioni (ad es. funge anche da segno di abbreviazione in diversi contesti, cfr. Tonani, 2011e), in questa sede considereremo solo gli usi sintattici del punto, ossia segnalare la conclusione di un periodo o giustapporre, segnalando un'interruzione forte, enunciati tra loro collegati (Prandi & De Santis, 2011).

Per ogni testo è stato conteggiato il totale dei punti presenti, per poi segnare eventuali usi inappropriati degli stessi. Per questo lavoro di ricerca il punto è stato considerato inappropriato se:

- spezzava a metà una frase semplice sia all'interno del sintagma nominale che verbale. Esempi: (1) *E jack mette tutte le cose personali della signora tipo: calze, mutande regiseni e maglie. nel suo capoto*; (2) *Ci sono un signore e una signora e un sorvegliante. del treno*;
- separava frasi complesse connesse sintatticamente e/o per contenuto. Esempi: (1) *Mentre il ragazzo si prepara a salire sul treno, arriva una ragazza. la quale il ragazzo fa salire prima di lui*; (2) *Il cane non resiste e scivola dalle braccia della donna correndo nel verso della porta e per sbaglio esce. e il capo del treno lo vede*;
- si trovava di seguito ad altri segni di punteggiatura atti a terminare un enunciato. Esempi: (1) *Fatto ciò, il bigliettino lo guarda, ancora più esterefatto!.*; (2) *L'uomo decise di restare con la donna giusto per fargli compagnia!.*

#### Virgole e virgole inappropriate

La virgola è il segno d'interpunzione con il maggior numero di funzioni e quello che ha comportato, nel tempo, i maggiori dubbi e disaccordi circa i suoi utilizzi (Mortara Garavelli, 2003, Tonani, 2011b). Essa serve a scandire un elenco di parole o assumere valore di coordinazione tra enunciati con lo stesso peso sintattico (*virgola seriale*); incassare una certa porzione di un enunciato, dunque realizzare un inciso (*virgola che apre e\o chiude*); mettere in risalto determinate unità informative, cambiare radicalmente il significato di determinati enunciati ("*marca di confine sintagmatico*", cfr. Simone, 1991, pp. 223-225) e contribuire a rendere più chiara la comunicazione, precedendo o seguendo determinati connettivi testuali (*virgola testuale*) (Mortara Garavelli, 2003; Simone, 1991; Tonani, 2011b). Allo stesso modo del punto, la funzione della virgola è

perlopiù logica e gerarchica, differentemente dalla concezione ormai antiquata che ne valorizzava il solo uso intonativo.

Anche in questo caso sono state conteggiate le virgole presenti in ogni testo, dopodiché sono stati segnati gli eventuali usi inappropriati. Per questo lavoro di ricerca la virgola è stata considerata inappropriata se:

1. era posta tra soggetto e predicato, separandoli. Esempi: (1) *Quando, l' uomo, arriva al sedile dove è seduta la donna*; (2) *Un signore gentile, fece salire prima una bella signora*;
2. era posta tra il verbo o nome ed i suoi argomenti, separandoli. Esempi: (1) *A una signora, cade il cagnolino*; (2) *La signora si accorse, che nella borsa c'era un cane*;
3. era posta in sola apertura o chiusura di un inciso. Esempi: (1) *Perciò il signore, per non far notare che c'era un cane fece lo stesso verso del cane*; (2) *Però, quando il bigliettaio se ne andò il signore prese il bastone di un altro signore*;
4. era posta davanti alla *e* in un elenco sia interfrasale (tra enunciati) che intrafrasale (tra parole). Esempi: (1) *Charlot aveva messo il cane dentro la valigia, e quest' ultimo ricomincia ad abbaiare* (livello interfrasale); (2) *Ho comprato il latte, il pane, e le uova* (livello intrafrasale). Nel corpus non sono stati rilevati errori del secondo tipo (livello intrafrasale).

#### Altri segni e altri segni inappropriati

All'interno della categoria "altri segni" sono stati inseriti: punto e virgola, due punti, punto esclamativo, punto interrogativo, parentesi, virgolette e puntini di sospensione. Nuovamente, sono stati conteggiati<sup>54</sup> gli altri segni presenti nei testi, per poi prendere nota di eventuali usi inappropriati degli stessi. A seguire una breve spiegazione relativa ad ogni segno.

#### Punto e virgola

Il punto e virgola è tra i segni più complessi e allo stesso tempo più "sfortunati" della lingua italiana: "marginale o trascurato non solo nella (...) pratica informale, ma anche in

---

<sup>54</sup> I segni che si presentano in coppia, come le parentesi e le virgolette, sono stati conteggiati come segno unico.

scritti che richiedono una certa elaborazione e compostezza compositiva. (...) Si tratta [perlopiù] di incuria dovuta alla sottovalutazione (...) del suo valore demarcativo” (Mortara Garavelli, 2003, p. 54). La scelta del punto e virgola come segno demarcativo al posto del punto o della virgola si “determina in base al confronto con i due segni concorrenti” (Mortara Garavelli, 2003, p. 54): “è il tipo di testo e il [suo] grado di rigidità o, viceversa, di libertà (...) a dettare legge nell’indirizzare le preferenze per l’uno o per l’altro dei tre segni di punteggiatura” (Mortara Garavelli, 2003, p. 58). La scelta del segno interpuntivo da utilizzare fa riferimento al “movimento (...) che si intende imprimere alla successione dei segmenti nel discorso” e all’ “architettura testuale e (...) legami sintattico-semantiche fra gli enunciati” (Mortara Garavelli, 2003, p. 55), dando nuovamente l’idea della funzione primariamente logica e gerarchica<sup>55</sup> di questi segni. Il punto e virgola serve inoltre a “giustapporre i membri di una serie, di solito più articolati rispetto a quelli che basta la sola virgola a scandire” (funzione *seriale*) (Tonani, 2011c).

Per questo lavoro di ricerca il punto e virgola è stato considerato inappropriato se:

- si poneva tra il verbo e i suoi argomenti, separandoli. Esempi: (1) *il pensiero di, tornare a casa; non gli era passato per la mente*; (2) *La televisione; l’abbiamo comprata da poco*. Nel corpus non sono stati rilevati errori di questo tipo;
- si poneva tra frasi semplici sintatticamente e semanticamente molto legate tra loro, separandole con interruzione troppo forte (sarebbe stata preferibile una virgola, che segna un legame logico più stretto). Esempi: (1) *L’assistente del guidatore era lì, che stava cercando il cane; ma non lo trovò, perché loro lo avevano nascosto, sotto la barba lunghissima del signore davanti a loro*. (2) *Joswè doveva andare in treno; ma vide una graziosa e gentile signora*.

## Due punti

“I due punti sono gli addetti alle pubbliche relazioni del discorso scritto: hanno soprattutto la funzione di introdurre o presentare qualcosa” (Pellegrino, 2003b). Oltre ad introdurre il discorso diretto o elenchi di parole o enunciati (Prandi & De Santis, 2011), i due punti assolvono diverse funzioni esplicative all’interno di un testo: presentare personaggi, oggetti o situazioni (*funzione presentativa*); introdurre esempi o citazioni,

---

<sup>55</sup> “Il punto e virgola non seriale è atto a separare (...) membri di periodo (...) e a evidenziare con l’ordinamento strutturale le gerarchie concettuali” (Mortara Garavelli, 2003, p. 56).

separandoli dal precedente discorso (*funzione segmentatrice*); esplicitare i nessi logico-casuali tra il contenuto precedente e quello successivo; ottenere particolari significati ed effetti dal punto di vista pragmatico (Cignetti, 2010).

Per questo lavoro di ricerca i due punti sono stati considerati inappropriati se spezzavano a metà un costrutto sintattico senza il bisogno di ottenere uno degli effetti sopra menzionati. Esempi: (1) *I due vedendolo arrivare: nascondono il cane nella borsa di quelli dietro di loro*; (2) *Scoprì anche che Mike aveva preso tutta la sua roba: collana, reggiseno, vestiti... e gli tirò anche le mutande e iniziarono a litigare ma poi passarono attraverso una galleria.*

#### Punto esclamativo

Il punto esclamativo, assieme al successivo punto interrogativo, serve a marcare un enunciato dal punto di vista dell'intonazione: nel caso di un'esclamazione, l'intonazione che assumerà il discorso sarà quella dello stupore, della sorpresa, del sentimento, dell'ordine (Pellegrino, 2003b; Tonani, 2011a). In tal senso, il punto esclamativo, così come quello interrogativo, viene definito "punteggiatura orale", proprio perché riproduce nello scritto l'intonazione del discorso orale. Si tratta di un segno d'interpunzione di semplice utilizzo, la cui funzione è però limitata a determinati generi testuali, perlopiù informali, e del tutto sconsigliata in scritture formali o di settore (es. l'italiano del diritto, l'italiano della medicina, ecc...). Oltre al suo valore intonativo e "sentimentale", il punto esclamativo assume anche funzione di pausa: allo stesso modo del punto fermo segnala infatti la conclusione di un enunciato (Tonani, 2011a).

Per questo lavoro di ricerca, data l'innumerabile gamma di significati e funzioni che può assumere tale segno d'interpunzione, il punto esclamativo è stato considerato inappropriato se utilizzato all'interno di una frase anziché alla sua conclusione. Esempi: (1) *Siamo andati al parco! a giocare a calcio tutti insieme*; (2) *La mamma non ha finito! Di lavorare*. Nel corpus di questa ricerca non si sono riscontrate inapproprietezze a carico del punto esclamativo.

#### Punto interrogativo

Il punto interrogativo, come il già citato punto esclamativo, serve a connotare l'intonazione di un determinato enunciato, classificandosi anch'esso come una forma di "punteggiatura orale". Le funzioni sono numerose: domandare in maniera standard, proporre, invitare, dare un consiglio e persino esprimere un ordine (es. *Vuoi venire qua?*).

Inoltre, allo stesso modo del punto esclamativo, anche il punto interrogativo assume il più delle volte (ad esclusione di usi letterari e stilistici) la funzione di pausa, segnalando la conclusione di un enunciato (Tonani, 2011d).

Per questo lavoro di ricerca, data l'innumerabile gamma di significati e funzioni che può assumere tale segno d'interpunzione, il punto interrogativo è stato considerato inappropriato se utilizzato all'interno di una frase anziché alla sua conclusione. Esempi: (1) *Sei sicuro? che va tutto bene*; (2) *Vuoi venire con me in vacanza? al mare*. Nel corpus di questa ricerca non si sono riscontrate inapproprietezze a carico del punto interrogativo.

### Parentesi

La parentesi, intesa qui come parentesi tonda, ha la funzione di aggiungere informazioni al discorso in atto, isolando una precisazione o un rinvio ad altri scritti o ad altri punti del medesimo scritto. Proprio perché non essenziale alla coerenza e logicità del discorso in atto, la porzione aggiuntiva viene distaccata dall'enunciato principale, chiudendola tra due parentesi tonde (Cignetti, 2011b; Pellegrino, 2003b). L'integrazione tra parentesi può riguardare un fatto oggettivo o un pensiero\giudizio\commento da parte dell'autore, che tenta di esprimersi a proposito del discorso in atto. Per questo lavoro di ricerca l'uso delle parentesi è stato considerato inappropriato se:

- il contenuto tra parentesi non era funzionale ad integrare la frase principale, bensì conteneva porzioni di testo che sarebbero dovute essere nella frase principale stessa. Esempio: *Ho guardato (la televisione) tutto il pomeriggio*. Nel corpus non sono stati rilevati errori di questo tipo;
- l'autore dimenticava di aprire o chiudere la parentesi. Esempio: *Il ragazzo, per non dare nell'occhio, fa finta di asciugarsi la fronte con uno degli indumenti che aveva addosso (presenti nella valigia, ma la signora sbalordita, riconosce i suoi indumenti*;
- l'autore inseriva una parentesi all'interno di un'altra. Esempio: *Una giovane "fanciulla" cerca di salire sul treno tenendo nascosto il suo cagnolino. (La (signora) ragazza tiene nascosto il cagnolino perché sul treno era proibito il suo accesso).*

## Virgolette

Le virgolette, tra le altre cose, servono a “segnalare piani di enunciazione diversi” (Solarino, 2009, p. 85), ossia a mettere in risalto una particolare porzione di testo non legata sintatticamente alla frase principale: rientrano in questi esempi le citazioni letterali e i discorsi diretti. Altro utilizzo delle virgolette è quello di “contrassegnare un’espressione non ritenuta appropriata perché di uso settoriale, gergale o dialettale, e di cui è richiesta un’interpretazione ironica, allusiva o in generale di tipo traslato” (Cignetti, 2011d). Come spiega, però, Serianni (2006, pp. 128-129), l’utilizzo delle virgolette in quest’ultimo senso deve avvenire con parsimonia: le parole evidenziate in tal modo devono essere davvero bizzarre o inconsuete, altrimenti si rischia di produrre uno scritto con troppe virgolette e connotato da scarsa maturità dal punto di vista dell’interpunzione. Per questo lavoro di ricerca l’uso delle parentesi è stato considerato inappropriato se:

- l’uso delle virgolette non serviva a delimitare un discorso diretto, un titolo, una citazione o a evidenziare un particolare termine nel testo utilizzato in modo originale o inconsueto. Esempi: (1) *Arrivò il controllore e il tipo nascose il “cane” dentro a una borsa che poi non era la sua ma il “cane” iniziò ad abbaiare;* (2) *Questo signore, mentre stava per salire sul treno, si accorge che dietro di lui, una giovane “fanciulla” cerca di salire sul treno.* In questo caso le parole *cane* e *fanciulla* non hanno nulla di bizzarro o inconsueto, né tantomeno costituiscono titoli, citazioni o discorsi diretti;
- l’autore dimenticava di aprire o chiudere le virgolette. Esempio: *L’uomo, che aveva visto tutta la scena”*. Nel corpus non sono stati rilevati errori di questo tipo.

## Puntini di sospensione

I puntini di sospensione, solitamente tre uno di seguito all’altro, hanno la funzione di creare una sorta di suspense all’interno del brano, cioè di lasciarlo incompleto e interrotto pur alludendo ad un determinato significato. Proprio per questo uso molto legato al senso e al taglio che si vuole dare ad un certo scritto, i puntini di sospensione sono riconosciuti come un segno d’interpunzione dal forte significato metalinguistico (Cignetti, 2011c). Quando i puntini non servono a concludere una frase, ma a creare suspense prima di una rivelazione, sono seguiti da lettera minuscola, mentre quando il loro ruolo è concludere un pensiero, pur lasciando in sospeso qualcosa, allora devono essere seguiti da maiuscola.

Per questo lavoro di ricerca l'uso dei puntini di sospensione è stato considerato inappropriato se non serviva ad introdurre o ad alludere ad alcun significato ulteriore, in altre parole se il pensiero risultava già concluso in se stesso. Esempi: (1) *quando porto il cane alla donna, lei fu molto contenta e anche l'uomo altrettanto...*; (2) *Il controllore del treno mentre sta ritirando i biglietti, si gira verso di loro e li guarda male...*; (3) *Il ragazzo riprese il cane da sotto la barba del signore e lo diede di nuovo alla ragazza....*

### Salti temporali inappropriati

Si definisce salto temporale inappropriato uno slittamento da un tempo verbale all'altro non giustificato da esigenze di trama. In questa ricerca si è considerato inappropriato un determinato riferimento temporale in relazione all'ultimo evento (tempo verbale) menzionato. Per essere più chiari, se a seguito di diversi tempi verbali all'indicativo presente l'autore inizia ad utilizzare l'indicativo passato remoto senza alcun motivo legato al discorso in atto, quel verbo al passato sarà considerato salto temporale inappropriato. Da quel momento in poi, il tempo verbale di narrazione sarà il passato remoto, quindi un eventuale ritorno successivo al presente, sempre non legato alla trama, sarà indicato come ulteriore salto temporale inappropriato. Chiariamo ulteriormente il discorso tramite un esempio:

*La signora doveva scendere, allora prese la borsa e mentre usciva sentiva abbaiare, apre la borsa trova il cane e torno dove era seduta e vede che il ragazzo si stava asciugando la faccia con gli indumenti della donna.*

L'autore, nell'esempio sopra riportato, inizia a narrare al passato, alternando forme imperfettive (*doveva scendere, usciva, sentiva abbaiare*) e perfettive (*prese*) per delineare, rispettivamente, la trama e lo sfondo del racconto<sup>56</sup>. Ad un certo punto, senza alcuna esigenza narrativa, slitta al presente (*apre*), commettendo il primo salto temporale inappropriato. Da qui inizia ad esprimersi al presente fino a che non torna nuovamente al passato remoto (*tornò*), commettendo così il secondo salto temporale inappropriato. Il breve estratto di testo procede poi così, con alternanze dal passato al presente non dovute alla trama, per un totale di quattro salti temporali inappropriati.

---

<sup>56</sup> Il passaggio da forme perfettive a forme imperfettive, laddove necessario, non è da considerarsi salto temporale inappropriato, purché sia mantenuto lo stesso tempo (passato, presente, futuro) in tutte le forme verbali (Pallotti et al., 2017).

Per questo lavoro di ricerca sono stati considerati salti temporali inappropriati i seguenti casi:

- passaggio dal presente all'imperfetto e\o dall'imperfetto al presente<sup>57</sup> non giustificati da esigenze di trama. Esempi: (1) *Cercano di nascondere il cane, lo mettono nella borsa di una signora che era sul treno. Il cane abbaia nella borsa;* (2) *Il signor Richard li dispiaceva e quindi va in fondo alla carrozza e con un bastone per vecchi riesce ad acchiappare il cane;*
- passaggio dal presente al passato prossimo e\o dal passato prossimo al presente non giustificati da esigenze di trama. Esempi: (1) *Mentre la signora è andata sedersi sulla poltrona lui viene dalei;* (2) *Cerca di riprenderlo [il cane] ma il controllore la ferma. Un signore è andato in fondo al treno e con un bastone la acchiappato;*
- passaggio dal presente al passato remoto e\o dal passato remoto al presente non giustificati da esigenze di trama. Esempi: (1) *Il controllore del treno sente uno abbaiare per la seconda volta ovviamente era il cane;* (2) *Il ragazzo riprese il cane. e lo mette seduto;*
- passaggio dal passato prossimo al passato remoto e\o dal passato remoto al passato prossimo per le azioni di primo piano, quindi alternanza non giustificata di due forme passate. Esempi: (1) *Dopo ciò che ha fatto si naspose il cane sotto la pelliccia;* (2) *Vide una donna e ha fatto salire prima la donna;*
- passaggio dal presente al trapassato (prossimo o remoto) e\o dal trapassato al presente. Il trapassato, infatti, serve per esprimere anteriorità nel passato, dunque non può accostarsi a forme presenti. Esempi: (1) *Quando sale sul treno il cane gli scappa ma lo stesso signore che l'aveva fatta passare riesce a riprenderglielo;* (2) *Poi aveva preso fuori il cane e aveva visto il signore che aveva qualcosa della sua valigia e aveva preso le cose. Dopo il cane abbaia;*
- utilizzo del trapassato (prossimo o remoto) non per esprimere anteriorità rispetto al filo principale degli eventi, ma per esprimere la trama stessa.

---

<sup>57</sup> "In alcuni casi, il passaggio dal presente all'imperfetto e viceversa può suonare abbastanza naturale per alcuni parlanti, in quanto il presente viene interpretato come presente narrativo. (...). Tuttavia, per dare una linea di coerenza, e seguendo un atteggiamento piuttosto conservatore, appropriato per i testi scritti, si è stabilito di considerare sempre inappropriati tutti gli *shift* dal presente all'imperfetto e viceversa" (Pallotti et al., 2017, p. 9).



Nuovamente, infatti, l'uso del trapassato è quello di esprimere anteriorità rispetto ad eventi passati. Esempi: (1) *lei aveva un cane e quando lei era salita in treno c'era un ragazzo che la guardava*; (2) *un giorno su un treno Giacomo e Anna avevano nascosto il cane di Anna*;

- utilizzo del passato remoto per esprimere anteriorità nel passato, quando invece sarebbe necessario il trapassato (prossimo o remoto). Esempi: (1) *Claudio si alzò e alzò la barba del signore seduto davanti a Monica, perché essendo che la barba era lunga nascose perfettamente il cane*; (2) *Col passare del tempo l'uomo con gli occhiali andò e trovò la donna appunto depressa dal fatto che perdò [perse] il cane*. In entrambi i casi è difficile capire, per chi non conosce la storia, che gli eventi espressi dalle forme verbali sottolineate in rosso sono avvenuti prima rispetto agli altri eventi menzionati.

Non sono, invece, stati considerati salti temporali inappropriati:

- i tempi verbali di apertura o chiusura del testo che non si riferivano agli eventi accaduti nel video-stimolo. Esempi: (1) *Il video parla di questo attore Harold, che stava salendo in treno*; (2) *In questo video in bianco e nero illustra due personaggi maschio Claudio e femmina Monica. Claudio stava per salire sul vagone*;
- il tempo presente usato nei discorsi diretti. Esempio: *Lei aveva un cane che in un balzo saltò giù dalle sue braccia, lei era disperata e un uomo gli stava dicendo: "stai calma è solo un cane"*.

Introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni di referenti

L'analisi prevista per questo studio ha poi contemplato la ricerca e classificazione di tutte le forme utilizzate per introdurre e gestire le diverse entità animate presenti nella narrazione. Il sistema di riferimento alle entità comprende tre diverse categorie: introduzione, mantenimento e reintroduzione.

Si parla di introduzione quando l'entità in questione è nominata per la prima volta all'interno di un brano: nella maggior parte dei casi, trattandosi di un referente non ancora accessibile ai lettori, l'introduzione avviene mediante un determinante indefinito<sup>58</sup>; più

---

<sup>58</sup> I determinanti indefiniti sono gli articoli indeterminativi (*un, uno, una*), ma per introdurre correttamente dei referenti possono essere utilizzate anche altre particelle linguistiche, quali i quantificatori (es. *C'è questo signore che deve salire sul treno*), gli articoli partitivi (es. *Dei signori si trovano sul treno*) e pronomi

raramente si può utilizzare un determinante definito, quando il contesto linguistico rende comunque accessibile l'entità ai destinatari. Per questa analisi le introduzioni sono state segnate nel testo col simbolo @ posto di seguito all'entità interessata.

Esempi:

-Una signora@ e un signore@ salgono sul treno.

-Quando anche lui salì visse la signora parlare con il controllore@ che non sapeva che lei nascondeva il suo cane@.

Come si può osservare nella seconda frase d'esempio, dire *il controllore* e *il suo cane* in fase di introduzione rende comunque i personaggi accessibili e non ambigui al lettore: l'impiego del controllore è infatti conosciuto a quasi tutti, mentre dire *il suo cane* ne denota l'appartenenza ad un personaggio già conosciuto e precedentemente introdotto.

Nel caso di introduzione di più personaggi, prima insieme e poi singolarmente, si sono considerate come introduzioni sia la presentazione cumulativa che quella individuale dei singoli personaggi.

Esempi:

-C'erano 2 ragazzi@, un maschio@ innamorato della femmina@ e la femmina innamorata del maschio.

-nel video ci sono due personaggi@ un maschio@ e uno femmun@ su un tren.

Si parla, invece, di mantenimenti in riferimento a tutte le espressioni linguistiche utilizzate per continuare a nominare determinati personaggi dopo averli introdotti<sup>59</sup>, senza interrompere la catena referenziale che li collega. In altre parole, un referente è mantenuto quando continua ad essere nominato, come soggetto, oggetto o complemento, in frasi consecutive con verbo finito; se anche in una sola frase con verbo finito quell'entità non viene nominata, la catena referenziale sarà interrotta e una successiva nomina di quel

---

indefiniti (es. *Alcune persone si trovano in stazione*) o i pronomi numerali (es. *Due signori devono salire in treno*).

<sup>59</sup> Le espressioni utilizzate per effettuare un mantenimento corretto sono i determinanti definiti, cioè: gli articoli determinativi (...*la signora*& *quindi continua a cercare le sue cose*); le diverse pro-forme, quindi pronomi tonici (...*ma lui*& *non crede minimamente a quello che gli è stato detto*) o clitici (...*l'*& *ha abbracciata* e *l'*& *ha consolata con affetto*); l'anafora zero, quindi l'ellissi del soggetto (*Mario esce di casa e* & *butta la spazzatura*) (per maggiori riferimenti cfr. Ferrari, 2010e; 2010f).

referente sarà da considerarsi una reintroduzione<sup>60</sup>. Per questa analisi i mantenimenti sono stati segnati nel testo col simbolo & posto di seguito all'entità interessata. L'anafora zero, dunque l'ellissi del soggetto (soggetto sottinteso) in frasi con verbo finito consecutive, è stata segnalata tramite il simbolo Ø&.

Esempi:

- *Un giorno una signora@ ha preso il treno, ma, mentre Ø& stava salendo, il suo cagnolino@ è saltato giù e lei& pensava di averlo& perso. Ø& era molto abbattuta.*

- *In una giornata di sole una ragazza@ entra in un treno per partire ed entrando Ø& avvista un ragazzo@ con gli occhiali e mentre Ø& lo& guarda il treno comincia a partire.*

Nel caso di un'introduzione di due o più referenti in forma collettiva, essi sono considerati mantenuti se sono tutti nominati nelle frasi a seguire, mantenendo dunque la catena referenziale di gruppo ininterrotta. Se anche solo una delle entità non viene nominata, spezzando la catena referenziale, un'eventuale successiva menzione di ogni personaggio, sia insieme che singolarmente, sarà da considerarsi una reintroduzione (simbolo \$, come si vedrà in seguito).

Esempi:

- *I due signori ringraziarono il signore e Ø& non si fecero beccare dal controllore.*

- *I due& vedendo arrivare il controllore per prendere i biglietti e controllare che non ci siano animali. Il signore\$ seduto di fianco alla signorina\$ prese alla svelta la prima borsa che vide davanti a lui.*

- *Abbiamo visto un video che parlava due signori@, una donna@ e un uomo@. La donna& aveva un cagnolino@, molto piccolo. I due\$ salirono su un treno.*

Nel primo esempio la catena referenziale non è interrotta, quindi la seconda menzione collettiva (Ø& non si fecero beccare...) è un mantenimento. Nel secondo esempio i protagonisti del video vengono nominati come *i due*. Successivamente si parla di

---

<sup>60</sup> In caso di frasi con verbo non finito, per valutare mantenimenti o reintroduzioni si sono presi a riferimento i personaggi nominati nelle frasi immediatamente precedenti e successive a queste. In altre parole, un referente nominato nella frase precedente e in quella successiva ad una frase con verbo non finito si considera mantenuto. Esempio: *Alice@ si alzò e, dopo aver dato da mangiare al suo cane, Ø& preparò la colazione anche per sé.*

entrambi singolarmente (*il signore; la signorina*) quindi, essendo la catena referenziale collettiva interrotta, entrambi sono considerati delle reintroduzioni. Nel terzo esempio, invece, la frase relativa ai *due signori* è seguita da una seconda frase che ha per soggetto solo la donna (*la donna aveva...*), dunque la successiva menzione collettiva (*i due salirono...*) è trattata come reintroduzione.

Infine, si parla di reintroduzioni quando dei referenti già precedentemente nominati vengono richiamati nel testo a seguito di alcune frasi con verbo finito nelle quali non erano presenti. La reintroduzione normalmente avviene tramite determinante definito ed esplicito (quindi, a meno che il contesto non lo consenta, si evita l'anafora zero), proprio perché, essendo il personaggio richiamato in causa dopo un certo lasso di tempo, esso deve essere nominato in maniera chiara e non ambigua. Per questa analisi le introduzioni sono state segnate nel testo col simbolo \$ posto di seguito all'entità interessata. Per indicare le eventuali anafore zero si è invece utilizzato il simbolo Ø\$.

Esempi:

- *Il filmato inizia con l' incontro tra un ragazzo@ con gli occhiali e cappello e una ragazza@ con un cane@ e un cappello. La ragazza& inizia a salire sul treno e subito dopo la& segue il ragazzo\$.*

- *Il giovane& sorride, imbambolato probabilmente dalla bellezza della ragazza&. A risvegliarlo& sono i fischi che annunciano la partenza del treno. Ø& Era chiaramente imbarazzato per l' accaduto e Ø& salì velocemente a bordo. Lì Ø& vide la ragazza\$ di prima.*

- *Il signore\$ cercò posto, ma Ø& non lo trovò. Il treno era in movimento e per puro caso Ø\$ cadde vicino alla signora\$ che Ø& fece una piccola risatina<sup>61</sup>.*

Il riferimento alle entità può però essere gestito anche in maniera non corretta dallo scrivente, soprattutto quello giovane e/o inesperto. In particolare, per questo lavoro abbiamo considerato due tipi di errori relativi alle entità: introduzioni\ mantenimenti\ reintroduzioni ambigui e introduzioni\ mantenimenti\ reintroduzioni inappropriati, di gravità minore rispetto a quelli ambigui.

---

<sup>61</sup> In questo caso l'anafora zero utilizzata per reintrodurre *il signore* è accettabile e non dà adito a particolari fraintendimenti, in quanto la mancanza di soggetto esplicito non entra in ambiguità con l'altro referente inanimato presente nel periodo, ossia *il treno*. Non può infatti essere il treno che *cadde vicino alla signora*; è più che chiaro dal contesto che il soggetto della frase sia l'uomo, pur essendo stato richiamato con riferimento non esplicito.

## Introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni ambigui

Si definiscono entità ambigue, o ambiguità referenziali (Giuliano, 2004), quei casi in cui, dalla sola lettura del testo e senza alcun tipo di supporto extra linguistico, non si è in grado di decifrare a quale dei personaggi menzionati si stia riferendo l'autore. Si tratta di un errore egocentrico (Power & Dal Martello, 1984, cit. in Giuliano, 2004), in quanto presuppone che tutto ciò che sa e conosce l'autore sia perfettamente noto anche all'ipotetico lettore, senza bisogno di disambiguazioni ulteriori. Per questa analisi le entità ambigue sono state segnate nel testo con i simboli @X (introduzione), &X (mantenimento) e \$X (reintroduzione) posti di seguito al referente interessato.

Le introduzioni sono state considerate ambigue quando i referenti in questione erano nominati per la prima volta tramite mezzi anaforici leggeri (anafore zero, uso di pronomi) o determinanti definiti non sostenuti da facilitazioni di contesto, non lasciando dunque intendere chiaramente a quale personaggio ci si stesse riferendo.

### Esempi:

- *Quando arrivava il controllatore\$ dei biglietti l' uomo\$ aveva preso un bagaglio e Ø& aveva messo il cane\$ dentro al bagaglio, il cane& che Ø& voleva uscire stava abbaiano. (...) la signora@X prese il suo bagaglio e ø& lo aprò, e Ø& vide un cane\$ che Ø& scappò che Ø& aveva morso il piede del controllatore\$.*
- *Dei signori@ quando Ø& stanno per partire si guardano è la donna@ si incanta guardandolo@X in faccia.*

Nel primo esempio *la signora* (quella alla quale nel video viene sottratta senza volere la valigia) viene introdotta per la prima volta con determinante definito, come se fosse un personaggio già conosciuto da tempo. Nel secondo esempio invece il protagonista della storia viene introdotto con un clitico (*guardandolo*), dunque con un mezzo linguistico leggero e difficilmente decifrabile in occasione della prima menzione.

I mantenimenti sono stati considerati ambigui nei casi in cui non era chiaro a quale delle entità nominate nella frase o nel periodo in oggetto si riferisse l'autore con una determinata ripresa anaforica.

### Esempi:

- *Dopo un po' di tempo passò il controllore@, e Ø\$ nascosero il cane\$ nella borsa del signore\$ però Ø&X scambiano la borsa con un'altra, Ø&X tirò fuori della roba.*

- *L' uomo& fece salire prima la donna& e con se Ø&X aveva un cagnolino@.*
- *la signora@ dietro di lui& prese la sua borsa quella in cui c'era il cane\$. Lui&X gli& saltò addosso e lei& si riprese la sua roba.*

Nel primo esempio non è chiaro chi tra i due protagonisti (signore e signorina) del video, nominati al plurale, *scambiò la borsa e tirò fuori della roba*; nel secondo esempio non si sa se era l'uomo o la donna che *aveva un cagnolino*; nel terzo esempio non è chiaro se *Lui* sia riferito al cane o al precedente lui menzionato nella frase (riferito al signore protagonista).

Infine, le reintroduzioni sono state considerate ambigue quando l'entità in questione, dopo essere stata messa da parte per qualche passaggio, veniva richiamata nel testo tramite mezzi anaforici leggeri (pronomi, anafora zero) che non permettevano di capire a quale personaggio, tra quelli nominati, si riferisse l'autore.

Esempi:

- *dalla donna& è caduto a terra, fuori il suo cagnolino@ ma il bigliettaio@ non poteva fermare il treno quindi, Ø\$X doveva rientrare.*
- *e lui\$ se ne andò, il cane\$ scappò sotto la barba di un'uomo@ il controllore\$ se ne andò lui\$X prese il cane\$ da sotto la barba di quel signore\$.*
- *Il cane\$ uscì dalla borsa e Ø& morse il controllore\$, poi il treno entrò nella galleria ed era tutto buio quindi il signore\$ mise il cane\$ sotto la barba ad un altro signore@ e loro\$X cambiarono posto.*

Nel primo esempio non è chiaro se sia il bigliettaio, la donna o il cane che *doveva rientrare*; nel secondo esempio non si sa se il *lui* ambiguo si riferisca al controllore o al *lui* precedentemente scritto; nel terzo esempio non si sa chi siano i *loro*, se alcuni dei personaggi menzionati nelle vicinanze o addirittura altri.

Introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni inappropriate

Le entità si definiscono inappropriate quando dalla lettura del testo è chiaro a chi si riferisce l'autore, ma è scorretta la forma con cui i personaggi vengono nominati. L'inappropriatezza presuppone, da parte dell'autore, un eccesso o difetto di presupposizione di accessibilità da parte del destinatario. Per usare termini più semplici, lo scrivente commette inappropriatezza quando tratta con poca definitezza (pronomi,

anafora zero) un referente non ambiguo, ma comunque non del tutto conosciuto e accessibile al lettore, oppure quando, al contrario, sovra definisce un referente che è già del tutto chiaro e accessibile al lettore (Pallotti et al., 2017). Per questa analisi, le entità inappropriate sono state segnate nel testo con i simboli @Y (introduzione), &Y (mantenimento) e \$Y (reintroduzione) posti di seguito al referente interessato.

Le introduzioni sono state considerate inappropriate quando:

- il referente in questione era introdotto con determinante definito: in casi come questi era chiaro che si trattasse di un nuovo personaggio, diverso dagli altri menzionati, ma pareva quasi che al lettore dovesse essere già noto tale personaggio (eccesso di presupposizione di accessibilità) (primi due esempi a seguire);
- il referente, pur essendo già noto al lettore per motivi di contesto, era introdotto con determinante indefinito (difetto di presupposizione di accessibilità) (terzo esempio a seguire).

Esempi:

- Mentre *il ragazzo@Y* si prepara a salire sul treno, arriva una ragazza@.

- è andato a trovarlo& il cane\$. Ø& Era sulla giacca del *uomo@Y* con la barba lunga.

- Ci sono due signori@ che Ø& prendono un treno, a un certo punto a *una signora@Y*, gli è scappato il cane@ e Ø& cerca di riprenderlo& ma il controllore@ la& ferma. *Un signore@Y* è andato in fondo al treno e con un bastone Ø& la& acchiappato.

Il primo esempio riporta la frase utilizzata in apertura del testo da parte dello studente in questione. Leggendo *il ragazzo* si comprende che si tratta di un personaggio maschile e non vi è nulla di ambiguo, ma utilizzare l'articolo determinativo in fase di presentazione dà come l'idea che l'entità in questione sia già nota e conosciuta da tutti. Stessa cosa succede nel secondo esempio: è chiaro che *l'uomo con la barba lunga* sia un nuovo personaggio mai nominato fino a quel momento, ma la sua prima introduzione con articolo determinativo dà come la sensazione che debba già essere noto ed accessibile a tutti. L'ultimo esempio riporta invece la situazione opposta: l'autore inizia dicendo che *ci sono due signori*, senza però specificare che si tratta di un uomo e una donna. Successivamente si rivolge a loro chiamandoli *una signora* e *un signore*, dunque con articolo indeterminativo, senza lasciare in qualche modo intendere che si tratti della

coppia di signori segnalata ad inizio testo. In tal modo viene quasi il dubbio, per chi non conosce la storia, che si tratti di due personaggi nuovi, diversi da quelli menzionati in precedenza.

I mantenimenti sono stati considerati inappropriati quando:

- un referente già introdotto e conosciuto veniva mantenuto attraverso sintagma nominale definito. Esempi: (1) *Un signore entra nel centro commerciale. Poi un signore&Y invita la ragazza*; (2) *Charlot va a prendere una ragazza. Una ragazza&Y mangia*. Nel corpus non sono stati rilevati errori di questo tipo;
- pur non essendoci cambio di referente nella catena anaforica, anziché usare l'anafora zero venivano utilizzate forme troppo esplicite, come la continua ripetizione del nome o l'utilizzo di pronomi tonici. Esempi: (1) *recupera il cane\$ e, presa la sua valigia, Ø& cerca la ragazza\$ per ridarle& il cane&Y*; (2) *La donna& lascio il suo cane@ giù lei&Y si misse a piangere*;
- un referente veniva mantenuto tramite forme anaforiche leggere (anafora zero, pronomi) che non permettevano di identificare facilmente l'entità; tale operazione risultava comunque possibile grazie ad altri elementi della frase, come l'accordo o determinate informazioni lessicali. Esempio: *La donna&, mentre Ø& saliva le scale venne accolta da un controllore@, che Ø&, perquisendola, Ø&Y nascondeva sotto ad il suo elegante scialle un cagnolino@*. Nella frase di esempio capiamo che è la donna a nascondere il cane perché è lei ad essere perquisita dal controllore (informazioni lessicali, semantiche): per chi non è in una condizione di controllo non è infatti necessario nascondere nulla. Senza queste informazioni semantiche, la sola costruzione della frase non avrebbe reso immediatamente chiaro chi fosse dei due il proprietario dell'animale.

Infine, le reintroduzioni sono state considerate inappropriato quando:

- un referente già introdotto e del tutto accessibile al lettore veniva reintrodotta con sintagma nominale indefinito. Esempio: *Charlot e la ragazza pattinano. È un gioco divertente ma pericoloso. Un signore\$Y pattina benissimo*. Nel corpus non sono stati rilevati errori di questo tipo;



- un referente già introdotto veniva reintrodotta attraverso forme anaforiche leggere (anafora zero, pronomi) che non permettevano di identificare facilmente l'entità; tale operazione risultava comunque possibile grazie ad altri elementi della frase, come l'accordo o determinate informazioni lessicali. Esempi: (1) *Quando la signora\$ doveva andare Ø& ha preso la borsa, però Ø\$Y ha iniziato ad abbaiare*; (2) *Il signore\$ convinto di aver preso la valigia (Ø& aveva preso quella di un'altra persona@ perché era uguale) la svuotò e Ø& ci mise dentro il cane\$. Ø& iniziò però ad abbaiare anche nella valigia (questo per due volte) così per non far scoprire che c'era un cane& Ø\$Y iniziò ad abbaiare*. Nel primo caso è chiaro che non è la signora ad abbaiare per senso comune (gli esseri umani non abbaiano), e perché, dalla lettura della porzione di testo precedente, sappiamo che il cane si trovava proprio dentro la borsa della donna, quindi vicino a lei. Nel secondo caso si capisce che, invece, non è stranamente il cane ad abbaiare, bensì il signore, non tanto per la costruzione della frase, ma perché leggiamo che colui che abbaia lo fa per non far scoprire che c'era un cane, dunque non può essere il cane stesso.
- un referente veniva reintrodotta con una forma coreferenziale (ad es. un sinonimo) che presupponeva che il lettore sapesse che le due forme hanno lo stesso riferimento. Esempio: *C'era un signore@ in stazione che Ø& doveva salire sul treno. C'era davvero tanta gente ad aspettare l'arrivo del mezzo. Giacomo\$Y decise di posizionarsi sulla banchina in modo favorevole alla salita*. In questo caso, per chi non conosce l'argomento trattato, non risulta immediatamente chiaro che *un signore* e *Giacomo* siano la stessa persona. Sorge anzi il dubbio che si tratti di due personaggi differenti tra loro. Nel corpus non sono stati rilevati errori di questo tipo.

### Connettivi

L'ultima dimensione linguistica analizzata è stata quella dei connettivi testuali. In questa sede, al fine di non creare troppi sottogruppi distinti, non utili ai nostri obiettivi, si sono considerati connettivi "tutte le parole o gruppi di parole che, indipendentemente dalla loro classe grammaticale di provenienza [avverbi, congiunzioni, ecc...], introducono, raccordano e chiudono le diverse parti del testo" (Pallotti et al., 2017, p. 21).

Per questa codifica si è iniziato evidenziando in grassetto nei testi ogni parola corrispondente all'ampia descrizione di connettivo contenuta nel manuale. In particolare, sono stati considerati come connettivi solo le parole che collegavano frasi o periodi (ad es. nella frase *la macchina era con le gomme a terra ed era graffiata sul fianco* si segna *e\ed* come connettivo), non i collegamenti tra singoli componenti all'interno di una frase semplice (ad es. nella frase *ho comprato le pesche e le fragole* non si segna *e* come connettivo). Non sono stati segnati tra i connettivi nemmeno gli avverbi atti ad indicare, a livello intrafrasale, l'ordine delle azioni ma non il loro collegamento logico (ad es. nella frase *salirono sull'aereo prima la moglie e poi il marito* non si segnano *prima* ed *e poi* come connettivi). Non sono state poi contate tra i connettivi nemmeno quelle forme avverbiali, come *c'era una volta, tanto tempo fa, verso sera, al pomeriggio, all'inizio, alla fine*, che non servono a collegare logicamente delle frasi, ma possiedono un proprio significato autonomo del tutto comprensibile indipendentemente dagli intrecci logici del testo. Infine, si sono esclusi dal conteggio dei connettivi i pronomi relativi (*il quale, la quale, di cui, in cui, che, ecc...*), gli avverbi relativi di luogo (*dove, ovunque, dovunque*) e i deittici spaziali (*lì, là, in quel posto, qua, ecc...*). Tra le forme linguistiche che sono state considerate, invece, come connettivi abbiamo:

- le particelle più varie utilizzate a livello interfrasale. Se si trovavano vicine tra loro, ma costituivano due forme indipendenti, ognuna veniva contata come connettivo singolo. Esempi: (1) *L'innamorato non sa dove sedersi, **ma** approfitta di un turbamento del treno, cade **e** si siede di fianco a lei;* (2) *Carlo tenta di prendere il cane, **ma** sbaglia. **Invece** Lucia ci riesce e lo nasconde sotto una giacca;* (3) *Sono entrati in un tunnel **è** Giorgio ha mesto il cane sotto la barba del signore davanti **quando** sono usciti dal tunnel il bigliettaio stava tirando la pellicia della signora davanti a Giorgio;* (4) *L'uomo andò avanti e indietro **finché** il treno girò e lui cadde proprio di fianco alla donna;*
- la preposizione semplice *per* utilizzata per introdurre frasi subordinate implicite, ossia nel significato di "perché", "al fine di". Esempi: (1) *Il capotreno non li fa scendere **per** prendere il cane;* (2) *Si sporse **per** raggiungere il cane e afferrarlo;* (3) *Il cagnolino inizia ad abbaiare e quindi il signore **per** non far capire al controllore che c'era un animale inizia ad abbaiare anche lui;*

- espressioni varie che esplicitano, valutandoli, i rapporti tra frasi. Esempi: (1) *Liyod escogita un piano per non farsi beccare e inizia ad abbaiare anche lui facendo finta di avere la tosse, **per fortuna** il controllore non si accorge;* (2) *Il cane, morde il controllore, ma, **fortunatamente**, proprio in quel momento, il treno passò in una galleria;* (3) *Il ragazzo, per non farlo sentire, fa finta che sia una specie di tosse e **ovviamente** tutti i passeggeri lo guardano male;*
- locuzioni avverbiali che indicano rapporti tra frasi. Trattandosi di espressioni uniche, anche se composte da più parole, esse sono state contate come un unico connettivo. Esempi: (1) *Si sedette vicino a lei di colpo poi posò la valigia a terra e si tolse il cappello. **Ad un tratto** spuntò il controllore;* (2) *Dopo essersi risvegliato sale sul treno, e vede la sign Silvia che fa il biglietto, ma **a un certo punto** li cade il cane;* (3) *Colui che gli ha ridato il cane si siede vicino a lei. **Dopo qualche minuto** il controllore va a ispezionare per controllare se tutti i passeggeri avessero il biglietto;* (4) *All'inizio c'è una ragazza che vuole salire su un treno per partire e l'aiuta a salire un ragazzo molto gentile. Però **all'improvviso** il cagnolino della ragazza salta giù dal treno.*

Nel conteggiare i connettivi si è poi distinto tra *token* (o occorrenze) e *type*: per *token* si intende il numero totale di connettivi presenti in un testo; per *type* si intende invece il numero di connettivi di tipo diverso utilizzati in quel testo. Per rendere più chiara la distinzione, si riporta un esempio tratto dal corpus:

*UNA SIGNORA E UN SIGNORE SALGONO SUL TRENO ALLA SIGNORA CADE IL CANE E IL SIGNORE CON UN PASTONE LO AFFERRO. **MENTRE** LA SIGNORA È ANDATA SEDERSI SULLA POLTRONA LUI VIENE DALEI **E** LI DA IL CANE LEI **SUBITO** LO NASCONDE **MA** IL CONTROLLORE STAVA VENENDO L' UOMO LO NASCOSE NELLA SUA VALIGIA IL CANE ABBAIAVA ANCHE IL SIGNORE SI E MESSO AD ABBAIARE **COSI** IL CONTROLLORE NO PRENDEVA IL CANE **QUANDO** IL TRENO E ENTRATO NEL PONTE NON SI VEDEVA NIENTE **E** L'UOMO HA MESSO IL CANE SOTTO LA BARBA DEL ALTRO SIGNORE **E** IL TRENO HA GIA PASSATO DAL PONTE UN'ALTRA SIGNORA SI È ALZATA HA PRESO LA VALIGIA **MA** ERA DEL UOMO LASINIORA E ANDATA DAL UOMO AVEVA NELE TASCHE CALZE MUTANDE E REGISENO IL SIGNORE ERA CONFUSO **E** HA TROVATO IL CANE **E** LA PRESO.*

Token: 12 (6e, 1mentre, 2ma, 1così, 1quando, 1subito)

Type: 6 (e, mentre, ma, così, quando, subito)

In sede d'analisi e interpretazione dei dati, come si vedrà, si è fatto uso, come misura riassuntiva della ricchezza dei connettivi, dell'indice di Guiraud (Guiraud, 1954), misura solitamente impiegata per calcolare ricchezza e varietà lessicale in produzioni scritte. In questo caso, l'indice è stato impiegato per la sola analisi dei connettivi, non rientrando lo studio quantitativo del lessico tra gli obiettivi di questo lavoro. La formula impiegata è stata la seguente (numero dei type diviso la radice quadrata del numero dei token) (Broeder et al., 1993):

$$\text{Indice di Guiraud applicato ai connettivi: } G = \frac{typ}{\sqrt{tok}}$$

#### **7.5.4. Accordo intersoggettivo e intra soggettivo su scale olistiche e analitiche**

Per assicurarsi dell'effettiva oggettività e omogeneità delle valutazioni sia olistiche che analitiche, cercando dunque di individuare e ridurre al minimo la variabilità d'analisi (Carr, 2011; Murphy & Yancey, 2008; Starch & Elliott, 1912), un campione di 41 testi (circa il 20% del totale) è stato oggetto di due tipi di analisi dell'affidabilità interna: confronto di codifiche effettuate da due valutatori (*inter-rater reliability*) e confronto tra due analisi successive da parte del medesimo valutatore (*intra-rater reliability*).

La *inter-rater reliability* ha coinvolto due valutatori: l'autrice di questa tesi e una laureanda che nell'anno accademico 2018\2019 ha partecipato, come tesista e tirocinante, alle attività di *Osservare l'interlingua*. L'analisi è stata preceduta da un'attenta lettura del manuale di codifica e materiali affini, con tanto di discussione e dibattito in merito ai contenuti e agli esempi riportati. L'obiettivo era quello di ottenere un livello di interpretazione dei diversi fenomeni quanto più possibile comune. Come riferisce infatti la letteratura (ad es. Huot et al., 2010; Kuiken & Vedder, 2014; Murphy & Yancey, 2008), è necessario operare fin dall'inizio una riduzione delle distanze e differenze interpretative tra valutatori, in quanto idee diverse circa la procedura da mettere in atto comporteranno inevitabilmente conseguenze a livello di codifiche, analisi e risultati<sup>62</sup>. A questo proposito, come suggerito da diversi autori (tra gli altri Alderson et al., 1995; Cushing Weigle, 2002; Fulcher, 2010; McKay, 2006; Stemler, 2004), è risultato necessario effettuare anche un piccolo training concreto, al fine di assicurarsi che vi fosse sufficiente accordo non solo nella teoria, ma anche nella pratica. Per questo scopo, prima

---

<sup>62</sup> Se non si è d'accordo sul metro di valutazione e sull'interpretazione dei diversi fenomeni, gli esiti di una determinata analisi finiranno inevitabilmente per dipendere da colui che valuta (Huot et al., 2010), aspetto del tutto in contrasto con l'idea di affidabilità e riproducibilità dei risultati.

di cimentarsi nella codifica vera e propria, sono stati analizzati (analiticamente e olisticamente) e successivamente commentati alcuni testi non facenti parte del corpus comune. Le analisi, sia in sede di training che di codifica ufficiale, sono state svolte mantenendo lo stesso ordine dei testi, al fine di evitare influenze dovute all'imbattersi in testi molto buoni o non molto buoni in momenti diversi dell'analisi, fattore che avrebbe potuto causare l'insorgenza e il mantenimento di differenti metri di giudizio (Bachman, 2004; Bachman & Kunnan, 2005; Bachman & Palmer, 2010; Stemler, 2004; Sweedler-Brown, 1993). Oltre a ciò, come anticipato, l'autrice di questo lavoro di tesi, dovendo poi proseguire individualmente nella codifica dei restanti testi del corpus, ha anche valutato la coerenza della propria codifica (*intra-rater reliability*), ricodificando il piccolo campione a distanza di alcuni mesi dalla prima analisi (Alderson et al., 1995). Anche in questo caso l'ordine dei testi è rimasto sempre lo stesso tra una codifica e l'altra e, naturalmente, sono state rispettate le stesse regole e interpretazioni pattuite in sede di *inter-rater reliability*.

L'accordo intersoggettivo e intra-soggettivo sono stati entrambi calcolati tramite ICC (*Intraclass Correlation Coefficient, Coefficiente di Correlazione Intraclass*), una misura atta a riportare il grado di omogeneità\disomogeneità tra due gruppi (in questo caso specifico due sessioni d'analisi dello stesso gruppo di materiali), ossia quanta variabilità esiste tra due raggruppamenti che, per determinate ragioni, sono ritenuti essere simili e affini. Il valore dell'indice può oscillare tra 0, indicativo di completa disomogeneità, e 1, indicativo di completa omogeneità. Come esaurientemente spiegato da Koo e Li (2015), esistono diverse forme di ICC, applicabili a differenti esigenze d'analisi. Nel nostro caso, per entrambe le forme di *reliability* è stata utilizzata la forma *two-way mixed effects model, single rating*, che letteralmente significa “valutazione da parte di valutatori fissi (sempre lo stesso per *intra-rater* e sempre gli stessi per *inter-rater*); confronto tra singole misure e non tra medie di un numero x di valutazioni”. Inoltre, per la sola *inter-rater reliability*, quindi confronto tra valutatori diversi, il calcolo dell'ICC consente di ottenere due diverse stime dell'omogeneità delle misure: uniformità delle valutazioni, quindi quanto le due valutazioni procedono nello stesso senso, pur non essendo identiche (*consistency*); e accordo assoluto tra le valutazioni, quindi in che grado le due valutazioni sono effettivamente identiche (*absolute agreement*). Per ciò che riguarda l'*intra-rater reliability*, trattandosi di valutazioni dello stesso individuo a distanza di tempo, si presuppone che esse proseguano già, bene o male, nello stesso senso, dunque l'ICC permette di calcolare il solo accordo assoluto (Koo & Li, 2015). Infine, come sottolineato da Norman (2010), l'ICC è uno strumento estremamente

versatile e adatto a scale sia continue (come quelle relative alle dimensioni linguistiche utilizzate per la valutazione analitica) che ordinali (come quelle delle scale a descrittori utilizzate per la valutazione olistica).

A seguire le tabelle da 7.10 a 7.13, che riportano i risultati di accordo intersoggettivo e intra soggettivo sui 41 testi analizzati.

Tabella 7.10. Inter-rater reliability scale olistiche

		ICC	95% CI
Contenuto	Absolute agreement	0,88	0,68 0,95
	Consistency	0,91	0,84 0,95
Comprensibilità	Absolute agreement	0,88	0,77 0,94
	Consistency	0,89	0,80 0,94
Coerenza e Coesione KV	Absolute agreement	0,91	0,83 0,95
	Consistency	0,91	0,84 0,95
Coerenza e coesione QCER	Absolute agreement	0,91	0,83 0,95
	Consistency	0,92	0,86 0,96

Tabella 7.11. Inter-rater reliability dimensioni analitiche

		ICC	95% CI
Num parole	Absolute agreement	1,00	0,99 1,00
	Consistency	1,00	0,99 1,00
UIP	Absolute agreement	0,93	0,88 0,96
	Consistency	0,93	0,88 0,96
UIS	Absolute agreement	0,97	0,94 0,98
	Consistency	0,97	0,94 0,98
Capoversi	Absolute agreement	0,99	0,98 1,00
	Consistency	0,99	0,98 1,00
Virgole	Absolute agreement	0,99	0,98 1,00
	Consistency	0,99	0,99 1,00
Punti	Absolute agreement	0,99	0,99 1,00
	Consistency	0,99	0,99 1,00
Altri	Absolute agreement	0,95	0,91 0,97
	Consistency	0,95	0,91 0,97
Virgole inappropriate	Absolute agreement	0,89	0,81 0,94
	Consistency	0,89	0,81 0,94

Punti inappropriati	Absolute agreement	0,81	0,67 0,89
	Consistency	0,81	0,67 0,89
Altri inappropriati	Absolute agreement	0,85	0,74 0,92
	Consistency	0,85	0,74 0,92
Salti temporali	Absolute agreement	0,87	0,76 0,94
	Consistency	0,89	0,80 0,94
Connettivi tipi	Absolute agreement	0,96	0,90 0,98
	Consistency	0,97	0,95 0,98
Connettivi occorrenze	Absolute agreement	0,98	0,97 0,99
	Consistency	0,99	0,98 0,99
Introduzioni	Absolute agreement	0,95	0,90 0,97
	Consistency	0,95	0,90 0,97
Introduzioni ambigue	Absolute agreement	0,78	0,62 0,88
	Consistency	0,78	0,63 0,88
Introduzioni inappropriate	Absolute agreement	0,83	0,69 0,91
	Consistency	0,84	0,72 0,91
Mantenimenti	Absolute agreement	0,95	0,91 0,97
	Consistency	0,95	0,91 0,97
Mantenimenti ambigui	Absolute agreement	0,86	0,75 0,92
	Consistency	0,86	0,75 0,92
Mantenimenti inappropriati	Absolute agreement	0,83	0,70 0,91
	Consistency	0,83	0,72 0,91
Reintroduzioni	Absolute agreement	0,96	0,93 0,98
	Consistency	0,96	0,93 0,98
Reintroduzioni ambigue	Absolute agreement	0,80	0,66 0,89
	Consistency	0,80	0,66 0,89
Reintroduzioni inappropriate	Absolute agreement	0,82	0,69 0,90
	Consistency	0,82	0,69 0,90

Tabella 7.12. Intra-rater reliability scale olistiche

		ICC	95% CI
Contenuto	Absolute agreement	0,93	0,87 0,96
Comprensibilità	Absolute agreement	0,91	0,84 0,95
Coerenza e Coesione KV	Absolute agreement	0,88	0,78 0,93

Coerenza e Coesione QCER	Absolute agreement	0,92	0,85 0,95
--------------------------	--------------------	------	-----------

Tabella 7.13. Intra-rater reliability dimensioni analitiche

		ICC	95% CI
Num parole	Absolute agreement	1,00	1,00 1,00
UIP	Absolute agreement	1,00	1,00 1,00
UIS	Absolute agreement	0,99	0,98 0,99
Capoversi	Absolute agreement	0,99	0,99 1,00
Virgole	Absolute agreement	0,99	0,99 1,00
Punti	Absolute agreement	0,99	0,99 1,00
Altri	Absolute agreement	0,99	0,99 1,00
Virgole inappropriate	Absolute agreement	0,98	0,96 0,99
Punti inappropriati	Absolute agreement	0,88	0,79 0,93
Altri inappropriati	Absolute agreement	1,00	1,00 1,00
Salti temporali	Absolute agreement	0,99	0,99 1,00
Connettivi tipi	Absolute agreement	1,00	0,99 1,00
Connettivi occorrenze	Absolute agreement	1,00	0,99 1,00
Introduzioni	Absolute agreement	0,98	0,97 0,99
Introduzioni ambigue	Absolute agreement	0,89	0,82 0,94
Introduzioni inappropriate	Absolute agreement	1,00	1,00 1,00
Mantenimenti	Absolute agreement	1,00	0,99 1,00
Mantenimenti ambigui	Absolute agreement	0,93	0,87 0,96
Mantenimenti inappropriati	Absolute agreement	0,94	0,88 0,97
Reintroduzioni	Absolute agreement	1,00	0,99 1,00
Reintroduzioni ambigue	Absolute agreement	0,89	0,81 0,94
Reintroduzioni inappropriate	Absolute agreement	0,94	0,88 0,97



Come accaduto per il precedente coefficiente Omega, anche per quanto riguarda l'ICC è necessario riportare non solo i valori puntuali dell'indice, ma anche gli intervalli di confidenza al 95% ad esso associati. Come spiegato da Koo e Li (2015), poter osservare, a fianco del valore assoluto, anche l'intervallo entro cui esso potrebbe presumibilmente collocarsi, permette una più corretta e realistica interpretazione della cifra stessa.

Anche per questo coefficiente occorre poi precisare che non vi è assoluto accordo tra i ricercatori sulla soglia di accettabilità dei valori risultanti. A tal proposito riportiamo due tra le linee interpretative più note e consultate per quanto riguarda l'ICC: quelle di Cicchetti e Sparrow (1981, cit. in Cicchetti, 1994) e quelle di Portney e Watkins (2000, cit. in Koo & Li, 2015). A parere dei primi, un risultato tra .40 e .59 è da considerarsi sufficiente, un valore tra .60 e .74 è da considerarsi buono e un valore tra .75 e 1.00 è da considerarsi eccellente. A parere dei secondi, invece, un risultato tra .50 e .75 è da considerarsi sufficientemente buono/moderato, un risultato tra .75 e .90 è da considerarsi buono e un risultato superiore a .90 è da considerarsi eccellente. Di conseguenza, tenendo conto sia delle sopra citate linee guida che del contesto entro il quale si colloca questa analisi (confronto tra valutatori principianti; nessun risultato inferiore a .60), a seguito dell'osservazione sia dei valori puntuali che degli intervalli di confidenza abbiamo giudicato i valori della *inter-rater reliability* tra sufficienti ed eccellenti e quelli della *intra-rater reliability* tra buoni ed eccellenti.

### **7.5.5 Tabulazione dei dati linguistici e di autopercezione**

Una volta terminata l'analisi sia olistica che analitica di ogni testo, i dati ricavati sono stati inseriti in un file Excel già impostato per ottenere le prime informazioni riassuntive rispetto ai diversi parametri, di cui si farà menzione esplicita nel paragrafo 7.5.7. Alcune misure sono state calcolate come numero di occorrenze di quel fenomeno all'interno di ogni testo, altre come numero di occorrenze di quel fenomeno ogni cento parole di testo. Le dimensioni linguistiche calcolate su cento parole sono state le seguenti: quantità di virgole, punti e altri segni; quantità di virgole, punti e altri segni inappropriati; quantità di introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni; quantità di introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni ambigui; quantità di introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni inappropriati; salti temporali inappropriati. La scelta di questo tipo di calcolo è servita a standardizzare suddette misure: per fare un esempio, è chiaro aspettarsi che in un testo di 500 parole ci siano più virgole, più verbi o più mantenimenti rispetto a un testo di 115

parole, motivo per cui il calcolo del numero di occorrenze in segmenti identici di testo (cioè ogni cento parole) aiuta a rendere confrontabili anche brani di ampiezze differenti.

Per ciò che riguarda i quattro questionari di autopercezione, a seguito della raccolta dati ogni item di ogni strumento è stato misurato per individuare la posizione sulla linea, tra 0 e 100, delle crocette poste dagli studenti. Successivamente tutte le risposte, in formato numerico, sono state trascritte in un file Excel comprensivo dei dati di tutto il campione. A seguire, i dati dei singoli item appartenenti a ciascuna sottoscala sono stati sommati tra di loro al fine di ottenere, per ogni alunno del campione, un valore cumulativo rappresentativo della sottoscala in questione. Da questi valori, poi distinti tra gruppo sperimentale, gruppo di controllo e sottogruppi, sono state nuovamente ricavate le prime misure riassuntive, di cui si tratterà nell'ultimo paragrafo di questo capitolo.

### 7.5.6 Tabulazione dei questionari sociometrici, caratteristiche dell'indagine e indici d'analisi

Una volta raccolti tutti i questionari sociometrici, come anticipato, ogni nome, sia del compilatore che dei compagni nominati, è stato anonimizzato sostituendolo con il codice alfanumerico ad esso abbinato. Successivamente, per ogni classe sono state create quattro (una per quesito sociometrico) *matrici quadrate di adiacenza* (Cordaz 2007a), dette anche *sociomatrici*, ossia tabelle a doppia entrata di dimensioni pari al numero di alunni di ogni gruppo classe e contenute sia in riga che in colonna i codici corrispondenti ad ogni alunno presente. A seguire si riporta l'esempio (figura 7.1) di una delle quattro sociomatrici realizzate per la classe sperimentale CMB.

Figura 7.1. Un esempio di sociomatrice

	CMB01	CMB02	CMB03	CMB04	CMB05	CMB06	CMB07	CMB08	CMB09	CMB11	CMB12	CMB13	CMB14	CMB15	CMB16	CMB17	CMB18	CMB19	CMB20	CMB21	CMB22	CMB23
CMB01	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0
CMB02	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
CMB03	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0
CMB04	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0
CMB05	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
CMB06	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
CMB07	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CMB08	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
CMB09	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0
CMB11	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
CMB12	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
CMB13	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
CMB14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
CMB15	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0
CMB16	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0
CMB17	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0
CMB18	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
CMB19	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1
CMB20	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
CMB21	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
CMB22	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
CMB23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Ogni riga della sociomatrice rappresenta le scelte o i rifiuti (a seconda del questionario in esame) espressi da un determinato alunno, mentre ogni colonna rappresenta le scelte o i

rifiuti ricevuti dallo stesso. All'incrocio tra riga e colonna di ogni coppia di studenti si è inserito 1 se l'alunno presente nella colonna è stato nominato, quindi scelto o rifiutato, da quello presente in riga; si è invece inserito 0 se lo studente in colonna non è stato nominato nella risposta dello studente in riga. Una matrice di questo tipo è detta *asimmetrica*, nel senso che riporta la relazione tra ogni coppia di soggetti da entrambe le direzioni: dall'individuo A all'individuo B e viceversa. Ciò implica che le due metà della matrice non siano necessariamente uguali: il fatto che A abbia scelto o rifiutato (a seconda del quesito in esame) B non implica necessariamente che anche B si sia comportato allo stesso modo. Da un verso si potrebbe dunque avere 1 (indicativo di scelta o rifiuto), mentre dal verso opposto si potrebbe avere 0 (indicativo di non nomina) (Cordaz, 2007a; Rivellini & Zaccarin, 2007; Scott, 1991/2003). Infine, come si vedrà a seguire, per ogni sociomatrice è stato realizzato digitalmente l'apposito sociogramma e sono stati calcolati alcuni indici in grado di descrivere le relazioni presenti in ogni classe.

Per la maggior parte degli indici e per la realizzazione grafica dei sociogrammi ci si è serviti del programma di elaborazione statistica R, pacchetto *sna* (R Core Team 2020), mentre i restanti indici sono stati calcolati manualmente tramite apposita formula. A seguire saranno specificati i parametri e calcoli impostati per ogni misura utilizzata.

Venendo ora alle caratteristiche specifiche di questa indagine sociometrica, essa si struttura principalmente come uno studio di *whole network* (cfr. capitolo cinque), con sole due misure che mostreranno valori singoli per ogni studente, al fine di dare un'idea il più completa possibile della situazione relazionale presente all'interno delle diverse classi. Inoltre, questo studio delle reti è principalmente di tipo relazionale (ha per focus la struttura complessiva di una determinata rete e l'intensità delle relazioni che sussistono tra i diversi nodi), con qualche accenno di analisi posizionale (studia la posizione dei diversi individui all'interno del network e la loro centralità e preminenza nel connettere e/o influenzare gli altri attori) (Cordaz 2007a; Hanneman & Riddle, 2011a; Huisman & van Duijn, 2004; Salvini, 2007a; Savoia, 2007). Per questa ricerca, poi, non si sono avuti a disposizione solamente dati relazionali, ma anche alcuni dati attributo dei singoli studenti. Alcuni esempi di dati attributo sono il genere, l'età, l'impiego, l'origine geografica o qualsiasi altra informazione aggiuntiva che possa essere utile a quello specifico studio di rete. Dallo studio della letteratura di settore, infatti, è emerso che arricchire la SNA con dati attributo di tipo non relazionale è pratica assai diffusa (Baerveldt et al., 2004; Christodoulou & Ioannidou, 2019; Rivellini, 2007). Uno studio di

questo tipo, che lega dati relazionali a dati attributo, è definito da Salvini (2007a) “con finalità descrittive avanzate”, ossia approfondisce ulteriormente la descrizione delle reti accostando dati tra loro differenti (Cordaz, 2007a), cioè dati relazionali reciprocamente interrelati e dati propri dei singoli individui che compongono quell’aggregazione. Nel caso di questa ricerca, l’attributo che è stato affiancato ai dati strutturali è il monolinguisma degli studenti, esattamente come accaduto per le analisi di testi e questionari (Baerveldt et al., 2004; Christodoulou & Ioannidou, 2019).

Per questa indagine sono state analizzate separatamente le reti sociali relative ad ogni classe, per poi confrontare, in termini relazionali, gruppi sperimentali e di controllo sia per la primaria che per la secondaria di primo grado. Un’analisi di questo tipo, volta a sintetizzare risultati provenienti da reti sociali e contesti differenti, è definita *meta-analisi* (Rivellini & Zaccarin, 2007). Con ciò si intende che così come la tradizionale meta-analisi raccoglie e sintetizza contributi riguardanti il medesimo argomento, anche nel caso della SNA è possibile raggruppare dati relazionali provenienti da contesti simili (es. classi scolastiche dello stesso territorio), tentando di giungere ad un risultato sintetico e cumulativo. Se dai diversi gruppi si ottengono risultati simili o identici, si sintetizzerà il tutto calcolandone un effetto medio. Più complessa e onerosa in termini di tempo diventa invece la sintesi di singoli casi i cui risultati sono piuttosto eterogenei: in questo caso non si tratta solo di calcolare l’effetto medio per gruppo, ma anche di osservare caso per caso e rendere conto delle varie differenze strutturali presenti nei diversi gruppi, aiutandosi eventualmente con informazioni attributo. Uno studio comparativo di questo tipo è utile perché permette di far luce sulle particolarità strutturali e relazionali di ogni aggregazione, anche quelle in precedenza ritenute simili, e sugli eventuali aspetti che le differenziano (Rapoport & Horrath, 1961).

Prima di passare alla descrizione degli indici d’analisi, un’ultima premessa: ogni analisi delle reti sociali è specifica per quel gruppo e quel contesto, dunque non facilmente generalizzabile: riguarda quegli individui in particolare e come essi sono reciprocamente in relazione nella situazione in esame (Cordaz, 2007a; Hogan et al., 2007). Questo vale soprattutto per le reti piuttosto piccole, come quelle oggetto di questa ricerca (Lee, 2011), i cui risultati, essendo di esigua portata, sono difficilmente estendibili ad altre situazioni affini. Tuttavia, il vantaggio, come nel nostro caso, di avere a disposizione più classi sperimentali e di controllo ci permette di osservare se le stesse caratteristiche di rete sono presenti in più classi, quindi in condizioni simili (es. partecipazione allo stesso progetto) ma in contesti differenti (diversa scuola, diversa

classe, diversi insegnanti), consentendo dunque di effettuare una sorta di generalizzazione.

A seguire, come anticipato, si riportano e descrivono gli indici utilizzati per analizzare i dati relazionali emersi dai questionari sociometrici.

Il primo e più importante indice per valutare la struttura di una rete sociale è la densità. Questa è il principale indicatore della coesione di un determinato gruppo (Cordaz, 2007a): si definisce come il rapporto tra i legami effettivamente presenti nel grafo e i legami possibili (Gabbriellini, 2007; Hanneman & Riddle, 2011b). Un network in cui sono presenti tutti i legami possibili, ossia in cui ogni soggetto è collegato a tutti gli altri, è definito *grafo completo*<sup>63</sup> (Scott, 1991/2003). In un sociogramma orientato<sup>64</sup>, come quelli utilizzati per questa ricerca, essendo nota la direzione del legame, in sede di analisi della densità ogni arco tra due individui viene conteggiato due volte: una volta dall'individuo A all'individuo B, una volta dall'individuo B all'individuo A. Se entrambi gli attori si nominano a vicenda (che sia scelta o rifiuto), i legami saranno due, mentre, se solo uno dei due nomina l'altro si avrà un solo legame. Questo chiaramente non può succedere in presenza di grafi non orientati, in quanto, non avendo a disposizione informazioni circa la direzione (solo da A verso B, solo da B verso A o in entrambe le direzioni), sapremo solo che è presente un legame, ma non da chi verso chi. La logica della densità è riassunta negli esempi sottostanti:

A  $\longrightarrow$  B    è solo A a nominare B; 1 legame (grafo orientato)  
A  $\longleftarrow$  B    è solo B a nominare A; 1 legame (grafo orientato)  
A  $\longleftrightarrow$  B    A e B si nominano a vicenda; 2 legami (grafo orientato)  
A  $\text{---}$  B        esiste un legame tra A e B (grafo non orientato)

Conseguentemente, un grafo orientato sarà del tutto completo solo se ogni legame tra due individui sarà reciproco, quindi conteggiato due volte (Gabbriellini, 2007). In un caso come questo si dice che il grafo ha densità 1. Il valore della densità è infatti compreso tra

---

<sup>63</sup> Come affermato da Borgatti e Halgin (2011), la condizione di grafo completo, con tutti i componenti perfettamente e reciprocamente collegati tra loro, è una situazione piuttosto rara nei network reali: anche nei gruppi più coesi è quasi impossibile che tutti siano allo stesso modo legati con tutti gli altri componenti.

<sup>64</sup> Come riportato nel capitolo cinque, si definisce orientato un tipo di grafo in cui non viene solo raffigurato un legame tra due individui, ma anche la direzione dello stesso. In tal modo, è possibile anche sapere se la nomina tra i due soggetti è reciproca (c'è una freccia rivolta verso entrambi) o no (la freccia è solo verso uno dei due individui, colui che ha ricevuto la nomina).

0 (nessun legame tra gli attori) e 1 (tutti i legami possibili sono presenti), con valori intermedi indicativi di quanti dei legami possibili si sono effettivamente verificati nel contesto reale (Butts, 2019). In tal modo l'indice può fornire informazioni su quanto è forte l'aggregazione di una determinata comunità (Mazzoni, 2005), in altre parole quanto è *knitted* (Martinez et al., 2003), cioè saldo, forte, un certo gruppo sociale. Concludendo la presentazione di questo primo indice vale la pena accennare una questione che sarà ripresa in sede di discussione dei dati: essendo la densità sinonimo di quantità di legami (quindi nomine) presenti rispetto a quelli possibili, è naturale augurarsi che un grafo che rappresenta le scelte reciproche sia più denso e fitto di uno che raffigura i rifiuti reciproci. Un sociogramma delle scelte con tanti legami è positivo, significa che ci si è, appunto, scelti molto, ma un network dei rifiuti piuttosto fitto è altamente negativo, in quanto raffigura una situazione nella quale si tende ad evitarsi parecchio. Il comando di R per ottenere la densità di un network orientato è *gden(dat, mode="digraph")*.

Nonostante la celebrità e l'utilità della densità per studiare la coesione di un determinato gruppo sociale, essa non basta da sola per farsi un'idea completa della struttura relazionale di una certa aggregazione sociale. È necessario dunque riferirsi ad una pluralità di altri indici che permettano di trattare la coesione di gruppo da molteplici punti di vista tra loro complementari (Holland & Leinhardt, 1978). Si è dunque proseguita l'analisi qui presentata con alcune altre misure sociometriche che prendono in considerazione sia la struttura generale delle diverse classi che la situazione individuale dei vari studenti.

Il secondo indice utilizzato per studiare la struttura delle diverse classi prende il nome di percentuale di inclusività (o inclusione). Si tratta, molto semplicemente, della percentuale di soggetti coinvolti nei legami di un determinato gruppo. Per parlare adeguatamente di inclusività occorre, a questo punto, introdurre un altro valore utile ad analizzare la struttura e la compattezza di un sociogramma: il grado, ossia la quantità di soggetti con cui ogni individuo presente nel grafo ha legami (Mazzoni, 2005). In un network direzionato ne esistono di due tipi (Gabbriellini 2007): grado in entrata (*indegree*), che rappresenta il totale degli archi rivolti verso un dato soggetto (scelte o rifiuti ricevuti), e grado in uscita (*outdegree*), che mostra la quantità di archi che partono dal medesimo soggetto (scelte o rifiuti effettuati). Il valore di *indegree* e *outdegree* può variare da 0, caso in cui un soggetto non ha legami, in entrata o in uscita, con nessuno degli altri componenti, configurandosi come vertice isolato, a N-1, caso in cui il soggetto è connesso, in entrata o in uscita, a tutti gli altri individui della rete tranne, ovviamente, se

stesso (Cordaz, 2007a). Tornando al concetto di inclusività, si è detto che un attore che non riceve né effettua nomine di alcun tipo è definito isolato, anzi, isolato totale<sup>65</sup>, nel senso che i suoi *indegree* e *outdegree* sono entrambi pari a 0. Diversamente, ottenere o effettuare anche una sola nomina rende l'attore stesso, appunto, *incluso* nel grafo di cui fa parte. Un sociogramma all'interno del quale ogni individuo è legato ad almeno un altro degli attori del suo gruppo (che si tratti di *indegree* o *outdegree*) non ha nessun isolato totale, vale a dire che ogni attore del gruppo sociale è in qualche modo partecipe della struttura relazionale del grafo stesso (Mazzoni, 2005; Mazzoni & Bertolasi, 2005). Risultano a questo punto opportuni alcuni chiarimenti di significato. Parlare in senso tecnico di inclusività significa valutare se tutti gli attori del gruppo preso in esame hanno *partecipato* al gruppo stesso; per dirlo ancora più semplicemente, se esiste almeno una linea (arco) che collega ogni attore al resto del gruppo, rendendo così ogni nodo del sociogramma collegato al sociogramma stesso. In questi termini, l'inclusività non ha nulla a che vedere con il significato sociale o pedagogico che le si potrebbe attribuire, ad esempio "contesto nel quale si sta bene", "situazione in cui si viene accolti con piacere", "ambiente nel quale si viene accettati per ciò che si è": questo semmai si potrebbe indagare intervistando qualitativamente l'attore interessato. È importante premettere queste questioni per non lasciarsi ingannare dall'accezione positiva del termine, rischiando di interpretare in maniera ottimistica ciò che invece non lo è. È, infatti, estremamente diverso parlare di inclusività in termini di scelte e in termini di rifiuti. In entrambi i casi il termine avrà il medesimo significato tecnico (percentuale di soggetti che *partecipa* ad un determinato gruppo), ma non certamente il medesimo significato sociale. Pedagogicamente e socialmente parlando è molto diverso affermare di essere inclusi (partecipi) in un grafo delle scelte e inclusi (partecipi) in un grafo dei rifiuti: nel primo caso si è parte di un contesto ad accezione positiva, nel secondo caso decisamente no. Nel contesto dei rifiuti, socialmente parlando, sarebbe forse più corretto parlare di indice di *esclusività* che non di indice di *inclusività*. Di queste fondamentali differenze qualitative si terrà conto nel momento in cui saranno mostrati e discussi i risultati emersi dalle diverse classi campione utilizzate per la presente ricerca. Ora risulta, invece, più opportuno anticipare brevemente come sarà illustrato questo secondo indice nel capitolo dedicato alla discussione di questi dati. Per ognuno dei quattro ambiti (scelte affettive,

---

<sup>65</sup> Con il termine di *isolato totale* si designa, in questo lavoro, quel tipo di attore che non ha legami né in entrata né in uscita con nessun altro del proprio gruppo, risultando quindi completamente staccato dal suo grafo di appartenenza. L'aggettivo *totale* serve per distinguere questo termine da quello di *isolato parziale*, di cui si parlerà a breve.

rifiuti affettivi, scelte funzionali, rifiuti funzionali) e per ognuna delle classi campione sarà distinta l'inclusività in entrata (scelte o rifiuti ricevuti) dall'inclusività in uscita (scelte o rifiuti effettuati), al fine di poter osservare, per ogni classe e ogni quesito sociometrico, la presenza di eventuali isolati *totali* o *parziali*<sup>66</sup>. Considerando separatamente *indegree* e *outdegree*, la logica seguita è stata, insomma, la seguente: se tutti i componenti di ogni grafo sono inclusi (partecipi) nel network in oggetto, l'inclusività sarà del 100%, se nessuno è incluso (partecipe), l'inclusività sarà dello 0%. Valori intermedi dipendono dalle dimensioni del gruppo e dal numero di non inclusi<sup>67</sup>. Ponendo *n* come il totale dei componenti di ogni gruppo, i calcoli da svolgere sono i seguenti:

$$\text{Inclusività in entrata: } \frac{(n - \text{numero attori con 0 nomine ricevute}) \times 100}{n}$$

$$\text{Inclusività in uscita: } \frac{(n - \text{numero attori con 0 nomine effettuate}) \times 100}{n}$$

L'analisi è poi proseguita con l'indice di connessione. Anche se in un grafo non vi sono individui completamente isolati, dunque ogni attore è in grado di connettersi con almeno un'altra persona del gruppo (solo in entrata, solo in uscita o in entrambi i versi), non è detto che esista un collegamento (diretto o tramite intermediari) tra ogni soggetto e tutti gli altri individui. In altre parole, non è detto che, pur in assenza di isolati, il grafo in questione sia completamente *connesso* (Hanneman & Riddle, 2011b), con tutti che raggiungono tutti e sono, allo stesso tempo, raggiunti da tutti. Per scoprire qualcosa in più a proposito di questo discorso è necessario riferirsi, appunto, all'indice di connessione. La connessione valuta il numero e il tipo di legami (quindi, in un grafo orientato, la direzione) presenti tra i diversi nodi di un dato sociogramma (Cordaz, 2007a). In base a

---

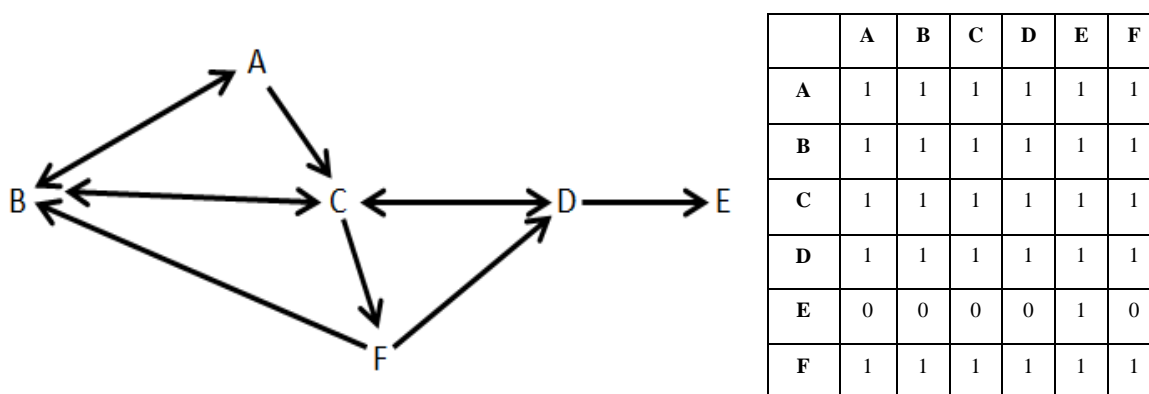
<sup>66</sup> Come anticipato, un individuo, per essere totalmente isolato e, dunque, per risultare visivamente "staccato" dal gruppo nel sociogramma apposito, dovrebbe aver totalizzato zero sia in entrata che in uscita, ossia dovrebbe aver ricevuto zero nomine e aver a sua volta espresso zero nomine. Se, invece, il soggetto in questione non esprime alcuna nomina ma ne riceve almeno una, oppure, al contrario, esprime nomine ma non ne riceve alcuna, non potrà dirsi isolato totale, ma isolato solo in uscita o solo in entrata. Per tale motivo, in questa tesi ci si riferirà a questa seconda categoria di individui chiamandoli *isolati parziali*.

<sup>67</sup> Facciamo un esempio: se in una classe di 15 alunni tutti hanno espresso almeno una nomina il loro valore di inclusività in uscita (*outdegree*) sarà del 100%. Poniamo invece il caso in cui, nella stessa classe, due alunni non abbiano espresso alcuna nomina: in questo caso il valore di inclusività in uscita sarà del 86,67%, con 2 isolati parziali. Il calcolo da svolgere è  $13 \times 100 / 15$ , intendendo con 13 il numero degli alunni coinvolti nel legame (15 meno i 2 isolati parziali).



come direzione e reciprocità dei legami si distribuiscono all'interno del network, saranno possibili nessuno, uno o più di un percorso in grado di collegare ogni coppia di individui<sup>68</sup> (Hanneman & Riddle, 2011b). Se per ogni coppia esiste almeno un collegamento reciproco, diretto o indiretto<sup>69</sup> che sia, il grafo sarà connesso, in caso contrario si dirà che è disconnesso (Gabbriellini, 2007). Qualora un grafo risulti disconnesso, è probabile che al suo interno i soggetti siano suddivisi in piccoli gruppi più compatti, detti sottografi o *cliques*. Tali sottografi possono essere completamente separati tra di loro oppure essere collegati mediante uno o più individui “ponte”. Chiariamo meglio, attraverso un esempio, cosa intendiamo per direzione dei legami e loro distribuzione all'interno di un grafo (figura 7.4).

Figura 7.4. Connessione di un grafo



La figura 7.4 mostra a sinistra il sociogramma direzionato di un ipotetico gruppo e a destra una tabella (in gergo tecnico *matrice di raggiungibilità*) in cui sono riportate non le nomine, come in matrice di adiacenza, bensì la raggiungibilità reciproca. All'incrocio tra ogni attore in colonna e ogni attore in riga si appone 0 quando l'attore in colonna non raggiunge quello in riga, si appone 1 quando l'attore in colonna raggiunge quello in riga. Chiaramente ognuno è in grado di raggiungere se stesso, quindi la diagonale sarà composta da numeri 1<sup>70</sup>. In parole semplici, le righe in orizzontale rappresentano gli individui che ogni componente del gruppo raggiunge, le colonne in verticale

<sup>68</sup> La sequenza di linee che collega ogni individuo ad un altro è definita sentiero (*path*) (Wasserman & Faust, 1994; Scott, 1991/2003).

<sup>69</sup> Per collegamento indiretto si intende che la linea non conduce direttamente da uno all'altro individuo della coppia, ma ci sono dei “salti”, rappresentati da altri vertici (altri soggetti), che li collegano indirettamente. Inoltre, in base a come sono strutturati i legami del network, possono esistere in contemporanea più percorsi che collegano due attori. Ovviamente, più corto è il sentiero che collega, di volta in volta, le diverse coppie, più compatto risulterà il gruppo.

<sup>70</sup> Una matrice di raggiungibilità è realizzabile con il software R, pacchetto *sna*, tramite il comando *reachability(dat)*.

rappresentano gli individui che, invece, riescono a raggiungere l'individuo in questione. Dalla figura si evince che tutti i componenti dell'ipotetico gruppo, ad esclusione di E, raggiungono tutti. E è infatti l'unico attore che ha ricevuto una sola nomina ma non ne ha espressa nemmeno una. In questo modo, non esistendo alcun percorso in uscita da E verso uno o più degli altri individui, questo attore non raggiungerà nessun altro all'infuori di sé stesso. Allo stesso modo, osservando le colonne verticali, notiamo che E è raggiunto da tutti gli altri soggetti, ma questi ultimi invece non sono raggiunti dallo stesso E. Il fatto che l'attore D abbia nominato E costituisce l'anello di collegamento tra quest'ultimo ed il resto del gruppo; grazie a questa connessione E è raggiunto da tutti, anche se non raggiunge nessuno. Se in corrispondenza di E vi fossero stati zeri sia in riga che in colonna, questo sarebbe stato un vertice completamente isolato. Terminata la spiegazione tecnica, concludiamo la presentazione di questo indice con questioni maggiormente sociali: se il grafo in esame è rappresentativo di un quesito sociometrico "positivo", si desidererà che sia il più connesso possibile, in caso contrario naturalmente no. Torna nuovamente la differenza tra scelte e rifiuti: sempre di nomine si tratta, ma il loro significato è profondamente differente. Per questa ragione, nel caso delle scelte è un bene che le classi siano interamente connesse e raggiungibili, mentre è preferibile che i grafi relativi ai rifiuti non siano connessi. Nel primo caso, infatti, gli intrecci saranno stati in numero sufficiente a garantire sentieri (diretti o indiretti) reciproci tra attore e attore; nel secondo caso, invece, i sentieri tra individuo e individuo non saranno stati abbastanza per coprire tutti i collegamenti possibili. Il comando di R per conoscere la connettività di un network è *is.connected (dat, connected="strong")*. La funzione restituirà il risultato *TRUE* in caso di connessione forte, *FALSE* in caso di non connessione o connessione debole<sup>71</sup>.

Un ulteriore valore preso in considerazione per l'analisi è stato l'indice di efficienza (*efficiency*). L'efficienza serve a misurare la ridondanza di un network, ovvero valuta se in un grafo è presente solo il numero minimo di legami utile a tenere connessi i

---

<sup>71</sup> La connessione è forte (*strong*) se la matrice di raggiungibilità ha valori 1 sia in colonna che in riga, quindi se tutti raggiungono tutti e sono, allo stesso tempo, raggiunti da tutti. La connessione è, invece, debole (*weak*) quando la matrice di raggiungibilità non è completa, ovvero quando non tutti gli attori sono in grado di raggiungersi a vicenda, ma nessuno è del tutto staccato dal network. La differenza qualitativa e sociale sta nel fatto che i legami forti (diretti o indiretti che siano) sono di più elevata intensità e coinvolgimento affettivo rispetto a quelli deboli, data appunto la loro reciprocità (Cordaz, 2007a). In presenza di isolati contemporaneamente sia in entrata che in uscita, invece, il network sarà chiaramente non connesso.

diversi vertici che ne fanno parte o se vi sono collegamenti ridondanti<sup>72</sup>, dunque abbondanti. In altre parole, più un grafo è efficiente, più esso mostrerà numerosi collegamenti tra gli individui e legami simmetrici, cioè reciproci, tra coppie di vertici (Gabbriellini, 2007). L'efficienza avrà valore 0 in presenza di legami molto ridondanti (grafo collegato in modo molto forte) e 1 in presenza del numero minimo di legami necessario a tenere connessi i diversi vertici (Butts, 2019). Chiaramente, più un grafo sarà collegato e compatto, più il valore dell'efficienza si avvicinerà a 0. Questo indice funziona, infatti, in maniera opposta rispetto a quelli fino ad ora considerati: valore più basso indicativo di più compattezza, valore più alto rappresentativo di scarsi legami. Conseguentemente, nel caso di questa ricerca saranno da considerarsi positivi valori di efficienza più vicini a 1 per i rifiuti (quindi legami non molto ridondanti) e valori più vicini a 0 per le scelte (quindi legami abbastanza o molto ridondanti)<sup>73</sup>. Un valore di efficienza medio, prossimo o pari a 0,50, è indicativo di un gruppo che non presenta solo i legami minimi, ma non raggiunge nemmeno il massimo della compattezza. Il comando di R per conoscere la connettività di un network è *efficiency(dat)*.

L'analisi sociometrica è poi proseguita con un indice definito posizionale: la centralizzazione (*centralization*). Questa serve a comprendere se il grafo in questione si regge su uno o più attori centrali e particolarmente influenti, oppure se vi è una situazione abbastanza democratica in termini di centralità, con i vari vertici che si pongono più o meno sullo stesso piano (Marsden, 2011; Mazzoni, 2005; Mazzoni & Bertolasi, 2005;

---

<sup>72</sup> Una rete si dice ridondante quando ego (l'attore di cui si sta studiando la rete) "è in contatto con *alters* [altri individui del network] i quali a loro volta sono strettamente connessi tra loro" (Cordaz, 2007a, p. 51). Una rete, insomma, è ridondante quando tutti gli individui a cui è connesso un determinato attore sono connessi a loro volta (Burt, 1992), permettendo così numerosi sentieri tra gli uni e gli altri.

<sup>73</sup> Questa affermazione potrebbe sembrare in netto contrasto con alcune teorie relative al capitale sociale, concetto sociologico che, detto molto semplicemente, sta ad indicare tutta una serie di benefici e risorse di cui un soggetto dispone in relazione all'appartenenza ad una o più aggregazioni sociali (Borgatti & Lopez-Kidwell, 2011; Koniordos, 2013). Senza voler entrare nello specifico della materia, che non rientra tra gli scopi di questa tesi, si cita la teoria di Burt (1992). Tale teoria, sinteticamente, afferma che un grafo con legami poco ridondanti garantisce un maggior flusso di informazioni tra i diversi attori, perchè l'informazione non resta sempre tra quei pochi individui tra loro strettamente connessi, ma fluisce all'interno di un gruppo sociale molto più ampio, in cui, essendoci pochi legami stretti, sono presenti diversi intermediari tra un nodo e l'altro. Quanto più un determinato attore riesce a spaziare, all'interno della rete, tra un'area e l'altra e tra un vertice e l'altro, maggiori saranno le informazioni e le risorse di cui riuscirà ad usufruire. Se questo è senz'altro vero per studi relativi a grandi network o per indagini riguardanti il flusso delle informazioni sul web, non pare invece azzeccato per una ricerca come questa, che riguarda piccoli gruppi già di per sé molto uniti come le classi scolastiche. In questa sede l'interesse principale non è studiare il flusso di informazioni all'interno di un'aggregazione sociale, ma capire quanto le classi scolastiche prese in esame sono coese e compatte al loro interno. In un contesto del genere, un'efficienza vicina allo zero, quindi collegamenti ridondanti e reciproci, è una buona notizia in termini di scelte affettive e funzionali: significa che ci sono tanti collegamenti, cioè tante scelte, tra gli alunni e numerosi percorsi che collegano un individuo all'altro.

Mazzoni et al., 2005). La centralizzazione varia da 0 a 1: più il valore si avvicina a 1, tanto più il grafo sarà centralizzato verso uno o più vertici preminenti; più si avvicina a 0, tanto più gli attori saranno ugualmente centrali (Butts, 2019; Gabbriellini, 2007). Tale indice può, inoltre, essere calcolato da diversi punti di vista, tutti inerenti la centralità dei vertici di un dato network. In questa sede si è scelto di calcolarlo in termini di prestigio, ovvero sulla base dell'*indegree*, il grado di nomine ricevute. Nuovamente, *prestigio* è un termine con un chiaro significato tecnico<sup>74</sup> nel campo della SNA, che può però risultare fuorviante se paragonato al significato sociale che siamo soliti attribuirgli. Nel linguaggio comune avere prestigio significa occupare una posizione di rilievo e/o godere di una buona reputazione, ma, spostandoci di nuovo sul piano sociometrico, si può forse affermare che il più “prestigioso” tra i rifiutati possieda una di queste caratteristiche? Decisamente no. Questo è uno dei motivi per cui, nel capitolo dedicato, tutti i dati relativi alle scelte e quelli relativi ai rifiuti saranno mostrati in due sezioni separate, al fine di non generare confusione e fraintendimenti di significato. Pur chiamandosi sempre tecnicamente *centralizzazione per prestigio*, gli scelti più prestigiosi saranno i più benvenuti nel gruppo, i rifiutati più prestigiosi saranno i più emarginati. Ciò detto, è comunque sempre meglio che un grafo, che sia delle scelte, dei rifiuti o relativo ad altri contesti, non sia eccessivamente centralizzato: un gruppo molto centralizzato, infatti, è concentrato, nel bene (scelte affettive e funzionali) o nel male (rifiuti affettivi e funzionali) su pochi individui selezionati, tralasciando in parte tutti gli altri. Un contesto del genere, si diceva, appare poco egalitario e piuttosto gerarchizzato. Concludendo, la centralizzazione basata sull'*indegree* permette di valutare se, complessivamente, all'interno di un dato network la situazione è abbastanza equa nel gruppo o se esistono uno più attori centrali, maggiormente bersagliati da nomine. In altre parole, la misura di centralizzazione, da qualsiasi punto di vista sia analizzata, non considera individualmente i diversi attori, ma si riferisce al grafo nel suo complesso (Gabbriellini, 2007). Il comando di R per conoscere la connettività di un network orientato è *centralization(dat,prestige, mode="digraph")*.

Oltre alla centralizzazione, che è, appunto, un indice aggregativo, esistono anche alcuni indici posizionali in grado di rendere conto della situazione di ogni individuo singolarmente, offrendo informazioni circa la loro condizione relazionale e l'influenza che hanno all'interno del gruppo. Per terminare l'analisi con un tipo di indagine che

---

<sup>74</sup> Il prestigio di un attore, nell'Analisi delle Reti Sociali, è la quantità delle nomine che esso ha ricevuto dagli altri componenti della sua aggregazione sociale, in altre parole il suo *indegree*.

raggiungesse un livello più profondo della sola struttura generale dei diversi grafi si è scelto di inserire, dunque, due misure individuali: la *betweenness* (Freeman, 1977) e l'indice di espansività sociale (Reffieuna, 2003, Moreno, 1953/1964). Essendo tali indici di carattere individuale, essi saranno presentati in accostamento ai cosiddetti dati attributo, dei quali si è accennato in precedenza. In tal modo, i risultati emersi dai due indici non saranno considerati solo di per sé, ma anche in relazione alle caratteristiche personali che differenziano i singoli allievi (in questo caso mono e multilinguismo), divenendo così ancora più informativi (Cordaz, 2007b; Crossley, 2016; Salvini, 2007b; Pescosolido & Rubin, 2000). Passiamo ora alla descrizione dei due indici individuali considerati nel presente lavoro.

La *betweenness*, altrimenti detta centralità per intermediazione, valuta la posizione dei singoli attori di un network in base a quanto essi fungono da intermediari tra gli altri individui, cioè in base a quante volte essi sono presenti nei sentieri (paths) che collegano gli altri vertici. “Un attore è tanto più centrale quanto più si trova in mezzo ad altri attori: se la *betweenness* di questo attore è alta, allora egli è un intermediario tra molte coppie di attori” (Gabbriellini, 2007). È chiaro, insomma, che più un individuo è intermediario nei rapporti tra gli altri soggetti, più rivestirà un ruolo centrale in termini di influenza, collegamento e passaggio di informazioni. Il valore minimo della *betweenness* è 0, il massimo è  $(n-1)(n-2)/2$ , indicativo di un soggetto che è intermediario di tutti i sentieri tra gli attori del network, esclusi naturalmente i propri. Nuovamente, anche per la *betweenness* occorre distinguere il contesto delle scelte da quello dei rifiuti. Affermare che “un individuo è intermediario nei rapporti tra gli altri soggetti” potrebbe sembrare buona cosa e, in effetti, parlando di scelte, lo è. Accezione meno positiva si ha invece nell'ambito dei rifiuti, dove un attore che riveste un ruolo centrale nei rapporti tra gli altri individui è colui che, a causa delle eccessive nomine (in entrata e/o in uscita), dunque dei numerosi archi creatisi tra lui e gli altri soggetti, risulta presente in molti dei percorsi che collegano gli altri soggetti. Un soggetto con alta *betweenness* nei rifiuti è insomma un soggetto molto centrale e che contribuisce a regolare le sorti del gruppo, ma in un contesto ad accezione negativa. Come anticipato in altre sedi, occorre prestare molta attenzione a queste sfumature di significato, che saranno poi riprese nelle apposite sezioni d'analisi e discussione dati. Il comando di R per conoscere la *betweenness* degli attori di un network orientato è *betweenness(dat, gmode="digraph")*.

Il secondo indice individuale è l'espansività sociale (Reffieuna, 2003, Moreno, 1953/1964), che riguarda il numero di individui nominati, quindi considerati, dai diversi

componenti di un determinato gruppo. Per questo valore non è stato utilizzato un software statistico, bensì il calcolo a mano. In particolare, posto che  $n$  sia il numero di soggetti di ogni network, i calcoli svolti per ogni componente di ogni gruppo sono stati i seguenti:

$$\text{Scelte: } \frac{\text{Scelte effettuate}}{n-1}$$

$$\text{Rifiuti: } \frac{\text{Rifiuti effettuati}}{n-1}$$

Il valore di questo indice varia tra 0 (nessuna nomina, nessuna espansività) e 1 (numero massimo di nomine, massima espansività). Importante inoltre specificare che, dal punto di vista dei calcoli, tale indice costituisce un equivalente della densità: essendo la densità il rapporto tra i legami presenti nel grafo e quelli possibili e l'espansività sociale il rapporto tra le nomine effettuate dal singolo e il totale delle nomine possibili, quest'ultimo indice non è altro che il calcolo della densità di ogni singolo componente delle aggregazioni osservate, o meglio, del contributo di ciascun individuo alla densità del gruppo. Dal punto di vista dei gruppi trattati come classi intere (media dei valori di espansività di ogni componente), dunque, non vi saranno differenze nei risultati di densità ed espansività sociale. Tuttavia, tramite questo indice sarà possibile scorporare i gruppi nei rispettivi sottogruppi linguistici ed osservare il peso individuale apportato da monolingui e multilingui nel determinare i legami e la struttura dei gruppi a confronto (sperimentale vs controllo). In altre parole, tale valore permette di individuare, differentemente dalla densità, che è un indice aggregativo, la propensione a nominare compagni (scegliere o rifiutare) da parte di ogni alunno e, ciò che interessa maggiormente a noi, da parte di ogni sottogruppo linguistico. L'intenzione principale è quella di capire se entrambi i sottogruppi contribuiscono similmente alla densità del proprio gruppo (sperimentale vs controllo) o se vi sono differenze evidenti da ricondursi allo status di mono o multilingue. Terminando, come di consueto, con questioni di carattere sociale, è chiaro che anche in questo caso, riferendosi ai rifiuti, sarebbe più propriamente corretto parlare di indice di *chiusura* sociale piuttosto che di *espansività*. Rifiutare tanti attori del proprio gruppo, infatti, non è certamente simbolo di espansività, che colloquialmente parlando designa un individuo aperto che ottiene senza fatica l'approvazione del prossimo. Ancora una volta tocca al buon senso interpretare il significato di questi termini: essere espansivi nelle

scelte vuol dire desiderare molte persone accanto a sé; essere espansivi nei rifiuti significa invece voler evitare contatti con numerosi individui.

L'analisi dei due indici individuali di *betweenness* ed espansività sociale sarà presentata su tre livelli: prima la situazione individuale di ogni alunno di ogni classe; a seguire i dati medi di ogni classe per gruppo intero, monolingui e multilingui; infine una tabella di confronto tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, sempre suddividendo classi intere, monolingui e multilingui.

In conclusione, come si è potuto osservare dalla descrizione dei diversi indici, essi non sono indipendenti gli uni dagli altri, bensì ragionano similmente sul network in esame, seppur ognuno dal proprio punto di vista. Prima di passare alla presentazione e discussione dei risultati, occorre quindi spiegare brevemente come queste misure si relazionano e influenzano reciprocamente, per rendere più chiari i loro risultati e alcuni riferimenti da un indice all'altro. La base di ogni analisi è, naturalmente, sempre la densità, primo e più chiaro indice utile a farsi un'idea preliminare sul grafo che si andrà ad analizzare. Da questo valore si è già in grado di predire, in parte, i risultati di tutti gli altri indici: se la densità è alta o abbastanza alta, il network sarà abbastanza unito e tutta la successiva analisi proseguirà di conseguenza; discorso contrario vale per densità basse o molto basse. Successivamente abbiamo affrontato l'indice di inclusività, molto influenzato dalla densità. L'indice di densità, infatti, conta quanti legami ci sono in un determinato network, l'inclusività ci informa circa il livello di partecipazione di ognuno al network stesso. Due gruppi, infatti, potrebbero avere densità simili ma configurazioni molto diverse: potrebbero esserci tante nomine in entrata e poche in uscita, oppure il contrario, tante nomine in uscita e poche in entrata, oppure ancora una situazione bilanciata tra *outdegree* e *indegree*. Ne conseguirà che se l'inclusività non è al massimo, non potrà mai esserlo neanche la densità: se non tutti partecipano alle relazioni del grafo, significa che non è stato soddisfatto ogni legame possibile. Allo stesso modo, se ci troviamo d'innanzi a valori molto bassi di densità, è molto probabile che nel network in questione ci siano attori che non partecipano ai legami dello stesso, o solo in entrata, o solo in uscita (isolati parziali), o in entrambi i versi (isolati totali). A seguito dell'inclusività abbiamo introdotto la connessione: come già anticipato, un grafo si dice connesso in modo forte (*strong*) quando tutti gli attori riescono a raggiungere gli altri componenti del network e sono, a loro volta, raggiunti dagli stessi. Da queste premesse risulta abbastanza chiaro che quei contesti nei quali sono presenti molti individui isolati, totali o parziali, saranno certamente non connessi *strong*, mentre non è sempre vero il

contrario, ossia non è detto che i grafi con inclusività al 100% (tutti inclusi sia in entrata che in uscita) siano per forza tutti connessi *strong*; l'inclusività, infatti, non è il solo vincolo utile a garantire connessione. Come osservato in figura 7.4 (che rappresenta un grafo non connesso), contano molto anche la direzione dei legami e la loro eventuale reciprocità, aspetti più propriamente vicini ai concetti di densità e grado. Perché un network risulti del tutto connesso, dunque, non serve solo che tutti gli attori siano partecipi ai legami sia in entrata che in uscita, ma è necessario anche che la direzione delle frecce che legano i vari individui sia tale da permettere percorsi reciproci, diretti o indiretti che siano, tra le varie coppie di soggetti, consentendo quindi sentieri di andata (da A verso B) e di ritorno (da B verso A). Ecco perché non è necessariamente detto che un grafo con inclusività al 100% sia del tutto connesso in modalità *strong*: potrebbero infatti esistere al suo interno piccoli sottogruppi un po' più compatti, i cui individui, da sottogruppo a sottogruppo, non sono in grado di raggiungersi tutti reciprocamente a causa della disposizione e della direzione dei legami. Si è poi parlato di indice di efficienza, che sta ad indicare quanto i legami di un determinato network possano dirsi o meno ridondanti, cioè fitti e abbondanti. Anche l'efficienza si collega alle precedenti misure, in particolare alla densità: più un network è denso, quindi più legami ci sono, più vi sarà la possibilità di garantire più collegamenti tra gli attori e più sentieri in grado di connettere ogni coppia. La questione della ridondanza, per come è stata appena spiegata, favorisce anche una maggior connessione di un grafo: più sentieri sono presenti, più è possibile che il network in questione sia connesso *strong*, cioè in grado di far raggiungere ogni coppia di attori in modo reciproco. Gli ultimi tre indici descritti (centralizzazione per prestigio, betweenness e indice di espansività sociale) sono invece, come anticipato, di carattere posizionale, dunque ragionano sulla posizione assunta dai diversi partecipanti all'interno del loro grafo e sull'influenza che ciascuno è in grado di esercitare all'interno del gruppo. Ognuna di queste misure si rifà, a suo modo, in particolare al concetto di grado, inteso come la quantità di nomine in entrata (*indegree*) e in uscita (*outdegree*) ottenute da ogni attore di ogni network. Ad esempio, se vi è molta sproporzione tra le nomine ottenute dai vari membri di un gruppo, si dirà che quel network è centralizzato in termini di prestigio, cioè concentrato su alcuni soggetti in particolare. Anche la betweenness è vicina al concetto di grado: più legami, in entrata e in uscita, intratterrà un certo individuo, più si potrà dire che egli è intermediario di molte delle connessioni tra gli altri membri del proprio gruppo. Questo indice è influenzato anche dall'inclusività e dalla connessione: dalla prima perché ricoprire lo status di isolati parziali abbassa di molto la betweenness,



oppure, in caso di legami molto scarsi o nulli (isolati totali), la azzerata; dalla seconda perché quanto più il grafo è intrecciato e connesso, tanto più la *betweenness* aumenterà. Un simile discorso può essere avanzato anche per l'espansività sociale. Anche questo indice è fortemente influenzato dal grado, più precisamente il grado in uscita (*oudegree*): la misura dell'espansività sociale mostra, appunto, quanto è aperto ed espansivo ogni attore in termini di nomine effettuate, quanto è ampio il suo contributo nel definire la densità del proprio gruppo d'appartenenza. Anche qui, poi, troviamo un legame con inclusività e connessione. In termini di inclusività, essere isolati parziali in uscita, quindi aver espresso zero nomine, oppure essere isolati totali, completamente distaccati dal gruppo, naturalmente comporterà un valore di espansività pari a zero, così come aver espresso numerose nomine garantirà, invece, un valore alto. Per ciò che riguarda, invece, la connessione, maggiori sono le nomine, dunque i legami, maggiore sarà la possibilità di ottenere un grafo molto fitto e, dunque, connesso in modo *strong*.

### 7.5.7 Analisi statistica dei dati

In conclusione a questo capitolo si riporta la procedura d'analisi statistica svolta con i dati in nostro possesso.

Partendo da testi e questionari, si è scelto di confrontare gruppi sperimentali e di controllo con l'utilizzo del Welch T-test per campioni indipendenti, dunque un test di tipo parametrico, una volta appurato che le distribuzioni in oggetto fossero sostanzialmente normali, con solo alcuni casi di maggiore asimmetria<sup>75</sup>. L'utilizzo di un test parametrico come quello di Welch, a parere di Fagerland e Sandvik (2009), risulta essere generalmente adeguato per campioni delle nostre dimensioni, circa dalle 25 alle 100 unità, le cui distribuzioni siano perlopiù tendenti alla normalità o moderatamente discostanti, come nel caso dei campioni e sotto campioni qui presentati. Tuttavia, i valori di curtosi e asimmetria generalmente bassi (quindi normali) emersi dai piccoli sottogruppi di multilingui di scuola secondaria (gruppo sperimentale 10, gruppo di controllo 7) hanno reso possibile l'esecuzione del test parametrico anche in questo caso, pur essendo le dimensioni dei gruppi più contenute rispetto alle soglie di cui sopra. Il test di Welch,

---

<sup>75</sup> Seguendo un criterio molto rigido, una distribuzione si giudica non aderente a normalità con valori di asimmetria e curtosi maggiori di 1 o minori di -1 (Barbaranelli, 2007). Un punto di vista maggiormente flessibile giudica invece devianti dalla normalità valori di simmetria maggiori di 2 e minori di -2 e valori di curtosi maggiori di 7 e minori di -7 (West et al., 1995). Nel nostro caso la stragrande maggioranza dei valori di entrambi gli indici si è posizionata entro o non molto oltre il  $\pm 2$ , motivo per cui si è optato per la scelta di un test parametrico.

adattamento del classico Test-t di Student, presuppone inoltre che le varianze dei due gruppi in analisi non siano uguali, ed è dunque adatto per i campioni utilizzati per la presente ricerca, con varianze spesso simili ma mai del tutto identiche (Field et al., 2012; Zimmerman, 2004). La correzione di Welch è anche consigliata quando le dimensioni dei gruppi messi a confronto sono differenti (Zimmerman, 2004; Zimmerman & Zumbo, 1993), come accaduto in particolare per il campione di quinta primaria, per il quale il gruppo sperimentale presenta qualche unità in più rispetto a quello di controllo.

Sia per i risultati linguistici che per quelli di autopercezione si riporteranno le seguenti misure, distinguendo tra gruppo intero, monolingui e multilingui:

- la media (M) e la deviazione standard (DS) (statistiche descrittive);
- la grandezza dell'effetto (effect size), calcolata tramite l'indice d di Cohen<sup>76</sup>, misura molto comoda quando ci si trova a lavorare con delle medie. Questa misura serve per standardizzare la differenza tra medie e per rendere, dunque, confrontabili anche valori relativi a dimensioni diverse, spesso caratterizzate da scale piuttosto differenti tra loro. Il d di Cohen, in semplici parole, serve a calcolare di quante deviazioni standard il risultato medio di un gruppo è superiore o inferiore a quello di un altro. Esistono diversi calcoli per ottenere la grandezza dell'effetto, a seconda delle esigenze del ricercatore: con l'operazione che sta alla base del d di Cohen, la grandezza dell'effetto avrà verso positivo (es. 0,54) nel caso in cui la media del gruppo sperimentale risulti superiore rispetto a quella del gruppo di controllo e verso negativo (es. -0,78) nel caso in cui la media del gruppo sperimentale risulti inferiore rispetto a quella del gruppo di controllo. L'aspetto importante da tenere a mente, quando si parla di effect size in questi termini, è che non è necessariamente detto che un valore positivo, dunque una media maggiore per il gruppo sperimentale, sia indicativo di un risultato favorevole: nel caso, ad esempio, delle virgole inappropriate, avere una media maggiore per il gruppo sperimentale, dunque un effect size positivo, non è naturalmente un risultato favorevole per gli obiettivi di questa indagine. Per questa ragione ogni dato sarà spiegato e discusso separatamente, al fine di non generare confusione e fraintendimenti;

---

<sup>76</sup> Il d di Cohen si calcola come differenza tra media del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo, poi divisa per la deviazione standard del gruppo di controllo.

- il valore di  $p$  risultante dal Welch T-test per campioni indipendenti (due code) e relativo intervallo di confidenza al 95% (95% CI). Il valore  $p$  esprime la probabilità di ottenere gli stessi risultati, dunque la medesima differenza tra medie, se l'ipotesi nulla (il trattamento sperimentale svolto non ha avuto alcun effetto) fosse vera. Di conseguenza, più  $p$  è basso più risulterebbe improbabile ottenere gli stessi dati se l'ipotesi nulla fosse vera, motivo che ci spinge, in questi casi, a respingerla. La soglia minima per poter respingere l'ipotesi nulla, quindi per avere una differenza tra medie statisticamente significativa, è posta a  $p \leq 0,05$ . L'intervallo di confidenza al 95%, invece, come nei casi precedenti, indica l'intervallo di valori entro cui dovrebbe cadere la differenza tra le medie nel 95% delle future osservazioni con ulteriori campionamenti casuali di popolazione. Per lo svolgimento del Welch T-test ci si è serviti del programma di elaborazione statistica R (R Core Team 2020);
- il coefficiente di variazione, che si calcola dividendo la deviazione standard di un certo raggruppamento per la sua media. Tale misura costituisce una standardizzazione della deviazione standard, dunque della variazione attorno alla media, e serve per valutare quanto la media di un determinato gruppo è omogenea e realistica rispetto ai risultati singoli di ciascun membro del gruppo. In altre parole, il coefficiente serve per capire quanto i risultati individuali di un gruppo sono compatti o, al contrario, dispersi attorno alla loro media. Più il coefficiente di variazione sarà basso, più il risultato medio di un certo gruppo sarà indicativo di una situazione omogenea. Da tenere a mente, però, che questo valore tende ad essere molto alto quando la media di riferimento è molto bassa: tale aspetto si terrà in debito conto in sede di interpretazione dei dati.

Tornando alle dimensioni dei campioni, occorre ricordare che il test statistico, in quanto influenzato dalla grandezza dei gruppi a confronto, avrà certamente maggiore potenza statistica per i gruppi interi rispetto ai relativi sottogruppi. Ciò significa che, pur avendo il medesimo effect size, due condizioni caratterizzate da campioni con diversa ampiezza potrebbero essere l'una statisticamente significativa, l'altra no. Questo discorso vale a maggior ragione per i multilingui di scuola secondaria, le cui dimensioni, come anticipato, sono ridotte. Si è comunque scelto, per completezza d'analisi e di discorso, di

riportare anche in questo caso i valori di  $p$ , molti dei quali non significativi, per poter poi effettuare un confronto con gli altri gruppi e sottogruppi. È comunque da tenere a mente che, date le dimensioni di questi sottogruppi, la potenza d'indagine sarà limitata e impossibile la generalizzazione a gruppi diversi da quello considerato. A questo proposito, come chiarisce Norman (2010), il problema, con campioni relativamente piccoli, non è tanto statistico, quanto interpretativo: una significatività statistica sarà da considerarsi tale anche con campioni di 5-10 unità; il vero problema starà nell'interpretazione dei risultati, che dovrà essere cauta e non generalizzabile (De Winter, 2013).

In conclusione, per ciò che riguarda i dati sociometrici, si è scelto di distribuire i dati relativi a scelte e rifiuti in due sezioni differenti poiché, aldilà dei calcoli tecnici, che sono i medesimi per entrambi gli ambiti, il valore sociale e pedagogico dei risultati differisce profondamente da un contesto all'altro. Per evitare confusione e fraintendimenti, dunque, in sede di discussione dei risultati si inizierà dalle scelte per poi proseguire con i rifiuti. Per ogni indice si discuteranno prima i risultati della primaria, poi quelli della secondaria di primo grado. In quasi tutte le sezioni d'analisi saranno presenti due generi di tabelle: le prime riporteranno i risultati di ogni indice per ogni classe e/o ogni alunno singolo (a seconda che si tratti indici aggregativi o di indici individuali), le seconde mostreranno i dati cumulativi, per gruppo sperimentale e di controllo, relativamente all'indice in questione. Le tabelle riassuntive del secondo tipo riporteranno le seguenti misure:

- la media ( $M$ ) e la deviazione standard ( $DS$ ) per gruppo e, talvolta, per sottogruppo (nel caso di betweenness ed espansività sociale);
- la grandezza dell'effetto (effect size), calcolata sempre tramite l'indice  $d$  di Cohen. Anche qui l'effect size avrà verso positivo nel caso in cui la media del gruppo sperimentale risulti superiore rispetto a quella del gruppo di controllo e verso negativo nel caso opposto. Come già anticipato per le precedenti analisi, non è necessariamente detto che un effect size positivo sia indicativo di un effetto a favore del gruppo sperimentale e che un effect size negativo sia indicativo di un effetto a favore del gruppo di controllo. A seconda del senso di ogni indice e di ogni ambito (scelte o rifiuti), il segno dell'effect size potrà assumere un diverso significato. Per tale

ragione, per ogni indice e ogni sezione d'analisi sarà spiegato, di volta in volta, a favore di quale dei gruppi posti a confronto propenderà il risultato.

Per analizzare le reti sociali si è scelto di non riportare i valori del coefficiente di variazione, che, come anticipato, serve per avere informazioni circa l'omogeneità e la compattezza dei risultati di un gruppo. L'analisi sociometrica ha infatti un significato e un funzionamento differenti rispetto ai precedenti studi di testi narrativi e questionari di autopercezione. In questi ultimi due casi era l'operato indipendente del singolo ad essere analizzato separatamente e, successivamente, accostato, tramite media, ai risultati degli altri alunni del proprio raggruppamento, mentre nel campo delle reti sociali è perlopiù l'intera classe con le sue relazioni ad essere considerata come unità d'analisi. Di conseguenza, non ci interessa se e quanto sono omogenee tra loro le varie classi dal punto di vista relazionale, in altre parole non pretendiamo che tutte le classi di uno stesso gruppo (sperimentale o controllo) strutturalmente seguano lo stesso modello di relazioni e di legami sociali. Sarebbe infatti un bene o un male sapere che, strutturalmente parlando, c'è molta, poca o nulla variabilità tra tutte le classi sperimentali o tutte quelle di controllo? Esiste forse un solo modo per essere "relazionati bene", per essere "una buona classe"? Questo discorso vale anche per i due indici di tipo individuale (betweenness ed espansività sociale): esiste forse un solo modo o una quantità fissa di legami in attivo per dire di essere relazionati bene o male con i compagni? Insomma, ci interessa sì osservare se le classi sperimentali sono mediamente più coese di quelle di controllo, ma non ci interessa appurare anche che si comportino tutte esattamente allo stesso modo. Come specificato in precedenza, una peculiarità dell'analisi delle reti è anche quella di poter sondare le differenze strutturali tra gruppi, mettendo in risalto il funzionamento interno di ciascuna aggregazione. Il comportamento differente dalla massa di un certo gruppo e\o di un certo alunno è insomma qui un risultato interessante e degno di nota.

Nella sezione d'analisi dedicata ai sociogrammi si è scelto anche di non riportare i valori di  $p$ . Il motivo della scelta è molto semplice: le ridottissime dimensioni dei campioni (5 vs 4 classi per primaria; 2 vs 2 classi per secondaria), che difficilmente avrebbero condotto a risultati significativi. Come appena scritto, infatti, per l'analisi sociometrica sono le intere classi, non gli alunni, a costituire unità d'analisi, riducendo dunque di moltissimo l'ampiezza dei campioni disponibili. Se con il campione dei multilingui di secondaria, per completezza d'analisi, si è scelto di riportare il  $p$ -value, qui, con così poche unità per parte, si è ritenuto che tale cifra non fosse sufficientemente rappresentativa della situazione e potesse, anzi, condurre a interpretazioni fuorvianti

dovute all'assenza, in ogni sede e per entrambi i gradi scolastici, di significatività statistiche. Con ciò si intende dire che, in presenza di campioni piccolissimi come questo, è estremamente difficile ottenere significatività statistiche, ma questo non deve far credere erroneamente che il lavoro svolto non abbia assunto alcun tipo di rilevanza. Ricordiamo che un valore  $p$  non significativo non è sinonimo di una ricerca che non ha portato a nessun risultato degno di nota. Semplicemente, con un grande campione c'è una maggiore probabilità che la differenza individuata nella propria sperimentazione possa verificarsi anche in altri gruppi più ampi e nell'intera popolazione di riferimento. Il fatto che un risultato non sia generalizzabile, però, non significa che in quella specifica sede esso sia privo di valore. Proprio per questo si è preferito determinare l'effetto del nostro intervento tramite il solo effect size, valore indipendente dalle dimensioni del campione. La misura dell'effect size, infatti, serve a determinare l'impatto di un certo risultato solo ed esclusivamente all'interno di uno specifico contesto d'analisi, senza considerare le dimensioni del campione o la loro generalizzabilità (Kline, 2004).

Prima di concludere il discorso, un'ultima questione relativa alla SNA: come si potrà osservare nel decimo capitolo, per la quinta primaria si avranno a disposizione i dati relativi ad ognuna delle classi campione e ad ognuno dei quattro quesiti sociometrici proposti, mentre nel caso della secondaria di primo grado occorre fare un distinguo. Scelte affettive e scelte funzionali di questo grado scolastico saranno commentate relativamente a tutte e quattro le classi campione, mentre per i rifiuti di entrambi gli ambiti si avranno a disposizione i dati delle sole classi LFB e LDG, rispettivamente sperimentale e controllo. Il motivo dell'assenza dei dati di rifiuto delle classi LELE (sperimentale) e LELA (controllo) è da ricondursi a una scelta dell'insegnante referente di entrambi i gruppi (lo stesso per le due classi), che ha espressamente negato il suo consenso a far svolgere agli alunni la versione in negativo del questionario, dichiarando che i rapporti già tesi tra alcuni studenti non ne avrebbero giovato. Nonostante l'assenza di dati completi per la secondaria, si è scelto comunque di riportare e commentare tutto il materiale in nostro possesso per dare un senso di completezza al lavoro, pur nella consapevolezza della non confrontabilità di scelte e rifiuti per questo gruppo. Chiaramente, essendo i rifiuti della secondaria relativi a due sole classi a confronto, non è stato possibile calcolare alcuna statistica descrittiva (media e deviazione standard), né tantomeno l'effect size. Per questi due ambiti, quindi, si mostreranno e commenteranno i soli valori ottenuti dalle due classi nei vari indici, senza alcuna misura sintetica ulteriore.

## CAPITOLO 8. I RISULTATI LINGUISTICI

Iniziamo la presentazione dei risultati con i dati di tipo linguistico. Inizialmente si tratterà delle valutazioni olistiche (§ paragrafo 8.1), per poi prendere in considerazione quelle analitiche (§ paragrafo 8.2). A seguire si osserveranno i risultati del coefficiente di variazione (§ paragrafo 8.3), che fornisce informazioni sull'omogeneità e rappresentatività dei risultati medi, e si terminerà con una discussione complessiva (§ paragrafo 8.4).

Per tutto il paragrafo si comincerà dalla primaria per poi passare alla secondaria di primo grado. Nel riportare i valori di  $p$ , quindi la significatività statistica dei risultati, si seguirà la seguente legenda:

- $p \leq 0,0010$ : \*\*\*\* (significativo);
- $p$  compreso tra 0,0011 e 0,0050: \*\*\* (significativo);
- $p$  compreso tra 0,0051 e 0,010: \*\* (significativo);
- $p$  compreso tra 0,011 e 0,050: \* (significativo);
- $p$  compreso tra 0,051 e 0,10: (NS) (prossimo alla significatività);
- $p > 0,10$ : NS (non significativo).

### 8.1. Valutazione olistica

Tabella 8.1. Valutazione olistica primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	$p$
<b>Contenuto</b> (1-6) classi intere	3,39	0,78	4,23	1,01	0,55 1,13	1,07	< 0,001 ****
Alunni monolingui	3,47	0,56	4,37	1,00	0,56 1,24	1,60	< 0,001 ****
Alunni multilingui	3,31	0,97	4,03	1,01	0,23 1,20	0,74	0,004 ***
<b>Comprensibilità</b> (1-6) classi intere	3,47	0,95	4,45	1,04	0,66 1,30	1,04	< 0,001 ****
Alunni monolingui	3,71	1,00	4,71	0,94	0,57 1,43	1,00	< 0,001 ****
Alunni multilingui	3,22	0,83	4,09	1,07	0,40 1,33	1,04	< 0,001 ****
<b>Coerenza-coesione 1</b> (1-6) classi intere	3,47	0,71	4,24	0,78	0,54 1,01	1,10	< 0,001 ****
Alunni monolingui	3,74	0,57	4,37	0,72	0,36 0,92	1,12	< 0,001 ****
Alunni multilingui	3,19	0,74	4,06	0,84	0,49 1,25	1,18	< 0,001 ****
<b>Coerenza-coesione 2</b> (1-8) classi intere	4,89	1,02	5,86	1,10	0,62 1,31	0,94	< 0,001 ****
Alunni monolingui	5,32	0,81	6,14	0,96	0,43 1,20	1,01	< 0,001 ****
Alunni multilingui	4,44	1,05	5,46	1,17	0,48 1,56	0,98	< 0,001 ****

Per ciò che riguarda le quattro dimensioni olistiche, il gruppo sperimentale della primaria ottiene, sia a classe intera che in termini di sottogruppi linguistici, medie più alte rispetto al gruppo di controllo, con risultati tutti altamente significativi (tabella 8.1). Il d di Cohen denota anch'esso un'ampiezza dell'effetto piuttosto alta, con cifre, appunto, da alte (ad es. 0,74; 0,94; 0,98) a molto alte (ad es. 1,18; 1,60). Ciò suggerisce che i bambini di scuola primaria che hanno seguito per tre o più anni i percorsi di *Osservare l'Interlingua* scrivono testi mediamente più completi in termini di informazioni, più chiari e comprensibili nei loro legami logici e causali e meglio strutturati dal punto di vista di coerenza e coesione. Oltre a ciò, è ancor più positivo che questi risultati si riconfermino non solo nel sottogruppo dei monolingui, ma anche in quello dei soli multilingui, anch'essi significativamente migliori del rispettivo gruppo di controllo, dando così l'idea che percorsi ed esperienze linguistiche inclusivi, collaborativi e di qualità possano contribuire anche ad assottigliare le differenze dovute a background linguistici e culturali differenti. Osservando i risultati si nota tuttavia che, sia per il gruppo sperimentale che per quello di controllo, le medie olistiche dei multilingui sono sempre inferiori di quelle dei monolingui, anche se non di molto. Questo risultato non ci stupisce: pur essendo i risultati dei multilingui sperimentali migliori del rispettivo gruppo di controllo, è naturale che, in entrambi i contesti, si manifestino differenze tra chi ha presumibilmente più difficoltà con la lingua e la scrittura e chi, perlomeno a livello teorico, dovrebbe averne meno.

Tabella 8.2. Valutazione olistica secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Contenuto</b> (1-6) classi intere	4,03	0,85	5,00	1,10	0,52 1,43	1,14	< 0,001 ****
Alunni monolingui	4,10	0,87	5,00	1,13	0,36 1,45	1,04	0,002 ***
Alunni multilingui	3,71	0,76	5,00	1,05	0,35 2,22	1,70	0,010 **
<b>Comprensibilità</b> (1-6) classi intere	3,87	0,74	4,89	1,09	0,58 1,46	1,38	< 0,001 ****
Alunni monolingui	3,97	0,66	5,15	0,92	0,75 1,62	1,80	< 0,001 ****
Alunni multilingui	3,43	0,98	4,20	1,23	-0,37 1,92	0,79	0,17 NS
<b>Coerenza-coesione 1</b> (1-6) classi intere	3,89	0,51	4,58	0,91	0,34 1,03	1,35	< 0,001 ****
Alunni monolingui	4,00	0,45	4,81	0,80	0,45 1,16	1,81	< 0,001 ****
Alunni multilingui	3,43	0,53	4,00	0,94	-0,20 1,34	1,07	0,13 NS
<b>Coerenza-coesione 2</b> (1-8) classi intere	5,55	0,83	6,33	1,31	0,27 1,29	0,94	0,003 ***
Alunni monolingui	5,61	0,84	6,65	1,13	0,50 1,58	1,23	< 0,001 ****
Alunni multilingui	5,29	0,76	5,50	1,43	-0,93 1,36	0,28	0,70 NS



Per ciò che concerne il campione di secondaria di primo grado (tabella 8.2), i risultati olistici sono in generale altrettanto positivi, pur con qualche conferma in meno rispetto al caso della primaria. Il gruppo sperimentale, inteso come classi intere e monolingui, ottiene anche in questo caso medie superiori rispetto al gruppo di controllo e risultati altamente significativi. Anche il *d* di Cohen spazia da cifre alte (ad es. 0,90) a cifre molto alte (ad es. 1,80; 1,81), denotando un effetto ampio del trattamento sperimentale sul gruppo interessato. Risultati un po' meno evidenti provengono dal sottogruppo dei multilingui, per i quali, pur essendo la media del gruppo sperimentale maggiore (o lievemente maggiore, come nel caso di coerenza e coesione 2) rispetto a quella del gruppo di controllo in tutti i casi, un solo risultato raggiunge la significatività statistica: il contenuto. A tal proposito, ricordiamo quanto spiegato nel precedente paragrafo a proposito del valore *p* e della significatività: *p* è piuttosto influenzato dalla dimensione del campione, dunque è piuttosto difficile, qui come nelle tabelle a seguire, che si possa raggiungere significatività statistica con campioni piccoli come il nostro dei multilingui di secondaria (10 per gruppo sperimentale e 7 per gruppo di controllo). Ciò, tuttavia, non deve erroneamente far credere che l'intervento sperimentale non abbia riportato alcuna conseguenza su questo sottogruppo piuttosto contenuto. Basti guardare infatti i valori del *d* di Cohen, che riportano l'ampiezza dell'effetto che il trattamento sperimentale ha prodotto sul solo gruppo di interesse, indipendentemente dalle sue dimensioni e da possibili generalizzazioni: valori piuttosto alti per comprensibilità (0,79) e molto alti per contenuto (1,70) e coerenza e coesione 1 (1,07). L'unica dimensione per la quale non emergono ampi effetti sul sottogruppo dei multilingui è coerenza e coesione 2, che ricordiamo essere incentrata sui connettivi e la loro funzione di collegamento logico di diversi enunciati e porzioni di testo. Per questa scala, oltre a non esserci significatività statistica, anche l'effect size è basso (0,28), giustificato da medie molto vicine tra loro (con 5,29 vs exp 5,50). Ne possiamo concludere che anche nel caso della secondaria gli anni di Progetto paiono aver condotto a risultati positivi in termini di contenuto, chiarezza e organizzazione generale degli elaborati scritti. Pur con effetto basso per la dimensione coerenza e coesione 2, il risultato sembra riproporsi anche nel sottogruppo dei multilingui sperimentali, con effetti del trattamento piuttosto ampi nelle altre dimensioni. Anche in questo caso, insomma, si può avanzare l'idea che un buon percorso didattico, protratto nel tempo, sia un efficace punto di partenza per ridurre le disuguaglianze di tipo linguistico. In conclusione osserviamo, anche nel caso della secondaria di primo grado, un divario, seppur non ampio, tra le medie di monolingui e multilingui di entrambi i gruppi: anche

qui, insomma, si evince un miglioramento da parte dei multilingui sperimentali rispetto al gruppo di controllo, ma è necessario intervenire ancora per colmare del tutto il divario linguistico con i compagni monolingui.

Passiamo ora alla discussione dei dati di tipo analitico.

## 8.2 Valutazione analitica

Tabella 8.3. Ricchezza contenuto primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Parole</b> classi intere	192,24	58,34	251,02	95,35	33,99 83,57	1,01	< 0,001 ****
Alunni monolingui	196,03	49,13	255,59	105,52	25,68 93,44	1,21	< 0,001 ****
Alunni multilingui	188,22	67,34	244,37	79,25	20,36 91,95	0,83	0,003 ***
<b>UIP</b> classi intere	4,56	0,66	4,76	0,43	0,01 0,38	0,30	0,039 *
Alunni monolingui	4,53	0,56	4,82	0,39	0,07 0,52	0,52	0,010 **
Alunni multilingui	4,59	0,76	4,66	0,48	-0,25 0,38	0,08	0,69 NS
<b>UIS</b> classi intere	19,08	5,04	21,91	5,48	1,14 4,52	0,56	0,001 ***
Alunni monolingui	19,09	3,41	21,69	5,92	0,58 4,62	0,76	0,012 *
Alunni multilingui	19,06	6,40	22,23	4,81	0,38 5,96	0,49	0,027 *

Osservando la tabella 8.3 notiamo che il gruppo sperimentale della primaria, sia classi intere che sottogruppi linguistici, oltre ad ottenere una media più alta nelle misure olistiche di contenuto e comprensibilità, risulta generalmente migliore rispetto a quello di controllo anche nelle dimensioni analitiche ad esse associate, quindi la lunghezza dei testi (numero di parole) e la quantità di unità informative principali (UIP) e secondarie (UIS). Vediamo più nel dettaglio le singole misure e i rispettivi valori. Per quanto riguarda il numero di parole, il risultato è migliore per il gruppo sperimentale sia a gruppo intero che per sottogruppi, raggiungendo in ogni caso la significatività statistica. Il risultato positivo è confermato anche dal d di Cohen, che è molto alto per classi intere (1,01) e monolingui (1,21) e alto per i multilingui (0,83). Per ciò che concerne le UIP, le medie del gruppo sperimentale sono più alte sia per classe intera che per monolingui e multilingui, ma vi è significatività statistica solo nei primi due casi. Certamente in questo caso, nonostante la significatività statistica, la differenza tra medie è di molto inferiore rispetto alla maggior parte delle dimensioni già menzionate: sia le classi sperimentali che quelle di controllo, infatti, nominano mediamente quasi tutte e cinque le unità informative principali,

raggiungendo in ogni caso una media superiore al 4,50. L'ampiezza d'effetto è modesta per le classi intere (0,30), media per i monolingui (0,52) e molto bassa per i multilingui (0,08). Infine, per ciò che riguarda le unità informative secondarie (UIS), il gruppo sperimentale ottiene nuovamente medie superiori rispetto a quello di controllo. In particolare, le classi sperimentali, sia intere che suddivise nei sottogruppi linguistici, scrivono mediamente quasi tre unità informative in più rispetto alla controparte di controllo. I risultati sono significativi in tutti e tre i casi, mentre l'ampiezza dell'effetto è medio-alta per il gruppo intero (0,56), alta per i monolingui (0,76) e media per i multilingui (0,49). Per sintetizzare, i testi del gruppo sperimentale, oltre che essere più completi e comprensibili (scale olistiche, cfr. tabella 8.1) di quelli del gruppo di controllo, sembrano essere anche più lunghi e un po' più ricchi di informazioni, non tanto a livello di UIP, che, nonostante le significatività statistiche a vantaggio del gruppo sperimentale, vengono menzionate quasi tutte da entrambi i gruppi, quanto più a livello di UIS, che risultano essere di più per il gruppo sperimentale, anche se entrambi i gruppi sono piuttosto lontani dalle 43 unità totali. È chiaro che un testo più lungo non è necessariamente migliore di uno più breve (molto dipende anche dall'organizzazione interna e dai contenuti dei testi stessi), ma certamente lascia più spazio all'inserimento di qualche dettaglio in più, come accaduto nel nostro caso.

Tabella 8.4. Paragrafazione primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Capoversi</b> classi intere	2,86	2,74	5,15	3,66	1,26 3,31	0,83	< 0,001 ****
Alunni monolingui	3,18	3,10	4,88	3,50	0,27 3,15	0,55	0,021 *
Alunni multilingui	2,53	2,31	5,54	3,91	1,45 4,57	1,30	< 0,001 ****
<b>Parole/capoverso</b> classi intere	123,00	85,81	86,99	83,83	-63,50 -8,52	-0,42	0,011 *
Alunni monolingui	121,80	84,10	91,72	85,82	-67,51 7,34	-0,36	0,11 NS
Alunni multilingui	124,27	88,92	80,10	81,58	-85,96 -2,39	-0,50	0,039 *

Interessandoci ora più nel dettaglio alla struttura e organizzazione interna dei testi composti dai due gruppi, osserviamo la suddivisione in paragrafi (o capoversi) e la relativa lunghezza media degli stessi (tabella 8.4). Per quanto riguarda i capoversi, il gruppo sperimentale della primaria ottiene una media superiore rispetto a quella del gruppo di controllo sia a gruppo intero che nei sottogruppi linguistici, con significatività statistica in tutti e tre i casi. L'ampiezza dell'effetto è alta per classi intere (0,83), medio-

alta per i monolingui (0,55) e molto alta per i multilingui (1,31). Essendo i testi del gruppo sperimentale più scanditi in capoversi rispetto a quelli del gruppo di controllo, naturalmente il numero di parole per capoverso sarà per loro inferiore rispetto a quello della controparte, come mostrato anche dalle cifre del *d* di Cohen tutte e tre negative. Per questa seconda dimensione è dunque il gruppo di controllo ad avere media maggiore rispetto a quello sperimentale, con significatività statistica per classi intere e multilingui. Il *d* di Cohen segnala un'ampiezza d'effetto modesta per classi intere (-0,42) e monolingui (-0,36) e media per i multilingui (-0,50). Concludendo, le classi che hanno preso parte ai percorsi di *Osservare l'interlingua* suddividono maggiormente i propri testi in unità di significato (capoversi) e, di conseguenza, scrivono paragrafi mediamente più corti. Interessante notare che per il gruppo sperimentale la media dei paragrafi in tutti e tre i formati (gruppo intero e sottogruppi linguistici) si aggira attorno a cinque, che è anche il numero di unità informative principali, ossia le sequenze che scandiscono i cinque macro episodi principali del video-stimolo sull'avventura in treno. In merito a ciò si potrebbe ipotizzare una volontà degli alunni del gruppo sperimentale di suddividere il proprio testo proprio alla luce di questi macro episodi, riconoscendo dunque in essi un punto di svolta rispetto ai significati espressi nelle porzioni di video precedenti e successive. Le attività del Progetto, in effetti, insistono molto sulla riflessione, suddivisione e organizzazione dei contenuti pre-scrittura, dunque questo è un risultato assolutamente attendibile. I dati e le informazioni in nostro possesso, tuttavia, ci consentono solo di ipotizzare, non di confermare, tale intuizione. Riguardo alla lunghezza media dei capoversi, è da considerarsi positivamente il fatto che il gruppo sperimentale abbia scritto mediamente paragrafi più brevi di quello di controllo. In tal modo, infatti, si scongiura il pericolo di produrre i cosiddetti periodi attaccapanni (o festone, come denominati dal gruppo di ricerca di *Osservare l'interlingua*), ossia lunghi o lunghissimi paragrafi costellati da soggetti e predicati differenti che si concludono solo dopo numerose righe di testo: questi, riproducendo quel fluire proprio del discorso orale, procedono perlopiù senza pianificazione e per continua giustapposizione di dettagli (Colombo, 2011, p. 81).

Tabella 8.5. Punteggiatura/100 parole primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Virgole/100</b> classi intere	3,14	2,17	3,81	2,45	-0,07 1,41	0,31	0,08 (NS)
Alunni monolingui	3,18	2,19	3,99	2,50	-0,21 1,84	0,37	0,12 NS
Alunni multilingui	3,09	2,18	3,54	2,38	-0,66 1,56	0,21	0,42 NS
<b>Punti /100</b> classi intere	3,36	1,82	3,70	1,66	-0,23 0,91	0,19	0,24 NS
Alunni monolingui	3,40	1,46	3,74	1,71	-0,36 1,02	0,23	0,34 NS
Alunni multilingui	3,31	2,16	3,64	1,60	-0,61 1,27	0,15	0,48 NS
<b>Altri segni/100</b> classi intere	0,37	0,61	0,44	0,64	-0,13 0,27	0,11	0,49 NS
Alunni monolingui	0,31	0,54	0,55	0,71	-0,03 0,51	0,44	0,08 (NS)
Alunni multilingui	0,43	0,67	0,27	0,48	-0,44 0,13	-0,23	0,28 NS

Parlando di organizzazione interna dei testi, osserviamo ora l'utilizzo della punteggiatura da parte dei due gruppi della primaria, prima come quantità di segni utilizzati ogni cento parole (tabella 8.5), poi come quantità di segni inappropriati utilizzati, sempre ogni cento parole di testo (tabella 8.6). Riguardo al primo di questi aspetti, leggendo la tabella 8.5 osserviamo che il gruppo sperimentale inserisce mediamente più segni di punteggiatura nei propri testi tranne in un unico caso: il sottogruppo dei multilingui per ciò che riguarda gli altri segni di punteggiatura. Qui è il gruppo di controllo a raggiungere una media leggermente maggiore, come testimonia il valore d di Cohen dal verso negativo. Le differenze tra medie non sono particolarmente elevate in quasi nessun caso, come testimoniato sia dalla mancanza di significatività statistiche che dai valori del d di Cohen, che spaziano da bassi (ad es. 0,11; 0,15; 0,19) a modesti (ad es. 0,37; 0,44). Si sottolineano tuttavia due differenze tra medie prossime alla significatività, quindi un po' più marcate rispetto alle altre: la quantità di virgole a classi intere e la quantità di altri segni d'interpunzione per i soli monolingui, entrambi a favore del gruppo sperimentale. L'ampiezza dell'effetto non risulta tuttavia estremamente ampia in nessuno dei due casi appena citati (0,31 per virgole e 0,44 per altri segni). Se ne può concludere che le classi che hanno seguito per tre o più anni le attività del Progetto inseriscono un po' più di punteggiatura nei propri testi, ma mai in modo estremamente marcato.

Più interessante ed esplicativa, a questo punto, risulta essere la quantità di punteggiatura non appropriata presente nei testi (ogni cento parole). Oltre che farsi un'idea del numero di occorrenze di ogni segno d'interpunzione, è anche necessario chiedersi se tali segni sono stati utilizzati o meno nel modo adeguato: come spiegato nel terzo capitolo, infatti, anche l'uso inadeguato della punteggiatura può dare adito ad alcune ambiguità e difficoltà di comprensione.

Tabella 8.6. Punteggiatura inappropriata/100 parole primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Virgole inap/100</b> classi intere	0,73	0,97	0,72	0,90	-0,32 0,29	-0,02	0,92 NS
Alunni monolingui	0,80	0,95	0,70	0,87	-0,51 0,31	-0,10	0,63 NS
Alunni multilingui	0,66	0,99	0,74	0,96	-0,40 0,56	0,08	0,74 NS
<b>Punti inap/100</b> classi intere	0,14	0,40	0,07	0,22	-0,17 0,05	-0,16	0,25 NS
Alunni monolingui	0,03	0,13	0,10	0,24	-0,01 0,14	0,52	0,10 (NS)
Alunni multilingui	0,25	0,53	0,04	0,18	-0,41 0,00	-0,38	0,045 *
<b>Altri segni inap/100</b> classi intere	0,04	0,15	0,07	0,21	-0,03 0,09	0,21	0,28 NS
Alunni monolingui	0,02	0,12	0,10	0,27	0,00 0,17	0,68	0,06 (NS)
Alunni multilingui	0,05	0,18	0,02	0,09	-0,10 0,04	-0,19	0,33 NS

Relativamente alla punteggiatura inappropriata nel campione della primaria (tabella 8.6), la situazione appare piuttosto variegata, dunque discuteremo caso per caso. Come doverosa premessa, ricordiamo che in questo caso una media più bassa per il gruppo sperimentale, dunque un d di Cohen negativo, è segno di un risultato per noi positivo, in quanto la quantità di punteggiatura inappropriata sarà inferiore. Tale discorso, qui e per la secondaria di primo grado, varrà anche per la media di entità ambigue e inappropriate. In ogni caso, è bene osservare che per entrambi i gruppi e relativi sottogruppi la media di punteggiatura inappropriata è piuttosto bassa in ognuno dei casi riportati, sia per il campione sperimentale che per quello di controllo.

Per quanto riguarda le virgole, il gruppo sperimentale, inteso come classi intere e monolingui, inserisce mediamente un po' meno virgole inappropriate rispetto al gruppo di controllo, mentre la situazione è opposta per il sottogruppo dei multilingui: in quest'ultimo caso è il gruppo sperimentale ad inserire un po' più virgole inappropriate rispetto alla controparte di controllo. Non ci sono significatività statistiche, data la differenza tra medie non particolarmente marcata, e l'ampiezza dell'effetto è molto bassa in tutti e tre i casi (-0,02; -0,10; 0,08). In relazione ai punti, il gruppo sperimentale a classi intere inserisce una quantità media di punti inappropriati inferiore al gruppo di controllo, senza significatività statistica e con ampiezza dell'effetto molto bassa (-0,16). Per i monolingui accade il contrario: è il sottogruppo sperimentale ad inserire in media più punti inappropriati di quello di controllo, con ampiezza d'effetto media (0,52) e valore di *p* prossimo alla significatività statistica. Interessante notare come invece nel sottogruppo dei multilingui siano stati proprio gli alunni del gruppo sperimentale ad utilizzare meglio i punti rispetto alla controparte di controllo, con significatività statistica e ampiezza dell'effetto modesta (-0,38). In ultimo, relativamente agli altri segni di punteggiatura,

sembrerebbe essere il gruppo di controllo a farne un lieve migliore utilizzo, nonostante la quantità di inapproprietezze sia irrisoria in entrambi i casi, a fronte anche dei pochi segni di questo tipo inseriti nei testi (cfr. tabella 8.5) da entrambi i gruppi. Relativamente ai gruppi interi è appunto il gruppo di controllo a commettere lievemente meno inapproprietezze, con ampiezza dell'effetto bassa (0,21) e nessuna significatività statistica. Nel caso dei monolingui è sempre il sottogruppo di controllo ad inserire meno approprietezze, questa volta con  $d$  di Cohen medio-alto (0,68) e  $p$  prossimo alla significatività statistica. Per quanto concerne i multilingui è invece il sottogruppo sperimentale ad inserire lievemente meno inapproprietezze, con ampiezza d'effetto molto bassa (-0,19) e nessuna significatività statistica. Per sintetizzare, si può dire che nella maggior parte dei casi i due gruppi non paiono troppo diversi nell'utilizzo di punteggiatura inappropriata: in alcuni casi è stato lievemente migliore il gruppo sperimentale, in altri lievemente migliore il gruppo di controllo, ma, come si diceva poco sopra, con ampiezza d'effetto spesso molto bassa e nessuna significatività statistica. A tal proposito, il fatto che il gruppo sperimentale abbia inserito mediamente un po' più di punteggiatura nei propri testi (cfr. tabella 8.5), ma al contempo non abbia commesso marcatamente più errori rispetto al gruppo di controllo è un risultato positivo per i nostri obiettivi: significa che, a grandi linee, l'utilizzo della punteggiatura è avvenuto in maniera abbastanza consapevole. Gli unici tre casi che mostrano qualche differenza in più, segnalati anche da valori  $d$  di Cohen modesti o medio-alti, sono i punti inappropriati per i monolingui, in cui agisce meglio il gruppo di controllo, i punti inappropriati per i multilingui, in cui agisce meglio il gruppo sperimentale, e gli altri segni inappropriati per i monolingui, dove agisce meglio il gruppo di controllo. Tra questi, come anticipato, l'unico caso ad ottenere anche significatività statistica è quello relativo ai punti inappropriati dei multilingui sperimentali. Anche se l'utilizzo del punto è probabilmente più semplice rispetto a quello della virgola e degli altri segni di punteggiatura, questo risultato rende evidente che, come già affermato in precedenza, un percorso di scrittura inclusivo e basato sulla pratica e il ragionamento permette anche a coloro che hanno qualche difficoltà linguistica in più di migliorare e accorciare sempre di più il divario con gli studenti di origine italiana.

Tabella 8.7. Salti temporali inappropriati/100 parole primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
Classi intere	2,33	2,35	1,87	1,87	-1,16 0,23	-0,20	0,19 NS
Alunni monolingui	1,87	2,10	1,39	1,65	-1,34 0,38	-0,23	0,27 NS
Alunni multilingui	2,81	2,53	2,55	1,97	-1,37 0,86	-0,10	0,64 NS

Per ciò che riguarda i salti temporali inappropriati ogni cento parole, osserviamo che nel campione della primaria (tabella 8.7) non sussistono particolari differenze tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, come segnalato dall'ampiezza dell'effetto, bassa (-0,20; -0,23) o molto bassa (-0,10) in tutti e tre i casi, e dall'assenza di significatività statistiche. Osservando le medie, si può notare un risultato lievemente migliore per il gruppo sperimentale in tutti e tre i casi (come mostrato dal d di Cohen con verso negativo), ma nulla che mostri una marcata differenza tra i gruppi. Inoltre, come era naturale aspettarsi, è il sottogruppo dei multilingui a presentare, in entrambi i raggruppamenti, le maggiori difficoltà in questa dimensione, commettendo, in media, un salto temporale inappropriato in più rispetto al sottogruppo dei monolingui. Seppur lo slittamento inappropriato da un tempo verbale all'altro, nella maggior parte dei casi, non pregiudica la comprensione di un brano, è chiaro che la corretta collocazione temporale degli eventi aiuta a decifrare meglio la loro successione cronologica ed, in generale, la struttura logica dell'intero discorso. Abbiamo anche visto, infatti, che in qualche caso l'utilizzo di una forma verbale non coerente con il filo narrativo fino a quel momento costruito può generare ambiguità nel lettore, soprattutto per colui che non ha dimestichezza con i contenuti trattati nel testo (cfr. paragrafo 3.2). Tutte queste questioni appaiono naturalmente ancora più complesse per gli alunni a vario titolo classificati come multilingui, soprattutto per coloro che presentano una competenza linguistica ancora in formazione. Come spiegato nel terzo capitolo (paragrafo 2.3), infatti, l'italiano possiede numerose forme verbali, ad esempio cinque tempi passati per il solo indicativo, tra le quali sussistono differenze talvolta molto lievi e difficili da concretizzare anche per un parlante nativo, figuriamoci per un individuo il cui italiano è ancora in costruzione. Da tale risultato, insomma, emerge che la gestione dei tempi verbali non è per nulla un aspetto scontato per gli studenti di scuola primaria, in modo particolare per coloro che presentano qualche difficoltà in più con la lingua, dunque sarà necessario intervenire con spiegazioni esplicite ed esercitazioni mirate.



Tabella 8.8. Riferimenti alle entità/100 parole primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Introduzioni /100</b> classi intere	3,68	1,24	3,04	0,81	-0,99 -0,29	-0,52	< 0,001 ****
Alunni monolingui	3,51	0,97	3,03	0,86	-0,89 -0,07	-0,49	0,024 *
Alunni multilingui	3,86	1,46	3,05	0,75	-1,38 -0,23	-0,55	0,008 **
<b>Mantenimenti /100</b> classi intere	11,54	2,50	11,99	2,28	-0,33 1,23	0,18	0,26 NS
Alunni monolingui	11,54	2,86	12,03	2,20	-0,66 1,66	0,17	0,40 NS
Alunni multilingui	11,54	2,10	11,92	2,44	-0,73 1,48	0,18	0,50 NS
<b>Reintroduzioni /100</b> classi intere	8,65	1,86	8,21	1,67	-1,01 0,14	-0,23	0,14 NS
Alunni monolingui	8,62	1,93	7,95	1,59	-1,47 0,13	-0,35	0,10 (NS)
Alunni multilingui	8,67	1,80	8,59	1,74	-0,95 0,78	-0,05	0,85 NS

Passando ora al numero di riferimenti alle entità inseriti, ogni cento parole di testo, dagli studenti della primaria (tabella 8.8), notiamo che il principale divario riguarda le introduzioni, la cui differenza tra medie risulta in tutti e tre i casi statisticamente significativa a favore del gruppo di controllo. Pare insomma che questi alunni inseriscano, ogni cento parole di testo, una media di mezzo referente in più rispetto a quelli del gruppo sperimentale. Il d di Cohen è di ampiezza media in tutti e tre i casi (-0,52; -0,49; -0,55) ed è inoltre negativo in quanto sono le classi di controllo a ottenere medie maggiori. La spiegazione di questo risultato è in realtà ipotizzabile in maniera molto semplice:

1. come accennato nel settimo capitolo (paragrafo 7.5.3), alcuni studenti hanno introdotto fin da subito il protagonista maschile e quello femminile del video utilizzando la forma *ci sono un signore@ e una signora@*, mentre altri hanno preferito specificare che *ci sono due signori@ in stazione* e, successivamente, meglio definire che si trattava di *un signore@ e una signora@*, portando in questo modo le introduzioni da due a tre.
2. è possibile che diversi alunni non abbiano esplicitamente nominato alcuni personaggi secondari coinvolti nella vicenda narrata dal video, ma solamente le vicende che li hanno riguardati. Ad esempio sappiamo che, dopo essere salito sul treno, Harry (protagonista maschile) si reca sul fondo del mezzo e recupera il cane aiutandosi con il bastone da passeggio di un anziano signore: a questo punto della trama, alcuni alunni hanno specificato che si trattava del *bastone da passeggio di un signore@*, mentre altri hanno solo raccontato che *Harry ha recuperato il cane aiutandosi con un bastone da passeggio*.

Passando ora ai mantenimenti, notiamo l'assenza di differenze significative tra i due gruppi: il gruppo sperimentale supera lievemente quello di controllo in questa dimensione, ma l'ampiezza dell'effetto è molto bassa in tutti e tre i casi (0,18; 0,17; 0,18). Così come per i mantenimenti, anche le reintroduzioni non rivelano differenze particolarmente marcate tra i gruppi. Nel caso di classe intera e multilingui il gruppo di controllo ottiene una media lievemente maggiore, con ampiezza dell'effetto negativa e variabile da bassa (-0,23) a molto bassa (-0,05). Il caso dei monolingui presenta invece qualche differenza in più: nuovamente è il sottogruppo di controllo ad inserire, ogni cento parole di testo, più reintroduzioni di quello sperimentale (mediamente quasi una in più), con ampiezza d'effetto modesta (-0,35) e valore *p* prossimo alla significatività statistica.

Una volta terminata questa panoramica introduttiva, risulta un po' più interessante osservare come si sono comportati i due gruppi in termini di entità ambigue (tabella 8.9) e inappropriate (tabella 8.10), in altre parole se la menzione e successiva ripresa dei diversi referenti è stata corretta o se ha evidenziato alcune imperfezioni.

Tabella 8.9. Riferimenti ambigui alle entità /100 parole primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Introduzioni amb/100</b> classi intere	0,05	0,18	0,04	0,12	-0,07 0,03	-0,10	0,48 NS
Alunni monolingui	0,05	0,18	0,03	0,11	-0,09 0,04	-0,15	0,46 NS
Alunni multilingui	0,06	0,19	0,05	0,13	-0,09 0,07	-0,04	0,86 NS
<b>Mantenimenti amb/100</b> classi intere	0,44	0,80	0,11	0,36	-0,54 -0,12	-0,41	0,002***
Alunni monolingui	0,47	0,69	0,09	0,37	-0,64 -0,12	-0,55	0,0054 **
Alunni multilingui	0,41	0,90	0,14	0,36	-0,62 0,08	-0,30	0,12 NS
<b>Reintroduzioni amb/100</b> classi intere	0,34	0,67	0,08	0,20	-0,43 -0,09	-0,39	0,003 ***
Alunni monolingui	0,38	0,67	0,07	0,19	-0,55 -0,07	-0,46	0,013 *
Alunni multilingui	0,30	0,68	0,09	0,23	-0,47 0,05	-0,31	0,11 NS

In termini di entità ambigue ogni cento parole di testo (tabella 8.9), nel gruppo della primaria osserviamo alcune differenze interessanti, pur essendo tutti i risultati piuttosto bassi, dunque segno di non eccessive ambiguità per entrambi i gruppi. Innanzitutto, in ognuno dei casi sopra riportati è sempre il gruppo sperimentale ad ottenere una media inferiore, quindi meno ambiguità, come dimostrato dai d di Cohen tutti negativi. Per ciò che riguarda le introduzioni ambigue, non sussistono particolari differenze tra i gruppi, come osservabile dall'ampiezza d'effetto piuttosto bassa in ogni caso (-0,10; -0,15; -0,04)

e dall'assenza di significatività statistiche. Più interessanti sono invece le differenze a carico di mantenimenti e reintroduzioni ambigue, con numerose significatività statistiche. Nel caso dei mantenimenti il gruppo sperimentale inserisce mediamente meno ambiguità nei propri testi, in maniera significativa per ciò che riguarda il gruppo intero e i monolingui e senza significatività statistica per i multilingui. L'ampiezza dell'effetto è modesta per le classi intere (-0,41), medio-alta per i monolingui (-0,55) e modesta per i multilingui (-0,30). Anche nel caso delle reintroduzioni osserviamo a grandi linee lo stesso scenario: meno ambiguità per il gruppo sperimentale, significative per ciò che riguarda gruppo intero e monolingui e non significative per quanto concerne i multilingui. L'ampiezza dell'effetto è modesta per classi intere (-0,39) e multilingui (-0,31) e media per i monolingui (-0,46). Per concludere, è un risultato positivo e incoraggiante che il gruppo sperimentale abbia ottenuto risultati migliori rispetto al gruppo di controllo. La questione delle ambiguità, come già spiegato in precedenza, è cruciale ai fini della chiarezza e comprensibilità di un brano, ed è dunque molto positivo che il gruppo di classi che ha seguito le attività di ragionamento sulla lingua portate avanti dal Progetto abbia mostrato risultati maggiormente positivi su questa dimensione. Si può, dunque, ulteriormente ipotizzare che i percorsi di *Osservare l'interlingua* abbiano effetto positivo su diverse dimensioni linguistiche.

Tabella 8.10. Riferimenti inappropriati alle entità /100 parole primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Introduzioni inap/100</b> classi intere	0,16	0,40	0,06	0,20	-0,21 0,01	-0,25	0,06 (NS)
Alunni monolingui	0,19	0,46	0,04	0,15	-0,32 0,01	-0,34	0,06 (NS)
Alunni multilingui	0,13	0,34	0,10	0,26	-0,18 0,12	-0,10	0,66 NS
<b>Mantenimenti inap/100</b> classi intere	0,76	1,00	0,65	0,71	-0,39 0,18	-0,11	0,46 NS
Alunni monolingui	0,64	0,94	0,60	0,65	-0,41 0,33	-0,04	0,84 NS
Alunni multilingui	0,89	1,05	0,73	0,79	-0,62 0,30	-0,15	0,49 NS
<b>Reintroduzioni inap/100</b> classi intere	0,17	0,26	0,17	0,36	-0,10 0,10	0,00	1,00 NS
Alunni monolingui	0,17	0,25	0,12	0,24	-0,15 0,06	-0,19	0,38 NS
Alunni multilingui	0,16	0,29	0,23	0,49	-0,13 0,26	0,23	0,49 NS

Osservando invece le entità inappropriate ogni cento parole (tabella 8.10), notiamo una situazione molto più simile tra i due gruppi di scuola primaria a confronto. Anche in questo caso, nonostante i valori non siano eccessivamente alti in nessun caso, le medie

mostrano un vantaggio per il gruppo sperimentale, come mostrato dai *d* di Cohen negativi, tranne in due casi che saranno menzionati a seguire. In merito alle introduzioni inappropriate, le differenze tra medie tendono maggiormente verso il gruppo sperimentale, con *p* prossimi alla significatività statistica per classi intere e monolingui e non significativi per i multilingui. L'ampiezza d'effetto è bassa per i gruppi interi (-0,25), modesta per i monolingui (-0,34) e molto bassa per i multilingui (-0,10). Per quanto concerne i mantenimenti inappropriate, anche qui il gruppo sperimentale ottiene medie lievemente migliori rispetto al gruppo di controllo, con nessuna significatività statistica e ampiezza d'effetto molto bassa in tutti e tre i casi (-0,11; -0,04; -0,15). Infine, in merito alle reintroduzioni inappropriate abbiamo una situazione mista: per classi intere i due gruppi raggiungono la stessa media, con ampiezza d'effetto pari a zero; a livello di monolingui il gruppo sperimentale inserisce lievemente meno inappropriatezze, con ampiezza d'effetto piuttosto bassa (-0,19); a livello di multilingui è invece il gruppo di controllo ad inserire mediamente meno inappropriatezze, con ampiezza d'effetto bassa (-0,23). Volendo sintetizzare e concludere, per quanto riguarda le entità inappropriate non vi sono differenze estremamente marcate da segnalare, se non i due casi isolati di quasi significatività statistica relativi alle introduzioni. Il livello dei due gruppi, dunque, pare essere molto simile in questi termini.

Tabella 8.11. Ricchezza connettivi testuali primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Tipi di connettivi</b> classi intere	7,48	2,89	9,19	3,39	0,69 2,71	0,59	0,001 ****
Alunni monolingui	8,15	2,50	9,63	3,35	0,22 2,74	0,59	0,022 *
Alunni multilingui	6,78	3,15	8,54	3,39	0,17 3,36	0,56	0,031 *
<b>Occorrenze di connettivi</b> classi intere	21,14	7,84	25,40	10,47	1,32 7,19	0,54	0,005 ***
Alunni monolingui	22,47	7,21	26,25	10,56	-0,05 7,62	0,53	0,053 (NS)
Alunni multilingui	19,72	8,34	24,14	10,36	-0,15 9,00	0,53	0,058 (NS)
<b>Indice Guiraud connettivi</b> classi intere	1,64	0,48	1,83	0,45	0,05 0,35	0,41	0,011 *
Alunni monolingui	1,72	0,39	1,89	0,43	-0,01 0,35	0,42	0,07 (NS)
Alunni multilingui	1,54	0,55	1,75	0,46	-0,04 0,46	0,38	0,10 (NS)

Concludiamo la presentazione dei risultati del campione di scuola primaria esaminando le dimensioni relative all'utilizzo dei connettivi testuali (tabella 8.11). Come riportato in tabella, il gruppo sperimentale ottiene medie maggiori rispetto a quello di controllo sia a

livello di occorrenze (*token*), cioè il numero di connettivi inseriti in ciascun testo, sia a livello di tipi (*type*), ossia la quantità di connettivi di natura diversa utilizzati in un certo brano. Un testo potrebbe, infatti, presentare un numero molto alto di connettivi, ma questi ultimi potrebbero essere tutti o quasi appartenenti alla stessa categoria, ad esempio 30 connettivi di cui 25 *e* e 5 *ma*, motivo per cui è importante conoscere non solo il numero medio dei connettivi, ma anche la loro distribuzione. Nel caso dei tipi (*type*) i risultati, sia per classi intere che per sottogruppi, sono a favore del gruppo sperimentale e statisticamente significativi; l'ampiezza dell'effetto è sempre di livello medio-alto (0,59; 0,59; 0,56). A proposito dei tipi si intende anche sottolineare che sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo sono gli alunni multilingui ad utilizzare meno varietà di connettivi: come già spiegato per i salti temporali inappropriati, dovendo ancora in parte ricostruire la struttura e il funzionamento della lingua italiana, è piuttosto normale che alcuni di questi studenti conoscano qualche connettivo in meno rispetto ai compagni monolingui. Nel caso delle occorrenze (*token*), pur essendo anche qui le medie tutte a favore del gruppo sperimentale, ottiene invece significatività statistica solo il risultato a classe intera, con i *p* di monolingui e multilingui solamente prossimi alla significatività statistica. Anche in questo secondo caso l'ampiezza dell'effetto è medio-alta in tutte e tre le condizioni (0,54; 0,53; 0,53). Inoltre, come per i tipi, anche nel caso delle occorrenze sono i multilingui di entrambi i gruppi a inserire in media qualche connettivo in meno: questi alunni dunque non solo conoscono meno forme, ma inseriscono anche una minor quantità di connettivi riconducibili a ciascuna forma. L'ultima dimensione relativa ai connettivi presa in esame in questa ricerca è l'indice di Guiraud, che ricordiamo essere un indice atto alla misura di ricchezza e varietà lessicale all'interno delle produzioni scritte, nel caso di questo lavoro applicato ai soli connettivi e non a tutto il lessico. Dal calcolo del rapporto tra tipi e occorrenze di connettivi (cfr. paragrafo 7.5.3), effettuato tramite l'indice in questione, sono emersi valori medi ancora una volta più alti per il gruppo sperimentale. Anche in questo caso la significatività statistica è presente solo per le classi intere, mentre per monolingui e multilingui il valore di *p* è solamente prossimo alla significatività. L'ampiezza dell'effetto presenta valori modesti in ciascuno dei tre casi (0,41; 0,42; 0,38). Sembra insomma che le classi che hanno seguito le attività del Progetto si siano ben destreggiate, nel corso della scrittura, a livello di numero e varietà di connettivi. Molto positivi e incoraggianti sono poi i risultati medi ottenuti dal sottogruppo sperimentale dei multilingui, che presentano un buon divario con quelli raggiunti dal corrispondente sottogruppo di controllo: ciò, nuovamente, ci porta a credere che anche chi

ha qualche difficoltà linguistica in più può accrescere e migliorare le proprie competenze grazie ad esercitazioni e riflessioni mirate su funzioni e utilizzi della lingua stessa.

Passiamo, ora, ad esaminare i risultati ottenuti dal campione di secondaria di primo grado.

Tabella 8.12. Ricchezza contenuto secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Parole</b> classi intere	290,34	96,18	327,11	127,65	-15,92 89,46	0,38	0,17 NS
Alunni monolingui	297,32	98,31	314,73	126,62	-43,90 78,71	0,18	0,57 NS
Alunni multilingui	259,43	85,77	359,30	131,31	-12,43 212,17	1,16	0,08 (NS)
<b>UIP</b> classi intere	4,87	0,34	4,94	0,23	-0,06 0,21	0,22	0,26 NS
Alunni monolingui	4,90	0,30	4,96	0,20	-0,07 1,19	0,19	0,38 NS
Alunni multilingui	4,71	0,49	4,90	0,32	-0,29 0,66	0,38	0,40 NS
<b>UIS</b> classi intere	24,16	4,78	25,36	6,86	-1,56 3,97	0,25	0,39 NS
Alunni monolingui	24,48	5,09	24,31	6,72	-3,41 3,05	-0,03	0,91 NS
Alunni multilingui	22,71	2,87	28,10	6,79	0,19 10,59	1,88	0,043 *

Per quanto riguarda la lunghezza e ricchezza dei testi scritti dagli studenti di scuola secondaria di primo grado (tabella 8.12), la situazione appare a primo sguardo piuttosto simile tra i due gruppi, con valori però mediamente un po' più alti per il gruppo sperimentale. Osserviamo ora nel dettaglio caso per caso. A livello di numero di parole, il gruppo sperimentale, sia intero che suddiviso in sottogruppi linguistici, scrive mediamente di più rispetto alla controparte di controllo, ma senza significatività statistica, tranne per il caso dei multilingui, il cui *p* si posiziona al livello di quasi significatività. L'ampiezza dell'effetto è modesta per classi intere (0,38), bassa per monolingui (0,18) e molto alta per multilingui (1,16). A livello di unità informative principali (UIP) i due gruppi non presentano differenze particolarmente pronunciate, con assenza di significatività statistiche e ampiezza dell'effetto variabile da bassa (0,22; 0,19) a modesta (0,38). Come anticipato anche per la primaria, è un po' più complicato ottenere differenze marcate per le UIP, che sono solo cinque e normalmente vengono toccate quasi tutte nei racconti degli studenti: anche in questo caso, infatti, tutti i gruppi e i sottogruppi ottengono medie che oscillano tra il 4,70 e il 4,96, il che significa che nei testi sono mediamente presenti quasi tutte le cinque macro sequenze della storia narrata nel video-stimolo. Oltre alle unità principali è interessante osservare anche la quantità media di unità informative secondarie (UIS), che danno un'idea di quanto sia ricca e approfondita

la menzione alle cinque macro sequenze di cui sopra. Per quanto riguarda questa dimensione, la situazione è piuttosto variegata: le classi intere presentano una differenza tra medie non molto pronunciata, priva di significatività statistica e con ampiezza d'effetto bassa (0,25); il sottogruppo dei soli monolingui presenta medie pressoché identiche tra le due controparti, come dimostrato dal d di Cohen prossimo allo zero (-0,03); il sottogruppo dei soli multilingui mostra invece una differenza più marcata per il gruppo sperimentale, con significatività statistica e ampiezza d'effetto molto alta (1,88). La differenza più interessante, a livello di unità informative secondarie, è infatti proprio quella tra i multilingui, pur essendo i due sottogruppi piuttosto contenuti: il gruppo sperimentale scrive in media 28 UIS, circa cinque in più rispetto alle quasi 23 scritte dal gruppo di controllo, una differenza abbastanza evidente. Anche in questo caso, tuttavia, così come per la primaria, anche le medie dei due gruppi di secondaria non si avvicinano al numero totale di dettagli conteggiati dal video-stimolo (43 UIS), seppur il campione di scuola secondaria ne scriva mediamente di più rispetto a quello della primaria. Concludendo con i parametri di ricchezza del contenuto, sembrerebbe che il gruppo sperimentale scriva mediamente un po' di più rispetto a quello di controllo e arricchisca maggiormente le proprie produzioni di dettagli. Molto incoraggianti poi i risultati dei multilingui sperimentali, che presentano in due casi su tre (parole e UIS) un buon divario con la media del gruppo di controllo. Ciò dà nuovamente l'idea dell'efficacia, in termini di scrittura, di percorsi educativi inclusivi e attenti alle differenze e peculiarità dei singoli.

Tabella 8.13. Paragrafazione secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Capoversi</b> classi intere	3,53	3,46	4,81	4,06	-0,47 3,03	0,37	0,15 NS
Alunni monolingui	3,90	3,65	4,96	3,41	-0,82 2,93	0,29	0,26 NS
Alunni multilingui	1,86	1,86	4,40	5,60	-1,63 6,71	1,36	0,21 NS
<b>Parole/capoverso</b> classi intere	174,34	132,46	150,63	163,75	-93,03 45,62	-0,18	0,50 NS
Alunni monolingui	163,92	132,57	125,32	143,28	-112,52 35,32	-0,29	0,30 NS
Alunni multilingui	220,50	131,49	216,45	201,46	-176,30 168,20	-0,03	0,96 NS

Passando ora alla gestione dei paragrafi e della struttura del testo da parte del gruppo della secondaria (tabella 8.13), notiamo che, come accaduto per la primaria (cfr. tabella 8.4), la quantità media di capoversi è maggiore per il gruppo sperimentale e, di conseguenza, la quantità media di parole per capoverso è maggiore per il gruppo di

controllo. Vediamo nel dettaglio i diversi risultati. Per quanto riguarda il numero medio di paragrafi, in tutti e tre i casi la media del gruppo sperimentale è maggiore di quella del gruppo di controllo, senza significatività statistica e con ampiezza dell'effetto modesta per le classi intere (0,37), bassa per i monolingui (0,29) e molto alta per i multilingui (1,36). La differenza tra medie dei multilingui è in effetti, tra tutte, quella più ampia (circa due capoversi e mezzo di differenza ogni cento parole). Inoltre, come osservato anche per la primaria, in tutti e tre i casi il gruppo sperimentale produce una quantità media di capoversi tra il quattro e mezzo ed il cinque, che ricordiamo essere la quantità di unità informative principali, cioè la quantità di macro sequenze individuate per il video-stimolo. Anche in questo caso, insomma, si può ipotizzare che buona parte degli studenti del gruppo sperimentale abbia riconosciuto questi snodi di trama e abbia poi strutturato il proprio testo di conseguenza, ma, nuovamente, le conoscenze in nostro possesso non ci permettono di confermare questa intuizione. Rispetto alla media di parole per capoverso, il gruppo sperimentale ne inserisce di meno rispetto a quello di controllo, ma con differenze tra medie per nulla marcate, come suggerito dall'ampiezza dell'effetto bassa (-0,18; -0,29) o bassissima (-0,03) in tutti i casi e dall'assenza di significatività statistiche.

Tabella 8.14. Punteggiatura/100 parole secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Virgole/100</b> classi intere	4,45	2,63	4,64	2,88	-1,09 1,47	0,07	0,77 NS
Alunni monolingui	4,59	2,69	4,88	2,79	-1,17 1,75	0,11	0,69 NS
Alunni multilingui	3,86	2,46	4,04	3,19	-2,75 3,10	0,07	0,90 NS
<b>Punti /100</b> classi intere	3,76	1,72	4,12	1,77	-0,45 1,17	0,21	0,38 NS
Alunni monolingui	3,63	1,70	4,05	1,10	-0,33 1,17	0,25	0,27 NS
Alunni multilingui	4,34	1,81	4,29	2,96	-2,52 2,43	-0,03	0,97 NS
<b>Altri segni/100</b> classi intere	0,60	0,69	0,31	0,42	-0,55 -0,02	-0,41	0,038 *
Alunni monolingui	0,68	0,72	0,27	0,35	-0,71 -0,12	-0,57	0,007 **
Alunni multilingui	0,20	0,35	0,42	0,58	-0,26 0,71	0,63	0,35 NS

Osserviamo, a questo punto, la gestione della punteggiatura da parte del campione della secondaria, iniziando dalla quantità di segni inseriti ogni cento parole di testo (tabella 8.14). A livello di virgole, la media del gruppo sperimentale risulta maggiore di quella del gruppo di controllo in tutti e tre i casi, ma le differenze non sono particolarmente ampie, come testimoniato dall'assenza di significatività statistiche e, soprattutto, dai valori del d di Cohen molto bassi (0,07; 0,11; 0,07). Anche a livello di punti è il gruppo sperimentale



ad ottenere medie un po' più alte, con la sola eccezione del sottogruppo dei multilingui, che ottiene pressoché la stessa media del corrispettivo di controllo, come dimostrato dall'ampiezza dell'effetto prossima allo zero (-0,03). Per classi intere e monolingui l'ampiezza dell'effetto è anch'essa bassa (0,21; 0,25) e non vi è significatività statistica. La categoria altri segni mostra invece qualche differenza in più: nel caso di classe intera e monolingui il gruppo di controllo inserisce mediamente più segni, con significatività statistica e ampiezza d'effetto media per il primo caso (-0,41) e medio-alta per il secondo (-0,57); nel caso dei multilingui è il gruppo sperimentale a inserire più altri segni, senza significatività statistica e ampiezza dell'effetto medio-alta (0,63). In merito a quest'ultimo caso ricordiamo che, come anticipato nel settimo capitolo, il campione dei multilingui della secondaria è piuttosto contenuto, motivo per cui è stato difficile ottenere significatività statistiche, essendo  $p$  in parte influenzato dalla dimensione del campione. Per tale ragione, qui e in tutti i casi precedenti e successivi occorre osservare con più attenzione il  $d$  di Cohen, che segnala l'ampiezza che l'effetto sperimentale ha avuto sulla differenza tra i gruppi in oggetto. Tornando alla punteggiatura, abbiamo individuato che il gruppo sperimentale, a grandi linee, inserisce più punti e virgole di quello di controllo e meno altri segni. Ciò detto, osserviamo ora come tali segni d'interpunzione sono stati utilizzati all'interno del testo utilizzando la successiva tabella (8.15), relativa alle inapproprietezze, ogni cento parole, a carico della punteggiatura.

Tabella 8.15. Punteggiatura inappropriata/100 parole secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Virgole inap/100</b> classi intere	0,64	0,69	0,65	0,70	-0,31 0,33	0,01	0,96 NS
Alunni monolingui	0,72	0,73	0,73	0,70	-0,37 0,39	0,02	0,95 NS
Alunni multilingui	0,28	0,21	0,43	0,69	-0,36 0,66	0,72	0,53 NS
<b>Punti inap/100</b> classi intere	0,05	0,17	0,02	0,08	-0,10 0,03	-0,21	0,25 NS
Alunni monolingui	0,06	0,18	0,02	0,09	-0,11 0,04	-0,17	0,41 NS
Alunni multilingui	0,04	0,11	0,00	0,00	-0,15 0,06	-0,38	0,36 NS
<b>Altri segni inap/100</b> classi intere	0,15	0,34	0,02	0,14	-0,24 -0,01	-0,37	0,040 *
Alunni monolingui	0,17	0,36	0,00	0,00	-0,31 -0,04	-0,47	0,014 *
Alunni multilingui	0,04	0,12	0,08	0,26	-0,16 0,24	0,33	0,69 NS

Osservando la tabella 8.15, relativa alla punteggiatura inappropriata del campione di secondaria di primo grado, notiamo nuovamente una situazione mista, motivo per cui è

necessario analizzare caso per caso. Rispetto alle virgole inappropriate, notiamo  $d$  di Cohen positivi in tutti e tre i casi, segno di una media maggiore per il gruppo sperimentale. In questo caso non si tratta di un risultato positivo, in quanto significa che il gruppo sperimentale ha inserito nei propri testi una quantità media di virgole inappropriate maggiore rispetto al gruppo di controllo. Osservando meglio, però, vediamo che nel caso di classi intere e monolingui le medie sono pressoché identiche e vi è solo una lieve superiorità del gruppo sperimentale, testimoniata anche dall'assenza di significatività statistica e, soprattutto, da un'ampiezza d'effetto quasi pari a zero (0,01; 0,02). Più evidente è invece il divario tra i sottogruppi dei multilingui, per i quali il gruppo sperimentale ha media maggiore rispetto a quello di controllo, senza significatività statistica ma con ampiezza d'effetto alta (0,72). Rispetto ai punti inappropriati, le medie ottenute dai due gruppi sono molto basse in tutti i casi, ma quelle del gruppo sperimentale risultano inferiori in tutti e tre i raggruppamenti, con conseguente  $d$  di Cohen negativo. Né il gruppo intero né i sottogruppi linguistici raggiungono significatività statistica, con ampiezza d'effetto bassa per classi intere (-0,21) e monolingui (-0,17) e modesta per i multilingui (-0,38). Molto positivo, poi, osservare che il sottogruppo dei multilingui sperimentali non ha commesso alcuna inappropriatezza a carico dei punti: è certamente vero che collocare correttamente un punto all'intero di un brano è più semplice rispetto alla virgola e agli altri segni d'interpunzione, ma questo è già un buon segno di partenza verso una consapevolezza linguistica maggiore. In ultimo, per ciò che concerne gli altri segni di punteggiatura, il gruppo di controllo, inteso come gruppo intero e monolingui, inserisce una quantità media di inappropriatezze superiore a quella del gruppo sperimentale, con significatività statistica e  $d$  di Cohen negativo e modesto in entrambi i casi (-0,37; -0,47). Opposto è invece il caso dei multilingui, per i quali il sottogruppo sperimentale ottiene una media un po' più alta rispetto alla controparte di controllo, senza significatività statistica e con ampiezza d'effetto modesta (0,33). Interessante notare che classi intere e monolingui di controllo hanno inserito statisticamente più altri segni di punteggiatura rispetto alla controparte sperimentale (cfr. tabella 8.14), ma, come abbiamo appena visto, ne sbagliano anche statisticamente di più. In questo caso si potrebbe ipotizzare che il gruppo sperimentale, eccetto il sottogruppo dei multilingui, che sembra andare un po' in controtendenza, utilizzi sì meno altri segni di punteggiatura, ma ne faccia anche un uso un po' più consapevole. Il sottogruppo dei multilingui inserisce invece più segni e ne sbaglia anche qualcuno in più rispetto al

sottogruppo di controllo, il che potrebbe farci supporre che questo aspetto della lingua sia ancora in corso di evoluzione per questo gruppo di studenti.

Tabella 8.16. Salti temporali inappropriati/100 parole secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
Classi intere	1,91	1,74	1,45	1,83	-1,29 0,37	-0,26	0,27 NS
Alunni monolingui	1,54	1,20	1,00	1,30	-1,21 0,13	-0,45	0,11 NS
Alunni multilingui	3,75	2,73	2,64	2,49	-3,76 1,89	-0,34	0,49 NS

Passando ora ai salti temporali inappropriati commessi, ogni cento parole di testo, dagli alunni di secondaria (tabella 8.16), vediamo che la media del gruppo sperimentale è inferiore a quella del gruppo di controllo in tutti e tre i casi, come mostrato anche dai d di Cohen in negativo. Tra tutti i frangenti, la differenza tra medie un po' più pronunciata è quella tra i due sottogruppi di multilingui, in cui gli alunni sperimentali commettono in media un salto in meno ogni cento parole rispetto agli alunni di controllo; l'ampiezza dell'effetto è modesta (-0,34). Il d di Cohen per classi intere è basso (-0,26) e quello per soli alunni monolingui è modesto (-0,45). In nessuno dei tre casi, inoltre, vi è significatività statistica. Per concludere, come osservato anche per il campione della primaria (cfr. tabella 8.7), sottolineiamo che anche nel caso della secondaria sono i multilingui di entrambi i gruppi a commettere più salti inappropriati rispetto ai monolingui, all'incirca due salti in più ogni cento parole di testo. Come già scritto per la primaria, si ribadisce anche in questa sede che l'orchestrazione dei tempi verbali all'interno di un testo costituisce evidentemente un aspetto della lingua complesso e da non sottovalutarsi, specialmente per quegli studenti che presentano qualche difficoltà in più con l'italiano.

Tabella 8.17. Riferimenti alle entità/100 parole secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Introduzioni /100</b> classi intere	2,74	0,91	2,51	0,76	-0,62 0,16	-0,25	0,24 NS
Alunni monolingui	2,73	0,94	2,62	0,78	-0,56 0,35	-0,11	0,65 NS
Alunni multilingui	2,80	0,83	2,22	0,68	-1,42 0,25	-0,70	0,15 NS
<b>Mantenimenti /100</b> classi intere	11,05	2,22	10,73	1,59	-1,21 0,57	-0,14	0,48 NS
Alunni monolingui	10,85	1,97	10,71	1,71	-1,12 0,83	-0,07	0,77 NS
Alunni multilingui	11,89	3,14	10,77	1,32	-4,06 1,82	-0,36	0,40 NS
<b>Reintroduzioni /100</b> classi intere	7,75	1,10	7,96	1,42	-0,38 0,81	0,20	0,47 NS

Alunni monolingui	7,63	1,08	7,59	1,39	-0,72 0,64	-0,04	0,91 NS
Alunni multilingui	8,25	1,09	8,92	1,03	-0,47 1,80	0,61	0,23 NS

La tabella 8.17 mostra la quantità media di introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni di entità inserite, ogni cento parole di testo, dagli studenti di secondaria di primo grado. Da un primo sguardo pare che, generalmente, sia il gruppo sperimentale ad aver nominato meno entità all'intero dei propri testi, tranne due casi che osserveremo tra non molto. Per ciò che riguarda le introduzioni, il gruppo di controllo ottiene una media superiore rispetto al gruppo sperimentale in tutti e tre i casi, senza significatività statistica e con ampiezza dell'effetto in negativo: bassa per classi intere (-0,25) e monolingui (-0,11) e abbastanza alta per i monolingui (-0,70). Come già discusso per la primaria (cfr. tabella 8.8), i motivi per i quali un determinato gruppo possa aver inserito meno introduzioni rispetto ad un altro sono, presumibilmente due: aver nominato singolarmente i due protagonisti del video-stimolo fin da subito, senza denominarli prima come *due signori@*, e aver scelto di non nominare alcuni personaggi secondari ai fini della trama, come l'anziano proprietario del bastone e la donna seduta a fianco al signore con la lunga barba. Per ciò che riguarda i mantenimenti, anche in questo caso la media del gruppo sperimentale è inferiore a quella del gruppo di controllo, senza significatività statistiche e con ampiezza dell'effetto bassa per classe intera (-0,14) e monolingui (-0,07) e modesta per i multilingui (-0,36). Per finire, le reintroduzioni restituiscono un quadro diverso dai precedenti: per classe intera e multilingui è il gruppo sperimentale ad ottenere una media più alta, mentre per i monolingui è presente una differenza quasi impercettibile a vantaggio del gruppo di controllo. Non vi sono significatività statistiche e l'ampiezza dell'effetto è bassa per classi intere (0,20), molto bassa per i monolingui (-0,04) e medio-alta per i multilingui (0,61).

Terminato questo discorso generale, osserviamo ora la correttezza dei diversi richiami alle entità, ossia la quantità media di entità ambigue (tabella 8.18) e inappropriate (tabella 8.19) inserite dai gruppi ogni cento parole di testo.

Tabella 8.18. Riferimenti ambigui alle entità/100 parole secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Introduzioni amb/100</b> classi intere	0,02	0,08	0,00	0,00	-0,04 0,01	-0,22	0,19 NS
Alunni monolingui	0,01	0,04	0,00	0,00	-0,02 0,01	-0,18	0,33 NS
Alunni multilingui	0,07	0,18	0,00	0,00	-0,23 0,10	-0,38	0,36 NS
<b>Mantenimenti amb/100</b> classi intere	0,16	0,35	0,05	0,29	-0,26 0,04	-0,31	0,14 NS
Alunni monolingui	0,17	0,38	0,07	0,34	-0,30 0,09	-0,28	0,27 NS
Alunni multilingui	0,09	0,16	0,00	0,00	-0,24 0,05	-0,58	0,18 NS
<b>Reintroduzioni amb/100</b> classi intere	0,11	0,23	0,00	0,00	-0,19 -0,04	-0,49	0,005 ***
Alunni monolingui	0,11	0,23	0,00	0,00	-0,19 -0,02	-0,46	0,015 *
Alunni multilingui	0,12	0,23	0,00	0,00	-0,33 0,08	-0,55	0,20 NS

Per quanto riguarda le entità ambigue utilizzate dal campione della secondaria (tabella 8.18), osserviamo innanzitutto che, nonostante le cifre siano piuttosto basse in tutti i casi, la media del gruppo sperimentale è inferiore a quella del gruppo di controllo in ognuno dei frangenti presentati, come dimostrato dai d di Cohen tutti negativi. Per quanto riguarda le introduzioni, le ambiguità da parte del gruppo sperimentale sono pari a zero, sia per gruppo intero che per sottogruppi linguistici. Non ci sono significatività statistiche e l'ampiezza d'effetto è bassa per classi intere (-0,22) e monolingui (-0,18) e modesta per i multilingui (-0,38). In merito ai mantenimenti ambigui, le medie del gruppo sperimentale sono, come anticipato, inferiori a quelle del gruppo di controllo, addirittura il sottogruppo dei multilingui sperimentali ottiene una media di zero ambiguità. Non ci sono significatività statistiche e l'ampiezza dell'effetto è modesta per le classi intere (-0,31), bassa per i monolingui (-0,28) e medio-alta per i multilingui (-0,58). Infine, per ciò che concerne le reintroduzioni ambigue, il gruppo sperimentale, sia classi intere che sottogruppi, riporta una media di zero ambiguità ogni cento parole. La differenza tra medie è statisticamente significativa per classi intere e monolingui, ma non per i multilingui, tuttavia sappiamo che, come anticipato, i due sottogruppi dei multilingui sono abbastanza contenuti (10 gruppo sperimentale, 7 gruppo di controllo) ed il valore *p* è influenzato dall'ampiezza del campione. A questo proposito, come già affermato in precedenza, quando il campione è contenuto occorre soffermarsi di più sull'ampiezza dell'effetto, che è media per classi intere (-0,49) e monolingui (-0,46) e medio-alta (-0,55) per i multilingui. A questo punto si può sintetizzare il tutto dicendo che i risultati relativi alle ambiguità sono piuttosto incoraggianti: le due classi di secondaria che hanno

partecipato ai percorsi di *Osservare l'interlingua* riportano una quantità media di ambiguità pari a zero in quasi ogni caso, mostrando di saper padroneggiare con coscienza questa particolare dimensione della lingua.

Tabella 8.19. Riferimenti inappropriati alle entità/100 parole secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Introduzioni inap/100</b> classi intere	0,04	0,13	0,03	0,09	-0,06 0,04	-0,08	0,68 NS
Alunni monolingui	0,03	0,10	0,03	0,10	-0,05 0,06	0,03	0,92 NS
Alunni multilingui	0,08	0,22	0,02	0,06	-0,26 0,14	-0,28	0,49 NS
<b>Mantenimenti inap/100</b> classi intere	0,51	0,48	0,34	0,53	-0,40 0,07	-0,35	0,16 NS
Alunni monolingui	0,51	0,49	0,17	0,27	-0,55 -0,13	-0,70	0,002 ***
Alunni multilingui	0,51	0,46	0,80	0,75	-0,34 0,91	0,63	0,35 NS
<b>Reintroduzioni inap/100</b> classi intere	0,14	0,22	0,07	0,20	-0,16 0,03	-0,29	0,18 NS
Alunni monolingui	0,12	0,20	0,05	0,21	-0,17 0,05	-0,32	0,25 NS
Alunni multilingui	0,23	0,33	0,12	0,16	-0,42 0,20	-0,34	0,42 NS

La tabella 8.19, relativa alla quantità media di entità inappropriate inserite nei testi, ogni cento parole, dal campione di scuola secondaria evidenzia qualche errore in più rispetto alla precedente tabella sulle ambiguità (8.18). Partendo dalle introduzioni inappropriate, il gruppo sperimentale ha media inferiore al gruppo di controllo, anche se non di molto, per classi intere e multilingui, mentre i due sottogruppi di soli monolingui ottengono la stessa media. Non ci sono significatività statistiche e l'ampiezza dell'effetto è molto bassa (-0,08; 0,03) nei primi due casi e bassa (-0,28) nell'ultimo. Per quanto riguarda i mantenimenti inappropriati, la situazione è più variegata: per classi intere ottiene una media più bassa il gruppo sperimentale, senza significatività statistica e con ampiezza dell'effetto modesta (-0,35); per quanto riguarda i monolingui la media è nuovamente inferiore per il sottogruppo sperimentale, con significatività statistica e d di Cohen abbastanza alto (-0,70); nel caso dei monolingui è invece il sottogruppo sperimentale ad ottenere una media più alta di quella del gruppo di controllo, senza significatività statistica e con ampiezza dell'effetto medio-alta (0,63). Per finire, anche nel caso delle reintroduzioni inappropriate il gruppo sperimentale ottiene medie inferiori a quello di controllo in ciascun raggruppamento, con ampiezza dell'effetto bassa per classi intere (-0,29) e modesta per monolingui (-0,32) e multilingui (-0,34). Per sintetizzare, la situazione sembra tendere generalmente a favore del gruppo sperimentale, date le medie

perlopiù inferiori a suo carico, tranne un'eccezione relativamente ai multilingui per ciò che riguarda i mantenimenti. Anche questi risultati paiono dunque abbastanza incoraggianti, soprattutto perché, come già evidenziato, la gestione delle entità è un aspetto cruciale per garantire la comprensibilità di un testo.

Tabella 8.20. Ricchezza connettivi testuali secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Tipi di connettivi</b> classi intere	11,00	3,31	10,47	4,05	-2,25 1,19	-0,16	0,54 NS
Alunni monolingui	11,45	3,35	10,77	4,42	-2,81 1,44	-0,20	0,52 NS
Alunni multilingui	9,00	2,45	9,70	2,91	-2,09 3,49	0,29	0,60 NS
<b>Occorrenze di connettivi</b> classi intere	28,82	11,95	28,50	11,21	-5,68 5,05	-0,03	0,91 NS
Alunni monolingui	29,42	12,18	27,88	11,13	-7,73 4,66	-0,13	0,62 NS
Alunni multilingui	26,14	11,36	30,10	11,85	-8,32 16,23	0,35	0,50 NS
<b>Indice Guiraud connettivi</b> classi intere	2,09	0,42	1,98	0,54	-0,33 0,12	-0,26	0,34 NS
Alunni monolingui	2,15	0,41	2,05	0,59	-0,37 0,18	-0,24	0,48 NS
Alunni multilingui	1,81	0,34	1,79	0,32	-0,37 0,33	-0,06	0,91 NS

Per concludere con la discussione sui risultati linguistici, esaminiamo, dal punto di vista del campione di scuola secondaria, le dimensioni relative ai connettivi (tabella 8.20). Da un primo sguardo si può dedurre che la situazione sia piuttosto simile tra i due gruppi, ma, per maggiore precisione, analizziamo caso per caso. Partendo dai tipi (*type*), dunque le forme di connettivi tra loro differenti inserite mediamente nei testi da parte dei due gruppi, troviamo medie abbastanza simili in ciascuno dei tre raggruppamenti, maggiori per il gruppo di controllo in classi intere e monolingui e maggiori per il gruppo sperimentale in multilingui. L'ampiezza dell'effetto è negativa e bassa nei primi due casi (-0,16; -0,20) e positiva e bassa nell'ultimo caso (0,29). Non ci sono significatività statistiche. Rispetto ai tipi è anche possibile osservare che, come per il campione della primaria (cfr. tabella 8.11), in entrambi i raggruppamenti sono i multilingui a inserire, in media, qualche connettivo in meno rispetto ai monolingui. Come già anticipato in altre sedi, tale risultato è comprensibile: per alcuni di questi studenti l'italiano è ancora una lingua in formazione, dunque è normale che conoscano qualche forma di connettivo in meno rispetto ai compagni nativi e del tutto italofofoni. Continuando con le occorrenze (*token*), ossia il numero medio di connettivi impiegato nei testi dai due gruppi, troviamo anche qui differenze non particolarmente pronunciate, con nessuna significatività

statistica. Nel caso di classi intere e monolingui è il gruppo sperimentale ad ottenere medie di poco inferiori al gruppo di controllo, come si può osservare dai  $d$  di Cohen in negativo, mentre è il sottogruppo sperimentale dei multilingui ad ottenere una media più alta della controparte di controllo, con  $d$  di Cohen conseguentemente positivo. L'ampiezza dell'effetto è molto bassa per le classi intere (-0,03), bassa per i monolingui (-0,13) e modesta per i multilingui (0,35). Nel caso della secondaria di primo grado, poi, non sono i multilingui ad utilizzare un minor numero di connettivi in entrambi i raggruppamenti: nel caso del gruppo di controllo è così, mentre all'interno del gruppo sperimentale sono i monolingui ad utilizzare meno connettivi rispetto ai compagni multilingui, anche se, come osservato nel parametro precedente, tali connettivi sono meno variegati a livello di tipi. Concludendo con l'indice di Guiraud, utilizzato per ottenere una stima del rapporto tra tipi e occorrenze, osserviamo nuovamente medie non troppo distanti tra i due gruppi, ma di poco superiori per il gruppo di controllo. Non sono presenti significatività statistiche e l'ampiezza dell'effetto è bassa per classi intere (-0,26) e monolingui (-0,24) e molto bassa per i multilingui (-0,06). Si può insomma concludere dicendo che non sono state rilevate particolari differenze tra i gruppi per ciò che riguarda la gestione dei connettivi testuali.

### **8.3 La variabilità interna**

Una volta osservati e commentati tutti i risultati ottenuti da classi intere e sottogruppi, passiamo ora ad esaminare i diversi coefficienti di variazione. Come abbiamo visto, nella maggior parte delle misure i gruppi sperimentali (perlopiù interi, talvolta i sottogruppi) sono risultati migliori rispetto a quelli di controllo. Questo, però, non basta per avere un quadro complessivo della situazione: è infatti interessante capire se gli studenti risultano anche omogenei attorno a uno specifico risultato medio, oppure se vi è molta variabilità tra i risultati raggiunti da ciascun componente di ogni gruppo. A tal proposito, passiamo ora in rassegna i diversi risultati del coefficiente di variazione (cfr. paragrafo 7.5.8), iniziando dalla primaria per poi proseguire con la secondaria di primo grado.



Tabella 8.21. Coefficiente di variazione scale olistiche primaria

	Contenuto	Comprensibilità	Co-Co 1	Co-Co 2
Controllo gruppo intero	0,23	0,27	0,20	0,21
Sperimentale gruppo intero	0,24	0,23	0,18	0,19
Controllo monolingui	0,16	0,27	0,15	0,15
Sperimentale monolingui	0,23	0,20	0,16	0,16
Controllo multilingui	0,29	0,26	0,23	0,24
Sperimentale multilingui	0,25	0,26	0,21	0,21

Per ciò che riguarda le valutazioni olistiche del campione di scuola primaria (tabella 8.21), notiamo coefficienti di variazione tutti abbastanza bassi e molto simili tra le due parti a confronto. Le due differenze un po' più ampie tra quelle presenti sono relative ai due sottogruppi di monolingui per quanto riguarda il contenuto e la comprensibilità: nel primo caso è il gruppo di controllo a risultare un po' più omogeneo, nel secondo quello sperimentale, con valori tuttavia bassi in entrambi i casi. In generale, dunque, i gruppi paiono essere piuttosto omogenei nei risultati olistici ed anche abbastanza simili tra loro da questo punto di vista.

Tabella 8.22. Coefficiente di variazione ricchezza contenuto primaria

	Parole	UIP	UIS
Controllo gruppo intero	0,30	0,14	0,26
Sperimentale gruppo intero	0,38	0,09	0,25
Controllo monolingui	0,25	0,12	0,18
Sperimentale monolingui	0,41	0,08	0,27
Controllo multilingui	0,36	0,16	0,34
Sperimentale multilingui	0,32	0,10	0,22

Per ciò che riguarda le tre dimensioni inerenti il contenuto (tabella 8.22) dal punto di vista del campione della primaria, troviamo anche qui coefficienti di variazione non particolarmente pronunciati, con alcune differenze da caso a caso. Per ciò che riguarda il numero di parole, osserviamo che il gruppo sperimentale risulta meno omogeneo di quello di controllo sia come gruppo intero che come monolingui (in questo secondo caso con una differenza decisamente ampia), mentre risulta di poco più omogeneo rispetto a quello di controllo nel caso dei multilingui. Nel caso delle unità informative principali (UIP) i valori dei due gruppi si assomigliano, anche se risulta sempre lievemente più

omogeneo il gruppo sperimentale. In ultimo, nel caso delle unità informative secondarie (UIS) il gruppo sperimentale è più omogeneo di quello di controllo sia per classi intere (in modo quasi impercettibile) che per multilingui (in modo più pronunciato), mentre risulta meno omogeneo nel caso dei monolingui.

Tabella 8.23. Coefficiente di variazione paragrafazione primaria

	Nr cap	Par/cap
Controllo gruppo intero	0,96	0,70
Sperimentale gruppo intero	0,71	0,96
Controllo monolingui	0,98	0,69
Sperimentale monolingui	0,72	0,94
Controllo multilingui	0,91	0,72
Sperimentale multilingui	0,71	1,02

Passando ora alla distribuzione in paragrafi (tabella 8.23) da parte degli alunni di scuola primaria, osserviamo coefficienti di variazione abbastanza alti nei diversi casi, segno di poca omogeneità nei gruppi e sottogruppi. Per ciò che riguarda il numero di capoversi risulta più omogeneo il gruppo sperimentale, mentre, al contrario, per quanto concerne la lunghezza dei singoli capoversi risulta più omogeneo il gruppo di controllo. Qui, poi, oltre ad essere piuttosto alti i valori di variazione per ogni gruppo, sono anche piuttosto ampie tutte le differenze tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

Tabella 8.24. Coefficiente di variazione punteggiatura/100 parole primaria

	Virgole\100	Punti\100	Altri\100
Controllo gruppo intero	0,69	0,54	1,64
Sperimentale gruppo intero	0,64	0,45	1,46
Controllo monolingui	0,69	0,43	1,74
Sperimentale monolingui	0,63	0,46	1,29
Controllo multilingui	0,71	0,65	1,56
Sperimentale multilingui	0,67	0,44	1,74

In termini di punteggiatura (tabella 8.24) alla primaria, notiamo dei coefficienti di variazione mediamente alti per virgole e punti e decisamente alti per gli altri segni, ma ricordiamo che, come precisato nel precedente capitolo (cfr. paragrafo 7.5.8), il valore del coefficiente di variazione tende ad essere molto alto quando le medie di riferimento sono

basse o molto basse, e questo è il caso per la dimensione relativa agli altri segni d'interpunzione. Conseguentemente, ci sarà sì una certa disomogeneità interna, ma in parte la causa del coefficiente alto è da ricondursi a questo aspetto. Rispetto alle virgole, i coefficienti sono abbastanza simili tra i due raggruppamenti e di poco inferiori, in tutti e tre i casi, per il gruppo sperimentale. Relativamente ai punti, il gruppo sperimentale è più omogeneo di quello di controllo in termini di classi intere e multilingui, mentre è lievemente meno omogeneo in termini di monolingui. Infine, in merito agli altri segni di punteggiatura, il gruppo sperimentale risulta più omogeneo di quello di controllo in termini di classi intere e monolingui e meno omogeneo in termini di multilingui, con differenze tutte piuttosto pronunciate.

Tabella 8.25. Coefficiente di variazione punteggiatura inappropriata/100 parole primaria

	Vir inap\100	Pun inap\100	Altri inap\100
Controllo gruppo intero	1,33	2,90	4,12
Sperimentale gruppo intero	1,26	2,90	3,12
Controllo monolingui	1,19	4,07	5,83
Sperimentale monolingui	1,24	2,47	2,59
Controllo multilingui	1,51	2,15	3,33
Sperimentale multilingui	1,30	4,18	4,40

Passando ora alla quantità di punteggiatura inappropriata (tabella 8.25) inserita nei testi dal campione della primaria, troviamo nuovamente coefficienti di variazione alti o molto alti, conseguenza dovuta, ancora una volta, in parte alla questione della sensibilità del coefficiente di variazione verso medie molto basse. Relativamente alle virgole inappropriato, il gruppo sperimentale è più omogeneo di quello di controllo in termini di classi intere e multilingui, con una differenza contenuta nel primo caso e più marcata nel secondo, e meno omogeneo in termini di monolingui, con una differenza nuovamente non molto ampia. In merito ai punti inappropriati, a classi intere i due gruppi risultano ugualmente omogenei, mentre relativamente ai sottogruppi linguistici il gruppo sperimentale è più omogeneo di quello di controllo in termini di monolingui e meno omogeneo in termini di multilingui, in entrambi i casi con una differenza piuttosto pronunciata. Infine, per quanto concerne gli altri segni, il gruppo sperimentale è nuovamente più omogeneo di quello di controllo in termini di gruppo intero e monolingui e meno omogeneo in termini di multilingui, anche qui con differenze decisamente ampie.

Tabella 8.26. Coefficiente di variazione salti temporali inappropriati/100 parole primaria

	Salti inap\100
Controllo gruppo intero	1,01
Sperimentale gruppo intero	1,00
Controllo monolingui	1,12
Sperimentale monolingui	1,18
Controllo multilingui	0,90
Sperimentale multilingui	0,77

In relazione alla quantità di salti temporali inappropriati commessi dai due gruppi del campione della primaria (tabella 8.26), osserviamo coefficienti di variazione piuttosto elevati in entrambi i casi, questa volta dovuti non tanto alle medie di riferimento molto piccole, quanto piuttosto all'ampia variabilità interna dei due gruppi e relativi sottogruppi. Come già sottolineato nel precedente paragrafo, infatti, l'orchestrazione dei diversi tempi verbali è un aspetto della lingua da non sottovalutare e su cui insistere molto in termini educativi. Ciò detto, per questa dimensione gruppo sperimentale e gruppo di controllo sono ugualmente omogenei in termini di classi intere, mentre per quanto riguarda i sottogruppi di monolingui e multilingui risulta essere più compatto il gruppo di controllo nel caso dei monolingui, con una differenza lieve, e più compatto il gruppo sperimentale nel caso dei multilingui, con una differenza più ampia.

Tabella 8.27. Coefficiente di variazione riferimenti alle entità/100 parole primaria

	Intro\100	Man\100	Rein\100
Controllo gruppo intero	0,34	0,22	0,21
Sperimentale gruppo intero	0,27	0,19	0,20
Controllo monolingui	0,28	0,25	0,22
Sperimentale monolingui	0,28	0,18	0,20
Controllo multilingui	0,38	0,18	0,21
Sperimentale multilingui	0,25	0,20	0,20

Passando alla quantità di richiami alle entità nei due diversi gruppi della primaria (tabella 8.27), notiamo coefficienti di variazione bassi o relativamente bassi in pressoché tutti i casi, segno di buona compattezza dei diversi raggruppamenti attorno alla loro media. Nel dettaglio, per ciò che riguarda le introduzioni il gruppo sperimentale è ugualmente omogeneo a quello di controllo in termini di monolingui e più omogeneo di quello di

controllo in termini di classi intere e multilingui (in questo secondo caso con una differenza più ampia); per quanto concerne i mantenimenti il gruppo sperimentale è un po' più omogeneo per classi intere e monolingui e un po' meno omogeneo per i multilingui (tutte differenze lievi, in particolare quella relativa ai multilingui); per quanto riguarda, infine, le reintroduzioni l'omogeneità dei due gruppi è quasi identica, con una situazione lievemente migliore per il gruppo sperimentale in tutti e tre i casi.

Tabella 8.28. Coefficiente di variazione riferimenti ambigui e inappropriati alle entità/100 parole primaria

	IntrA100	MantA100	ReintA100	IntrI100	MantI100	ReintI100
Controllo gruppo intero	3,31	1,82	1,97	2,45	1,31	1,58
Sperimentale gruppo intero	3,30	3,34	2,60	3,24	1,09	2,16
Controllo monolingui	3,31	1,48	1,76	2,35	1,48	1,43
Sperimentale monolingui	4,10	4,08	2,58	4,10	1,09	1,91
Controllo multilingui	3,36	2,22	2,27	2,58	1,18	1,77
Sperimentale multilingui	2,64	2,66	2,61	2,58	1,08	2,11

Osservando invece l'omogeneità del campione della primaria in termini di entità ambigue e inappropriate (tabella 8.28), notiamo una situazione mista, per cui passeremo a menzionare caso per caso. Ricordiamo anche in questo caso che, come già sottolineato per altre dimensioni linguistiche, i coefficienti di variazione sono piuttosto alti anche a causa di medie di riferimento basse o molto basse, soprattutto per ciò che riguarda le ambiguità. Partendo dalle ambiguità stesse, nelle introduzioni il coefficiente di variazione è pressoché identico per i gruppi interi, maggiore per il gruppo sperimentale per quanto riguarda i monolingui e maggiore per il gruppo di controllo per ciò che riguarda i multilingui, con differenze evidenti in entrambi i casi. Nei mantenimenti ambigui il gruppo di controllo è più omogeneo di quello sperimentale in tutti e tre i casi, con differenze abbastanza ampie. Infine, nelle reintroduzioni ambigue il gruppo di controllo è nuovamente più omogeneo di quello sperimentale in tutti e tre i casi, anche qui con differenze evidenti. Passando ora alle inappropriatezze, nelle introduzioni il gruppo di controllo è più omogeneo di quello sperimentale per classi intere e monolingui, mentre i coefficienti sono identici per multilingui; nei mantenimenti il gruppo sperimentale è più omogeneo di quello di controllo per classi intere e monolingui, mentre i coefficienti sono identici per i multilingui; nelle reintroduzioni il gruppo di controllo ha maggiore omogeneità interna in tutti e tre i casi.

Tabella 8.29. Coefficiente di variazione ricchezza connettivi testuali primaria

	Tipi	Occorrenze	Indice Guiraud
Controllo gruppo intero	0,39	0,37	0,29
Sperimentale gruppo intero	0,37	0,41	0,24
Controllo monolingui	0,31	0,32	0,23
Sperimentale monolingui	0,35	0,40	0,23
Controllo multilingui	0,46	0,42	0,36
Sperimentale multilingui	0,40	0,43	0,26

Come ultima discussione in merito alla primaria, esaminiamo l'omogeneità dei gruppi relativamente alle tre dimensioni concernenti i connettivi (tabella 8.29). In relazione ai tipi (*type*), gruppo intero e soli multilingui sperimentali sono più omogenei dei rispettivi gruppi di controllo (con differenze non ampie), mentre il sottogruppo dei soli monolingui sperimentali è di poco meno omogeneo del rispettivo gruppo di controllo. Per quanto riguarda le occorrenze (*token*), il gruppo sperimentale è meno compatto di quello di controllo in tutti e tre i casi: di molto poco per quanto riguarda classi intere e multilingui, con una differenza un po' più ampia per ciò che riguarda i monolingui. In ultimo, per quanto riguarda l'indice di Guiraud, il gruppo sperimentale è più omogeneo di quello di controllo sia per classi intere che per multilingui (con differenza un po' più ampia nel secondo caso), mentre i due coefficienti sono identici per il sottogruppo dei monolingui.

Tabella 8.30. Coefficiente di variazione scale olistiche secondaria di primo grado

	Contenuto	Comprensibilità	Co-Co 1	Co-Co 2
Controllo gruppo intero	0,21	0,19	0,13	0,15
Sperimentale gruppo intero	0,22	0,22	0,20	0,21
Controllo monolingui	0,21	0,17	0,11	0,15
Sperimentale monolingui	0,23	0,18	0,17	0,17
Controllo multilingui	0,20	0,28	0,16	0,14
Sperimentale multilingui	0,21	0,29	0,24	0,26

Spostandoci adesso al sottogruppo della secondaria di primo grado, e osservando la compattezza in termini di scale olistiche (tabella 8.30), notiamo coefficienti di variazione abbastanza bassi in tutti i casi e differenze non eccessive in nessun caso, anche se le distanze tra coefficienti sono più ampie per coerenza e coesione 1 (CoCo 1) e coerenza e coesione 2 (CoCo 2), soprattutto nel caso dei multilingui. Per questo grado scolastico la

compatezza di gruppo è migliore per le classi di controllo in tutti i casi, ma, soprattutto per le dimensioni contenuto e comprensibilità, la differenza è davvero irrisoria.

Tabella 8.31. Coefficiente di variazione ricchezza contenuto secondaria di primo grado

	Parole	UIP	UIS
Controllo gruppo intero	0,33	0,07	0,20
Sperimentale gruppo intero	0,39	0,05	0,27
Controllo monolingui	0,33	0,06	0,21
Sperimentale monolingui	0,40	0,04	0,28
Controllo multilingui	0,33	0,10	0,13
Sperimentale multilingui	0,37	0,06	0,24

Relativamente alla ricchezza del contenuto del campione della secondaria (tabella 8.31) troviamo una situazione mista nelle tre dimensioni coinvolte. In termini di lunghezza dei testi il gruppo sperimentale è meno omogeneo di quello di controllo in tutti e tre i raggruppamenti, con differenze tuttavia non molto pronunciate. Nel caso delle unità informative principali (UIP) è invece il gruppo sperimentale ad essere un po' più omogeneo di quello di controllo, con differenze irrisorie anche in questo caso. Per quanto riguarda, infine, le unità informative secondarie (UIS), il gruppo di controllo presenta una maggiore compatezza di quello sperimentale, con differenze non ampissime per classi intere e monolingui e un po' più pronunciate per i multilingui.

Tabella 8.32. Coefficiente di variazione paragrafazione secondaria di primo grado

	Nr cap	Par/cap
Controllo gruppo intero	0,98	0,76
Sperimentale gruppo intero	0,84	1,09
Controllo monolingui	0,93	0,81
Sperimentale monolingui	0,69	1,14
Controllo multilingui	1,00	0,60
Sperimentale multilingui	1,27	0,93

Rispetto alla gestione dei paragrafi all'interno del testo (tabella 8.32), anche il gruppo della secondaria si dimostra piuttosto variegato al suo interno, dati i coefficienti abbastanza alti in tutti i casi. Per quanto riguarda il numero medio di capoversi, il gruppo sperimentale risulta più omogeneo di quello di controllo per classi intere e monolingui e meno omogeneo per quanto riguarda i multilingui. In termini di parole medie per

capoverso è invece il gruppo di controllo, in tutti e tre i raggruppamenti, ad essere più omogeneo rispetto a quello sperimentale. In tutti i casi le differenze tra cifre sono abbastanza evidenti.

Tabella 8.33. Coefficiente di variazione punteggiatura/100 parole secondaria di primo grado

	Virgole\100	Punti\100	Altri\100
Controllo gruppo intero	0,59	0,46	1,16
Sperimentale gruppo intero	0,62	0,43	1,35
Controllo monolingui	0,59	0,47	1,06
Sperimentale monolingui	0,57	0,27	1,29
Controllo multilingui	0,64	0,42	1,73
Sperimentale multilingui	0,79	0,69	1,37

Rispetto alla quantità media di segni d'interpunzione, il campione della primaria ottiene risultati misti (tabella 8.33). Per quanto riguarda le virgole ogni cento parole di testo, il gruppo sperimentale, inteso come classi intere e multilingui, risulta meno omogeneo di quello di controllo (con differenza irrisoria per il primo caso e più pronunciata per il secondo); solo nel caso dei monolingui accade invece l'esatto opposto, con differenza tra valori tuttavia minima. In termini di punti ogni cento parole di testo, il gruppo sperimentale risulta più compatto di quello di controllo per gruppi interi e monolingui (nel primo caso con molta meno differenza rispetto al secondo) e meno compatto in termini di soli multilingui, con differenza abbastanza ampia. Infine, per ciò che concerne gli altri segni di punteggiatura ogni cento parole, osserviamo coefficienti di variazione piuttosto alti, maggiori per il gruppo sperimentale in classi intere e monolingui e maggiori per il gruppo di controllo nel solo caso dei multilingui: in tutti e tre i casi la differenza tra valori è abbastanza evidente, soprattutto per ciò che riguarda i multilingui.

Tabella 8.34. Coefficiente di variazione punteggiatura inappropriata/100 parole secondaria di primo grado

	Vir inap\100	Pun inap\100	Altri inap\100
Controllo gruppo intero	1,07	3,19	2,26
Sperimentale gruppo intero	1,08	4,23	6,00
Controllo monolingui	1,02	3,26	2,12
Sperimentale monolingui	0,96	3,57	0,00
Controllo multilingui	0,74	2,65	2,65
Sperimentale multilingui	1,59	0,00	3,16



Passando invece alla quantità media di segni di interpunzione inappropriati utilizzati dal campione di scuola secondaria (tabella 8.34), osserviamo coefficienti alti o molto alti in molti casi, aspetto dovuto anche e soprattutto alle medie di riferimento basse per queste dimensioni d'analisi. Per ciò che concerne le virgole inappropriate, osserviamo pressoché lo stesso coefficiente di variazione per i due gruppi interi, mentre nei due sottogruppi linguistici il gruppo sperimentale è più omogeneo di quello di controllo nel caso dei monolingui e meno omogeneo nel caso dei multilingui, da quest'ultimo punto di vista con una differenza decisamente più ampia delle due precedenti. Per quanto riguarda i punti inappropriati, il gruppo sperimentale è meno compatto di quello di controllo per classi intere e monolingui (con differenze abbastanza evidenti, soprattutto per gruppi interi), mentre nei multilingui il coefficiente di variazione del sottogruppo sperimentale risulta essere pari a zero perché questi studenti non hanno commesso nessuna inappropriatezza. Per concludere con la quantità media di inappropriatezze a carico degli altri segni, il gruppo di controllo è più omogeneo di quello sperimentale per gruppo intero e multilingui (con differenze pronunciate, soprattutto per classi intere), mentre stavolta è il sottogruppo dei monolingui sperimentali ad ottenere un coefficiente pari a zero per mancanza di inappropriatezze di questo genere.

Tabella 8.35. Coefficiente di variazione salti temporali inappropriati/100 parole secondaria di primo grado

	Salti inap\100
Controllo gruppo intero	0,91
Sperimentale gruppo intero	1,26
Controllo monolingui	0,78
Sperimentale monolingui	1,30
Controllo multilingui	0,77
Sperimentale multilingui	0,94

Osservando i dati relativi alla quantità di salti temporali inappropriati commessi dal campione di terza secondaria (tabella 8.35) notiamo coefficienti di variazione alti in tutti i casi, ma superiori per il gruppo di controllo in tutti e tre i raggruppamenti, con differenze abbastanza evidenti. Come osservato, poi, anche per il campione della primaria (cfr. tabella 8.26), questi coefficienti alti, non giustificati da medie di riferimento di piccole dimensioni, indicano un'ampia variabilità all'interno dei gruppi: indipendentemente dal dato medio, all'interno di ogni raggruppamento c'è chi sa gestire piuttosto bene il

susseguirsi temporale di una trama e chi commette diverse inapproprietezze nell'attribuire un tempo verbale ai diversi avvenimenti narrati.

Tabella 8.36. Coefficiente di variazione riferimenti alle entità/100 parole secondaria di primo grado

	Intro\100	Man\100	Rein\100
Controllo gruppo intero	0,33	0,20	0,14
Sperimentale gruppo intero	0,30	0,15	0,18
Controllo monolingui	0,35	0,18	0,14
Sperimentale monolingui	0,30	0,16	0,18
Controllo multilingui	0,30	0,26	0,13
Sperimentale multilingui	0,31	0,12	0,12

Passiamo ora ad osservare l'omogeneità dei due gruppi di secondaria in relazione alla quantità di rimandi alle entità inseriti nei propri testi (tabella 8.36). Partendo dalle introduzioni, i coefficienti sono molto simili in tutti e tre i casi: di poco inferiori per il gruppo sperimentale per classe intera e monolingui e con una lievissima differenza a favore del gruppo di controllo per i multilingui. Continuando con i mantenimenti, anche in questo caso i coefficienti sono bassi e non troppo distanti tra i due gruppi (la differenza più marcata riguarda i multilingui), ma sempre inferiori per il gruppo sperimentale. Infine, per ciò che riguarda le reintroduzioni, i coefficienti sono di poco superiori per il gruppo sperimentale in classi intere e monolingui e quasi identici, seppur lievemente a favore del gruppo sperimentale, per i soli multilingui.

Tabella 8.37. Coefficiente di variazione riferimenti ambigui e inappropriati alle entità/100 parole secondaria di primo grado

	IntrA100	MantA100	ReintA100	IntrI100	MantI100	ReintI100
Controllo gruppo intero	4,65	2,21	2,06	3,12	0,94	1,62
Sperimentale gruppo intero	0,00	6,00	0,00	2,95	1,54	2,71
Controllo monolingui	5,57	2,20	2,16	3,20	0,96	1,67
Sperimentale monolingui	0,00	5,10	0,00	2,87	1,61	3,82
Controllo multilingui	2,65	1,72	1,82	2,65	0,90	1,41
Sperimentale multilingui	0,00	0,00	0,00	3,16	0,95	1,36

Per terminare la discussione sulle entità, osserviamo l'omogeneità dei due gruppi di secondaria in termini di ambiguità e inapproprietezze (tabella 8. 37). Come anticipato già

diverse volte, molti dei coefficienti così alti sono dovuti anche a medie molto contenute per quella particolare dimensione linguistica, dunque anche in questo caso sarà necessario tenere conto di questo aspetto, soprattutto per ciò che riguarda le ambiguità. Partiamo dunque proprio dalle entità ambigue. In termini di introduzioni il gruppo sperimentale ottiene un coefficiente di variazione pari a zero in tutti e tre i raggruppamenti, in quanto gli studenti non hanno commesso alcuna ambiguità di questo tipo nei loro testi. In relazione ai mantenimenti, il gruppo di controllo risulta più omogeneo di quello sperimentale per classi intere e monolingui (con differenze ampie) ma non per i multilingui, dove il gruppo sperimentale ottiene nuovamente coefficiente di variazione pari a zero. Infine, per ciò che riguarda le reintroduzioni, nuovamente il gruppo sperimentale ottiene coefficiente pari a zero in tutti e tre i raggruppamenti, dovuti all'assenza di ambiguità a carico di questa dimensione linguistica. Passando alle inapproprietezze, nelle introduzioni il gruppo sperimentale risulta più omogeneo del gruppo di controllo per classi intere e monolingui e meno compatto per i multilingui, con differenze abbastanza evidenti, meno per classi intere e più per i due altri raggruppamenti; nei mantenimenti il gruppo di controllo è più omogeneo in tutti e tre i casi, con differenza evidente per classi intere e monolingui e lieve per i multilingui; nelle reintroduzioni il gruppo sperimentale è meno omogeneo di quello di controllo in classi intere e monolingui, con differenze marcate, e lievemente più omogeneo per i multilingui.

Tabella 8.38. Coefficiente di variazione ricchezza connettivi testuali secondaria di primo grado

	Tipi	Occorrenze	Indice Guiraud
Controllo gruppo intero	0,30	0,41	0,20
Sperimentale gruppo intero	0,39	0,39	0,27
Controllo monolingui	0,29	0,41	0,19
Sperimentale monolingui	0,41	0,40	0,29
Controllo multilingui	0,27	0,43	0,19
Sperimentale multilingui	0,30	0,39	0,18

In ultimo, il campione di secondaria ottiene risultati misti per ciò che riguarda tipi e occorrenze di connettivi e indice di Guiraud (tabella 8.38). Nel caso dei tipi (*type*) il gruppo di controllo risulta più compatto di quello sperimentale in tutti e tre i casi, con differenza un po' più ampia tra i due sottogruppi di monolingui. Per quanto riguarda, invece, le occorrenze di connettivi (*token*), è il gruppo sperimentale ad essere lievemente

più omogeneo di quello di controllo in tutti e tre i casi. Infine, in termini di indice di Guiraud il gruppo sperimentale risulta meno omogeneo di quello di controllo per classi intere e monolingui, con differenze non estremamente ampie tra i valori, mentre i due sottogruppi di multilingui risultano quasi ugualmente compatti.

#### **8.4 Discussione**

Giunti al termine della presentazione dei risultati linguistici, tentiamo ora una sintesi dei dati emersi dai vari ambiti. Partendo dalle scale olistiche, osserviamo differenze rilevanti, per entrambi i gradi scolastici, sia dal punto di vista del valore  $p$ , significativo in quasi ogni caso, sia dal punto di vista dell'ampiezza dell'effetto, il più delle volte alta o molto alta. In tutti i casi le differenze tra medie mostrano un vantaggio per i gruppi sperimentali, che paiono scrivere testi che, da un primo sguardo globale, sembrano più completi, più chiari e meglio strutturati internamente. L'aspetto ulteriormente positivo è che i risultati ottenuti dai gruppi interi si riconfermano non solo sui monolingui, ma anche sui multilingui, che, nonostante la varietà di situazioni linguistiche e socio-culturali che caratterizzano il loro gruppo, sembrano scrivere meglio dei rispettivi sottogruppi di controllo, mostrando che un percorso di scrittura attivo, inclusivo e focalizzato sui processi può essere un ottimo punto di partenza per accrescere le competenze e diminuire il divario linguistico. È anche emerso, però, che in tutti e quattro i gruppi esiste un divario, seppur non ampio, tra i valori olistici di monolingui e multilingui dello stesso raggruppamento: ciò comunica che, nonostante i risultati dei multilingui sperimentali siano migliori di quelli dei multilingui di controllo, è necessario intervenire ancora, a livello didattico, per colmare le distanze linguistiche tra i nativi italofoni e gli studenti a vario titolo classificati come multilingui. A livello di omogeneità interna le due coppie di gruppi risultano abbastanza simili, un po' di più nel caso della primaria rispetto alla secondaria, dove c'è qualche divario in più soprattutto per coerenza e coesione 1 e 2, in particolare per i multilingui. Questo è un risultato incoraggiante se accostato ad uno degli obiettivi di *Osservare l'interlingua*, ossia quello di promuovere la crescita e il miglioramento di tutti, indipendentemente dalle difficoltà e dal background linguistico. Il fatto che i gruppi con più varietà di risultati siano quelli dei multilingui ci comunica che, come anticipato poco sopra, c'è ancora del lavoro da fare per ottenere maggiore omogeneità, soprattutto per chi presenta qualche difficoltà linguistica in più, ma i risultati sono comunque positivi.

Passando ora alle dimensioni analitiche, notiamo dei risultati un po' meno definiti rispetto a quelli emersi dalla valutazione olistica. Iniziando dalla quinta primaria, gli alunni del gruppo sperimentale scrivono testi mediamente più lunghi e più ricchi di informazioni rispetto a quelli dei bambini del gruppo di controllo. Pur sapendo che la lunghezza non è necessariamente sinonimo di qualità per una produzione scritta, il fatto che a questo parametro sia associata una maggior quantità di unità informative rende gli elaborati del gruppo sperimentale effettivamente più completi in termini di informazioni e dettagli. A tal proposito si può ipotizzare che un maggiore addestramento alla riflessione pre-scrittura e alla raccolta e organizzazione delle idee, come quello portato avanti dal Progetto, abbia prodotto i primi effetti questo senso. Inoltre, il gruppo di classi che ha preso parte alle attività del Progetto articola mediamente i propri testi in più capoversi rispetto alle classi di controllo, con conseguente minor quantità di parole all'interno di ciascun paragrafo. Abbiamo poi anche sottolineato che la media di capoversi per il gruppo sperimentale, sia intero che per sottogruppi linguistici, si aggira attorno al cinque, che è anche il numero delle unità informative principali, ossia le macro sequenze in cui è stato suddiviso il video-stimolo. In merito a ciò si potrebbe ipotizzare una volontà di questi alunni di suddividere il proprio testo alla luce di questi macro episodi, riconoscendo dunque in essi un punto di svolta rispetto ai significati espressi nelle parti di video precedenti e successive. La punteggiatura, in termini sia di occorrenze di segni che di quantità media di inapproprietezze, non rivela differenze ampiamente marcate tra i gruppi, ad eccezione dei multilingui sperimentali, che commettono meno inapproprietezze nella categoria dei punti, con significatività statistica ed effect size di modesta ampiezza. Allo stesso modo, le due parti a confronto non paiono troppo diverse per ciò che riguarda la media di salti temporali inappropriati, dimensione linguistica già sottolineata come bisognosa di attenzioni e riflessioni specifiche, in modo particolare per gli alunni multilingui. Questi studenti, stando ai nostri dati, commettono infatti in media circa un salto temporale in più ogni cento parole rispetto ai compagni monolingui. Il gruppo sperimentale inserisce poi nei propri testi una quantità media di entità ambigue inferiore rispetto al gruppo di controllo, in particolare per ciò che riguarda mantenimenti e reintroduzioni, ma in maniera lieve anche per quanto concerne le introduzioni. Nel caso delle entità inappropriate i due gruppi risultano un po' più simili, ma con una propensione in positivo verso il gruppo sperimentale, ad esclusione delle reintroduzioni, per le quali il sottogruppo dei multilingui sperimentali commette un po' più di errori rispetto alla controparte. Infine, il gruppo sperimentale ottiene medie più alte rispetto al gruppo di

controllo e diverse significatività statistiche anche per ciò che riguarda la ricchezza di connettivi: sono maggiori sia i tipi di connettivi utilizzati, dunque la varietà delle forme, che le occorrenze, dunque la quantità media di connettivi inseriti nei testi. È più alto per il gruppo sperimentale anche l'indice di Guiraud, misura utilizzata per esprimere il livello di ricchezza di connettivi in termini di rapporto tra *type* (tipi) e *token* (occorrenze). Rispetto alle dimensioni i cui risultati sono stati sottolineati come migliori o lievemente migliori per il gruppo sperimentale, ricordiamo che il risultato positivo del gruppo intero si riconferma perlopiù anche nel relativo sottogruppo di multilingui, mostrando il ruolo dell'inclusione, della collaborazione e della riflessione esplicita sulla lingua nell'accrescimento delle competenze di scrittura degli studenti maggiormente in difficoltà. A fronte di questi risultati positivi e incoraggianti per fini sia educativi che di ricerca, menzioniamo anche i risultati relativi al coefficiente di variazione, che serve a dare un'idea di quanto i gruppi procedano insieme nel loro accrescimento delle competenze linguistiche. Riguardo a questo aspetto occorre dire che il gruppo sperimentale si dimostra, come classi intere, più compatto di quello di controllo in numerose dimensioni (UIP; UIS; numero medio di capoversi; punteggiatura e punteggiatura inappropriata; quantità di introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni; mantenimenti inappropriati; tipi di connettivi e indice di Guiraud), ma non in tutti i casi a questo corrisponde un indice di compattezza migliore anche per entrambi i sottogruppi linguistici. Parlando di sottogruppi, e in particolare di multilingui, è emerso che in numerose dimensioni (numero di parole; UIP; UIS; capoversi; virgole e punti ogni cento parole; virgole inappropriate ogni cento parole; salti temporali inappropriati; introduzioni ogni cento parole; introduzioni ambigue e mantenimenti inappropriati; tipi di connettivi e indice di Guiraud) il gruppo sperimentale è più omogeneo di quello di controllo; addirittura in alcune di queste (numero di parole; UIS; punti ogni cento parole; virgole inappropriate ogni cento parole; salti temporali inappropriati; introduzioni ogni cento parole; introduzioni ambigue ogni cento parole; tipi di connettivi e indice di Guiraud) solo i multilingui sperimentali sono risultati più compatti del rispettivo gruppo di controllo, ma non i monolingui sperimentali. Questo risultato contribuisce a rispondere ad una delle domande che accompagnano le attività di *Osservare l'interlingua* fin dai primordi: i risultati positivi ottenuti dalle classi che partecipano al Progetto sono estendibili agli studenti che, per ragioni culturali, sociali, migratorie, hanno più difficoltà con la lingua? La risposta, tenendo a mente i risultati appena riassunti, è perlopiù positiva: come anticipato in altre sedi, dai dati della primaria pare che i percorsi educativi di

*Osservare l'interlingua* possano essere un buon punto di partenza per ridurre le disuguaglianze dal punto di vista linguistico. In ultimo, la varietà dei risultati ottenuti nei vari ambiti non è da considerarsi negativamente o con timore, in quanto dà l'idea di un miglioramento ancora in divenire: gli studenti che costituiscono i diversi gruppi sono sì simili, ma per forza di cose vi è anche molta eterogeneità al loro interno, in particolare per i multilingui, motivo per cui ognuno apprenderà necessariamente con i propri tempi.

Passiamo ora ai risultati analitici del campione di terza secondaria di primo grado, che, come osservato dalle cifre emerse, mostra maggiori somiglianze tra i due gruppi a confronto rispetto a quanto accaduto per il campione della primaria. Partendo dalla ricchezza del contenuto, osserviamo risultati lievemente maggiori per le classi sperimentali, ma non significativi e con ampiezze d'effetto perlopiù basse. Da questi esiti si discosta il solo sottogruppo dei multilingui sperimentali, che inserisce più UIS, con differenza statisticamente significativa, e scrive in media cento parole in più rispetto al gruppo di controllo, con differenza prossima alla significatività. Di conseguenza, se a gruppo intero non emergono ampie differenze, isolando i soli multilingui si osservano testi più lunghi e con mediamente cinque dettagli di trama in più per il gruppo sperimentale. A questo proposito ricordiamo nuovamente che il campione di multilingui di scuola secondaria è molto contenuto, motivo per cui i risultati emersi faticheranno ad essere statisticamente significativi né tantomeno potranno essere generalizzabili a popolazioni più ampie. Il fatto, però, che questo contenutissimo sottogruppo riveli una significatività (numero parole), una quasi significatività (UIS) e ampiezze d'effetto molto alte (numero parole e UIS) fornisce già una prima idea sugli effetti apportati dal Progetto e delle abilità in divenire degli studenti. Continuando con la paragrafazione, non notiamo differenze marcate per classi intere e monolingui, mentre di nuovo sono i multilingui a rivelare i dati più interessanti: il sottogruppo sperimentale scrive in media quasi tre paragrafi in più rispetto a quello di controllo, senza significatività ma con ampiezza d'effetto molto alta. Di nuovo, se l'intervento sembra non mostrare effetti marcati nel gruppo sperimentale intero, le differenze più ampie si riscontrano nel sottogruppo dei multilingui, che sembra avere un'idea più chiara, rispetto alla controparte, di come debba essere strutturato, logicamente e visivamente, un testo. Anche in questo caso, poi, si è notato che per il gruppo sperimentale, sia intero che sottogruppi, le medie dei capoversi si collocano tra il quattro e mezzo ed il cinque, che ricordiamo essere la quantità di unità informative principali. Ciò, come per la primaria, potrebbe far supporre che questi alunni abbiano scelto di dividere, logicamente e visivamente, il proprio testo tenendo conto di

questi snodi di trama principali. Continuando con l'organizzazione interna dei testi, i due gruppi non rivelano particolari differenze, in termini di punteggiatura, né per i punti né per le virgole. In questo ambito l'unica dimensione che risalta maggiormente sono gli altri segni di punteggiatura: il gruppo sperimentale, come classe intera e monolingui, inserisce nei testi meno segni di questo tipo, in modo statisticamente significativo, ma commette anche meno inapproprietezze, in modo sempre statisticamente significativo, dimostrando che quei pochi segni inseriti sono stati utilizzati piuttosto consapevolmente. Stavolta sono invece i multilingui a non mostrare risultati particolarmente marcati: il sottogruppo sperimentale inserisce più altri segni della controparte, ma commette poi quasi la stessa quantità di inapproprietezze degli alunni di controllo. La gestione dei salti temporali inappropriati non mostra ampie differenze tra i gruppi: la media di errori di questo genere è sì inferiore per il gruppo sperimentale, ma entrambi i gruppi necessitano, come anticipato, di attenzioni da questo punto di vista. Sembrano, anche qui, come per il precedente grado di scuola, in particolare i multilingui a mostrare qualche lacuna in più in termini di struttura temporale di un brano: quasi quattro salti ogni cento parole per il gruppo di controllo e più di due e mezzo per il gruppo sperimentale, a fronte di un salto e mezzo ogni cento parole per i monolingui di controllo e un salto ogni cento parole per i monolingui sperimentali. Potrebbe darsi che, a fronte di aspetti testuali maggiormente cruciali per la comprensibilità di un testo, come la quantità di informazioni o le entità ambigue, e, data la presunta maggiore difficoltà con la lingua italiana per i multilingui, tale aspetto temporale sia stato maggiormente trascurato a confronto di altri. Passando alla gestione delle entità, il gruppo sperimentale di secondaria mostra qualche risultato positivo rispetto al gruppo di controllo, anche se, nuovamente, nella maggior parte dei casi non sono presenti ampissime differenze. In particolare, dallo studio delle entità ambigue emerge che il gruppo sperimentale, in quasi ogni frangente, non commette questo tipo di errore, con significatività statistica ed effect size medi o medio-alti per le reintroduzioni. Certamente anche il gruppo di controllo mostra risultati abbastanza bassi da questo punto di vista, ma la quasi assenza di errori per il gruppo sperimentale ci porta a credere che la riflessione sui mezzi linguistici per assicurare la comprensibilità di un testo si sia rivelata proficua per questi alunni. Dal punto di vista delle entità inappropriate notiamo invece qualche errore in più per entrambi i gruppi, a fronte però di una minor gravità, ai fini della comprensione di un testo, degli sbagli di questo tipo. Generalmente è il gruppo sperimentale a commettere lievemente meno errori in quasi tutti i casi, con significatività statistica ed effect size alto solo per i monolingui e solo per i mantenimenti.



Per concludere, le tre dimensioni relative alla ricchezza dei connettivi rivelano nuovamente una condizione molto simile per i due gruppi, con ampiezze d'effetto, per questo motivo, generalmente basse. Dal punto di vista dell'omogeneità interna, troviamo una situazione piuttosto variegata per il campione di secondaria: guardando i gruppi interi, in alcuni casi risulta più omogeneo il gruppo sperimentale (UIP, numero capoversi, punti ogni cento parole, introduzioni e mantenimenti ogni cento parole, introduzioni e reintroduzioni ambigue su cento parole, introduzioni inappropriate ogni cento parole, occorrenze totali di connettivi), in altri il gruppo di controllo (numero parole, UIS, parole per capoverso, virgole e altri segni ogni cento parole, punti e altri segni inappropriati ogni cento parole, salti temporali inappropriati ogni cento parole, reintroduzioni e mantenimenti ambigui ogni cento parole, mantenimenti e reintroduzioni inappropriate ogni cento parole, tipi di connettivi e indice di Guiraud). Tale varietà di risultati si ripresenta anche nei due sottogruppi linguistici: talvolta risulta più omogeneo il sottogruppo di controllo, talvolta quello sperimentale. In particolare, intendiamo menzionare la situazione dei multilingui sperimentali, per i quali abbiamo individuato risultati positivi, in termini di media, per quanto riguarda, soprattutto, la lunghezza dei testi, le UIS, il numero medio di capoversi e le entità ambigue. Ebbene, non in tutti i casi il gruppo in questione riesce ad ottenere anche un coefficiente di variazione più basso rispetto alla controparte. Per ciò che riguarda numero di parole, UIS e numero di capoversi risulta più omogeneo il gruppo di controllo, mentre per le ambiguità risulta più compatto il gruppo sperimentale. Per tale motivo si può nuovamente concludere dicendo che vi sono sì competenze in divenire, ma l'apprendimento avviene con tempi e modi diversi a seconda dell'apprendente, questo in generale ma soprattutto per quanto riguarda la variegata categoria dei multilingui.

Per terminare con una nota di confronto tra i due gradi di scuola, sicuramente gli esiti sono positivi in entrambi i casi, nel senso che, anche nelle dimensioni con risultati meno incoraggianti, vi è o un dislivello non preoccupante o una situazione di estrema somiglianza, mai una condizione di assoluta inferiorità per le classi sperimentali. Se a livello di scale olistiche i risultati sono soddisfacenti per entrambi i gruppi sperimentali, non si può dire lo stesso per le dimensioni analitiche, dove osserviamo numerosi risultati positivi per la primaria e molti di meno per la secondaria di primo grado, che sembra non peggiore, ma molto più vicina, in termini di performance, alla controparte di controllo. Le conoscenze in nostro possesso non ci consentono di avanzare una spiegazione certa per questo fenomeno, ma solo di formulare ipotesi, che potrebbero eventualmente essere

approfondite in studi successivi. In questo caso specifico si potrebbe ipotizzare che, col passare degli anni e, dunque, con l'ampliamento di conoscenze e competenze sia di scrittura che di altro genere, si giunga tutti più o meno ad un livello di media padronanza della lingua, motivo per cui il genere di percorso educativo che ha condotto a questo livello ha meno modo di rendere manifesti ed evidenti gli effetti del suo intervento. È possibile che tali effetti siano più visibili in alunni più giovani e inesperti, come il campione di scuola primaria, dove sembra essere più manifesto il divario tra chi ha operato una riflessione più ampia sulla lingua e i suoi utilizzi e chi ha seguito la normale programmazione.

## CAPITOLO 9. I RISULTATI DI AUTOPERCEZIONE

Il presente capitolo riporta i risultati emersi dai quattro questionari di autopercezione, commentandoli nel seguente ordine: *Questionario su quanto ti piace scrivere* (§ paragrafo 9.1), *Questionario sulle tue strategie di scrittura* (§ paragrafo 9.2), *Questionario su quanto sei bravo a scrivere* (§ paragrafo 9.3) e *Questionario su quanto ti trovi bene in classe* (§ paragrafo 9.4). A seguire si osserveranno i risultati del coefficiente di variazione (§ paragrafo 9.5), che fornisce informazioni sull'omogeneità e rappresentatività dei risultati medi, e si terminerà con una discussione complessiva (§ paragrafo 9.6).

Nuovamente si mostreranno prima i risultati di quinta primaria, poi quelli di terza secondaria di primo grado. Nel riportare i valori di  $p$ , si seguirà la stessa legenda riportata all'inizio del capitolo 8.

### 9.1 Primo questionario: *Questionario su quanto ti piace scrivere*

Il primo questionario, come anticipato, è stato denominato *Questionario su quanto ti piace scrivere* ed è lo strumento volto a ricavare dati in merito alla disposizione a scrivere degli studenti. Le sottoscale di questo strumento, come spiegato nel precedente capitolo (cfr. paragrafo 7.3.2), sono tre: fiducia, persistenza e passione.

Tabella 9.1. Questionario su quanto ti piace scrivere primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Fiducia</b> classi intere	175,15	51,85	164,08	46,44	-27,12 4,98	-0,21	0,17 NS
Alunni monolingui	185,00	51,04	162,33	49,61	-44,96 -0,38	-0,44	0,046 *
Alunni multilingui	164,69	51,42	166,63	41,95	-21,12 25,00	0,04	0,87 NS
<b>Persistenza</b> classi intere	244,97	60,89	249,57	57,20	-14,60 23,80	0,08	0,64 NS
Alunni monolingui	245,88	58,20	237,10	54,27	-33,82 16,25	-0,15	0,49 NS
Alunni multilingui	244,00	64,55	267,74	57,22	-6,16 53,64	0,37	0,12 NS
<b>Passione</b> classi intere	167,58	92,76	177,52	83,34	-18,80 38,69	0,11	0,49 NS
Alunni monolingui	169,76	97,94	161,24	86,08	-49,82 32,77	-0,09	0,68 NS
Alunni multilingui	165,25	88,44	201,26	74,09	-4,05 76,07	0,41	0,08 (NS)

Osservando i dati di quinta primaria (tabella 9.1) notiamo una situazione piuttosto mista in termini di risultati, confermata anche dal valore  $d$  di Cohen talvolta positivo (più alta la media del gruppo sperimentale), talvolta negativo (più alta la media del gruppo di

controllo). Come mostrato dalla quasi assenza di significatività statistiche e dall'ampiezza d'effetto bassa o molto bassa nella maggior parte dei casi, le differenze non sono particolarmente marcate, segno evidente del fatto che i due gruppi posti a confronto non la pensano in modo poi così diverso in termini di fiducia in sé come scrittore e persistenza e passione verso lo scrivere. Le uniche tre eccezioni un po' più marcate sono le seguenti:

- fiducia nel sottogruppo dei monolingui: la media è maggiore per il gruppo di controllo, con significatività statistica e ampiezza dell'effetto modesta;
- persistenza nel sottogruppo dei multilingui: la media è maggiore per il gruppo sperimentale, senza significatività statistica e ampiezza dell'effetto modesta;
- passione nel sottogruppo dei multilingui: la media è maggiore per il gruppo sperimentale, con  $p$  prossimo alla significatività statistica e ampiezza dell'effetto modesta.

In ultimo, è interessante notare che, seppur con differenze non troppo ampie in nessun caso, il sottogruppo dei multilingui sperimentali è l'unico del proprio raggruppamento con medie sempre maggiori (nel caso della fiducia davvero di poco) di quelle del gruppo di controllo, come mostrato dagli effect size positivi.

Tabella 9.2. Questionario su quanto ti piace scrivere secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Fiducia</b> classi intere	158,55	55,09	131,86	41,77	-49,29 -4,09	-0,48	0,02 *
Alunni monolingui	163,13	53,47	139,50	40,96	-48,73 1,47	-0,44	0,06 (NS)
Alunni multilingui	138,29	61,89	112,00	38,96	-85,79 33,22	-0,42	0,35 NS
<b>Persistenza</b> classi intere	229,61	74,70	211,31	55,15	-48,65 12,05	-0,24	0,23 NS
Alunni monolingui	230,03	72,24	211,92	54,94	-51,91 15,70	-0,25	0,29 NS
Alunni multilingui	227,71	91,19	209,70	58,63	-105,92 69,89	-0,20	0,66 NS
<b>Passione</b> classi intere	137,71	80,16	126,42	70,89	-46,32 23,73	-0,14	0,52 NS
Alunni monolingui	136,68	82,97	127,62	69,96	-49,66 31,53	-0,11	0,66 NS
Alunni multilingui	142,29	71,89	123,30	77,02	-97,44 59,47	-0,26	0,61 NS

I dati di secondaria di primo grado (tabella 9.2) mostrano invece medie tutte inferiori, dove più, dove meno, per il gruppo sperimentale, come osservabile dagli effect size tutti in negativo. Per le sottoscale di persistenza e passione la differenza è lieve, tant'è che non vi sono significatività statistiche e l'ampiezza d'effetto è bassa in ogni caso, mentre per

quanto riguarda la sottoscala sulla fiducia osserviamo una significatività statistica per le classi intere, una quasi significatività per i monolingui e ampiezze d'effetto modeste in tutti e tre i casi.

## 9.2 Secondo questionario: *Questionario sulle tue strategie di scrittura*

Il secondo strumento ha il nome di *Questionario sulle tue strategie di scrittura*, utilizzato, per l'appunto, per indagare quanto gli studenti sono e si sentono consapevoli delle strategie di scrittura in loro possesso, in particolare quante di queste ritengono di mettere in pratica durante un compito di scrittura. Lo strumento, come anticipato nel paragrafo 7.3.2, è suddiviso in tre sottoscale: strategie utilizzate prima, durante e dopo la scrittura.

Tabella 9.3. Questionario sulle tue strategie di scrittura primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Strategie prima di scrivere</b> classi intere	293,09	58,91	292,36	59,26	-19,84 18,38	-0,01	0,94 NS
Alunni monolingui	288,62	67,64	280,76	61,91	-36,76 21,06	-0,12	0,59 NS
Alunni multilingui	297,84	48,59	309,26	51,46	-13,00 35,83	0,23	0,35 NS
<b>Strategie durante scrittura</b> classi intere	715,15	119,73	729,95	103,03	-21,72 51,32	0,12	0,42 NS
Alunni monolingui	712,94	114,71	722,18	93,92	-38,08 56,55	0,08	0,70 NS
Alunni multilingui	717,50	126,65	741,29	115,50	-35,58 83,15	0,19	0,43 NS
<b>Strategie dopo aver scritto</b> classi intere	266,86	66,56	279,45	53,26	-7,22 32,40	0,19	0,21 NS
Alunni monolingui	262,18	65,05	277,49	53,02	-11,48 42,11	0,24	0,26 NS
Alunni multilingui	271,84	68,82	282,31	54,26	-20,02 40,96	0,15	0,49 NS

Per quanto riguarda il campione di quinta primaria (tabella 9.3), il questionario sulle strategie di scrittura non rivela ampissime differenze in nessun campo, come mostrato chiaramente dall'assenza di significatività statistiche, ma soprattutto dall'ampiezza d'effetto bassa o molto bassa in ogni caso. Per quanto riguarda la prima sottoscala (strategie prima di scrivere), la media di classi intere e monolingui sperimentali è lievemente inferiore a quella dei rispettivi gruppi di controllo, mentre nel caso dei multilingui avviene il contrario. Per quanto concerne invece le restanti due sottoscale (strategie durante e dopo la scrittura), è sempre la media di gruppo sperimentale ad essere di poco superiore. In ognuno dei casi, tuttavia, si tratta di differenze irrisorie.

Tabella 9.4. Questionario sulle tue strategie di scrittura secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Strategie prima di scrivere</b> classi intere	293,08	76,78	282,31	54,82	-41,61 20,06	-0,14	0,49 NS
Alunni monolingui	285,06	77,58	283,00	54,67	-37,32 33,19	-0,03	0,91 NS
Alunni multilingui	328,57	66,81	280,50	58,15	-116,24 20,09	-0,72	0,15 NS
<b>Strategie durante scrittura</b> classi intere	712,42	127,07	676,39	114,84	-92,11 20,04	-0,28	0,20 NS
Alunni monolingui	708,55	124,50	675,65	117,42	-97,24 31,45	-0,26	0,31 NS
Alunni multilingui	729,57	147,16	678,30	113,93	-197,42 94,88	-0,35	0,46 NS
<b>Strategie dopo aver scritto</b> classi intere	260,26	69,88	254,44	50,33	-33,96 22,33	-0,08	0,68 NS
Alunni monolingui	254,94	69,54	253,04	51,81	-34,17 30,38	-0,03	0,91 NS
Alunni multilingui	283,86	71,72	258,10	48,72	-95,40 43,89	-0,36	0,43 NS

Osservando invece ora i risultati relativi al gruppo di scuola secondaria (tabella 9.4), notiamo un effect size negativo per ogni sottoscala e ogni gruppo, segno di una media inferiore per il gruppo sperimentale in ognuno dei casi. Si tratta, come per lo strumento precedente, di differenze perlopiù lievi, come testimoniato dall'ampiezza d'effetto bassa nella maggior parte dei casi e dall'assenza di significatività statistiche. A tal proposito si può notare che l'effect size appare più ampio, per tutte e tre le sottoscale, nel solo caso dei multilingui:

- sottoscala su strategie usate prima di scrivere: la media del gruppo sperimentale è inferiore a quella del gruppo di controllo con ampiezza d'effetto alta (-0,72);
- sottoscala su strategie usate durante la scrittura: la media del gruppo sperimentale è inferiore a quella del gruppo di controllo con ampiezza d'effetto modesta (-0,35);
- sottoscala su strategie usate dopo la scrittura: la media del gruppo sperimentale è inferiore a quella del gruppo di controllo con ampiezza d'effetto modesta (-0,36).

Se ne può concludere che la porzione di campione che appare maggiormente diversa, dal punto di vista del pensiero sulle strategie di scrittura, è il sottogruppo dei multilingui. In nessuno dei casi passati in rassegna osserviamo tuttavia differenze estreme.

### 9.3 Terzo questionario: *Questionario su quanto sei bravo a scrivere*

Il terzo questionario è denominato *Questionario su quanto sei bravo a scrivere*, strumento che indaga il senso di autoefficacia percepito dagli studenti nei confronti della scrittura da tre diversi punti di vista (cfr. paragrafo 7.3.2): capacità di ideazione, rispetto delle convenzioni di scrittura e autoregolazione.

Tabella 9.5. Questionario su quanto sei bravo a scrivere primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Ideazione</b> classi intere	317,77	70,35	311,60	67,35	-28,52 16,18	-0,09	0,59 NS
Alunni monolingui	326,32	61,19	303,53	67,63	-50,95 5,36	-0,37	0,11 NS
Alunni multilingui	308,69	78,91	323,37	66,14	-21,06 50,43	0,19	0,41 NS
<b>Convenzioni di scrittura</b> classi intere	324,82	75,96	333,09	55,84	-13,75 30,30	0,11	0,46 NS
Alunni monolingui	345,00	66,97	333,02	55,46	-39,70 15,74	-0,18	0,39 NS
Alunni multilingui	303,38	80,01	333,20	57,20	-4,50 64,15	0,37	0,09 (NS)
<b>Autoregolazione</b> classi intere	335,74	82,70	328,98	74,73	-32,45 18,92	-0,08	0,60 NS
Alunni monolingui	341,94	75,46	334,75	79,25	-41,17 26,78	-0,10	0,67 NS
Alunni multilingui	329,16	90,51	320,57	67,85	-48,00 30,83	-0,09	0,66 NS

La tabella 9.5 mostra i risultati ottenuti dal campione di scuola primaria. La situazione appare variegata, nel senso che, come mostrato dal d di Cohen talvolta positivo e talvolta negativo, in certi casi è maggiore la media del gruppo sperimentale, in certi altri quella del gruppo di controllo. Come già scritto per i casi precedenti, la differenza tra medie appare piuttosto lieve in quasi ogni caso, basti osservare l'assenza di significatività statistiche e soprattutto l'ampiezza d'effetto perlopiù bassa o molto bassa. Nonostante la somiglianza tra i risultati ottenuti dai gruppi, segnaliamo gli unici due casi con ampiezza d'effetto modesta:

- sottoscala sul rispetto delle convenzioni di scrittura per ciò che riguarda i multilingui: il gruppo sperimentale ottiene una media superiore rispetto a quella del gruppo di controllo, con valore  $p$  prossimo alla significatività statistica e, appunto, una modesta ampiezza dell'effetto (0,37);
- sottoscala sulla capacità d'ideazione per ciò che riguarda i monolingui: il gruppo sperimentale ottiene una media inferiore rispetto a quella del gruppo di controllo, con  $p$  simile a quello del caso precedente ma non

rientrante nella soglia di quasi significatività statistica e ampiezza d'effetto modesta (-0,37).

Tabella 9.6. Questionario su quanto sei bravo a scrivere secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Ideazione</b> classi intere	315,03	69,95	273,42	76,01	-75,52 -7,69	-0,59	0,02 *
Alunni monolingui	317,94	70,01	286,31	68,31	-68,47 5,21	-0,45	0,09 (NS)
Alunni multilingui	302,14	73,72	239,90	88,19	-146,57 22,08	-0,84	0,14 NS
<b>Convenzioni di scrittura</b> classi intere	326,95	69,95	273,33	88,11	-90,66 -16,57	-0,77	0,005 ***
Alunni monolingui	333,94	68,39	303,15	73,66	-68,84 7,27	-0,45	0,11 NS
Alunni multilingui	296,00	73,59	195,80	76,63	-179,65 20,75	-1,36	0,02 *
<b>Autoregolazione</b> classi intere	331,47	62,17	305,53	68,29	-56,27 4,38	-0,42	0,09 (NS)
Alunni monolingui	339,48	58,06	311,31	65,76	-61,48 5,13	-0,49	0,10 (NS)
Alunni multilingui	296,00	71,95	290,50	76,01	-83,60 72,60	-0,08	0,88 NS

Per ciò che riguarda invece i risultati di terza secondaria di primo grado (tabella 9.6), troviamo nuovamente medie inferiori per il gruppo sperimentale in ogni campo, con ampiezze d'effetto maggiori rispetto ai casi precedenti e diverse significatività statistiche. Per ciò che riguarda la prima sottoscala, capacità di ideazione, la differenza tra medie è significativa per classi intere, prossima alla significatività per i monolingui e non significativa per i multilingui. L'ampiezza d'effetto è invece medio-alta per classi intere (-0,59), modesta per i monolingui (-0,45) e alta per i multilingui (-0,84). Per ciò che concerne la seconda sottoscala, rispetto delle convenzioni di scrittura, la differenza tra medie è significativa per classi intere e multilingui e non significativa per i monolingui. Il d di Cohen è alto per gruppo intero (-0,77), modesto per monolingui (-0,45) e molto alto per i multilingui (-1,36). Infine, per ciò che riguarda la terza sottoscala, autoregolazione, la differenza tra medie è prossima alla significatività per classi intere e monolingui e non significativa per i multilingui. L'effect size è modesto (-0,42; -0,49) nei primi due casi e molto basso nel terzo (-0,03).



#### 9.4 Quarto questionario: *Questionario su quanto ti trovi bene in classe*

Il quarto ed ultimo questionario è stato rinominato *Questionario su quanto ti trovi bene in classe*, e, come già visto in precedenza, è l'unico dei quattro strumenti sia a concentrarsi su un diverso argomento rispetto alla scrittura (benessere e unità del gruppo classe), sia a presentarsi come scala unica (cfr. paragrafo 7.3.2).

Tabella 9.7. Questionario su quanto ti trovi bene in classe primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Coesione di classe</b> Classi intere	1186,91	259,10	1259,56	200,10	-3,60 148,89	0,28	0,06 (NS)
Alunni monolingui	1260,27	217,57	1272,00	212,45	-83,45 106,92	0,05	0,81 NS
Alunni multilingui	1108,97	279,64	1241,43	182,07	15,64 249,28	0,47	0,03 *

Osservando i dati di scuola primaria (tabella 9.7) si nota, dagli effect size positivi in tutti i casi, che le medie del gruppo sperimentale sono maggiori rispetto a quelle del gruppo di controllo. Il valore  $p$  è prossimo alla significatività per classi intere, non significativo per i monolingui e significativo per i multilingui, mentre il  $d$  di Cohen è basso per classi intere (0,28), molto basso per i monolingui (0,05) e modesto per i multilingui (0,47). Si può concludere che, anche se in modo non sempre marcato, il gruppo sperimentale sembra nutrire un senso d'appartenenza alla classe più alto rispetto a al gruppo di controllo. Tale differenza è manifesta in modo particolare per il sottogruppo dei multilingui.

Tabella 9.8. Questionario su quanto ti trovi bene in classe secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	95% CI	d di Cohen	p
<b>Coesione di classe</b> classi intere	1116,66	250,90	1155,53	225,44	-71,56 149,30	0,15	0,49 NS
Alunni monolingui	1139,00	251,72	1223,00	178,90	-30,75 198,75	0,33	0,15 NS
Alunni multilingui	1017,71	239,56	980,10	247,79	-295,60 220,38	-0,16	0,76 NS

Passando, invece, ora ai dati relativi al gruppo di scuola secondaria (tabella 9.8), notiamo che la media del gruppo sperimentale è superiore per gruppi interi e monolingui, mentre è inferiore per i multilingui. In nessuno dei tre casi si ha valore  $p$  significativo, mentre l'ampiezza dell'effetto è bassa per classi intere (0,15) e multilingui (-0,16) e modesta per i monolingui (0,33). I due gruppi appaiono insomma abbastanza simili da questo punto di vista, senza differenze ampiamente marcate. Vi è, tuttavia, nel complesso, una condizione lievemente migliore per il gruppo sperimentale.

## 9.5 La variabilità interna

Una volta terminata la presentazione dei dati ottenuti per ogni questionario, possiamo ora ad osservare, come accaduto per le dimensioni linguistiche, quanto i pareri dei singoli alunni di ogni gruppo si assomigliano tra loro, in altre parole quanto è omogeneo il risultato medio dei diversi raggruppamenti. Si utilizzerà, come in precedenza, il coefficiente di variazione (cfr. paragrafo 7.5.8), presentando prima i dati di quinta primaria e poi quelli di terza secondaria di primo grado.

Tabella 9.10. Coefficiente di variazione Questionario su quanto ti piace scrivere primaria

	Fiducia	Persistenza	Passione
Controllo gruppo intero	0,30	0,25	0,55
Sperimentale gruppo intero	0,28	0,23	0,47
Controllo monolingui	0,28	0,24	0,58
Sperimentale monolingui	0,31	0,23	0,53
Controllo multilingui	0,31	0,26	0,54
Sperimentale multilingui	0,25	0,21	0,37

Partendo dal questionario sulla disposizione a scrivere (tabella 9.10) notiamo, per il campione di scuola primaria, coefficienti di variazione abbastanza bassi per fiducia e persistenza e un po' più ampi per ciò che riguarda la passione. Per quanto concerne la fiducia, il gruppo sperimentale ha coefficiente lievemente minore rispetto al gruppo di controllo per classi intere e multilingui e lievemente maggiore per i monolingui. In merito alla persistenza, il gruppo sperimentale risulta di poco più compatto di quello di controllo in tutti e tre i raggruppamenti. Infine, per ciò che riguarda la passione, abbiamo nuovamente coefficienti più bassi per il gruppo sperimentale, con differenza più lieve per classi intere e monolingui e divario più ampio per i multilingui.

Tabella 9.11. Coefficiente di variazione Questionario sulle tue strategie di scrittura primaria

	Prima	Durante	Dopo
Controllo gruppo intero	0,20	0,17	0,25
Sperimentale gruppo intero	0,20	0,14	0,19
Controllo monolingui	0,23	0,16	0,25
Sperimentale monolingui	0,22	0,13	0,19
Controllo multilingui	0,16	0,18	0,25
Sperimentale multilingui	0,17	0,16	0,19

Per quanto riguarda il questionario sulle strategie metacognitive di scrittura (tabella 9.11), i coefficienti di variazione del campione di quinta primaria sono nuovamente piuttosto bassi e molto simili in ogni caso. Partendo dalle strategie prima di scrivere, i due gruppi risultano pressoché identici: effettivamente uguali per classi intere e con differenze irrisorie negli altri due casi. Per quanto riguarda le strategie utilizzate durante la scrittura, il gruppo sperimentale risulta più compatto in tutti e tre i casi, con differenze anche qui molto lievi. Infine, anche nel caso delle strategie utilizzate dopo la scrittura è il gruppo sperimentale a risultare più compatto di quello di controllo, con differenze leggermente più ampie rispetto alle altre due sottoscale ma comunque abbastanza basse.

Tabella 9.12. Coefficiente di variazione Questionario su quanto sei bravo a scrivere primaria

	Ideazione	Convenzioni	Autoregolazione
Controllo gruppo intero	0,22	0,23	0,25
Sperimentale gruppo intero	0,22	0,17	0,23
Controllo monolingui	0,19	0,19	0,22
Sperimentale monolingui	0,22	0,17	0,24
Controllo multilingui	0,26	0,26	0,27
Sperimentale multilingui	0,20	0,17	0,21

Continuando con il terzo questionario, relativo all'autoefficacia nella scrittura (tabella 9.12), leggiamo nuovamente coefficienti di variazione perlopiù poco distanti tra i due gruppi e non molto pronunciati in nessun caso. Per quanto riguarda la sottoscala sulla capacità di ideazione, il coefficiente di variazione è identico per classi intere, più basso per il gruppo di controllo nei monolingui e più basso per il gruppo sperimentale nei multilingui: nel secondo caso la differenza è irrisoria, nel terzo è leggermente più ampia. Per ciò che concerne la sottoscala sulle convenzioni di scrittura, il coefficiente di variazione è più basso per il gruppo sperimentale in tutti e tre i casi: in maniera lievissima per i monolingui e con una differenza un po' più ampia, seppur non eccessiva, per classi intere e multilingui. Infine, in merito alla sottoscala sull'autoregolazione, il coefficiente del gruppo sperimentale è più basso per classi intere e multilingui e più alto per i monolingui: nei casi di classe intera e monolingui la differenza tra coefficienti è molto lieve, nel caso dei multilingui è un po' più ampia, seppur comunque bassa.

Tabella 9.13. Coefficiente di variazione Questionario su quanto ti trovi bene in classe primaria

	Coesione e benessere del gruppo
Controllo gruppo intero	0,22
Sperimentale gruppo intero	0,16
Controllo monolingui	0,17
Sperimentale monolingui	0,17
Controllo multilingui	0,25
Sperimentale multilingui	0,15

In conclusione, esaminiamo i coefficienti di variazione associati all'ultimo questionario, quello su benessere di gruppo e senso di appartenenza alla classe (tabella 9.13). Da un primo sguardo si osservano innanzitutto valori abbastanza bassi per tutti i casi. Per quanto riguarda le classi intere e i multilingui è più omogeneo il gruppo sperimentale, con differenza un po' più ampia nel secondo caso, ma comunque non eccessiva. Per ciò che concerne, invece, i monolingui, i due valori sono identici.

Tabella 9.14. Coefficiente di variazione Questionario su quanto ti piace scrivere secondaria di primo grado

	Fiducia	Persistenza	Passione
Controllo gruppo intero	0,35	0,33	0,58
Sperimentale gruppo intero	0,32	0,26	0,56
Controllo monolingui	0,33	0,31	0,61
Sperimentale monolingui	0,29	0,26	0,55
Controllo multilingui	0,45	0,40	0,51
Sperimentale multilingui	0,35	0,28	0,62

Passando ai dati di variazione del gruppo di secondaria, per ciò che riguarda il questionario sulla disposizione a scrivere (tabella 9.14) troviamo coefficienti di variazione, dove più, dove meno, abbastanza vicini tra i due gruppi per quanto riguarda classi intere e monolingui e differenze un po' più ampie per i multilingui. Nel caso della fiducia i coefficienti di variazione sono medio-bassi e sempre inferiori per il gruppo sperimentale. Per quanto riguarda la persistenza, i coefficienti di variazione sono anche qui medio-bassi e inferiori per il gruppo sperimentale. In ultimo, i coefficienti della sottoscala sulla passione sono di ampiezza maggiore rispetto ai precedenti, segnalando quindi una situazione un po' più variegata: il valore è minore per il gruppo sperimentale in classi intere e monolingui e minore per il gruppo di controllo nei multilingui.

Tabella 9.15. Coefficiente di variazione Questionario sulle tue strategie di scrittura secondaria di primo grado

	Prima	Durante	Dopo
Controllo gruppo intero	0,26	0,18	0,27
Sperimentale gruppo intero	0,19	0,17	0,20
Controllo monolingui	0,27	0,18	0,27
Sperimentale monolingui	0,19	0,17	0,20
Controllo multilingui	0,20	0,20	0,25
Sperimentale multilingui	0,21	0,17	0,19

Rispetto alla consapevolezza sulle strategie di scrittura il campione di secondaria (tabella 9.15) ottiene coefficienti di variazione abbastanza bassi. Questi sono molto vicini tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo nella sottoscala *durante*, un po' più distanti, ma non in modo eccessivamente ampio, nelle sottoscale *prima* e *dopo*. Analizziamo ora caso per caso. Nella sottoscala sulle strategie utilizzate prima di scrivere è il gruppo sperimentale a dimostrarsi più compatto di quello di controllo per classi intere e monolingui, mentre i valori sono quasi identici per i multilingui. Rispetto alla sottoscala sulle strategie utilizzate durante la scrittura, dicevamo che le differenze tra gruppi sono molto lievi in tutti e tre i casi, ma il coefficiente di variazione, seppur in maniera irrisoria, è sempre più basso per il gruppo sperimentale. In ultimo, relativamente alla sottoscala sulle strategie utilizzate dopo la scrittura troviamo nuovamente coefficienti di variazione più bassi per il gruppo sperimentale in tutti e tre i casi.

Tabella 9.16. Coefficiente di variazione Questionario su quanto sei bravo a scrivere secondaria di primo grado

	Ideazione	Convenzioni	Autoregolazione
Controllo gruppo intero	0,22	0,21	0,19
Sperimentale gruppo intero	0,28	0,32	0,22
Controllo monolingui	0,22	0,20	0,17
Sperimentale monolingui	0,24	0,24	0,21
Controllo multilingui	0,24	0,25	0,24
Sperimentale multilingui	0,37	0,39	0,26

Passando al terzo questionario, relativo al senso di autoefficacia verso la scrittura (tabella 9.16), osserviamo che, questa volta, è il gruppo sperimentale ad avere coefficienti di

variazione più alti, con differenze tuttavia non estremamente ampie nella maggior parte dei casi. Tra i divari un po' più alti segnaliamo i due gruppi interi per ciò che riguarda il rispetto delle convenzioni di scrittura e il sottogruppo dei multilingui per ciò che riguarda sia la capacità di ideazione che il rispetto delle convenzioni di scrittura. I valori del coefficiente variano da bassi (ad es. 0,17; 0,19) a medio-alti (ad es. 0,37; 0,39).

Tabella 9.17. Coefficiente di variazione Questionario su quanto ti trovi bene in classe secondaria di primo grado

	Coesione e benessere del gruppo
Controllo gruppo intero	0,22
Sperimentale gruppo intero	0,20
Controllo monolingui	0,22
Sperimentale monolingui	0,15
Controllo multilingui	0,24
Sperimentale multilingui	0,25

Osserviamo, infine, i dati del gruppo di secondaria di primo grado in merito all'ultimo questionario, quello su benessere e appartenenza al gruppo classe (tabella 9.17). I valori di variazione sono abbastanza bassi e molto simili in tutti e tre i casi: per quanto riguarda classi intere e monolingui è il gruppo sperimentale ad essere lievemente più omogeneo, mentre per ciò che concerne i multilingui è il gruppo di controllo ad essere leggermente più compatto, con una differenza irrisoria tra le due controparti.

## 9.6 Discussione

Terminata la presentazione dei dati di autopercezione, passiamo ora ad una discussione complessiva dei quattro strumenti e relative cifre di omogeneità interna. Osservando i risultati in linea generale si può affermare che sono presenti meno differenze tra i gruppi a livello di pensiero che non a livello di scrittura: nelle tabelle appena passate in rassegna abbiamo infatti osservato numerosi risultati simili e poche differenze marcate a livello di significatività o effect size. I due gruppi a confronto sembrano insomma piuttosto vicini nelle loro percezioni in merito ai costrutti motivazionali affiancati alla scrittura, con qualche differenza in più, soprattutto per la primaria, per ciò che riguarda la percezione su benessere e appartenenza alla classe. Esaminiamo ora nel dettaglio le diverse situazioni, evidenziando i risultati più interessanti.

Iniziando dalla primaria, in pochi casi circoscritti troviamo valori  $p$  significativi o prossimi alla significatività, con l'aggiunta di qualche caso non significativo ma di modesta o alta portata per ciò che riguarda l'ampiezza dell'effetto:

- *Questionario su quanto ti piace scrivere*: il sottogruppo dei monolingui di controllo mostra significativamente più fiducia in sé relativamente alla scrittura rispetto a quello sperimentale; il sottogruppo dei multilingui sperimentali riferisce maggior persistenza e maggior passione rispetto alla controparte, senza significatività statistica (nel caso della passione il risultato è prossimo alla significatività), ma con effect size modesti;
- *Questionario su quanto sei bravo a scrivere*: i monolingui sperimentali riportano una minore capacità di ideazione rispetto al gruppo di controllo (nessuna significatività; effect size modesto); i multilingui sperimentali ritengono di avere più rispetto per le convenzioni di scrittura rispetto al gruppo di controllo ( $p$  prossimo alla significatività; effect size modesto);
- *Questionario su quanto ti trovi bene in classe*: il gruppo sperimentale riferisce un maggior benessere di classe, con  $p$  prossimo alla significatività per gruppo intero, non significativo per monolingui e significativo per multilingui. Questa percezione, quindi, è valida più che altro per il sottogruppo dei multilingui sperimentali, che è quello che presenta il maggior divario rispetto alla controparte di controllo.

Passando al campione di secondaria, osserviamo anche in questo caso poche differenze un po' più marcate:

- *Questionario su quanto ti piace scrivere*: la media del gruppo sperimentale è sempre più bassa di quella del gruppo di controllo, nel caso della fiducia con significatività statistica per classi intere, quasi significatività per i monolingui e non significatività per i multilingui (effect size modesti);
- *Questionario sulle tue strategie di scrittura*: la media del gruppo sperimentale è sempre più bassa di quella del gruppo di controllo, senza significatività statistiche ma con effect size alto per i multilingui nella sottoscala sulle strategie prima di scrivere ed effect size modesto, sempre per i multilingui, nelle sottoscale sulle strategie usate durante e dopo la scrittura;

- *Questionario su quanto sei bravo a scrivere*: la media del gruppo sperimentale è sempre più bassa di quella del gruppo di controllo, con alcuni  $p$  significativi (ideazione classi intere; convenzioni di scrittura classi intere; convenzioni di scrittura multilingui) ed altri prossimi alla significatività (ideazione monolingui; autoregolazione classi intere; autoregolazione monolingui). L'effect size va da modesto a molto altro, tranne per l'autoregolazione nei multilingui, con ampiezza molto bassa.
- *Questionario su quanto ti trovi bene in classe*: a livello di media il gruppo sperimentale a classi intere e monolingui è maggiore di quello di controllo, senza significatività statistica (per i monolingui l'effect size è modesto, per gruppo intero è basso), mentre nel caso dei multilingui è il gruppo di controllo ad avere una media di poco superiore, senza significatività e con effect size basso.

Parlando, invece, di coefficiente di variazione, si osservano in generale valori abbastanza bassi e abbastanza vicini tra le due coppie a confronto. La sottoscala che presenta i valori più alti in entrambi gli ordini di scuola, dunque una maggior varietà di opinioni, è la passione (*Questionario su quanto ti piace scrivere*): accanto a chi riferisce di provare un'ampia passione per la scrittura troviamo chi riporta uno scarso piacere verso questo compito. Nella maggior parte dei casi, dove più, dove meno, sembrano essere i due gruppi sperimentali ad essere più omogenei dei rispettivi di controllo, con l'eccezione del *Questionario su quanto sei bravo a scrivere* per il campione di terza secondaria, nel quale il gruppo di controllo risulta generalmente più compatto del rispettivo sperimentale.

Per concludere la discussione sulle percezioni degli studenti occorre fare un distinguo tra i tre questionari linguistico-motivazionali e quello sul benessere di classe. Dal primo punto di vista (questionari linguistico-motivazionali), nel campione della primaria abbiamo risultati piuttosto simili, talvolta a favore del gruppo sperimentale, talvolta a favore del gruppo di controllo, anche se in molti casi si tratta di differenze minime (l'unica significatività statistica è a favore del gruppo sperimentale). Nel campione della secondaria abbiamo invece risultati unicamente a favore del gruppo di controllo, alcune volte con divari lievissimi, altre volte con differenze più ampie e alcune significatività. Questi risultati, se affiancati ai valori abbastanza soddisfacenti raggiunti dai due gruppi sperimentali a livello linguistico (buoni per entrambi a livello olistico, maggiormente positivi per la primaria a livello analitico), potrebbero risultare



apparentemente negativi. L'idea che ci si potrebbe fare è che i gruppi sperimentali non si siano dimostrati in grado di autovalutarsi in maniera realistica, soprattutto il gruppo di scuola secondaria, che, nonostante i risultati linguistici talvolta simili, talvolta maggiori al gruppo di controllo, ha espresso autopercezioni tutte più basse rispetto alla controparte. Tuttavia, un'interpretazione alternativa che si potrebbe avanzare riguarda le competenze critiche acquisite nel corso degli anni di Progetto. Gli anni di riflessione sulla lingua, le sue strutture e i suoi usi comunicativi potrebbero aver reso gli studenti delle classi sperimentali più critici e capaci di mettere in discussione il proprio lavoro. In tal senso questi alunni, chiamati ad autovalutarsi e avendo presumibilmente maggiore conoscenza dei processi descritti dai tre questionari motivazionali, dunque maggiori mezzi per rispondere in maniera critica, potrebbero aver scelto di rimanere cauti nelle loro considerazioni. Oltre a ciò, i percorsi estesi e le attività mirate proposte dal Progetto potrebbero aver fatto maturare maggiormente la consapevolezza metacognitiva degli alunni dei gruppi sperimentali. Riuscendo a ragionare meglio su sé stessi e le proprie capacità in relazione al compito in svolgimento, potrebbero essere in grado di percepirlo in termini di maggiore complessità, considerando dunque, durante la scrittura e nel raggiungimento dell'obiettivo prefissato, l'intervento di un numero più ampio di variabili (ad es. relazione tra dato e nuovo; mezzi linguistici per assicurare comprensibilità; scopo dialogico e comunicativo della scrittura; ecc...). Il discorso sulla svalutazione è forse maggiormente vero per il gruppo sperimentale di secondaria che non per quello di primaria, che infatti non si sottovaluta in ogni campo. In quest'ultimo caso si potrebbe parlare di valutazione fin troppo simile al gruppo di controllo anziché di svalutazione, a fronte di risultati linguistici talvolta molto migliori rispetto alla controparte. Il senso generale tuttavia non cambia: i risultati portano a ipotizzare che gli anni di Progetto abbiano reso gli alunni, anche i più giovani, più cauti nell'affermarsi estremamente bravi, strategici e motivati, dunque più critici rispetto alle loro inclinazioni e capacità.

Passando ai risultati dell'ultimo questionario (senso di gruppo e benessere di classe), le medie tendono verso il gruppo sperimentale in quasi ogni caso, pur con qualche differenza tra primaria e secondaria. Alla primaria sono più che altro i multilingui a percepire un maggior senso d'unione nei confronti del gruppo classe (con tanto di significatività statistica e quasi significatività per il gruppo intero), mentre alla secondaria paiono essere i monolingui a nutrire maggiormente questo sentimento, anche se in modo non significativo, con il sottogruppo dei multilingui sperimentali che ottiene invece una media inferiore, seppur di poco, alla controparte di controllo. Tenendo conto di tutti

questi dati, si può concludere la discussione in termini abbastanza incoraggianti: i gruppi sperimentali, con l'eccezione del contenutissimo sottogruppo multilingue di scuola secondaria, hanno tutti mostrato, dove più, dove meno, un sentimento di unità di gruppo maggiore rispetto al gruppo di controllo. I risultati sono più evidenti per il campione della primaria, per il quale spicca la significatività statistica a favore dei multilingui: tale risultato è importante se si ragiona in termini di obiettivi a lungo termine di *Osservare l'interlingua*, uno dei quali è promuovere l'inclusione e la partecipazione di tutti, in special modo di coloro che, per questioni linguistiche e socio-culturali, risultano in una posizione di svantaggio. Relativamente al gruppo della secondaria, il divario tra medie maggiore, a favore del gruppo sperimentale, è per i monolingui, ma dai valori di  $p$  ed effect size comprendiamo che le differenze sono esigue in ogni caso, dunque i gruppi paiono assomigliarsi abbastanza nel loro pensiero. Si potrebbe ritenere, proprio come si discuterà più avanti per i questionari sociometrici, che tali risultati più marcati per la primaria e più lievi per la secondaria non siano dovuti solo e necessariamente agli effetti del Progetto su due differenti contesti, ma anche a questioni riguardanti l'età. Se durante l'infanzia (tarda infanzia nel caso degli studenti di quinta primaria) risulta forse più semplice sentirsi accettati e benvenuti in un determinato ambiente e da coloro che ne fanno parte, durante l'adolescenza l'identificazione in uno o più gruppi e il relativo senso di appartenenza ad un certo contesto si ridimensionano molto, con conseguente maggior selettività (Goodenow, 1993a). Anche in questo caso si tratta solamente di ipotesi, che necessiterebbero di un'indagine maggiormente qualitativa e indirizzata al singolo per essere confermate. Per quest'ultimo questionario, tuttavia, abbiamo la possibilità di osservare l'argomento anche da un diverso punto di vista, tramite l'analisi e relativa discussione dei dati emersi dai questionari sociometrici, che saranno oggetto del successivo capitolo. In tal modo sarà possibile comprendere se la visione individuale degli studenti (questionario di autopercezione) corrisponde, in tutto o in parte, a quella maggiormente realistica sulla situazione relazionale delle diverse classi (questionario sociometrico).

## CAPITOLO 10. I RISULTATI SOCIOMETRICI

Per concludere con la presentazione dei risultati discutiamo ora i dati emersi dall'analisi delle reti sociali. Si riporteranno prima i risultati ricavati dai diversi indici, partendo dalle scelte (§ paragrafo 10.1) per poi proseguire con i rifiuti (§ paragrafo 10.2), successivamente si mostreranno i sociogrammi emersi da ciascuna matrice sociometrica (§ paragrafo 10.3). In chiusura di paragrafo (§ paragrafo 10.4) si sintetizzeranno e discuteranno i principali risultati.

### 10.1 Risultati dell'analisi tramite indici: le scelte

Iniziamo la presentazione dei dati relativi alle scelte, sia affettive che funzionali, con l'indice di densità. Chiaramente, trattando qui i due contesti relativi alle scelte, sarà da considerarsi migliore un risultato il più alto possibile, segno di una classe con legami abbastanza fitti e concentrati e quanto più possibile reciproci.

Tabella 10.1 Densità scelte primaria

	Densità scelte affettive	Densità scelte funzionali
SCB (sperimentale)	0,52	0,39
RGC (sperimentale)	0,55	0,48
BLQA (sperimentale)	0,30	0,23
BLQB (sperimentale)	0,53	0,31
CMB (sperimentale)	0,55	0,38
MAF (controllo)	0,45	0,39
MIE (controllo)	0,62	0,41
CNA (controllo)	0,36	0,28
FRP (controllo)	0,36	0,29

La tabella 10.1 mostra la densità nelle scelte affettive e funzionali di ogni classe della scuola primaria. Come doverosa premessa occorre ricordare che la condizione di grafo completo, con densità 1 e tutti perfettamente collegati con tutti, è una situazione piuttosto rara nei network reali (Borgatti & Halgin, 2011): anche nei gruppi più coesi è quasi impossibile che tutti siano allo stesso modo legati con tutti gli altri componenti. Per tale ragione, nessuno dei grafi qui presenti raggiunge o si approssima alla densità massima,

anche perché, con gruppi composti da venti persone in media, è alquanto difficile che vi sia una reciprocità completa, nel senso che i gruppi sono sì di piccole dimensioni, ma abbastanza ampi da consentire preferenze e sottogruppi evidenti. Per quanto riguarda le scelte affettive, quattro classi sperimentali su cinque (SCB, RGC, BLQB, CMB) ottengono una densità non altissima, ma superiore al 50%: significa che nei rispettivi gruppi sono presenti più della metà dei legami possibili. Non è così, invece, per la classe sperimentale BLQB, la cui densità è 0.30, un risultato piuttosto basso. Leggermente diversa è la situazione per le quattro classi di controllo: tre su quattro (MAF, CNA, FRP) ottengono densità sotto al 50%, mentre in un solo caso (MIE) la densità è piuttosto alta, addirittura superiore a quella delle classi sperimentali. Passando all'ambito funzionale notiamo che la densità si abbassa di molto rispetto all'ambito affettivo: in generale, sembra che gli studenti siano più "generosi" nello scegliere compagni con cui passare il proprio tempo libero, ma più selettivi nelle preferenze rispetto al lavoro in classe. Cerchiamo di sintetizzare le precedenti osservazioni tramite la tabella 10.2, che mette a confronto, in termini di densità, gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

Tabella 10.2. Densità sperimentale e controllo scelte quinta primaria.

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Scelte affettive	0,45	0,12	0,49	0,11	0,35
Scelte funzionali	0,34	0,07	0,36	0,09	0,23

Da una prima osservazione delle medie di gruppo in entrambi gli ambiti si evince che la situazione è piuttosto simile tra le due parti, seppur con alcune differenze. Il gruppo sperimentale ha densità media maggiore rispetto a quello di controllo in entrambi gli ambiti, arrivando addirittura a una media prossima al 50% per le scelte affettive, cioè la metà delle scelte possibili. Riguardo all'ambito funzionale, le densità medie calano sostanziosamente per entrambi i gruppi, pur rimanendo leggermente maggiore la densità del gruppo sperimentale. Come anticipato, sembrerebbe che gli alunni di entrambi i gruppi siano più propensi a scegliersi per trascorrere del tempo libero insieme, dimostrandosi invece più cauti per quanto riguarda il lavoro in classe. In effetti, ripensando agli eventi quotidiani della propria esistenza, è facile rendersi conto di come sia molto più semplice identificare una buona compagnia per il tempo libero rispetto a un

buon team per il lavoro. Nel secondo caso, infatti, si dovrà tener conto non solo del piacere con il quale si trascorre del tempo con una persona, ma anche di caratteristiche quali le competenze, le conoscenze e la disponibilità alla collaborazione. Concludendo, i risultati suggeriscono in entrambi i contesti un vantaggio, seppur non ampissimo, per il gruppo sperimentale. L'ampiezza dell'effetto è modesta in ambito affettivo (0,35) e bassa in ambito funzionale (0,23). Il verso dei due effect size è positivo, segno, appunto, di densità medie maggiori per il gruppo sperimentale. Osserviamo ora la situazione delle classi della secondaria di primo grado tramite la tabella 10.3.

Tabella 10.3 Densità scelte classi secondaria primo grado

	Densità scelte affettive	Densità scelte funzionali
LELE (sperimentale)	0,30	0,28
LFB (sperimentale)	0,50	0,40
LDG (controllo)	0,40	0,29
LELA (controllo)	0,29	0,20

Per quanto concerne le scelte affettive, i due gruppi presentano situazioni simili: una classe con densità maggiore dell'altra. Nel gruppo sperimentale abbiamo la classe LELE con una densità piuttosto bassa (0,30) e la classe LFB con una densità pari al 50% dei legami possibili. Per quanto riguarda il gruppo di controllo, la classe LELA riporta una densità piuttosto bassa (0,29), mentre la classe LDG ottiene un risultato più alto (0,40). Nel gruppo di controllo, però, nessuna classe ottiene un valore di densità pari o prossimo al 50%. Passando alle scelte funzionali, notiamo un abbassamento di densità, allo stesso modo delle classi della primaria. Anche gli alunni della secondaria di primo grado appaiono, dunque, molto più attenti nella scelta dei compagni con cui lavorare rispetto alla scelta di coloro da frequentare fuori dalla scuola. Questo, puntualizziamo, non connota necessariamente un clima di classe freddo e distaccato: semplicemente, come osservato anche per la primaria, decidere le persone con le quali ci si trova meglio a lavorare comporta la presa in esame di numerosi aspetti funzionali, quali, nuovamente, la disponibilità alla collaborazione e condivisione, la buona conoscenza di determinati argomenti e le competenze maturate. Tutto questo conduce necessariamente ad una selezione più stringente rispetto all'ambito affettivo. Come per la primaria, tentiamo di sintetizzare questi risultati ricorrendo alla tabella 10.4.

Tabella 10.4. Densità sperimentale e controllo scelte terza secondaria di primo grado.

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Scelte affettive	0,35	0,08	0,40	0,14	0,70
Scelte funzionali	0,25	0,06	0,34	0,08	1,49

Anche in questo caso il gruppo sperimentale ha mediamente una densità maggiore rispetto al gruppo di controllo sia per le scelte affettive che per quelle funzionali. Nuovamente, i sociogrammi delle scelte affettive risultano più densi rispetto a quelli delle scelte funzionali, lasciando pensare che anche per l'ambiente della secondaria di primo grado sia più semplice indicare i nomi attinenti alla sfera emotiva che non quelli relativi alla sfera pratica e lavorativa. Rispetto al caso della primaria però, alla secondaria calano sensibilmente le densità dei gruppi in entrambe le situazioni. Sembra che alla scuola media ci si scelga di meno rispetto alla scuola primaria, anche in campo affettivo, con densità piuttosto lontane dal grafo ideale. Potrebbe trattarsi, come anticipato anche per il questionario su benessere e appartenenza al gruppo classe, di questioni dovute all'età e al delicato passaggio da tarda infanzia ad adolescenza, con tutti i problemi legati all'identificazione e appartenenza ad un gruppo (Goodenow, 1993a), accompagnati da un clima scolastico decisamente più serio e "accademico" (Boscolo, 2014). Anche nel caso della secondaria, tuttavia, i risultati mostrano un vantaggio per il gruppo sperimentale. L'ampiezza dell'effetto è alta in ambito affettivo (0,70) e molto alta in ambito funzionale (1,49). Anche qui gli effect size sono di verso positivo, dunque indicativi di una media maggiore per il gruppo sperimentale.

Passiamo all'indice di inclusività, che rappresenta la percentuale di soggetti che partecipano ai legami del proprio gruppo, in entrata (*indegree*), in uscita (*outdegree*) o in entrambi i casi. Coloro che non partecipano ad uno o entrambi i frangenti saranno indicati come isolati: parziali nel primo caso, totali nel secondo. Iniziamo, come sempre, dalla scuola primaria (tabelle da 10.5 a 10.8).

Tabella 10.5. Inclusività primaria sperimentale scelte affettive

	SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff
Isolati	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
% Inclusività	90,9%	100%	100%	100%	95,2%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabella 10.6. Inclusività primaria controllo scelte affettive

	MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff
Isolati	0	0	0	0	0	1	0	0
% Inclusività	100%	100%	100%	100%	100%	93,3%	100%	100%

Tabella 10.7. Inclusività primaria sperimentale scelte funzionali

	SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff
Isolati	1	0	0	1	1	0	2	0	0	0
% Inclusività	90,9%	100%	100%	93,33%	95,2%	100%	88,2%	100%	100%	100%

Tabella 10.8. Inclusività primaria controllo scelte funzionali

	MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff
Isolati	1	0	2	0	0	0	1	0
% Inclusività	94,44%	100%	86,7%	100%	100%	100%	94,44%	100%

Osservando le tabelle notiamo che sono molti di più gli alunni ad aver espresso o ricevuto zero scelte in ambito funzionale che non in ambito affettivo, portando così questo secondo contesto ad avere indici di inclusività complessivamente maggiori. Si riconferma insomma quanto detto poco prima per la densità: sembra che gli studenti siano più “generosi” nella scelta dei compagni con cui passare il proprio tempo libero, ma più selettivi nelle preferenze rispetto al lavoro in classe. Andando ad osservare, caso per caso,

quanto accaduto nelle diverse classi, notiamo che nelle scelte affettive delle classi sperimentali (tabella 10.5) ci sono due isolati parziali, entrambi isolati in entrata (nessuna scelta ricevuta), mentre nelle scelte affettive delle classi di controllo (tabella 10.6) c'è un solo isolato parziale, questa volta isolato in uscita (nessuna scelta effettuata). Per quanto riguarda, invece, le scelte funzionali (tabelle 10.7 e 10.8), gli isolati sono più che altro in entrata in entrambi i gruppi, con un solo caso di isolato in uscita (classe sperimentale RGC). È chiaro che essere isolati in entrata e in uscita non è la stessa cosa. Nel primo caso l'individuo ha espresso preferenze, ma non ne ha ricevute; nel secondo caso il soggetto ha ricevuto scelte, ma non ne ha espressa nemmeno una. Essere isolati in entrata non dipende da noi (gli altri attori non ci hanno nominati), mentre essere isolati in uscita è nostra responsabilità (siamo noi a non aver nominato nessuno). In ogni caso, ricevere zero scelte non significa per forza essere un individuo emarginato. Come già specificato, un alunno non scelto non è necessariamente un alunno rifiutato: esistono infatti anche i cosiddetti individui neutri, o indifferenti, con i quali non abbiamo instaurato legami particolari, ma che non spiccano nemmeno ai nostri occhi in veste negativa. Anche esprimere zero scelte non è per forza sintomo di totale emarginazione. Significa, presumibilmente, non aver consolidato forti legami con nessuno, pur senza nutrire sentimenti particolarmente negativi verso i compagni. Certo è che chi decide di non nominare alcun membro del gruppo non nutrirà particolare affetto o fiducia per nessuno di loro, pur non detestandoli necessariamente. Come osservato, le variabili sociali insite in ciascun comportamento sono numerose. In ogni caso, in questa sede, in mancanza di spiegazioni esplicite da parte degli alunni isolati parziali, possiamo solo ipotizzare cosa possa essere accaduto. Dopo un discorso introduttivo generale, mettiamo ora a confronto classi sperimentali e di controllo: nelle tabelle 10.9 e 10.10 sono rappresentati gli isolati in entrata e in uscita e l'inclusività totale per gruppo sperimentale e gruppo di controllo sia in ambito affettivo che funzionale.

Tabella 10.9. Inclusività totale scelte primaria sperimentale

	Scelte affettive		Scelte funzionali	
	Ricevute	Effettuate	Ricevute	Effettuate
Isolati	2	0	4	1
% Inclusività	97,67%	100%	95,35%	98,84%



Tabella 10.10. Inclusività totale scelte primaria controllo

	Scelte affettive		Scelte funzionali	
	Ricevute	Effettuate	Ricevute	Effettuate
Isolati	0	1	4	0
% Inclusività	100%	98,48%	93,94%	100%

Da questa panoramica generale non vi è molto da aggiungere rispetto a quanto già scritto. La situazione, in termini di inclusività, è piuttosto simile nei due gruppi: pochi alunni che hanno ricevuto o effettuato zero scelte, con qualche isolato in più per l'ambito funzionale. C'è, però, un aspetto interessante da sottolineare: per entrambi i gruppi sono quasi sempre maggiori gli alunni ad aver ricevuto zero scelte che non quelli ad averle effettuate. Ciò significa che quasi tutti, tranne due soli casi (uno nelle scelte funzionali del gruppo di controllo e uno nelle scelte affettive del gruppo sperimentale), hanno individuato almeno un compagno con cui avrebbero piacere di lavorare o passare del tempo, ma non tutti sono stati reciprocati nelle proprie scelte o comunque sono stati nominati da qualche compagno. Come già scritto, effettuare scelte dipende dalla nostra volontà, riceverne o non riceverne non dipende invece da noi. Ciò che è chiaro, comunque, è che quasi tutti gli studenti hanno desiderio di mettersi in gioco e relazionarsi con almeno un compagno o più di uno, dimostrato dalle scelte effettuate quasi complete per entrambi i gruppi ed entrambi gli ambiti. Riguardo a coloro che non hanno ottenuto alcuna scelta, ciò non deve necessariamente destare grandi preoccupazioni: come già discusso, un alunno non scelto non è necessariamente un bambino detestato; potrebbe trattarsi di un soggetto neutro, né il più socievole, né il più antipatico. Passiamo ora ai dati di inclusività della secondaria di primo grado, mostrando, come sempre, per primi i risultati relativi ad ogni singola classe (tabelle 10.11 e 10.12).

Tabella 10.11. Inclusività secondaria primo grado scelte affettive

	LELE (sperimentale)		LFB (sperimentale)		LDG (controllo)		LELA (controllo)	
	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff
Isolati	0	0	0	0	0	0	1	0
% Inclusività	100%	100%	100%	100%	100%	100%	91,4%	100%

Tabella 10.12. Inclusività secondaria primo grado scelte funzionali

	LELE (sperimentale)		LFB (sperimentale)		LDG (controllo)		LELA (controllo)	
	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff
Isolati	0	0	0	0	1	0	4	0
% Inclusività	100%	100%	100%	100%	95,24%	100%	76,5%	100%

L'inclusività per le scelte affettive è completa nelle due classi sperimentali e nella classe di controllo LDG, con un solo alunno isolato in entrata (scelte ricevute) nella classe LELA (controllo). Per ciò che concerne le scelte funzionali, abbiamo un'inclusività completa per le due classi sperimentali e qualche alunno isolato, sempre solo in entrata, per quelle di controllo. Anche qui, poi, è possibile notare, allo stesso modo della primaria, che, a fronte di nessun alunno che ha espresso zero scelte, sono un po' di più quelli ad aver ricevuto zero scelte. Anche in questo caso vale quanto affermato per il grado scolastico precedente: non essere scelti da nessuno non significa per forza essere molto rifiutati, ma sicuramente non è sinonimo di legami particolarmente forti con nessun altro studente. Il fatto, comunque, che tutti, a prescindere dal gruppo, abbiano effettuato almeno una scelta indica che, perlomeno, sono stati in grado di individuare almeno un compagno a cui fare riferimento in entrambi gli ambiti. Nel caso della secondaria, poi, vi è un altro passaggio da sottolineare: come già detto, gli isolati parziali, questa volta tutti in entrata, fanno tutti parte del gruppo di controllo. Nelle due classi sperimentali (LELE e LFB) tutti gli alunni sono stati individuati da almeno un compagno come ragazzi con cui passare del tempo libero o lavorare, e loro, a loro volta, hanno nominato almeno un compagno con cui hanno piacere di relazionarsi nei medesimi contesti. Ciò, quindi, anticipa un risultato maggiormente positivo per gli studenti del gruppo sperimentale. Confrontiamo, a questo punto, gruppo sperimentale e di controllo della secondaria, osservando le tabelle 10.13 e 10.14.

Tabella 10.13. Inclusività totale secondaria primo grado sperimentale

	Scelte affettive		Scelte funzionali	
	Ricevute	Effettuate	Ricevute	Effettuate
Isolati	0	0	0	0
% Inclusività	100%	100%	100%	100%

Tabella 10.14. Inclusività totale secondaria primo grado controllo

	Scelte affettive		Scelte funzionali	
	Ricevute	Effettuate	Ricevute	Effettuate
Isolati	1	0	5	0
% Inclusività	97,37%	100%	86,84%	100%

Come anticipato nel commento alle classi singole, la situazione del gruppo sperimentale appare complessivamente migliore rispetto a quella del gruppo di controllo. Gli alunni sperimentali, infatti, ottengono un'inclusività pari al 100% sia in campo affettivo che funzionale. Ciò significa che tutti i componenti di ogni classe hanno effettuato e ricevuto almeno una scelta, risultando legati al proprio gruppo sia in entrata che in uscita. Non è, invece, così per il gruppo di controllo, in cui tutti gli alunni effettuano almeno una scelta, ma un alunno in ambito affettivo e cinque in ambito funzionale non ne ricevono.

Proseguiamo con l'indice di connessione. Anche in questo caso, trattandosi di scelte, è naturalmente un risultato positivo che un grafo sia completamente connesso<sup>77</sup>: significa che gli intrecci tra gli alunni sono in numero sufficiente a garantire sentieri reciproci, diretti o indiretti che siano, tra le diverse coppie di attori. Le tabelle da 10.15 a 10.18 mostrano la situazione delle classi della primaria.

Tabella 10.15. Connessione primaria sperimentale scelte affettive

	SCB (sperimentale)	RGC (sperimentale)	BLQA (sperimentale)	BLQB (sperimentale)	CMB (sperimentale)
Connessione	NO	SI	NO	SI	SI

Tabella 10.16. Connessione primaria controllo scelte affettive

	MAF (controllo)	MIE (controllo)	CNA (controllo)	FRP (controllo)
Connessione	SI	SI	NO	SI

Tabella 10.17. Connessione primaria sperimentale scelte funzionali

	SCB (sperimentale)	RGC (sperimentale)	BLQA (sperimentale)	BLQB (sperimentale)	CMB (sperimentale)
Connessione	NO	NO	NO	NO	SI

<sup>77</sup> Nel caso di grafi orientati, come quelli qui utilizzati, si parla di completa connessione quando tutti riescono a raggiungere tutti e, contemporaneamente, sono raggiunti da tutti, direttamente o attraverso intermediari.

Tabella 10.18. Connessione primaria controllo scelte funzionali

	MAF (controllo)	MIE (controllo)	CNA (controllo)	FRP (controllo)
Connessione	NO	NO	SI	NO

Anche qui si conferma l'idea che le scelte affettive siano l'ambito più unito, con molte più classi connesse e completamente raggiungibili. In questo contesto, infatti, tre classi sperimentali su cinque e tre classi di controllo su quattro risultano connesse. Non è così per l'ambito funzionale, nel quale una sola classe per ogni gruppo (CMB per sperimentale e CNA per controllo) risulta del tutto connessa. Sembra dunque che si riproponga il trend già evidenziato in precedenza: più inclusione e propensione a legarsi in campo affettivo, più attenzione e selezione in ambito funzionale. Rispetto al confronto tra gruppo sperimentale e di controllo, i due gruppi paiono comportarsi abbastanza similmente, non permettendo dunque di individuare particolari differenze. Passiamo ora alla secondaria di primo grado con le tabelle 10.19 e 10.20.

Tabella 10.19. Connessione secondaria primo grado scelte affettive

	LELE (sperimentale)	LFB (sperimentale)	LDG (controllo)	LELA (controllo)
Connessione	NO	SI	SI	NO

Tabella 10.20. Connessione secondaria primo grado scelte funzionali

	LELE (sperimentale)	LFB (sperimentale)	LDG (controllo)	LELA (controllo)
Connessione	NO	SI	NO	NO

Anche per la secondaria abbiamo un quadro piuttosto simile per classi sperimentali e di controllo, pur con qualche differenza. Rispetto alle scelte affettive, abbiamo una classe connessa e una classe non connessa sia per il gruppo sperimentale che per quello di controllo. Per quanto concerne le scelte funzionali, solo una classe risulta connessa e completamente raggiungibile: la classe sperimentale LFB. Questa classe, dunque, risulta la più connessa di tutti e quattro i casi presi in esame per la scuola secondaria di primo grado. La buona connessione e raggiungibilità reciproca di questo gruppo non stupiscono: LFB è infatti la classe di scuola media con la più alta densità sia in ambito affettivo che funzionale. La maggior propensione al legame per l'ambito affettivo rispetto a quello funzionale rimane valida, insomma, anche per la secondaria.

Osserviamo ora le classi campione in termini di efficienza, utile ad analizzare i grafi in termini di ridondanza<sup>78</sup>. Ricordiamo che, a differenza dei precedenti indici, un valore più vicino a 0 sta ad indicare un'efficienza più alta (quindi più ridondanza), un valore prossimo a 1 un'efficienza più bassa (quindi meno ridondanza). Di conseguenza, nel caso delle scelte saranno da considerarsi positivi dei valori di efficienza bassi, cioè più vicini a 0, in quanto indicativi di legami maggiormente abbondanti e ridondanti.

Tabella 10.21. Efficienza primaria sperimentale scelte affettive

	SCB (sperimentale)	RGC (sperimentale)	BLQA (sperimentale)	BLQB (sperimentale)	CMB (sperimentale)
Efficienza	0,53	0,48	0,73	0,50	0,48

Tabella 10.22. Efficienza primaria controllo scelte affettive

	MAF (controllo)	MIE (controllo)	CNA (controllo)	FRP (controllo)
Efficienza	0,58	0,41	0,68	0,68

Tabella 10.23. Efficienza primaria sperimentale scelte funzionali

	SCB (sperimentale)	RGC (sperimentale)	BLQA (sperimentale)	BLQB (sperimentale)	CMB (sperimentale)
Efficienza	0,67	0,56	0,81	0,73	0,65

Tabella 10.24. Efficienza primaria controllo scelte funzionali

	MAF (controllo)	MIE (controllo)	CNA (controllo)	FRP (controllo)
Efficienza	0,65	0,63	0,77	0,75

Riguardo alle classi della primaria (tabelle da 10.21 a 10.24), ancora una volta l'ambito affettivo risulta più unito e compatto di quello funzionale: in ogni classe, sia sperimentale che di controllo, i valori di efficienza sono più bassi (quindi migliori) in campo affettivo rispetto a quello funzionale. Ciò significa che, come ormai noto, le scelte affettive contengono maggiori e più ridondanti legami rispetto a quelle funzionali. Nonostante ciò, vi sono comunque classi la cui efficienza in campo affettivo, pur essendo migliore se comparata al rispettivo ambito funzionale, risulta piuttosto elevata, quindi indicativa di

<sup>78</sup> Ricordiamo che una rete è ridondante quando tutti gli individui a cui è connesso un determinato attore sono connessi a loro volta (Burt, 1992). In altre parole, più collegamenti reciproci ci sono tra i soggetti di un network, più la rete apparirà ridondante.

relazioni scarse e poco ridondanti. I gruppi in questione sono BLQA (sperimentale), CNA (controllo) e FRP (controllo), tutti e tre con valori oltre allo 0.70, dunque piuttosto vicini ad 1. In effetti, anche dal punto di vista della densità, queste tre classi sono apparse le meno coese, dunque risulta piuttosto naturale aspettarsi che i loro legami siano poco fitti e ridondanti. La classe in assoluto meno ridondante, quindi quella con valori di efficienza più alti, tra tutte quelle della primaria in entrambi gli ambiti è la classe sperimentale BLQA, che, in effetti, è quella che ha ottenuto anche i minori valori di densità in entrambi i contesti di scelta. Passiamo ora alla tabella 10.25, in cui il gruppo sperimentale e quello di controllo sono messi a confronto in termini di efficienza.

Tabella 10.25. Efficienza sperimentale e controllo scelte quinta primaria.

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Scelte affettive	0,59	0,13	0,54	0,11	-0,34
Scelte funzionali	0,70	0,07	0,68	0,09	-0,23

Il gruppo sperimentale ottiene medie un po' più basse (quindi, in questo caso, migliori) rispetto a quello di controllo in tutti e due i tipi di grafo, risultando dunque più compatto e ridondante. L'ampiezza dell'effetto è modesta in ambito affettivo (-0,34) e bassa in ambito funzionale (-0,23). Questa volta l'effect size è di segno negativo, quindi le medie sono più alte per il gruppo di controllo. Ricordiamo, però, che nel caso dell'efficienza è il valore più basso ad essere indicativo di maggiore ridondanza, dunque il d di Cohen quantifica un effetto a favore del gruppo sperimentale, che mostra appunto un valore più basso in entrambi i contesti.

Tabella 10.26. Efficienza secondaria primo grado scelte affettive

	LELE (sperimentale)	LFB (sperimentale)	LDG (controllo)	LELA (controllo)
Efficienza	0,74	0,53	0,64	0,76

Tabella 10.27. Efficienza secondaria primo grado scelte funzionali

	LELE (sperimentale)	LFB (sperimentale)	LDG (controllo)	LELA (controllo)
Efficienza	0,77	0,64	0,75	0,85

Passando ora alle quattro classi di secondaria di primo grado (tabelle 10.26 e 10.27), notiamo indici di efficienza piuttosto alti, quindi significativi di poca ridondanza, sia per le scelte affettive che per quelle funzionali. Si discosta da questi esiti la già citata classe sperimentale LFB, la cui efficienza è pari a 0,53 per le scelte affettive e 0,64 per quelle funzionali, valori paragonabili a quelli emersi dalle classi della primaria, che, come già osservato, sono generalmente più dense e fitte di quelle della secondaria. I ragazzi di questa classe, dunque, sembrerebbero mostrarsi come il gruppo più coeso e ridondante della secondaria. Per tutte e quattro le classi l'efficienza delle scelte affettive è più bassa (quindi migliore) di quella delle scelte funzionali, con la classe di controllo LELA che ottiene le efficienze più alte (quindi peggiori) in entrambi gli ambiti. I ragazzi di questa classe, in base alla poca ridondanza e ai risultati emersi anche dagli indici precedenti, sembrerebbero formare il gruppo meno unito tra i quattro della secondaria. Tuttavia, in mancanza dei dati di rifiuto di questo gruppo classe<sup>79</sup>, che avrebbero mostrato anche la condizione "in negativo", non è possibile confermare complessivamente questa supposizione. Confrontiamo ora gruppo sperimentale e di controllo osservando i dati riportati in tabella 10.28.

Tabella 10.28. Efficienza sperimentale e controllo scelte terza secondaria di primo grado.

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Scelte affettive	0,70	0,08	0,64	0,15	-0,77
Scelte funzionali	0,80	0,07	0,71	0,09	-1,34

Dai valori in tabella 10.28 si evince che la media è minore (quindi migliore) per il gruppo sperimentale sia per le scelte affettive (0,64 vs 0,70) che per quelle funzionali (0,71 vs 0,80). Le classi sperimentali, quindi, avendo efficienza media più bassa, sono mediamente più compatte e ridondanti di quelle di controllo. Il d di Cohen è alto in ambito affettivo (-0,77) e molto alto in ambito funzionale (-1,34). Anche qui i valori sono negativi, ma comunque indicativi di un effetto a favore del gruppo sperimentale, essendo l'efficienza un valore ritenuto migliore quando più basso.

<sup>79</sup> Ricordiamo che, per quanto concerne i rifiuti, abbiamo a disposizione i dati di sole due classi di scuola secondaria: LFB (sperimentale) e LDG (controllo).

Proseguiamo ora con la centralizzazione per prestigio<sup>80</sup>, indice posizionale in grado di informare su quanto sia democratica la posizione dei diversi alunni delle varie classi. Più la centralizzazione è bassa (vicina a 0), più il grafo sarà equo e democratico, più è alta (vicina ad 1), più la posizione dei singoli vertici sarà diseguale. Avere un alto grado di centralizzazione per prestigio significa che il raggruppamento in questione è poco equo in termini di *indegree*, con alcuni alunni molto più nominati (in questo caso, scelti) rispetto ad altri. Si inizierà, come di consueto, dai dati della primaria (tabelle da 10.29 a 10.32).

Tabella 10.29. Centralizzazione per prestigio primaria sperimentale scelte affettive

	SCB (sperimentale)	RGC (sperimentale)	BLQA (sperimentale)	BLQB (sperimentale)	CMB (sperimentale)
Centralizzazione	0,42	0,33	0,33	0,25	0,37

Tabella 10.30. Centralizzazione per prestigio primaria controllo scelte affettive

	MAF (controllo)	MIE (controllo)	CNA (controllo)	FRP (controllo)
Centralizzazione	0,33	0,41	0,22	0,24

Tabella 10.31. Centralizzazione per prestigio primaria sperimentale scelte funzionali

	SCB (sperimentale)	RGC (sperimentale)	BLQA (sperimentale)	BLQB (sperimentale)	CMB (sperimentale)
Centralizzazione	0,34	0,33	0,31	0,36	0,54

Tabella 10.32. Centralizzazione per prestigio primaria controllo scelte funzionali

	MAF (controllo)	MIE (controllo)	CNA (controllo)	FRP (controllo)
Centralizzazione	0,58	0,40	0,23	0,44

La situazione in termini di scelte appare piuttosto variegata nei due gruppi. In alcune classi (SCB, BLQA, MIE), infatti, è più alto l'indice di centralizzazione in ambito affettivo, in altre (BLQB, CMB, MAF, CNA, FRP) in ambito funzionale. L'eccezione è la classe sperimentale RGC, le cui scelte affettive e funzionali presentano il medesimo valore di centralizzazione. Dato che sono un po' di più le classi con indice di centralizzazione più alto in ambito funzionale, sembrerebbe che in quest'ultimo contesto prevalgano delle scelte più mirate, quindi più centralizzate, verso alcuni alunni. Si

<sup>80</sup> Si ricorda che prestigio è qui sinonimo di *indegree*, quindi nomine ricevute. Il termine non ha nulla a che vedere con il significato sociale e colloquiale che siamo soliti attribuirgli.



ripresenta insomma quanto già ipotizzato nelle sezioni precedenti: le scelte sono maggiori e più libere in ambito affettivo, più ponderate in ambito funzionale. Il fatto che gli alunni si siano dimostrati piuttosto selettivi nelle scelte funzionali ha comportato il fatto che alcuni di loro, forse i più bravi o i più disponibili al lavoro in gruppo, siano stati “presi di mira” in termini di nomine molto più di altri compagni. A seguire la tabella 10.33, che pone a confronto gruppo sperimentale e gruppo di controllo in termini di centralizzazione.

Tabella 10.33. Centralizzazione per prestigio sperimentale e controllo scelte quinta primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Scelte affettive	0,30	0,09	0,34	0,06	0,46
Scelte funzionali	0,41	0,14	0,38	0,09	-0,25

Il gruppo sperimentale risulta mediamente più centralizzato di quello di controllo nel caso delle scelte affettive e meno centralizzato nel caso delle scelte funzionali. Nonostante, come visto in precedenza, il gruppo sperimentale sia più denso (maggior quantità di legami) e più efficiente (legami maggiormente ridondanti e reciproci) di quello di controllo in termini di scelte affettive, esso risulta comunque più centralizzato. Ciò significa che le scelte, per quanto abbondanti siano, sono leggermente più mirate verso alcuni individui particolari rispetto a ciò che accade nel gruppo di controllo. In ogni caso, i due valori sono simili ed entrambi piuttosto bassi, quindi segno di una centralizzazione non molto elevata in nessuno dei due contesti. Dal punto di vista funzionale, invece, prevalgono più scelte mirate, quindi maggiore disparità tra gli alunni, nelle classi di controllo rispetto a quelle sperimentali. Anche in questo ambito, comunque, i valori di centralizzazione non sono molto alti per nessuno dei due gruppi, anche se certamente maggiori dei due valori emersi in ambito affettivo. L’ambito funzionale, in definitiva, risulta per entrambi i gruppi meno democratico in termini di prestigio (scelte ricevute) rispetto a quello affettivo, come era ormai naturale aspettarsi. Il valore dell’effect size è di media ampiezza in ambito affettivo (0,46) e basso in ambito funzionale (-0,25). Anche nel caso dell’indice di centralizzazione un valore medio più basso è sinonimo di una miglior condizione, in quanto il gruppo in questione sarà meno centralizzato, ossia meno focalizzato verso alcuni alunni in particolare.

Tabella 10.34. Centralizzazione per prestigio secondaria primo grado scelte affettive

	LELE (sperimentale)	LFB (sperimentale)	LDG (controllo)	LELA (controllo)
Centralizzazione	0,21	0,19	0,22	0,36

Tabella 10.35. Centralizzazione per prestigio secondaria primo grado scelte funzionali

	LELE (sperimentale)	LFB (sperimentale)	LDG (controllo)	LELA (controllo)
Centralizzazione	0,37	0,52	0,33	0,59

Passando ora alla secondaria di primo grado (tabelle 10.34 e 10.35), per tutte e quattro le classi le scelte affettive presentano un indice di centralizzazione molto più basso rispetto alle scelte funzionali. Nuovamente, quindi, si conferma quanto già scritto per la primaria: scelte più libere in ambito affettivo, più ristrette in ambito funzionale. Osservando le sole scelte affettive notiamo, poi, che i valori di centralizzazione sono piuttosto bassi, segno di classi con una situazione abbastanza equa in termini di nomine. In altre parole, sembrerebbe che anche in questo ordine di scuola le scelte affettive siano maggiormente distribuite tra i vari alunni rispetto alle scelte funzionali, che invece risultano più mirate verso alcuni allievi in particolare. Il valore di centralizzazione delle scelte funzionali è maggiore rispetto a quello delle scelte affettive in tutte e quattro le classi, ma soprattutto nei gruppi LFB (sperimentale) e LELA (controllo), in cui il divario tra ambito affettivo e funzionale è piuttosto alto (0,19 vs 0,52 per LFB e 0,36 vs 0,59 per LELA). La classe sperimentale LFB, quindi, pur sembrando complessivamente la più coesa dell'intero gruppo della secondaria, appare comunque piuttosto centralizzata in ambito funzionale, con nomine per il lavoro collaborativo abbastanza mirate. Confrontiamo ora gruppo sperimentale e gruppo di controllo tramite la tabella 10.36.

Tabella 10.36. Centralizzazione per prestigio sperimentale e controllo scelte terza secondaria di primo grado.

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
scelte affettive	0,29	0,10	0,20	0,01	-0,91
scelte funzionali	0,46	0,18	0,45	0,11	-0,08

La media del gruppo sperimentale è inferiore a quella del gruppo di controllo in entrambi i contesti, il che ci comunica che le classi sperimentali sono mediamente meno

centralizzate verso alcuni alunni maggiormente influenti. La differenza è minima nel caso delle scelte funzionali, testimoniata dal  $d$  di Cohen molto basso (-0,08), e un po' più consistente nel caso delle scelte affettive, con ampiezza d'effetto piuttosto alta (-0,91). Ricordiamo nuovamente che nel caso della centralizzazione un effect size in negativo è da considerarsi a favore del gruppo sperimentale, in quanto un gruppo con un risultato più basso è meno centralizzato, dunque più democratico, in termini di nomine.

Terminiamo il discorso sulle scelte con i due indici posizionali di tipo individuale: *betweenness* (o centralità per intermediazione) ed espansività sociale. La prima valuta la centralità dei singoli attori di un network in base a quanto fungono da intermediari tra gli altri individui, la seconda riguarda il numero di compagni nominati, quindi considerati, dai diversi componenti della classe. Importante ricordare che, come specificato nel capitolo sulla metodologia di ricerca, dal punto di vista del calcolo l'espansività sociale equivale alla densità: la prima esprime il rapporto tra i legami presenti nel network e quelli possibili, la seconda il rapporto tra le nomine effettuate dal singolo e il totale delle nomine possibili. L'espansività, dunque, non è altro che il calcolo della densità di ogni singolo componente delle aggregazioni osservate, o meglio, del contributo di ciascun individuo alla densità del gruppo. L'informazione in più che questo indice ci permette di ottenere rispetto alla densità, che è una misura aggregativa, è la condizione relazionale di ciascun soggetto e, soprattutto, dei soli sottogruppi di monolingui e multilingui. Tale indice sarà dunque utilizzato per analizzare la condizione relazionale, in termini di scelte, di monolingui e multilingui di ciascun gruppo. Trattando qui dei risultati a proposito delle scelte, saranno naturalmente da considerarsi positivi risultati alti di entrambi gli indici, in quanto indicativi di alunni centrali ed impegnati nel connettere e collegare compagni (*betweenness*) e calorosi e aperti alla relazione con essi (espansività sociale).

Le tabelle da 10.37 a 10.42 riportano la *betweenness* per ogni alunno di ogni classe nei due diversi ambiti di scelta. Per rendere più semplice l'individuazione degli studenti in base al loro attributo linguistico, i **monolingui** saranno evidenziati in colore azzurro, i **multilingui** in colore giallo. Le tabelle da 10.43 a 10.48 mostrano, invece, per ogni gruppo classe di entrambi gli ordini di scuola, i valori medi di *betweenness* per classe intera, monolingui e multilingui. Infine, le tabelle da 10.49 a 10.52 confrontano, in termini di *betweenness*, gruppo sperimentale e di controllo di entrambi i gradi scolastici, nonché relativi sottogruppi linguistici, tramite media, deviazione standard ed effect size.

Tabella 10.37. Betweenness primaria sperimentale scelte affettive

SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw
SCB02	2,08	RGC01	9,30	BLQA03	69,64	BLQB01	7,08	CMB01	2,56
SCB03	3,08	RGC02	8,99	BLQA04	0,00	BLQB02	10,78	CMB02	18,75
SCB04	12,42	RGC03	0,65	BLQA05	30,14	BLQB03	4,57	CMB03	1,93
SCB06	11,67	RGC04	9,02	BLQA06	20,93	BLQB05	14,59	CMB04	3,68
SCB07	0,00	RGC05	20,58	BLQA07	6,50	BLQB06	2,79	CMB05	17,26
SCB08	0,42	RGC07	4,93	BLQA08	28,58	BLQB07	7,12	CMB06	1,63
SCB10	0,50	RGC08	0,33	BLQA09	13,81	BLQB08	17,46	CMB07	0,83
SCB12	10,17	RGC09	8,51	BLQA10	31,07	BLQB09	27,94	CMB08	24,80
SCB13	11,00	RGC10	13,59	BLQA11	54,56	BLQB10	4,10	CMB09	15,26
SCB14	6,67	RGC11	26,07	BLQA12	0,00	BLQB12	8,67	CMB11	0,36
SCB15	1,00	RGC12	1,35	BLQA13	0,70	BLQB13	6,27	CMB12	7,62
		RGC13	0,00	BLQA14	22,36	BLQB16	2,40	CMB14	17,87
		RGC14	7,75	BLQA15	0,50	BLQB17	5,87	CMB15	9,62
		RGC15	2,98	BLQA16	53,42	BLQB18	3,41	CMB16	11,37
		RGC16	1,94	BLQA17	2,25	BLQB19	25,16	CMB17	16,51
				BLQA19	38,64	BLQB21	0,00	CMB18	7,97
				BLQA20	8,31	BLQB22	6,75	CMB19	10,32
				BLQA21	27,14	BLQB25	4,03	CMB20	12,06
				BLQA22	3,91			CMB21	1,76
				BLQA23	3,55			CMB22	5,68
				BLQA24	18,83				
				BLQA25	32,14				

Tabella 10.38. Betweenness primaria controllo scelte affettive

MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw
MAF01	11,30	MIE01	1,70	CNA01	7,33	FRP01	0,24
MAF02	2,50	MIE02	9,30	CNA02	6,24	FRP02	21,40
MAF03	4,65	MIE03	1,31	CNA03	13,26	FRP04	4,57
MAF04	18,83	MIE04	17,05	CNA04	33,33	FRP05	6,93
MAF05	3,83	MIE05	1,30	CNA06	27,26	FRP06	18,15
MAF06	24,05	MIE06	6,62	CNA07	1,23	FRP07	4,87
MAF07	2,10	MIE07	10,60	CNA08	1,21	FRP08	23,22
MAF08	23,52	MIE08	7,60	CNA09	0,65	FRP09	19,79

MAF09	3,41	MIE09	17,15	CNA10	0,00	FRP10	0,83
MAF10	17,12	MIE10	0,31	CNA13	12,79	FRP11	30,87
MAF11	51,32	MIE13	0,56	CNA14	5,87	FRP12	7,03
MAF12	5,74	MIE14	1,81	CNA16	7,81	FRP13	11,18
MAF13	0,00	MIE15	0,78	CNA18	19,03	FRP14	6,74
MAF14	2,60	MIE16	6,22	CNA19	0,70	FRP15	0,66
MAF15	19,40	MIE17	4,70	CNA20	14,28	FRP17	2,69
MAF16	0,00					FRP18	1,58
MAF17	15,29					FRP20	14,34
MAF19	3,34					FRP21	65,90

Tabella 10.39. Betweenness primaria sperimentale scelte funzionali

SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw
SCB02	4,28	RGC01	7,93	BLQA03	22,99	BLQB01	11,32	CMB01	3,29
SCB03	2,87	RGC02	2,18	BLQA04	0,00	BLQB02	48,79	CMB02	37,04
SCB04	23,08	RGC03	0,00	BLQA05	19,73	BLQB03	10,47	CMB03	12,14
SCB06	13,03	RGC04	13,56	BLQA06	21,00	BLQB05	0,62	CMB04	14,40
SCB07	0,00	RGC05	17,89	BLQA07	6,43	BLQB06	6,03	CMB05	47,67
SCB08	3,53	RGC07	4,63	BLQA08	4,95	BLQB07	7,25	CMB06	2,67
SCB10	0,33	RGC08	1,31	BLQA09	7,90	BLQB08	30,03	CMB07	1,98
SCB12	12,42	RGC09	18,38	BLQA10	13,24	BLQB09	40,76	CMB08	21,35
SCB13	10,42	RGC10	0,00	BLQA11	26,92	BLQB10	6,90	CMB09	9,64
SCB14	6,50	RGC11	28,17	BLQA12	1,00	BLQB12	24,19	CMB11	1,52
SCB15	1,53	RGC12	8,02	BLQA13	10,70	BLQB13	9,74	CMB12	11,19
		RGC13	0,00	BLQA14	21,70	BLQB16	2,13	CMB14	0,83
		RGC14	2,59	BLQA15	11,18	BLQB17	1,40	CMB15	16,15
		RGC15	15,41	BLQA16	41,13	BLQB18	0,00	CMB16	31,74
		RGC16	6,94	BLQA17	1,87	BLQB19	1,95	CMB17	16,98
				BLQA19	1,83	BLQB21	0,00	CMB18	36,80
				BLQA20	46,59	BLQB22	16,38	CMB19	20,36
				BLQA21	6,01	BLQB25	1,03	CMB20	11,37
				BLQA22	46,63			CMB21	30,96
				BLQA23	6,03			CMB22	9,91
				BLQA24	11,07				
				BLQA25	9,13				

Tabella 10.40. Betweenness primaria controllo scelte funzionali

MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw
MAF01	5,18	MIE01	0,54	CNA01	21,27	FRP01	7,08
MAF02	8,13	MIE02	6,24	CNA02	2,03	FRP02	6,32
MAF03	3,72	MIE03	0,64	CNA03	29,50	FRP04	2,98
MAF04	9,83	MIE04	9,71	CNA04	39,23	FRP05	11,30
MAF05	19,18	MIE05	9,64	CNA06	50,10	FRP06	12,05
MAF06	8,92	MIE06	13,57	CNA07	2,57	FRP07	3,50
MAF07	6,23	MIE07	13,20	CNA08	54,83	FRP08	4,17
MAF08	23,60	MIE08	11,40	CNA09	2,40	FRP09	32,80
MAF09	11,90	MIE09	3,69	CNA10	0,00	FRP10	17,85
MAF10	23,95	MIE10	9,37	CNA13	4,90	FRP11	12,97
MAF11	25,05	MIE13	0,00	CNA14	19,80	FRP12	24,77
MAF12	3,12	MIE14	0,00	CNA16	12,00	FRP13	23,95
MAF13	0,00	MIE15	1,05	CNA18	23,97	FRP14	8,17
MAF14	4,32	MIE16	24,12	CNA19	15,13	FRP15	0,50
MAF15	31,78	MIE17	8,83	CNA20	10,27	FRP17	0,00
MAF16	6,47					FRP18	10,85
MAF17	4,62					FRP20	59,32
MAF19	0,00					FRP21	41,43

Tabella 10.41. Betweenness secondaria primo grado scelte affettive

LELE (sperimentale)		LFB (sperimentale)		LDG (controllo)		LELA (controllo)	
Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw
LELE01	1,97	LFB01	16,04	LDG01	30,23	LELA02	3,08
LELE03	6,57	LFB02	0,57	LDG03	2,42	LELA04	4,78
LELE04	3,47	LFB03	0,30	LDG04	0,99	LELA05	16,24
LELE05	0,33	LFB04	21,39	LDG06	4,42	LELA07	9,28
LELE06	28,25	LFB05	11,50	LDG07	6,79	LELA08	0,00
LELE08	22,15	LFB06	11,86	LDG08	13,76	LELA09	1,43
LELE09	25,94	LFB07	27,80	LDG09	6,18	LELA11	27,15
LELE10	10,65	LFB08	0,39	LDG10	22,41	LELA13	19,87
LELE11	7,93	LFB10	4,40	LDG11	0,00	LELA14	3,12
LELE13	3,83	LFB14	8,75	LDG14	14,31	LELA15	17,94
LELE15	4,57	LFB15	16,79	LDG15	21,44	LELA17	0,58
LELE18	0,50	LFB16	12,08	LDG16	1,76	LELA20	3,78
LELE19	4,37	LFB17	4,09	LDG17	15,53	LELA22	28,37
LELE20	11,43	LFB18	20,47	LDG18	46,04	LELA23	4,78
LELE21	8,53	LFB20	11,29	LDG19	3,20	LELA24	3,57
LELE22	24,80	LFB21	29,16	LDG20	24,30	LELA25	4,03

LELE23	1,72	LFB22	4,73	LDG21	29,08	LELA26	0,00
		LFB23	12,86	LDG22	5,28		
		LFB24	7,52	LDG23	20,58		
				LDG24	7,08		
				LDG25	13,20		

Tabella 10.42. Betweenness secondaria primo grado scelte funzionali

LELE (sperimentale)		LFB (sperimentale)		LDG (controllo)		LELA (controllo)	
Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw
LELE01	33,62	LFB01	4,11	LDG01	66,18	LELA02	0,00
LELE03	15,17	LFB02	2,41	LDG03	0,00	LELA04	41,67
LELE04	0,33	LFB03	0,13	LDG04	10,83	LELA05	21,00
LELE05	16,22	LFB04	45,74	LDG06	4,38	LELA07	0,00
LELE06	2,58	LFB05	5,65	LDG07	8,40	LELA08	26,00
LELE08	50,60	LFB06	1,17	LDG08	30,07	LELA09	38,67
LELE09	5,39	LFB07	2,58	LDG09	8,29	LELA11	13,58
LELE10	0,83	LFB08	0,83	LDG10	32,76	LELA13	20,00
LELE11	0,58	LFB10	1,99	LDG11	0,00	LELA14	20,00
LELE13	1,52	LFB14	2,58	LDG14	15,58	LELA15	38,08
LELE15	0,25	LFB15	3,32	LDG15	14,53	LELA17	0,00
LELE18	1,17	LFB16	77,34	LDG16	13,70	LELA20	18,58
LELE19	7,25	LFB17	2,00	LDG17	16,14	LELA22	0,00
LELE20	28,05	LFB18	13,07	LDG18	30,40	LELA23	2,33
LELE21	10,52	LFB20	7,26	LDG19	23,65	LELA24	16,08
LELE22	7,79	LFB21	72,12	LDG20	11,48	LELA25	0,00
LELE23	1,13	LFB22	9,68	LDG21	21,63	LELA26	0,00
		LFB23	8,05	LDG22	5,46		
		LFB24	0,00	LDG23	24,84		
				LDG24	25,31		
				LDG25	10,39		

Da un'osservazione complessiva delle tabelle emerge che, per ciò che riguarda la primaria (tabelle 10.37-10.40), la betweenness è distribuita abbastanza equamente tra monolingui e multilingui, pur essendo i singoli valori piuttosto variegati da alunno ad alunno. In particolare, la situazione maggiormente positiva pare essere quella delle scelte affettive, con valori di centralità per intermediazione distribuiti in modo abbastanza simile: in alcune classi i valori più alti appartengono ai multilingui, in altre ai monolingui. Nel caso delle scelte funzionali, invece, la betweenness appare talvolta più alta per alcuni individui, segno di complessiva minore equità dei network, ma di nuovo questi sono a

volte monolingui, a volte multilingui. Anche questa volta, insomma, sembra che la situazione non tenda in modo particolare verso nessuna delle due condizioni linguistiche. Anche nelle classi della secondaria (tabelle 10.41-10.42) i singoli valori di betweenness sono piuttosto variegati da alunno ad alunno. Troviamo, però, una situazione un po' meno equa tra i due attributi linguistici, soprattutto per i multilingui, molti dei quali presentano una betweenness abbastanza bassa. I valori dei monolingui appaiono invece un po' più alti. La betweenness dei multilingui delle diverse classi, inoltre, sembra generalmente più alta in ambito funzionale rispetto a quello affettivo, diversamente da come sempre accaduto fino a questo momento. Per avere un quadro più chiaro della situazione, osserviamo le tabelle a seguire (10.43-10.48), che riportano, per ogni classe e ogni ambito di scelta, i valori medi di betweenness per classe intera, monolingui e multilingui. Iniziamo, come sempre, dal campione di scuola primaria (tabelle 10.43-10.46).

Tabella 10.43. Betweenness classe intera e sottogruppi linguistici primaria sperimentale scelte affettive

	SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	5,36	5,08	7,73	7,61	21,23	19,94	8,83	7,74	9,39	7,19
Monolingui	3,94	4,30	8,48	7,75	24,76	22,70	8,31	6,46	10,21	6,74
Multilingui	6,18	5,62	4,75	7,67	16,12	14,86	11,46	14,30	8,95	7,66

Tabella 10.44. Betweenness classe intera e sottogruppi linguistici primaria controllo scelte affettive

	MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	11,61	12,91	5,80	5,68	10,07	10,11	13,39	15,93
Monolingui	9,86	8,72	5,04	5,27	16,99	23,11	12,25	9,69
Multilingui	15,11	19,43	7,90	7,07	9,00	8,10	14,53	21,04

Tabella 10.45. Betweenness classe intera e sottogruppi linguistici primaria sperimentale scelte funzionali

	SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	7,09	7,04	8,47	8,48	15,37	14,19	12,17	14,58	16,90	13,57
Monolingui	5,78	4,47	10,58	8,19	17,16	14,54	11,67	13,54	20,70	17,26
Multilingui	7,84	8,42	0,00	0,00	12,78	14,08	14,64	22,63	14,85	11,38



Tabella 10.46. Betweenness classe intera e sottogruppi linguistici primaria controllo scelte funzionali

	MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
	Classe intera	10,89	9,57	7,47	6,77	19,20	17,59	15,56
Monolingui	11,19	9,25	7,93	7,58	20,82	26,04	19,10	17,71
Multilingui	10,29	11,06	6,20	4,38	18,95	17,44	12,01	13,60

Partendo dalle scelte affettive (tabelle 10.43 e 10.44), vediamo che le tre condizioni (classe intera, monolingui e multilingui) hanno medie piuttosto simili tra loro, perciò la centralità per intermediazione non subisce eccessive modifiche da una condizione linguistica all'altra. È così anche per le scelte funzionali (tabelle 10.45 e 10.46), ad eccezione della classe sperimentale RGC, il cui gruppo di multilingui ottiene una betweenness media pari a 0, il che ci informa che questi alunni, in ambito funzionale, non sono attori preminenti all'interno del network e sono poco attivi nel connettere tra loro i compagni. Tranne l'eccezione appena menzionata, per nessuno dei due ambiti pare che le singole classi del gruppo sperimentale o di controllo abbiano privilegiato in maniera evidente una condizione linguistica rispetto all'altra in termini di centralità. Osserviamo ora i risultati della secondaria di primo grado (tabelle 10.47 e 10.48).

Tabella 10.47. Betweenness classe intera e sottogruppi linguistici secondaria primo grado scelte affettive

	LELE (sperimentale)		LFB (sperimentale)		LDG (controllo)		LELA (controllo)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
	Classe intera	9,82	9,46	11,68	8,66	13,76	12,02	8,71
Monolingui	11,51	10,79	12,04	8,65	15,99	12,05	9,89	10,02
Multilingui	7,93	7,99	8,68	11,47	4,29	6,39	3,19	2,76

Tabella 10.48. Betweenness classe intera e sottogruppi linguistici secondaria primo grado scelte funzionali

	LELE (sperimentale)		LFB (sperimentale)		LDG (controllo)		LELA (controllo)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
	Classe intera	10,76	14,29	13,69	23,79	17,81	14,75	15,06
Monolingui	10,50	15,81	14,96	24,91	19,60	14,71	15,14	13,70
Multilingui	11,06	13,44	2,87	0,64	10,23	14,18	14,67	23,41

Nella secondaria di primo grado notiamo un quadro leggermente diverso. I valori medi relativi alle tre condizioni (classe intera, monolingui e multilingui) sono più vicini tra loro

nelle scelte funzionali rispetto a quelle affettive, rimanendo però sempre più alti per i monolingui. Fa eccezione la classe sperimentale LFB, i cui multilingui hanno una betweenness media piuttosto bassa nelle scelte funzionali, quindi il loro ruolo non è molto centrale nel mantenere saldo e collegato il network. Nelle scelte affettive, come abbiamo già detto, c'è molto più divario tra le medie di monolingui e multilingui, con questi ultimi in una condizione di minor centralità in tutte e quattro le classi. Terminiamo la discussione dei dati di betweenness con le tabelle cumulative (da 10.49 a 10.52). Dopo aver analizzato ogni classe di ciascun gruppo, valutiamo ora somiglianze e differenze tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo in entrambi i gradi di scuola.

Tabella 10.49. Betweenness gruppo sperimentale e di controllo scelte affettive quinta primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Classe intera	10,22	3,24	10,51	6,19	0,09
Monolingui	11,04	4,98	11,14	7,96	0,02
Multilingui	11,64	3,71	9,49	4,52	-0,58

Tabella 10.50. Betweenness gruppo sperimentale e di controllo scelte funzionali quinta primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Classe intera	13,28	5,16	12,00	4,24	-0,25
Monolingui	14,76	6,19	13,18	5,84	-0,26
Multilingui	11,86	5,32	10,02	6,27	-0,35

Le prime due tabelle (10.49-10.50) riguardano gruppo sperimentale e di controllo della scuola primaria. Dal punto di vista delle scelte affettive le medie sono pressoché identiche tra i due gruppi per ciò che riguarda classe intera e monolingui, con effect size molto basso in entrambi i casi (0,09; 0,02). I due d di Cohen appena mostrati, in quanto positivi, quantificano un effetto a favore del gruppo sperimentale. C'è invece maggiore differenza nel caso dei multilingui, la cui betweenness è mediamente maggiore nel gruppo di controllo, con effect size medio-alto e negativo (-0,58). Dal punto di vista delle scelte funzionali, tutte e tre le medie sono maggiori, anche se non di molto, per il gruppo di controllo. L'ampiezza dell'effetto è in negativo, e va da bassa (-0,25) a modesta (-0,35).

Tabella 10.51. Betweenness gruppo sperimentale e di controllo scelte affettive terza secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Classe intera	11,24	3,57	10,75	1,32	-0,14
Monolingui	12,94	4,31	11,78	0,37	-0,27
Multilingui	3,74	0,78	8,31	0,53	5,87

Tabella 10.52. Betweenness gruppo sperimentale e di controllo scelte funzionali terza secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Classe intera	16,44	1,94	12,23	2,07	-2,17
Monolingui	17,37	3,15	12,73	3,15	-1,47
Multilingui	12,45	3,14	6,97	5,79	-1,75

Le tabelle 10.51 e 10.52 riportano i valori medi, in entrambi gli ambiti di scelta, delle classi di secondaria di primo grado. In ambito affettivo la media del gruppo sperimentale è leggermente minore di quella del gruppo di controllo sia dal punto di vista della classe intera che per i monolingui. La lieve differenza è dimostrata anche dal d di Cohen, che è abbastanza basso in entrambi i casi (-0,14 classi intere e -0,27 monolingui). I valori, in quanto negativi, quantificano un effetto a favore del gruppo di controllo. La differenza è invece molto più ampia per i multilingui, questa volta a favore del gruppo sperimentale. Sembra quindi che i multilingui sperimentali siano più partecipi ai legami affettivi delle proprie classi rispetto alla controparte di controllo, come testimoniato anche dall'effect size positivo e molto alto (5,87). Dal punto di vista funzionale, invece, le medie sono più alte per il gruppo di controllo in tutti e tre i casi, lasciando intendere che gli studenti sperimentali siano meno partecipi ai legami del gruppo nel contesto relativo al lavoro in classe. L'ampiezza d'effetto è negativa e molto alta in tutti i casi (-2,17; -1,47; -1,75).

In ultimo, riportiamo i valori relativi all'indice di espansività sociale. Le tabelle 10.53-10.58 mostrano i valori di espansività per ogni alunno di ogni classe sia di primaria che di secondaria di primo grado. Come per la betweenness, per rendere più semplice l'individuazione degli studenti in base al loro attributo linguistico, i **monolingui** saranno evidenziati in colore azzurro, i **multilingui** in colore giallo. Seguono poi le tabelle 10.59-

10.64, che indicano, per ogni classe, i valori medi di espansività sociale per gruppo intero, monolingui e multilingui. Infine, le tabelle 10.65-10.68 confrontano gruppo sperimentale e di controllo di entrambi i gradi scolastici, nonché i rispettivi sottogruppi, tramite media, deviazione standard ed effect size.

Tabella 10.53. Espansività sociale primaria sperimentale scelte affettive

SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc
SCB02	0,40	RGC01	0,50	BLQA03	0,52	BLQB01	0,65	CMB01	0,53
SCB03	0,40	RGC02	0,64	BLQA04	0,05	BLQB02	0,47	CMB02	0,89
SCB04	0,70	RGC03	0,50	BLQA05	0,33	BLQB03	0,47	CMB03	0,47
SCB06	0,50	RGC04	0,50	BLQA06	0,05	BLQB05	0,88	CMB04	0,42
SCB07	0,30	RGC05	0,86	BLQA07	0,38	BLQB06	0,24	CMB05	0,84
SCB08	0,40	RGC07	0,43	BLQA08	0,29	BLQB07	0,53	CMB06	0,53
SCB10	0,30	RGC08	0,43	BLQA09	0,24	BLQB08	0,71	CMB07	0,05
SCB12	0,40	RGC09	1,00	BLQA10	0,38	BLQB09	0,71	CMB08	0,74
SCB13	0,50	RGC10	0,36	BLQA11	0,57	BLQB10	0,24	CMB09	0,58
SCB14	0,90	RGC11	1,00	BLQA12	0,29	BLQB12	0,53	CMB11	0,32
SCB15	0,90	RGC12	0,29	BLQA13	0,29	BLQB13	0,47	CMB12	0,74
		RGC13	0,07	BLQA14	0,14	BLQB16	0,24	CMB14	0,89
		RGC14	0,64	BLQA15	0,33	BLQB17	0,76	CMB15	0,53
		RGC15	0,64	BLQA16	0,48	BLQB18	0,53	CMB16	0,53
		RGC16	0,36	BLQA17	0,24	BLQB19	1,00	CMB17	0,58
				BLQA19	0,14	BLQB21	0,47	CMB18	0,37
				BLQA20	0,24	BLQB22	0,29	CMB19	0,42
				BLQA21	0,52	BLQB25	0,35	CMB20	0,53
				BLQA22	0,24			CMB21	0,37
				BLQA23	0,29			CMB22	0,63
				BLQA24	0,24				
				BLQA25	0,38				

Tabella 10.54. Espansività sociale primaria controllo scelte affettive

MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc
MAF01	0,53	MIE01	0,57	CNA01	0,29	FRP01	0,18
MAF02	0,41	MIE02	0,79	CNA02	0,36	FRP02	0,65
MAF03	0,41	MIE03	0,43	CNA03	0,50	FRP04	0,18
MAF04	0,65	MIE04	0,79	CNA04	0,57	FRP05	0,24
MAF05	0,35	MIE05	0,43	CNA06	0,86	FRP06	0,29
MAF06	0,53	MIE06	0,50	CNA07	0,14	FRP07	0,24
MAF07	0,24	MIE07	0,64	CNA08	0,21	FRP08	0,71
MAF08	0,59	MIE08	0,43	CNA09	0,21	FRP09	0,24
MAF09	0,41	MIE09	0,79	CNA10	0,00	FRP10	0,12
MAF10	0,41	MIE10	0,29	CNA13	0,57	FRP11	0,59
MAF11	0,82	MIE13	1,00	CNA14	0,29	FRP12	0,47
MAF12	0,29	MIE14	0,79	CNA16	0,29	FRP13	0,41
MAF13	0,47	MIE15	0,50	CNA18	0,50	FRP14	0,24
MAF14	0,24	MIE16	0,57	CNA19	0,21	FRP15	0,47
MAF15	1,00	MIE17	0,79	CNA20	0,43	FRP17	0,18
MAF16	0,18					FRP18	0,24
MAF17	0,35					FRP20	0,41
MAF19	0,24					FRP21	0,65

Tabella 10.55. Espansività sociale primaria sperimentale scelte funzionali

SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc
SCB02	0,30	RGC01	0,29	BLQA03	0,29	BLQB01	0,35	CMB01	0,32
SCB03	0,30	RGC02	0,57	BLQA04	0,05	BLQB02	0,41	CMB02	0,89
SCB04	0,60	RGC03	0,57	BLQA05	0,33	BLQB03	0,35	CMB03	0,37
SCB06	0,40	RGC04	0,50	BLQA06	0,24	BLQB05	0,12	CMB04	0,32
SCB07	0,30	RGC05	0,43	BLQA07	0,33	BLQB06	0,29	CMB05	0,84
SCB08	0,40	RGC07	0,36	BLQA08	0,14	BLQB07	0,35	CMB06	0,32
SCB10	0,10	RGC08	0,50	BLQA09	0,14	BLQB08	0,53	CMB07	0,11
SCB12	0,30	RGC09	1,00	BLQA10	0,14	BLQB09	0,53	CMB08	0,32
SCB13	0,70	RGC10	0,00	BLQA11	0,38	BLQB10	0,24	CMB09	0,26
SCB14	0,40	RGC11	1,00	BLQA12	0,14	BLQB12	0,47	CMB11	0,37
SCB15	0,50	RGC12	0,29	BLQA13	0,29	BLQB13	0,29	CMB12	0,47
		RGC13	0,21	BLQA14	0,19	BLQB16	0,18	CMB14	0,26
		RGC14	0,43	BLQA15	0,29	BLQB17	0,23	CMB15	0,32

		RGC15	0,71	BLQA16	0,33	BLQB18	0,35	CMB16	0,32
		RGC16	0,29	BLQA17	0,24	BLQB19	0,23	CMB17	0,21
				BLQA19	0,14	BLQB21	0,29	CMB18	0,26
				BLQA20	0,33	BLQB22	0,18	CMB19	0,32
				BLQA21	0,24	BLQB25	0,18	CMB20	0,47
				BLQA22	0,19			CMB21	0,47
				BLQA23	0,10			CMB22	0,42
				BLQA24	0,19				
				BLQA25	0,29				

Tabella 10.56. Espansività sociale primaria controllo scelte funzionali

MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc
MAF01	0,35	MIE01	0,21	CNA01	0,21	FRP01	0,35
MAF02	0,41	MIE02	0,43	CNA02	0,14	FRP02	0,41
MAF03	0,41	MIE03	0,21	CNA03	0,43	FRP04	0,47
MAF04	0,53	MIE04	0,57	CNA04	0,36	FRP05	0,24
MAF05	0,29	MIE05	0,50	CNA06	0,36	FRP06	0,24
MAF06	0,29	MIE06	0,29	CNA07	0,14	FRP07	0,24
MAF07	0,41	MIE07	0,36	CNA08	0,21	FRP08	0,24
MAF08	0,41	MIE08	0,43	CNA09	0,21	FRP09	0,18
MAF09	0,41	MIE09	0,14	CNA10	0,07	FRP10	0,24
MAF10	0,29	MIE10	0,50	CNA13	0,50	FRP11	0,24
MAF11	0,59	MIE13	0,29	CNA14	0,29	FRP12	0,47
MAF12	0,18	MIE14	0,86	CNA16	0,36	FRP13	0,24
MAF13	0,35	MIE15	0,43	CNA18	0,36	FRP14	0,24
MAF14	0,24	MIE16	0,50	CNA19	0,29	FRP15	0,18
MAF15	0,94	MIE17	0,50	CNA20	0,29	FRP17	0,18
MAF16	0,41					FRP18	0,35
MAF17	0,29					FRP20	0,35
MAF19	0,18					FRP21	0,35

Tabella 10.57. Espansività sociale secondaria primo grado scelte affettive

LELE (sperimentale)		LFB (sperimentale)		LDG (controllo)		LELA (controllo)	
Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc
LELE01	0,25	LFB01	0,33	LDG01	0,50	LELA02	0,25
LELE03	0,19	LFB02	0,44	LDG03	0,45	LELA04	0,13
LELE04	0,25	LFB03	0,33	LDG04	0,15	LELA05	0,31
LELE05	0,25	LFB04	0,78	LDG06	0,20	LELA07	0,25
LELE06	0,44	LFB05	0,56	LDG07	0,50	LELA08	0,13
LELE08	0,50	LFB06	0,83	LDG08	0,30	LELA09	0,19
LELE09	0,44	LFB07	0,39	LDG09	0,15	LELA11	0,31
LELE10	0,31	LFB08	0,17	LDG10	0,65	LELA13	0,56
LELE11	0,38	LFB10	0,22	LDG11	0,10	LELA14	0,19
LELE13	0,19	LFB14	0,22	LDG14	0,55	LELA15	0,38
LELE15	0,25	LFB15	1,00	LDG15	0,40	LELA17	0,25
LELE18	0,19	LFB16	0,78	LDG16	0,25	LELA20	0,31
LELE19	0,19	LFB17	0,17	LDG17	0,50	LELA22	0,50
LELE20	0,25	LFB18	0,28	LDG18	0,70	LELA23	0,31
LELE21	0,31	LFB20	0,44	LDG19	0,35	LELA24	0,25
LELE22	0,44	LFB21	0,89	LDG20	0,60	LELA25	0,25
LELE23	0,31	LFB22	0,50	LDG21	0,45	LELA26	0,31
		LFB23	0,33	LDG22	0,35		
		LFB24	0,83	LDG23	0,40		
				LDG24	0,25		
				LDG25	0,50		

Tabella 10.58. Espansività sociale secondaria primo grado scelte funzionali

LELE (sperimentale)		LFB (sperimentale)		LDG (controllo)		LELA (controllo)	
Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc
LELE01	0,25	LFB01	0,39	LDG01	0,40	LELA02	0,13
LELE03	0,19	LFB02	1,00	LDG03	0,35	LELA04	0,25
LELE04	0,19	LFB03	0,39	LDG04	0,30	LELA05	0,13
LELE05	0,31	LFB04	0,61	LDG06	0,10	LELA07	0,06
LELE06	0,25	LFB05	0,44	LDG07	0,40	LELA08	0,13
LELE08	0,50	LFB06	0,50	LDG08	0,30	LELA09	0,25
LELE09	0,19	LFB07	0,22	LDG09	0,10	LELA11	0,25
LELE10	0,19	LFB08	0,22	LDG10	0,35	LELA13	0,19
LELE11	0,38	LFB10	0,17	LDG11	0,15	LELA14	0,19
LELE13	0,19	LFB14	0,17	LDG14	0,30	LELA15	0,13
LELE15	0,13	LFB15	0,50	LDG15	0,20	LELA17	0,25
LELE18	0,25	LFB16	0,50	LDG16	0,20	LELA20	0,19
LELE19	0,31	LFB17	0,11	LDG17	0,40	LELA22	0,25

LELE20	0,44	LFB18	0,17	LDG18	0,35	LELA23	0,19
LELE21	0,31	LFB20	0,28	LDG19	0,40	LELA24	0,25
LELE22	0,38	LFB21	1,00	LDG20	0,40	LELA25	0,19
LELE23	0,31	LFB22	0,56	LDG21	0,30	LELA26	0,38
		LFB23	0,17	LDG22	0,20		
		LFB24	0,17	LDG23	0,25		
				LDG24	0,25		
				LDG25	0,30		

Le tabelle mostrano nuovamente un quadro piuttosto variegato da classe a classe, motivo per cui è difficile tentare una sintesi. Come per la maggior parte degli indici precedenti, l'ambito più coeso sembra essere quello delle scelte affettive, i cui valori di espansività sociale sono maggiori rispetto a quelli dell'ambito funzionale. Ciò era abbastanza facile da supporre, dato che, come anticipato, i calcoli di densità ed espansività sociale sono equivalenti. Se nel primo caso i valori sono maggiori in ambito affettivo, lo saranno dunque anche nel secondo. Più interessante in questo caso è invece osservare distintamente i due sottogruppi linguistici: con un primo sguardo, da nessuna delle tabelle osservate pare che i monolingui siano estremamente più espansivi dei multilingui e viceversa. Approfondiamo meglio la questione con le tabelle da 10.59 a 10.64, che mostrano la situazione di ogni classe dal punto di vista di classe intera, monolingui e multilingui.

Tabella 10.59. Espansività sociale classe intera e sottogruppi linguistici primaria sperimentale scelte affettive

	SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	0,52	0,22	0,55	0,26	0,30	0,14	0,53	0,22	0,55	0,21
Monolingui	0,40	0,00	0,61	0,24	0,33	0,17	0,55	0,22	0,52	0,29
Multilingui	0,59	0,25	0,31	0,22	0,26	0,08	0,43	0,25	0,56	0,16

Tabella 10.60. Espansività sociale classe intera e sottogruppi linguistici primaria controllo scelte affettive

	MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	0,45	0,21	0,62	0,20	0,36	0,21	0,36	0,19
Monolingui	0,46	0,21	0,54	0,15	0,39	0,25	0,35	0,13
Multilingui	0,43	0,23	0,84	0,11	0,36	0,22	0,38	0,24



Tabella 10.61. Espansività sociale classe intera e sottogruppi linguistici primaria sperimentale scelte funzionali

	SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	0,39	0,16	0,48	0,27	0,23	0,09	0,31	0,12	0,38	0,19
Monolingui	0,33	0,05	0,53	0,25	0,23	0,10	0,31	0,11	0,40	0,23
Multilingui	0,43	0,20	0,26	0,29	0,22	0,08	0,30	0,20	0,37	0,17

Tabella 10.62. Espansività sociale classe intera e sottogruppi linguistici primaria controllo scelte funzionali

	MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	0,39	0,17	0,41	0,18	0,28	0,12	0,29	0,09
Monolingui	0,40	0,19	0,40	0,20	0,29	0,11	0,25	0,06
Multilingui	0,36	0,16	0,45	0,12	0,28	0,12	0,33	0,11

Leggendo i risultati delle classi della primaria (tabelle 10.59-10.62) ritroviamo, dal punto di vista delle classi intere, la medesima situazione evidenziata per la densità: l'ambito maggiormente espansivo è quello delle scelte affettive. Passando ora agli attributi linguistici, molto più interessanti in questa sede, notiamo che è complicato definire un andamento preciso dei due sottogruppi: in alcune classi e in alcuni ambiti la maggior espansività sociale appartiene ai monolingui, in altre classi e in altri ambiti ai multilingui. Come sempre, rimandiamo alle tabelle cumulative finali (10.65-10.66) i ragionamenti conclusivi circa le differenze tra i diversi gruppi e contesti.

Tabella 10.63. Espansività sociale classe intera e sottogruppi linguistici secondaria primo grado scelte affettive

	LELE (sperimentale)		LFB (sperimentale)		LDG (controllo)		LELA (controllo)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	0,30	0,10	0,50	0,27	0,40	0,17	0,29	0,11
Monolingui	0,30	0,13	0,47	0,26	0,43	0,16	0,30	0,12
Multilingui	0,31	0,07	0,72	0,40	0,25	0,16	0,25	0,10

Tabella 10.64. Espansività sociale classe intera e sottogruppi linguistici secondaria primo grado scelte funzionali

	LELE (sperimentale)		LFB (sperimentale)		LDG (controllo)		LELA (controllo)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	0,28	0,10	0,40	0,26	0,29	0,10	0,20	0,07
Monolingui	0,26	0,10	0,36	0,23	0,29	0,10	0,19	0,06
Multilingui	0,30	0,10	0,75	0,35	0,28	0,09	0,27	0,10

Passando ora alla secondaria di primo grado (tabelle 10.63-10.64) ritroviamo nuovamente, per il gruppo intero, i medesimi valori emersi per la densità: l'espansività sociale è leggermente maggiore per le scelte affettive rispetto a quelle funzionali, con valori delle classi di secondaria perlopiù inferiori, in certi casi anche di molto, rispetto a quelli delle classi di scuola primaria. Riguardo ai sottogruppi di attributo linguistico, anche in questo caso non vi è un andamento comune tale da poter individuare con facilità differenze nette tra gruppi e sottogruppi. Per ciò che riguarda le scelte affettive, nel gruppo sperimentale hanno maggior espansività sociale i multilingui e nel gruppo di controllo i monolingui. Non è così, invece, per le scelte funzionali, per le quali nuovamente i multilingui sono i più espansivi nel gruppo sperimentale, mentre nel gruppo di controllo abbiamo una situazione mista: in LDG più espansivi i monolingui, in LELA più espansivi i multilingui. Anche in questo caso rimandiamo il discorso, con più precisione e accuratezza, alle tabelle cumulative finali (10.67-10.68).

Per concludere con l'espansività sociale si riportano le tabelle da 10.65 a 10.68, che confrontano gruppi sperimentali e di controllo di entrambi i gradi scolastici relativamente a quest'ultimo indice.

Tabella 10.65. Espansività sociale gruppo sperimentale e di controllo scelte affettive quinta primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Classe intera	0,45	0,12	0,49	0,11	0,35
Monolingui	0,44	0,08	0,48	0,11	0,56
Multilingui	0,50	0,23	0,43	0,15	-0,32

Tabella 10.66. Espansività sociale gruppo sperimentale e di controllo scelte funzionali quinta primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Classe intera	0,34	0,07	0,36	0,09	0,23
Monolingui	0,34	0,08	0,36	0,11	0,33
Multilingui	0,36	0,07	0,32	0,08	-0,55

Le tabelle 10.65 e 10.66 pongono a confronto gruppo sperimentale e di controllo della primaria da tre punti di vista: classe intera, monolingui e multilingui. A classi intere, come si diceva in precedenza, la situazione è identica a quella della densità, motivo per cui non sarà ulteriormente commentata. Per quanto riguarda i monolingui, la media è maggiore in entrambi gli ambiti per il gruppo sperimentale, i cui alunni, mediamente, manifestano una maggior espansività in termini di scelta dei compagni. L'ampiezza dell'effetto, positiva e a favore del gruppo sperimentale, è medio-alta (0,56) in ambito affettivo e modesta (0,33) in ambito funzionale. Non vale lo stesso per il sottogruppo dei multilingui, nel quale il gruppo sperimentale ha una media inferiore rispetto a quello di controllo in entrambi i contesti, mostrando quindi un'espansività più contenuta e minor coinvolgimento nel determinare la densità del proprio gruppo. L'ampiezza dell'effetto stavolta è negativa, dunque indicativa di un vantaggio per il gruppo di controllo. Il suo valore è modesto (-0,32) in ambito affettivo e medio-alto (-0,55) in ambito funzionale.

Tabella 10.67. Espansività sociale gruppo sperimentale e di controllo scelte affettive terza secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Classe intera	0,35	0,08	0,40	0,14	0,71
Monolingui	0,37	0,09	0,39	0,12	0,22
Multilingui	0,25	0,00	0,52	0,29	///

Tabella 10.68. Espansività sociale gruppo sperimentale e di controllo scelte funzionali terza secondaria di primo grado

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Classe intera	0,25	0,06	0,34	0,08	1,49
Monolingui	0,24	0,07	0,31	0,07	0,99
Multilingui	0,28	0,01	0,53	0,32	35,36

Le tabelle 10.67 e 10.68, invece, confrontano gruppo sperimentale e di controllo della secondaria di primo grado sempre relativamente a gruppo intero e sottogruppi ad attributo linguistico. Ciò che salta all'occhio dall'osservazione delle tabelle è che, oltre ai valori a gruppo intero, che sono già noti, anche nel caso dei sottogruppi linguistici la media è maggiore, dove più, dove meno, sempre per il gruppo sperimentale. Sembrerebbe, dunque, che tutti gli alunni delle classi sperimentali, indipendentemente dall'attributo linguistico, siano più espansivi nelle scelte rivolte ai compagni rispetto ai ragazzi del gruppo di controllo, sia per quanto riguarda il tempo libero che per quanto concerne il lavoro in classe. In entrambi i sottogruppi, insomma, gli alunni sperimentali contribuiscono maggiormente alla densità del gruppo rispetto a quelli di controllo. L'ampiezza dell'effetto nelle scelte affettive è bassa per i monolingui (0,22), mentre per i multilingui non è stato riportato alcun valore di effect size perchè, ricordiamo, la formula utilizzata per calcolare il d di Cohen è  $\frac{\text{media sperimentale} - \text{media controllo}}{DS \text{ controllo}}$ . Essendo la deviazione standard del gruppo di controllo pari a zero (perché le due classi hanno la stessa media), ed essendo la divisione per 0 un calcolo matematicamente impossibile, non è stato possibile ricavare alcun valore numerico. L'ampiezza dell'effetto nelle scelte funzionali è invece molto alta in tutti i casi.

## 10.2 Risultati dell'analisi tramite indici: i rifiuti

Ripercorriamo i medesimi punti d'analisi di cui nelle pagine precedenti, calandoli ora nel contesto dei rifiuti. Come già esplicitato, ragionare in termini di scelte è molto diverso da ragionare in termini di rifiuti, motivo per cui si è stabilito di dividere la discussione in due sezioni distinte.

Come per le scelte, iniziamo la discussione dall'indice di densità. Naturalmente, trattandosi di rifiuti, un valore di densità più vicino a 0 che ad 1 e, soprattutto, più basso

del corrispettivo valore emerso dalle scelte sarà da considerarsi positivamente, perché indicativo di poche nomine e, conseguentemente, pochi legami di questo genere.

Tabella 10.69. Densità rifiuti primaria

	Densità rifiuti affettivi	Densità rifiuti funzionali
SCB (sperimentale)	0,33	0,29
RGC (sperimentale)	0,33	0,34
BLQA (sperimentale)	0,23	0,22
BLQB (sperimentale)	0,19	0,21
CMB (sperimentale)	0,23	0,23
MAF (controllo)	0,28	0,25
MIE (controllo)	0,23	0,27
CNA (controllo)	0,46	0,53
FRP (controllo)	0,24	0,27

In tabella 10.69 sono riportate le densità di ogni classe sperimentale e di controllo della primaria in entrambi i contesti di rifiuto. Partendo dall'ambito affettivo e confrontando questa tabella con quella relativa alle scelte (cfr. tabella 10.1), notiamo che, come auspicabile, le densità dei rifiuti sono tutte piuttosto inferiori rispetto a quelle delle scelte, tranne in un caso, la classe di controllo CNA. In questo gruppo, la densità dei rifiuti affettivi è superiore rispetto a quella delle scelte affettive (0,46 rifiuti vs 0,36 scelte) e prossima al 50%: ciò significa che questa classe in ambito affettivo ha espresso quasi la metà dei rifiuti possibili. Per tutte le altre classi, invece, sono stati espressi molti meno rifiuti rispetto alle scelte. Passando all'ambito funzionale, la densità dei rifiuti è, nuovamente, minore rispetto alle corrispettive scelte, con l'eccezione, sempre, della classe di controllo CNA, in cui la densità dei rifiuti funzionali è di molto maggiore rispetto a quella delle scelte funzionali (0,53 rifiuti vs 0,28 scelte) e, stavolta, superiore al 50% delle nomine possibili. Questa classe, insomma, pare essere la meno coesa dell'intero gruppo della primaria, dati i valori di densità così alti nei rifiuti a fronte di risultati piuttosto bassi in sede di scelta. Cerchiamo, come sempre, di sintetizzare quanto detto fin qui tramite la tabella 10.70, che mette a confronto, in termini di densità, gruppo sperimentale e di controllo.

Tabella 10.70. Densità sperimentale e controllo rifiuti quinta primaria.

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Rifiuti affettivi	0,30	0,11	0,26	0,06	-0,38
Rifiuti funzionali	0,33	0,13	0,26	0,06	-0,53

In entrambi i contesti di rifiuto il gruppo sperimentale ha densità media inferiore (quindi, nel caso dei rifiuti, migliore) rispetto al gruppo di controllo. Confrontando questi risultati con i corrispettivi relativi alle scelte (cfr. tabella 10.2), si evince che il gruppo sperimentale si mostra mediamente più denso quando si tratta di scegliere e mediamente meno denso quando si tratta di rifiutare. L'ampiezza dell'effetto è modesta in ambito affettivo (-0,38) e medio-alta in ambito funzionale (-0,53). In questo caso il verso negativo degli effect size è da considerarsi indicativo di un effetto a favore del gruppo sperimentale, in quanto, trattandosi di densità nei rifiuti, è positivo che il gruppo sperimentale abbia una media di gruppo più bassa rispetto a quello di controllo. A seguire la tabella 10.71, che riporta invece i valori di densità delle classi di secondaria di primo grado.

Tabella 10.71. Densità rifiuti secondaria primo grado

	Densità rifiuti affettivi	Densità rifiuti funzionali
LFB (sperimentale)	0,14	0,12
LDG (controllo)	0,29	0,26

Come anticipato, qui e per ogni altro indice a seguire la discussione rispetto ai rifiuti di secondaria di primo grado riguarderà le sole due classi LFB (sperimentale) e LDG (controllo), unici due gruppi per i quali ci è stato concesso di raccogliere questo tipo di dati. Per questa ragione, avendo a disposizione una sola classe per entrambi i contesti, non sarà naturalmente possibile, né qui, né altrove, calcolare medie, deviazioni standard e coefficienti di variazione. Si porranno quindi a confronto i soli valori di densità ottenuti dalle due classi in entrambi gli ambiti. Confrontando le densità dei rifiuti in tabella 10.70 con i corrispettivi valori relativi alle scelte, sia affettive che funzionali (cfr. tabella 10.3), notiamo che, come avvenuto per le classi della primaria, la densità dei rifiuti è molto minore rispetto a quella delle scelte in entrambi i contesti. Anche i ragazzi delle due classi

della secondaria sembrano quindi scegliersi molto di più rispetto a quanto si rifiutano sia in ambito affettivo (LFB 0,50 scelte vs 0,14 rifiuti; LDG 0,40 scelte vs 0,29 rifiuti) che in ambito funzionale (LFB 0,40 scelte vs 0,12; LDG 0,29 vs 0,26). Passando, ora, al confronto tra gruppo sperimentale e di controllo, notiamo che la densità dei rifiuti del gruppo sperimentale è inferiore rispetto a quella del gruppo di controllo in entrambi gli ambiti, rivelando dunque dei grafi meno compatti e dei legami meno fitti per i ragazzi della classe sperimentale. Occorre, poi, sottolineare che la classe sperimentale LFB ottiene valori di densità molto bassi (0,14 affettivo e 0,12 funzionale), pari a poco più del 10% dei rifiuti possibili: questa classe, date le basse densità nei rifiuti e le alte o medio-alte densità nelle scelte, sembra essere la più compatta dell'intero gruppo della secondaria.

Proseguiamo con l'indice di inclusività. Come doverosa premessa occorre richiamare all'attenzione che la nomenclatura tecnica delle diverse misure d'analisi non ha nulla a che fare con il significato sociale che possiamo attribuire agli stessi termini. Colloquialmente parlando, il termine *inclusività* ha un'accezione positiva, designando un ambiente nel quale si sta bene e si viene accolti con piacere. Del tutto diverso è il significato che il termine assume in ambito di Social Network Analysis: in questo campo *inclusività* significa valutare se tutti gli attori di un gruppo hanno partecipato al gruppo stesso, se esiste almeno una linea (arco) che collega ogni attore al resto del gruppo. Questa premessa risulta necessaria per giustificare l'utilizzo di un termine come *inclusività* accostato ai network dei rifiuti, contesto nel quale "l'essere inclusi" non è inteso nel significato sociale del termine. Si può parlare di inclusività anche nei rifiuti proprio perché il suo significato tecnico esula dal senso colloquiale del termine: chi è partecipe al network dei rifiuti del proprio gruppo, in entrata, in uscita o in entrambi i versi, si dice tecnicamente incluso in quel grafo proprio perché vi è collegato. Ciò detto, iniziamo, come di consueto, dal campione della primaria (tabelle 10.72-10.75).

Tabella 10.72. Inclusività primaria sperimentale rifiuti affettivi

	SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff
Isolati	0	0	0	2	2	0	3	2	3	1
% Inclusività	100%	100%	100%	86,7%	90,5%	100%	82,4%	88,2%	84,2%	94,7%

Tabella 10.73. Inclusività primaria controllo rifiuti affettivi

	MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff
Isolati	2	1	2	1	0	0	3	0
% Inclusività	88,88%	94,44%	86,7%	93,3%	100%	100%	83,33%	100%

Tabella 10.74. Inclusività primaria sperimentale rifiuti funzionali

	SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff
Isolati	1	1	0	2	3	0	2	1	4	0
% Inclusività	90,9%	90,9%	100%	86,67%	85,7%	100%	88,2%	94,1%	80%	100%

Tabella 10.75. Inclusività primaria controllo rifiuti funzionali

	MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff	Ric	Eff
Isolati	0	1	1	0	0	0	1	0
% Inclusività	100%	94,44%	93,3%	100%	100%	100%	94,44%	100%

Le tabelle qui riportate (10.72-10.75) appaiono molto meno inclusive (intendendo sempre l'inclusività nel suo significato tecnico) di quelle relative alle scelte (cfr. tabelle 10.5-10.8), nel senso che gli alunni isolati parziali sono molti di più nell'ambito dei rifiuti che non in quello delle scelte. Questo è un buon risultato, nel senso che crediamo che sia meglio essere in parte distaccati da un contesto ad accezione negativa come quello dei rifiuti che non da un contesto ad accezione positiva come quello delle scelte. La questione, però, merita di essere meglio approfondita. Focalizzandoci sulle sole tabelle dei rifiuti (10.72-10.75), notiamo che per quasi tutte le classi sperimentali e di controllo, in entrambi gli ambiti, diversi alunni o non sono stati rifiutati da nessuno o non hanno rifiutato nessuno, costituendosi quindi come isolati parziali in entrata o in uscita. Occorre a questo punto specificare che, come per le scelte, anche per i rifiuti i due profili di isolato presentano alcune differenze non scontate: l'isolato in entrata ha rifiutato alcuni compagni, ma non è stato da nessuno considerato tale da essere rifiutato; l'isolato in



uscita, molto socievolmente, non ha rifiutato nessuno perché, presumibilmente, non trova particolarmente sgradevole la compagnia di nessuno, ma qualcuno ha nutrito questo sentimento nei suoi confronti, in quanto ha deciso di rifiutarlo. È bene sottolineare che colui che non viene rifiutato da nessuno non è necessariamente il più scelto della classe: potrebbe, infatti, trattarsi anche dei già citati alunni neutri, cioè coloro che non sono detestati da nessuno, ma non spiccano nemmeno in positivo. Nonostante ciò, si presume, comunque, che un allievo non rifiutato dai compagni non si trovi particolarmente male nel proprio gruppo classe. Da questa breve descrizione risulta chiaro che anche le questioni emotive e sociali dietro l'espressione o la ricezione di un rifiuto sono numerose, motivo per cui non è possibile affermare con assoluta sicurezza che una delle due condizioni (non ottenere o non esprimere rifiuti) sia migliore o peggiore dell'altra. Certo è, come anticipato poco sopra, che essere parzialmente distaccati in sede di rifiuto appare condizione migliore che non essere parzialmente distaccati in sede di scelte. Le uniche eccezioni al discorso appena concluso riguardano la classe sperimentale SCB, che non presenta isolati parziali nei rifiuti affettivi, e della classe di controllo CNA, che non presenta isolati parziali in nessuno dei due ambiti. Soprattutto nel caso di CNA, la non esclusione di nessun alunno dai legami di entrambi i network, quindi la maggior quantità di nomine, giustifica in parte i valori di densità piuttosto alti ottenuti dal gruppo in entrambi i contesti di rifiuto. La partecipazione di tutti gli alunni, sia in entrata che in uscita, all'intreccio relazionale del network ha sicuramente valore positivo nel caso nelle scelte, ma non in quello dei rifiuti: significa infatti che tutti sono stati rifiutati da almeno un compagno e, a loro volta, hanno rifiutato almeno un compagno, alimentando così la quantità di intrecci. Ancora una volta, insomma, si conferma la poca coesione della classe CNA, che pare, anche da queste nuove informazioni, essere la meno unita dell'interno campione della primaria. Prima di terminare questo discorso introduttivo vale la pena esplicitare un ultimo aspetto. Differentemente dalle tabelle relative alle scelte (cfr. tabelle 10.5-10.8), nelle quali, essendoci meno studenti isolati, sono presenti per ogni classe o isolati in entrata o isolati in uscita, in queste tabelle, in molti casi, troviamo sia isolati in entrata che isolati in uscita. Chi non conosce i dati relativi ai singoli alunni di ogni gruppo potrebbe ragionevolmente pensare che uno o più studenti, nel caso dei rifiuti, possano aver totalizzato contemporaneamente grado 0 sia in *indegree* che in *outdegree*, configurandosi dunque come isolati totali completamente distaccati dal gruppo. In realtà, per ciò che riguarda la primaria, non è così: pur essendoci in molte classi alunni isolati sia in entrata che in uscita, nessun bambino è contemporaneamente isolato da entrambi i

punti di vista, quindi nessuno risulta totalmente staccato dal network del proprio gruppo. Alcuni casi di questo tipo, come si vedrà tra non molto, saranno invece presenti nelle classi della secondaria di primo grado. Passiamo ora alle tabelle cumulative di gruppo (10.76-10.77), che metteranno a confronto gruppo sperimentale e gruppo di controllo di scuola primaria in termini di inclusività.

Tabella 10.76. Inclusività totale rifiuti primaria sperimentale

	Rifiuti affettivi		Rifiuti funzionali	
	Ricevute	Effettuate	Ricevute	Effettuate
Isolati	8	5	10	4
% Inclusività	90,70%	94,19%	88,37%	95,35%

Tabella 10.77. Inclusività totale rifiuti primaria controllo

	Rifiuti affettivi		Rifiuti funzionali	
	Ricevute	Effettuate	Ricevute	Effettuate
Isolati	7	2	2	1
% Inclusività	89,38%	96,97%	96,97%	98,48%

Anche nel caso dei rifiuti, così come per le scelte (cfr. tabelle 10.9-10.10), il quadro generale è abbastanza simile tra i due gruppi, pur con qualche differenza circoscritta. In merito ai rifiuti affettivi, la percentuale di alunni che hanno ottenuto zero rifiuti è molto simile tra gruppo sperimentale e di controllo, mentre la quantità di bambini che non hanno espresso alcun rifiuto è leggermente maggiore per il gruppo sperimentale. La maggiore differenza sta, invece, nei rifiuti funzionali. Nel gruppo sperimentale ben 10 alunni non hanno ricevuto rifiuti, contro 2 per il gruppo di controllo. In termini di rifiuti effettuati, 4 alunni del gruppo sperimentale non hanno espresso alcun rifiuto, mentre per il gruppo di controllo soltanto 1. Da questi dati si evince, insomma, che i legami delle classi sperimentali nei due contesti di rifiuto, dati i maggiori alunni isolati parziali, sono meno fitti e compatti di quelli delle classi di controllo, come già evidenziato anche dai valori di densità (cfr. tabella 10.69). Come ultima osservazione notiamo che per entrambi i gruppi e per entrambi gli ambiti sono maggiori gli alunni che hanno ricevuto zero rifiuti rispetto a quelli che hanno espresso zero rifiuti. Come già anticipato, la questione è piuttosto differente da un caso all'altro: non ricevere rifiuti esula dalla nostra volontà, mentre siamo noi a decidere se esprimere o meno una nomina negativa. Ciò detto,

notiamo appunto che, in entrambi i gruppi, sono sempre di più gli alunni ad aver ricevuto zero rifiuti che non quelli ad aver espresso zero rifiuti. Questo significa che, seppur la quantità di rifiuti espressi sia in quasi tutti i casi decisamente minore rispetto alla quantità di scelte espresse, non sono mai tantissimi gli studenti che, volontariamente, decidono di non rifiutare nessuno. Probabilmente, è la normalità dei rapporti umani: in un gruppo né estremamente grande, né estremamente piccolo come può essere una classe scolastica, è forse difficile, per la maggior parte degli studenti, non saper identificare proprio nessuno del quale non sia particolarmente gradita la compagnia. Passiamo, ora all'inclusività nei rifiuti delle classi di secondaria di primo grado (tabelle 10.78-10.79).

Tabella 10.78. Inclusività secondaria primo grado rifiuti affettivi

	LFB (sperimentale)		LDG (controllo)	
	Ricevute	Effettuate	Ricevute	Effettuate
Isolati	6	5	0	0
% Inclusività	68,42%	73,68%	100%	100%

Tabella 10.79. Inclusività secondaria primo grado rifiuti funzionali

	LFB (sperimentale)		LDG (controllo)	
	Ricevute	Effettuate	Ricevute	Effettuate
Isolati	5	4	1	0
% Inclusività	73,69%	78,94%	95,24%	100%

Anche nel caso della secondaria l'inclusività è, tecnicamente parlando, maggiormente completa nelle scelte (cfr. tabelle 10.11-10.12) che non nei rifiuti (tabelle 10.78-10.79). Ciò significa che nei grafi relativi alle scelte di entrambi gli ambiti quasi tutti gli alunni partecipano attivamente, in entrata, in uscita o in entrambi i casi, ai legami del proprio gruppo, mentre nei grafi relativi ai rifiuti ciò accade con minor intensità. Osservando nuovamente le tabelle 10.78-10.79 si può facilmente notare che quanto appena scritto vale più per la classe sperimentale LFB che non per la classe di controllo LDG, nella quale in ambito affettivo non vi è alcun isolato parziale e in ambito funzionale uno solo in termini di *indegree* (rifiuti ricevuti). Nella classe LFB, invece, sono numerosi gli isolati parziali in entrambi gli ambiti, segnalando quindi maggior povertà di legami e compattezza per tutti e due i grafi. Parlando sempre per la sola classe LFB, anche in questo gruppo è

evidente, seppur in misura minore, quanto osservato per le classi della primaria: in entrambi gli ambiti sono lievemente di più gli alunni ad aver ricevuto zero rifiuti che non quelli a non averne espresso alcuno. Ciò, nuovamente, significa che non sono mai tantissimi gli studenti che, deliberatamente, decidono di non rifiutare nessuno. Pur trovandosi bene nella propria classe e intrattenendo rapporti positivi (o comunque non negativi) con molti, non è, quindi, poi così scontato che si decida di non rifiutare proprio nessuno. La questione non può essere estesa alla classe di controllo LDG perché la quasi totale assenza di isolati parziali non permette di evidenziare o meno questo fenomeno. Inoltre, come già anticipato nella sezione relativa alle classi di scuola primaria, proprio nella classe LFB sono presenti, sia in ambito affettivo che funzionale, alunni isolati totali, ossia studenti che hanno totalizzato 0 sia in termini di rifiuti ricevuti (*indegree*) che in termini di rifiuti effettuati (*outdegree*), risultando quindi visivamente staccati dai relativi network. Se si fosse trattato del grafo relativo a un contesto di scelta, ciò avrebbe destato preoccupazioni, ma nel caso di un quesito sociometrico legato ai rifiuti è un risultato assai positivo avere alunni completamente distaccati dal gruppo. La questione degli isolati totali sarà maggiormente visibile e chiara in seguito, quando saranno mostrati e commentati i sociogrammi relativi ad ogni classe. Concludendo, da quanto descritto fin qui sembrerebbe che anche per la secondaria di primo grado la situazione, in termini di inclusività, mostri un vantaggio per il gruppo sperimentale, che risulta meno unito, compatto e partecipativo nei rifiuti rispetto a quello di controllo.

Passiamo ora alla discussione dei dati relativi all'indice di connessione. Ovviamente, se nel caso delle scelte è preferibile che le classi siano interamente connesse e raggiungibili, è invece auspicabile che i grafi relativi ai rifiuti non siano connessi. Nel primo caso, infatti, la completa connessione del grafo è rappresentativa di molte nomine e molti legami, diretti o indiretti, in grado di spaziare in tutte le direzioni possibili e di far raggiungere tutti reciprocamente. Nel secondo caso, invece, la non connessione testimonia collegamenti scarsi e non in grado di intrecciarsi in tutte le direzioni possibili e verso tutti i soggetti possibili, scenario decisamente migliore per dei rifiuti. Mostriamo per primi i risultati delle classi di scuola primaria (tabelle 10.80-10.83).

Tabella 10.80. Connessione primaria sperimentale rifiuti affettivi

	SCB (sperimentale)	RGC (sperimentale)	BLQA (sperimentale)	BLQB (sperimentale)	CMB (sperimentale)
Connessione	SI	NO	NO	NO	NO

Tabella 10.81. Connessione primaria controllo rifiuti affettivi

	MAF (controllo)	MIE (controllo)	CNA (controllo)	FRP (controllo)
Connessione	NO	NO	SI	NO

Tabella 10.82. Connessione primaria sperimentale rifiuti funzionali

	SCB (sperimentale)	RGC (sperimentale)	BLQA (sperimentale)	BLQB (sperimentale)	CMB (sperimentale)
Connessione	NO	NO	NO	NO	NO

Tabella 10.83. Connessione primaria controllo rifiuti funzionali

	MAF (controllo)	MIE (controllo)	CNA (controllo)	FRP (controllo)
Connessione	NO	NO	SI	NO

Rispetto alle tabelle riguardanti le scelte (10.15-10.18), nel caso dei rifiuti (tabelle 10.80-10.83) sono molte meno le classi della primaria interamente connesse e raggiungibili. Ciò significa, come anticipato, che le nomine effettuate e i conseguenti legami non sono stati sufficienti a garantire la giusta quantità di intrecci utile a connettere tra loro tutti gli alunni. Naturalmente, nel caso di un network dei rifiuti, dove si auspicano meno connessioni possibili, questo è da considerarsi un risultato positivo. Inoltre, come si può vedere dalle tabelle appena mostrate, non vi sono particolari differenze da segnalare, tra gruppo sperimentale e di controllo, per ciò che riguarda la connessione. Quasi tutte le classi non sono connesse in nessuno dei due ambiti, con due sole eccezioni: la classe sperimentale SCB connessa nei rifiuti affettivi e la classe di controllo CNA connessa in entrambi i contesti di rifiuto. Quest'ultima classe, come osservato fin qui, presenta legami molto più ampi e fitti nel caso dei rifiuti rispetto a quello delle scelte, testimoniato anche dal fatto che gli alunni che ne fanno parte sono tra loro connessi nei due grafi dei rifiuti, ma disconnessi nei due grafi delle scelte. La classe CNA, come già affermato in precedenza, pare essere la meno coesa tra tutte le classi di scuola primaria. A seguire le tabelle 10.84 e 10.85, che mostrano la situazione, in termini di connessione, delle due classi di secondaria di primo grado.

Tabella 10.84. Connessione secondaria primo grado rifiuti affettivi

	LFB (sperimentale)	LDG (controllo)
Connessione	NO	SI

Tabella 10.85. Connessione secondaria primo grado rifiuti funzionali

	LFB (sperimentale)	LDG (controllo)
Connessione	NO	NO

Anche per le classi della secondaria i grafi dei rifiuti sono meno connessi di quelli relativi alle scelte (tabelle 10.84-10.85), testimoniando, di nuovo, meno intrecci e legami in grado di connettere tra loro tutti gli alunni. Per questi due gruppi si può dire che la condizione del gruppo sperimentale (LFB) è migliore rispetto a quella del gruppo di controllo (LDG). La classe LFB, infatti, non è connessa nei due grafi dei rifiuti, ma lo era in quelli delle scelte, mentre la classe di controllo LDG è connessa nei rifiuti affettivi, ma non lo era nelle scelte funzionali. Ciò significa che gli intrecci relazionali tra gli alunni non sono stati sufficienti a mantenere la classe fortemente connessa (*strong*) nel caso delle scelte funzionali, ma lo sono stati, invece, nel contesto dei rifiuti affettivi.

Il prossimo indice è quello di efficienza. Come si diceva anche nella sezione di analisi relativa alle scelte, l'efficienza funziona in maniera opposta rispetto agli altri indici: un valore più vicino a 0 sta ad indicare un'efficienza più alta (più ridondanza), un valore prossimo ad 1 un'efficienza più bassa (meno ridondanza). Nel caso dei rifiuti, trattandosi di un contesto ad accezione negativa, sarà quindi preferibile ottenere valori di efficienza più vicini ad 1, quindi indicativi di legami essenziali e poco ridondanti. Per iniziare saranno mostrati i risultati delle classi di scuola primaria (tabelle 10.86-10.89).

Tabella 10.86. Efficienza primaria sperimentale rifiuti affettivi

	SCB (sperimentale)	RGC (sperimentale)	BLQA (sperimentale)	BLQB (sperimentale)	CMB (sperimentale)
Efficienza	0,74	0,71	0,80	0,86	0,81

Tabella 10.87. Efficienza primaria controllo rifiuti affettivi

	MAF (controllo)	MIE (controllo)	CNA (controllo)	FRP (controllo)
Efficienza	0,77	0,82	0,58	0,81

Tabella 10.88. Efficienza primaria sperimentale rifiuti funzionali

	SCB (sperimentale)	RGC (sperimentale)	BLQA (sperimentale)	BLQB (sperimentale)	CMB (sperimentale)
Efficienza	0,78	0,70	0,82	0,83	0,80

Tabella 10.89. Efficienza primaria controllo rifiuti funzionali

	MAF (controllo)	MIE (controllo)	CNA (controllo)	FRP (controllo)
Efficienza	0,79	0,78	0,51	0,77

Prendendo in esame il campione di scuola primaria, i valori emersi dai due contesti di rifiuto sono generalmente più vicini ad 1 (indicativi di poca ridondanza) di quelli ricavati dai due quesiti riguardanti le scelte (tabelle 10.86-10.89). Per entrambi gli ambiti di rifiuto, sia affettivo che funzionale, l'efficienza è insomma piuttosto alta, con valori superiori a 0,70. Ciò significa che questi network, essendo perlopiù poco densi e non connessi, presentano legami radi e poco o nulla ridondanti. L'unica eccezione è il già citato gruppo di controllo CNA, la cui efficienza è di 0,58 per i rifiuti affettivi e di 0,51 per i rifiuti funzionali. Valori di questo tipo, prossimi a 0,50, essendo indicativi di legami tra gli alunni né troppo radi né molto fitti, sarebbero abbastanza soddisfacenti in un contesto ad accezione positiva come quello delle scelte, ma nell'ambito dei rifiuti non sono estremamente positivi. I grafi dei rifiuti di questa classe presentano perciò legami abbastanza ridondanti, come mostrato anche dai valori di densità piuttosto elevati e dalla completa connessione dei membri della classe. Questo gruppo, si diceva già per i precedenti indici, sembrerebbe insomma il meno unito tra tutti quelli di scuola primaria. Passiamo ora alla tabella 10.90, in cui il gruppo sperimentale e quello di controllo sono messi a confronto in termini di efficienza.

Tabella 10.90. Efficienza sperimentale e controllo quinta primaria.

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Rifiuti affettivi	0,75	0,11	0,78	0,06	0,35
Rifiuti funzionali	0,71	0,14	0,79	0,05	0,54

Le medie del gruppo sperimentale sono più alte (quindi migliori) di quelle del gruppo di controllo sia per i rifiuti affettivi che per quelli funzionali. Gli alunni delle classi

sperimentali, dunque, nei due network di rifiuto intrattengono legami mediamente meno fitti e ridondanti di quelli degli alunni delle classi di controllo. L'effect size è modesto nel caso dei rifiuti affettivi (0,35) e medio nel caso dei rifiuti funzionali (0,54). Si ricorda che, nel caso dei rifiuti, è preferibile che l'efficienza abbia valore più vicino ad 1, dunque sia indicativa di poca ridondanza e legami radi. Per questo motivo, nei due contesti di rifiuto è da ritenersi un risultato positivo il valore di efficienza più alto per il gruppo sperimentale. Di conseguenza, il segno positivo dei due effect size è indicativo di un effetto a favore, appunto, del gruppo sperimentale. Passiamo ora agli indici di efficienza delle classi di scuola secondaria (tabelle 10.91-10.92).

Tabella 10.91. Efficienza secondaria primo grado rifiuti affettivi

	LFB (sperimentale)	LDG (controllo)
Efficienza	0,85	0,74

Tabella 10.92. Efficienza secondaria primo grado rifiuti funzionali

	LFB (sperimentale)	LDG (controllo)
Efficienza	0,92	0,78

Anche nel caso della secondaria di primo grado le due classi poste a confronto ottengono risultati di efficienza superiori a 0,70, quindi indicativi di poca ridondanza tra i legami degli alunni. È però la classe sperimentale LFB a raggiungere i valori più alti, quindi, in questo caso, i migliori: 0,85 di efficienza in ambito affettivo e addirittura 0,92 in ambito funzionale, quindi intrecci di relazioni poco o nulla fitti e ridondanti. Insomma, così come per la primaria, anche per la secondaria di primo grado i valori di efficienza sono più vantaggiosi per il gruppo sperimentale.

L'ultima misura aggregativa è la centralizzazione per prestigio. A questo proposito ricordiamo che più tale valore è basso (vicino a 0), più il grafo sarà "democratico", più è alto (vicino ad 1), più la posizione dei singoli vertici al suo interno sarà non paritaria. Come già accaduto per numerosi altri indici, anche per questa misura occorre ricordare la differenza tra il significato colloquiale del termine prestigio e il suo significato tecnico all'interno della SNA. Nel linguaggio comune avere prestigio significa occupare una posizione di rilievo e/o godere di una buona reputazione, ma sul piano sociometrico si può forse affermare che il più prestigioso tra i rifiutati possiede una di queste



caratteristiche? Decisamente no. In termini tecnici *prestigioso* sta semplicemente ad indicare colui che ha ricevuto una cospicua quantità di nomine in entrata rispetto agli altri componenti del proprio gruppo, configurandosi in questo modo come il più “noto” di quel determinato network; che poi il contesto raffigurato dal grafo sia rappresentativo di una condizione positiva o negativa è una questione differente, di stampo più qualitativo. Sia nel caso delle scelte che in quello dei rifiuti, insomma, un’alta centralizzazione sarà testimone di una situazione poco democratica in termini di nomine ricevute, ma nel caso delle scelte i più centralizzati saranno i più nominati in termini positivi, mentre nel caso dei rifiuti i più centralizzati saranno i più nominati in termini negativi. Ciò detto, mostriamo i risultati ottenuti dalle classi di scuola primaria (tabelle 10.93-10.96).

Tabella 10.93. Centralizzazione per prestigio primaria sperimentale rifiuti affettivi

	SCB (sperimentale)	RGC (sperimentale)	BLQA (sperimentale)	BLQB (sperimentale)	CMB (sperimentale)
Centralizzazione	0,63	0,41	0,56	0,73	0,48

Tabella 10.94. Centralizzazione per prestigio primaria controllo rifiuti affettivi

	MAF (controllo)	MIE (controllo)	CNA (controllo)	FRP (controllo)
Centralizzazione	0,58	0,59	0,27	0,56

Tabella 10.95. Centralizzazione per prestigio primaria sperimentale rifiuti funzionali

	SCB (sperimentale)	RGC (sperimentale)	BLQA (sperimentale)	BLQB (sperimentale)	CMB (sperimentale)
Centralizzazione	0,45	0,40	0,57	0,58	0,53

Tabella 10.96. Centralizzazione per prestigio primaria controllo rifiuti funzionali

	MAF (controllo)	MIE (controllo)	CNA (controllo)	FRP (controllo)
Centralizzazione	0,54	0,55	0,20	0,65

Per ciò che riguarda le classi di scuola primaria si può notare che, in linea di massima, i precedenti grafi delle scelte (cfr. tabelle 10.29-10.32) presentano valori più prossimi allo zero rispetto a quelli dei rifiuti (tabelle 10.93-10.96) qui riportati, quindi sono meno centralizzati. Ciò significa che generalmente le classi campione della primaria mostrano una situazione un po’ più equa, in termini di nomine ricevute, per le scelte rispetto ai rifiuti. Nei due contesti di rifiuto i gruppi sembrano reggersi maggiormente su alcuni

studenti centrali, particolarmente rifiutati. In altre parole, le nomine in termini di scelta sono più generalizzate, più diluite tra i diversi componenti dei vari gruppi, mentre le nomine in termini di rifiuto sembrano avvenire un po' di più a discapito dei medesimi studenti, che appaiono dunque i più centrali in questo senso. Per ciò che riguarda i rifiuti affettivi, i valori più alti di centralizzazione li ottengono le classi sperimentali SCB e BLQB e la classe di controllo MIE. Per quanto concerne, invece, i rifiuti funzionali, i picchi maggiori di centralizzazione sono per le classi sperimentali BLQA e BLQB e per la classe di controllo FRP. Notiamo che l'indice di centralizzazione, con qualche eccezione (BLQA, CMB, FRP), è più basso per i rifiuti funzionali rispetto a quelli affettivi: a quanto pare, i rifiuti di tipo affettivo sono generalmente più mirati verso alcuni alunni specifici di ogni classe, mentre i rifiuti di tipo funzionale sono più distribuiti tra gli studenti, rendendo la situazione più equa. Ciò porta a pensare che, in linea di massima, i bambini rifiutati in ambito affettivo siano quasi sempre gli stessi, rendendo quindi la centralizzazione più alta proprio perché rivolta quasi sempre verso di loro, mentre per l'ambito funzionale gli alunni rifiutati siano più vari, rendendo il tutto un po' più democratico e abbassando dunque i valori dell'indice. Nonostante, insomma, l'ambito affettivo sia parso fino a qui sempre migliore dal punto di vista relazionale rispetto a quello funzionale, emerge questa lieve dissonanza a carico della centralità: ambito affettivo più mirato nei rifiuti rispetto a quello funzionale. Pensandoci bene, si può ipotizzare una spiegazione per questo fenomeno: essendo i legami nei rifiuti affettivi generalmente più concentrati ed essenziali, come osservato anche dai valori di densità, può darsi che spicchino maggiormente i rifiuti espressi, che a quanto pare sono perlopiù rivolti verso i medesimi bambini. Evidentemente, in ambito affettivo si trovano meno ragioni per rifiutare, motivo per cui i più mirati sono quasi sempre gli stessi studenti, forse perché non particolarmente graditi per passare del tempo insieme. Per i rifiuti funzionali, invece, le nomine sono più generalizzate, più diluite tra gli alunni: è possibile, in effetti, che, in base agli stili di apprendimento di ognuno, siano molti di più i motivi per i quali possa non essere apprezzata la collaborazione in classe di qualche compagno. Per tale ragione, ogni alunno, in base alle proprie preferenze, avrà forse deciso di rifiutare quei compagni che più si discostano dalle sue abitudini, rendendo dunque il tutto un po' meno centralizzato. Nuovamente, si tratta di pure supposizioni: in mancanza di testimonianze degli alunni campione a proposito di questa questione, possiamo solo ipotizzare cosa può essere accaduto. A seguire la tabella 10.97, che pone a confronto gruppo sperimentale e di controllo della primaria in termini di centralizzazione.

Tabella 10.97. Centralizzazione per prestigio sperimentale e controllo quinta primaria.

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Rifiuti affettivi	0,50	0,15	0,56	0,13	0,40
Rifiuti funzionali	0,49	0,20	0,51	0,08	0,11

La tabella 10.97 mostra una situazione che tende maggiormente verso il gruppo di controllo. Osservando le medie, infatti, notiamo che queste sono maggiori per il gruppo sperimentale in entrambi i contesti: ciò, come anticipato, significa che mediamente le classi sperimentali sono più centralizzate, dunque più focalizzate verso il rifiuto di alcuni alunni in particolare, rendendo la situazione meno democratica rispetto a quanto accade nel gruppo di controllo. L'ampiezza dell'effetto è media per i rifiuti affettivi (0,40) e molto bassa per i rifiuti funzionali (0,11). Il verso degli effect size è positivo, ma è comunque rappresentativo di un effetto a favore del gruppo di controllo. Nel caso della centralizzazione per prestigio ottenere un valore più alto non è indicativo di un risultato positivo: significa, infatti, far parte di un gruppo poco democratico, con nomine rivolte più che altro verso alcuni soggetti in particolare. Se questo non ha accezione positiva in termini di scelte (scegliere solo alcuni alunni mirati), la ha ancor meno in termini di rifiuto (rifiutare solo alcuni alunni mirati). Passiamo ora alla secondaria di primo grado (tabelle 10.98-10.99).

Tabella 10.98. Centralizzazione per prestigio secondaria primo grado rifiuti affettivi

	LFB (sperimentale)	LDG (controllo)
Centralizzazione	0,08	0,28

Tabella 10.99. Centralizzazione per prestigio secondaria primo grado rifiuti funzionali

	LFB (sperimentale)	LDG (controllo)
Centralizzazione	0,15	0,12

Per ciò che riguarda le due classi di secondaria, il confronto tra i presenti grafi sui rifiuti e quelli relativi alle scelte (cfr. tabelle 10.34-10.35) conduce a risultati opposti rispetto a quelli ottenuti per la scuola primaria. In questo grado scolastico, infatti, sono i rifiuti ad essere generalmente meno centralizzati rispetto alle scelte, con l'eccezione della classe di

controllo LDG, i cui rifiuti affettivi sono invece più centralizzati (0,28) rispetto alle corrispettive scelte (0,22). Tranne l'eccezione appena menzionata, pare che alla secondaria gli alunni nominino i compagni in modo più mirato e centralizzato nell'ambito delle scelte rispetto a quello dei rifiuti. Questo risultato rimanda in parte al discorso sul passaggio da primaria a secondaria di primo grado e, in particolare, da tarda infanzia ad adolescenza: le scelte potrebbero essere più mirate perché, crescendo d'età, ci si identifica maggiormente con il proprio piccolo gruppo d'amici stretti, rifiutando la compagnia di tutto il resto dei compagni. Passando, ora, ad un confronto tra le classi in termini di soli rifiuti, notiamo dei risultati misti: per ciò che riguarda i rifiuti affettivi è più centralizzato il gruppo di controllo (LDG), per ciò che concerne i rifiuti funzionali è leggermente più centralizzato il gruppo sperimentale (LFB).

Terminiamo la presentazione dei dati relativi ai rifiuti con i due indici posizionali di carattere individuale: *betweenness* (o centralità per intermediazione) ed *espansività sociale*. Anche per queste ultime due misure ricordiamo che i termini *centralità per intermediazione* ed *espansività* assumono qui un significato puramente tecnico, ben differente dal loro valore pedagogico e sociale. Per quanto riguarda la *betweenness*, chiamare centrale per intermediazione un attore in termini di rifiuto può condurre a incomprensioni, se non adeguatamente spiegato: un attore centrale nei rifiuti è, come già affermato, colui che, a causa delle eccessive nomine (in entrata e/o in uscita), dunque dei numerosi archi creatisi tra lui e gli altri soggetti, risulta presente in molti dei percorsi che collegano gli altri soggetti. Essere centrale per intermediazione in un contesto del genere significa essere sì un soggetto preminente nel proprio gruppo, ma preminente ad accezione negativa. Lo stesso vale per l'espansività sociale. Nominare, in questo caso rifiutare, tanti attori del proprio gruppo sociale, infatti, non è certamente simbolo di espansività, che colloquialmente parlando designa un individuo molto aperto e che si relaziona facilmente col prossimo. Questi aspetti vanno tenuti in considerazione quando ci si accosta a risultati simili a livello di calcolo, come possono essere quelli ricavati per scelte e rifiuti di ogni classe, ma profondamente diversi in termini di significato. In definitiva, se per le scelte è positivo ottenere valori alti di *betweenness* ed *espansività sociale*, per i rifiuti sarà invece positivo ottenerne di bassi. In ultimo, ricordiamo nuovamente che, dal punto di vista del calcolo, l'espansività sociale equivale alla densità: la prima esprime il rapporto tra i legami presenti nel network e quelli possibili, la seconda il rapporto tra le nomine effettuate dal singolo e il totale delle nomine possibili. L'espansività sociale, dunque, non è altro che il calcolo della densità di ogni singolo

componente delle aggregazioni osservate, o meglio, del contributo di ciascun individuo alla densità del gruppo. L'informazione in più che l'indice di espansività ci permette di ottenere rispetto alla densità, che è una misura aggregativa, è la condizione relazionale di ciascun soggetto e, soprattutto, dei soli sottogruppi di monolingui e multilingui. Tale indice sarà dunque utilizzato per analizzare la condizione relazionale, in termini di rifiuti, di monolingui e multilingui di ciascun gruppo.

Iniziando dalla betweenness, le tabelle da 10.100 a 10.105 ne riportano i risultati per ogni alunno di ogni classe nei due diversi ambiti di rifiuto. Per rendere più semplice l'individuazione degli studenti in base al loro attributo linguistico, i **monolingui** saranno evidenziati in colore azzurro, i **multilingui** in colore giallo. A seguire si mostreranno anche le tabelle 10.106-10.111, relative alla betweenness di ogni classe calcolata per gruppo intero e sottogruppi linguistici. In chiusura, per le sole classi della primaria, si confronteranno le betweenness di gruppo sperimentale e gruppo di controllo (classe intera e sottogruppi linguistici) tramite media, deviazione standard ed effect size (tabelle 10.112-10.113). Per le classi della secondaria, avendo a disposizione per i rifiuti le sole classi LFB (sperimentale) e LDG (controllo), si proporrà un confronto basato sui soli valori di betweenness ottenuti da gruppo intero e sottogruppi linguistici (tabelle 10.110-10.111).

Tabella 10.100. Betweenness primaria sperimentale rifiuti affettivi

SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw
SCB02	0,92	RGC01	0,13	BLQA03	3,20	BLQB01	12,67	CMB01	0,00
SCB03	0,00	RGC02	1,03	BLQA04	55,28	BLQB02	0,00	CMB02	0,75
SCB04	0,33	RGC03	10,50	BLQA05	4,30	BLQB03	0,00	CMB03	38,20
SCB06	1,50	RGC04	0,46	BLQA06	25,93	BLQB05	0,00	CMB04	10,47
SCB07	55,75	RGC05	0,33	BLQA07	86,62	BLQB06	3,00	CMB05	19,83
SCB08	0,92	RGC07	0,45	BLQA08	0,00	BLQB07	0,00	CMB06	34,01
SCB10	28,83	RGC08	7,54	BLQA09	7,34	BLQB08	13,33	CMB07	0,00
SCB12	0,75	RGC09	0,00	BLQA10	15,55	BLQB09	5,33	CMB08	15,15
SCB13	4,00	RGC10	24,42	BLQA11	37,90	BLQB10	1,67	CMB09	9,65
SCB14	0,00	RGC11	0,00	BLQA12	1,96	BLQB12	0,00	CMB11	56,19
SCB15	4,00	RGC12	1,75	BLQA13	28,87	BLQB13	0,00	CMB12	37,68
		RGC13	57,08	BLQA14	15,22	BLQB16	2,67	CMB14	1,62

		RGC14	1,37	BLQA15	21,10	BLQB17	19,17	CMB15	13,88
		RGC15	2,20	BLQA16	0,00	BLQB18	34,50	CMB16	0,00
		RGC16	4,74	BLQA17	66,54	BLQB19	0,00	CMB17	0,00
				BLQA19	21,72	BLQB21	78,17	CMB18	13,77
				BLQA20	5,36	BLQB22	0,00	CMB19	11,80
				BLQA21	25,92	BLQB25	1,50	CMB20	20,00
				BLQA22	8,85			CMB21	0,92
				BLQA23	13,68			CMB22	54,10
				BLQA24	9,98				
				BLQA25	13,68				

Tabella 10.101. Betweenness primaria controllo rifiuti affettivi

MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw
MAF01	3,52	MIE01	66,88	CNA01	2,89	FRP01	8,77
MAF02	4,34	MIE02	12,03	CNA02	18,27	FRP02	0,00
MAF03	1,57	MIE03	11,90	CNA03	15,31	FRP04	12,74
MAF04	0,45	MIE04	2,17	CNA04	0,89	FRP05	0,00
MAF05	7,80	MIE05	50,23	CNA06	0,00	FRP06	0,67
MAF06	2,85	MIE06	1,50	CNA07	3,52	FRP07	4,67
MAF07	10,61	MIE07	23,33	CNA08	9,57	FRP08	18,42
MAF08	6,12	MIE08	0,00	CNA09	4,30	FRP09	16,75
MAF09	1,49	MIE09	0,00	CNA10	0,83	FRP10	46,58
MAF10	0,00	MIE10	8,10	CNA13	24,30	FRP11	37,71
MAF11	2,60	MIE13	0,00	CNA14	5,83	FRP12	42,25
MAF12	9,27	MIE14	28,12	CNA16	23,28	FRP13	0,25
MAF13	82,22	MIE15	3,67	CNA18	10,60	FRP14	19,73
MAF14	10,19	MIE16	14,17	CNA19	1,73	FRP15	61,16
MAF15	0,00	MIE17	17,90	CNA20	3,67	FRP17	12,11
MAF16	50,13					FRP18	5,19
MAF17	0,00					FRP20	0,00
MAF19	7,83					FRP21	36,00

Tabella 10.102. Betweenness primaria sperimentale rifiuti funzionali

SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw
SCB02	1,00	RGC01	0,98	BLQA03	3,14	BLQB01	40,55	CMB01	5,67
SCB03	0,00	RGC02	0,48	BLQA04	45,94	BLQB02	0,70	CMB02	0,00
SCB04	0,25	RGC03	6,87	BLQA05	15,78	BLQB03	0,00	CMB03	40,83
SCB06	1,50	RGC04	2,14	BLQA06	14,94	BLQB05	1,75	CMB04	2,75
SCB07	41,50	RGC05	0,00	BLQA07	163,41	BLQB06	35,80	CMB05	1,27
SCB08	2,00	RGC07	0,98	BLQA08	0,00	BLQB07	5,75	CMB06	9,49
SCB10	0,00	RGC08	3,48	BLQA09	22,36	BLQB08	6,06	CMB07	0,00
SCB12	1,00	RGC09	0,00	BLQA10	7,04	BLQB09	9,58	CMB08	13,82
SCB13	0,25	RGC10	41,70	BLQA11	2,91	BLQB10	0,73	CMB09	7,80
SCB14	23,25	RGC11	0,00	BLQA12	0,33	BLQB12	0,83	CMB11	58,23
SCB15	1,25	RGC12	0,33	BLQA13	0,00	BLQB13	0,00	CMB12	66,13
		RGC13	48,22	BLQA14	13,91	BLQB16	14,24	CMB14	15,36
		RGC14	6,51	BLQA15	45,08	BLQB17	11,83	CMB15	24,10
		RGC15	1,14	BLQA16	1,17	BLQB18	63,59	CMB16	0,00
		RGC16	9,18	BLQA17	33,98	BLQB19	7,36	CMB17	0,00
				BLQA19	30,55	BLQB21	75,22	CMB18	8,92
				BLQA20	0,00	BLQB22	0,00	CMB19	0,00
				BLQA21	8,62	BLQB25	0,00	CMB20	25,19
				BLQA22	3,45			CMB21	36,29
				BLQA23	13,68			CMB22	5,16
				BLQA24	14,64				
				BLQA25	1,09				

Tabella 10.103. Betweenness primaria controllo rifiuti funzionali

MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw	Alunni	Betw
MAF01	11,28	MIE01	69,67	CNA01	5,87	FRP01	6,14
MAF02	3,92	MIE02	38,87	CNA02	10,04	FRP02	0,67
MAF03	43,12	MIE03	12,95	CNA03	3,48	FRP04	17,89
MAF04	2,03	MIE04	20,78	CNA04	1,58	FRP05	23,49
MAF05	19,00	MIE05	17,17	CNA06	13,47	FRP06	0,00
MAF06	7,48	MIE06	0,00	CNA07	8,16	FRP07	2,58
MAF07	21,61	MIE07	8,03	CNA08	7,74	FRP08	0,00
MAF08	13,33	MIE08	0,00	CNA09	4,25	FRP09	16,18
MAF09	0,44	MIE09	1,83	CNA10	10,78	FRP10	52,74
MAF10	2,58	MIE10	5,03	CNA13	6,24	FRP11	12,05
MAF11	19,58	MIE13	42,92	CNA14	3,00	FRP12	8,57

MAF12	23,07	MIE14	2,25	CNA16	14,28	FRP13	49,01
MAF13	73,28	MIE15	2,00	CNA18	11,66	FRP14	19,82
MAF14	3,47	MIE16	13,25	CNA19	3,67	FRP15	55,25
MAF15	0,00	MIE17	3,25	CNA20	1,78	FRP17	30,48
MAF16	37,29					FRP18	10,00
MAF17	0,00					FRP20	3,39
MAF19	8,50					FRP21	2,75

Tabella 10.104. Betweenness secondaria primo grado rifiuti affettivi

LFB (sperimentale)		LDG (controllo)	
Alunni	Betw	Alunni	Betw
LFB01	0,00	LDG01	25,62
LFB02	2,83	LDG03	21,88
LFB03	30,67	LDG04	11,74
LFB04	0,00	LDG06	5,35
LFB05	33,00	LDG07	14,66
LFB06	8,67	LDG08	7,11
LFB07	0,00	LDG09	0,25
LFB08	22,58	LDG10	0,00
LFB10	1,83	LDG11	120,06
LFB14	29,58	LDG14	1,07
LFB15	0,00	LDG15	4,99
LFB16	0,00	LDG16	2,70
LFB17	17,92	LDG17	8,19
LFB18	17,58	LDG18	8,64
LFB20	15,33	LDG19	1,93
LFB21	0,00	LDG20	0,27
LFB22	0,00	LDG21	8,46
LFB23	0,00	LDG22	11,38
LFB24	17,00	LDG23	19,04
		LDG24	51,45
		LDG25	33,20



Tabella 10.105. Betweenness secondaria primo grado rifiuti funzionali

LFB (sperimentale)		LDG (controllo)	
Alunni	Betw	Alunni	Betw
LFB01	0,00	LDG01	26,45
LFB02	60,17	LDG03	29,55
LFB03	29,30	LDG04	13,80
LFB04	0,00	LDG06	6,37
LFB05	48,07	LDG07	15,16
LFB06	12,27	LDG08	21,68
LFB07	0,00	LDG09	6,95
LFB08	43,28	LDG10	0,00
LFB10	55,30	LDG11	59,71
LFB14	40,90	LDG14	0,64
LFB15	0,00	LDG15	5,87
LFB16	0,00	LDG16	5,17
LFB17	0,00	LDG17	14,62
LFB18	3,83	LDG18	39,52
LFB20	1,60	LDG19	1,24
LFB21	0,00	LDG20	2,11
LFB22	0,00	LDG21	2,49
LFB23	1,08	LDG22	25,32
LFB24	24,20	LDG23	21,55
		LDG24	33,44
		LDG25	43,35

Osservando i dati individuali riportati nelle tabelle è possibile notare, per ciò che riguarda la primaria, una situazione non particolarmente differente dal contesto delle scelte (cfr. tabelle 10.37-10.40). Anche per i rifiuti, pur essendo generalmente la betweenness un po' più mirata verso alcuni studenti in particolare, non paiono infatti esserci distinzioni eccessivamente marcate tra monolingui e multilingui nei diversi contesti classe. Pur essendoci un po' meno equità nei network dei rifiuti, come segnalato anche dai valori emersi dalla centralizzazione per prestigio (cfr. tabelle 10.94-10.97), la situazione non sembra tendere eccessivamente verso l'una o l'altra condizione linguistica. Passando, invece, alle classi di secondaria di primo grado, ci troviamo di fronte a risultati maggiormente variegati. Per ciò che riguarda la classe sperimentale LFB, nei rifiuti affettivi (tabella 10.104) troviamo betweenness piuttosto basse per i due multilingui, segno di scarso coinvolgimento nei legami dei compagni (il che, nel caso dei rifiuti, è positivo), a fronte di betweenness medio-alte o alte per alcuni monolingui. Nel caso dei

rifiuti funzionali (tabella 10.105), invece, osserviamo una situazione un po' più egualitaria tra i due sottogruppi linguistici. Per quanto concerne la classe di controllo LDG, notiamo anche in questo caso una situazione abbastanza democratica tra gli alunni nel caso dei rifiuti funzionali (tabella 10.105), ma osserviamo una forte disparità nel caso dei rifiuti affettivi (tabella 10.104). L'alunno multilingue LDG11, infatti, ottiene una betweenness altissima, dal valore di 120.06, a fronte di risultati molto inferiori raggiunti dagli altri allievi. Questo studente, avendo ricevuto e, a sua volta, effettuato un cospicuo numero di rifiuti, risulta piuttosto centrale nel determinare i legami tra i compagni all'interno del network in questione. Trattandosi, però, del network dei rifiuti affettivi, non si può certo parlare di risultato positivo. Questo aspetto ha certamente influito anche sul precedente indice di centralizzazione, che, nel caso dei rifiuti affettivi (cfr. tabella 10.98), è più alto per la classe LDG rispetto alla classe LFB. Per meglio chiarire le questioni sopra riportate, passiamo ora alle tabelle 10.106-10.111, che riportano, sia per la scuola primaria (10.106-10.109) che per la scuola secondaria (10.110-10.111), i valori medi di betweenness per classe intera, monolingui e multilingui.

Tabella 10.106. Betweenness classe intera e sottogruppi linguistici primaria sperimentale rifiuti affettivi

	SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	8,82	17,66	7,47	15,16	21,32	22,53	9,56	19,42	16,90	18,00
Monolingui	0,65	0,44	1,67	2,28	27,21	27,04	10,83	21,14	7,74	9,28
Multilingui	13,49	21,21	30,67	23,91	12,81	9,87	3,17	1,96	21,83	19,87

Tabella 10.107. Betweenness classe intera e sottogruppi linguistici primaria controllo rifiuti affettivi

	MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	11,17	21,06	16,00	19,62	8,33	8,26	17,94	18,88
Monolingui	13,58	25,70	18,90	21,97	2,60	2,41	15,72	21,32
Multilingui	6,33	3,63	8,03	8,41	9,22	8,53	20,17	17,09

Tabella 10.108. Betweenness classe intera e sottogruppi linguistici primaria sperimentale rifiuti funzionali

	SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	6,55	13,42	8,13	15,27	20,09	35,03	15,22	23,03	16,05	19,92
Monolingui	1,00	0,82	2,10	2,92	25,28	43,48	16,68	24,96	11,16	14,82
Multilingui	9,71	16,36	32,26	22,23	12,59	16,71	7,94	7,26	18,68	22,29

Tabella 10.109. Betweenness classe intera e sottogruppi linguistici primaria controllo rifiuti funzionali

	MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	16,11	19,04	15,87	20,02	7,07	4,20	17,28	18,31
Monolingui	13,40	21,72	12,02	20,01	2,92	1,89	21,02	19,17
Multilingui	21,54	11,91	26,46	18,22	7,71	4,12	13,54	17,70

Iniziando, come di consueto, dalle classi di scuola primaria, osserviamo che la situazione, in termini di rifiuti, appare leggermente diversa passando da una classe all'altra. Partendo dai rifiuti affettivi, osserviamo che nelle classi SCB, RGC e CMB i multilingui sono mediamente più centrali dei monolingui, mentre vale il contrario per le classi BLQA, BLQB, MAF e MIE. Nelle due restanti classi la situazione è invece un po' più simile tra le due condizioni linguistiche. Anche per i rifiuti funzionali abbiamo un quadro molto variegato: nelle classi SCB, RGC, MAF e MIE una centralità per intermediazione maggiore per i multilingui; nelle classi BLQA, BLQB e FRP una betweenness più alta per i monolingui. Seppur per i rifiuti, rispetto alle scelte, soprattutto affettive, ci sia una situazione un po' più mirata verso certi individui piuttosto che altri (come già precedentemente individuato), non possiamo affermare che siano più centrali i monolingui o i multilingui: in certe classi, infatti, sono più centrali gli uni, in certe altre classi gli altri. Rimandiamo, invece, alle tabelle 10.112-10.113 le considerazioni rispetto a somiglianze o differenze tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Passiamo adesso alle tabelle 10.110-10.111, relative alla scuola secondaria, che, come anticipato, serviranno sia a valutare se, in ogni classe e in ogni ambito, esiste una situazione abbastanza democratica tra monolingui e multilingui, sia a confrontare gruppo sperimentale e di controllo in termini di betweenness.

Tabella 10.110. Betweenness classe intera e sottogruppi linguistici secondaria primo grado rifiuti affettivi

	LFB (sperimentale)		LDG (controllo)	
	M	DS	M	DS
Classe intera	10,37	12,05	17,05	26,81
Monolingui	11,42	12,32	11,60	13,93
Multilingui	1,42	2,00	40,20	53,60

Tabella 10.111. Betweenness classe intera e sottogruppi linguistici secondaria primo grado rifiuti funzionali

	LFB (sperimentale)		LDG (controllo)	
	M	DS	M	DS
Classe intera	16,84	22,06	17,86	16,39
Monolingui	15,28	20,24	14,72	14,33
Multilingui	16,84	22,06	17,86	16,39

Consultando le tabelle troviamo sostanzialmente confermato quanto si diceva già nelle pagine precedenti a proposito delle due classi di scuola secondaria: situazione mista e variegata per entrambi i gruppi. Riguardo alla classe sperimentale LFB, classe intera, monolingui e multilingui non presentano particolari differenze in entrambi i contesti, tranne per il caso dei multilingui nei rifiuti affettivi, che presentano una betweenness media molto più bassa dei restanti due raggruppamenti. Ciò, come si diceva in precedenza, è segno di scarso coinvolgimento, dai parte dei due studenti multilingui, nei legami dei compagni, aspetto che, nel caso dei rifiuti, è da considerarsi positivamente. Per ciò che riguarda la classe di controllo LDG, invece, osserviamo quadro un po' più variegato. Nel caso dei rifiuti affettivi è il sottogruppo dei monolingui ad avere la più bassa betweenness, quindi il minor coinvolgimento medio nelle relazioni e intrecci tra i compagni, con i monolingui che ottengono un valore medio molto maggiore rispetto agli altri due raggruppamenti. Nel contesto funzionale, invece, classe intera, monolingui e multilingui si comportano un po' più similmente, con però il minor valore di betweenness sempre a favore dei monolingui. Venendo, ora, al confronto tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, la classe LDG (controllo) ha valori medi maggiori della classe LFB (sperimentale) in quasi ogni raggruppamento e ogni ambito, tranne nel caso dei monolingui nei rifiuti funzionali, il cui valore è, appunto, leggermente a favore del gruppo di controllo. La situazione, complessivamente, risulta essere più vantaggiosa per il gruppo sperimentale.

Tabella 10.112. Betweenness gruppo sperimentale e di controllo rifiuti affettivi quinta primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Classe intera	13,36	4,40	12,81	6,00	-0,12
Monolingui	12,70	7,08	9,62	10,70	-0,44
Multilingui	10,94	6,27	16,39	10,36	0,87

Tabella 10.113. Betweenness gruppo sperimentale e di controllo rifiuti funzionali quinta primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Classe intera	14,08	4,72	13,21	5,69	-0,19
Monolingui	12,34	7,42	11,24	10,19	-0,15
Multilingui	17,31	8,33	16,24	9,84	-0,13

Le ultime due tabelle sulla betweenness (10.112-10.113), come anticipato, riportano le statistiche descrittive e l'effect size del gruppo sperimentale e di quello di controllo della primaria in entrambi i contesti di rifiuto, al fine di effettuare un confronto. Partendo dai rifiuti affettivi, il gruppo sperimentale ha media più bassa (quindi migliore) nel raggruppamento dei monolingui e per le classi intere, mentre ha media più alta per i multilingui. Ciò significa che i bambini multilingui del gruppo sperimentale sono maggiormente coinvolti nei legami di rifiuto delle proprie classi d'appartenenza di quanto non lo siano i bambini multilingui del gruppo sperimentale. Il d di Cohen è molto basso per le classi intere (-0,12), medio per i monolingui (-0,44) e abbastanza alto per i multilingui (0,87). Come si può osservare, nel caso delle classi intere e dei monolingui l'effect size ha verso negativo, significativo del fatto che il gruppo sperimentale ha medie più basse di quello di controllo in entrambi i casi. Trattandosi, qui, di rifiuti, ottenere una betweenness mediamente più bassa è significativo di un risultato positivo, motivo per cui gli effect size appena menzionati quantificano un effetto a favore del gruppo sperimentale. Discorso opposto vale per l'effect size del sottogruppo dei multilingui. Per quanto concerne i rifiuti funzionali, il gruppo sperimentale ottiene medie lievemente inferiori a quello di controllo in tutti e tre i raggruppamenti, stando ciò a significare che gli studenti delle classi sperimentali, di entrambi i sottogruppi linguistici, sono mediamente meno coinvolti negli intrecci relazionali dei compagni di quanto non lo siano gli alunni delle classi di controllo. Ciò è comprensibile anche in relazione alle densità raggiunte dai due gruppi (tabella 10.70), che sono, appunto, inferiori per il gruppo

sperimentale sia in ambito affettivo che in ambito funzionale. Ciò significa che le relazioni di rifiuto delle classi sperimentali sono meno dense rispetto a quelle delle classi di controllo, dunque anche il coinvolgimento nei legami sarà inferiore e un po' meno intenso. L'ampiezza dell'effetto è molto bassa in tutti e tre i casi e di verso negativo, quindi indicativa di risultati, seppur bassi, a favore del gruppo sperimentale.

A conclusione di paragrafo si riportano i valori relativi all'ultimo indice: l'espansività sociale. In primis si commenteranno le tabelle 10.114-10.119, che mostrano i valori di espansività per ogni alunno singolo: i **monolingui** saranno evidenziati in colore azzurro, i **multilingui** in colore giallo. Seguiranno poi le tabelle 10.120-10.125, che indicano, per ogni gruppo classe, i valori medi di espansività sociale per classe intera, monolingui e multilingui. In chiusura, per le sole classi della primaria, si confronteranno le espansività sociali di gruppo sperimentale e gruppo di controllo tramite media, deviazione standard ed effect size (tabelle 10.126-10.127). Per le classi della secondaria, avendo a disposizione le sole classi LFB (sperimentale) e LDG (controllo), si proporrà un confronto basato sui soli valori di espansività sociale (tabelle 10.124-10.125), senza l'ausilio di statistiche descrittive.

Tabella 10.114. Espansività sociale primaria sperimentale rifiuti affettivi

SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc
SCB02	0,50	RGC01	0,21	BLQA03	0,14	BLQB01	0,29	CMB01	0,00
SCB03	0,10	RGC02	0,36	BLQA04	0,29	BLQB02	0,00	CMB02	0,05
SCB04	0,20	RGC03	0,36	BLQA05	0,29	BLQB03	0,24	CMB03	0,53
SCB06	0,30	RGC04	0,29	BLQA06	0,24	BLQB05	0,06	CMB04	0,21
SCB07	0,70	RGC05	0,14	BLQA07	0,38	BLQB06	0,24	CMB05	0,16
SCB08	0,60	RGC07	0,50	BLQA08	0,29	BLQB07	0,35	CMB06	0,11
SCB10	0,60	RGC08	0,36	BLQA09	0,14	BLQB08	0,29	CMB07	0,05
SCB12	0,30	RGC09	0,00	BLQA10	0,24	BLQB09	0,24	CMB08	0,26
SCB13	0,10	RGC10	0,64	BLQA11	0,24	BLQB10	0,12	CMB09	0,26
SCB14	0,10	RGC11	0,00	BLQA12	0,05	BLQB12	0,47	CMB11	0,16
SCB15	0,10	RGC12	0,21	BLQA13	0,14	BLQB13	0,06	CMB12	0,26
		RGC13	0,93	BLQA14	0,14	BLQB16	0,18	CMB14	0,11
		RGC14	0,36	BLQA15	0,38	BLQB17	0,24	CMB15	0,26
		RGC15	0,36	BLQA16	0,24	BLQB18	0,18	CMB16	0,47
		RGC16	0,29	BLQA17	0,33	BLQB19	0,00	CMB17	0,42
				BLQA19	0,19	BLQB21	0,29	CMB18	0,26
				BLQA20	0,19	BLQB22	0,06	CMB19	0,37

				BLQA21	0,14	BLQB25	0,12	CMB20	0,32
				BLQA22	0,24			CMB21	0,16
				BLQA23	0,33			CMB22	0,21
				BLQA24	0,14				
				BLQA25	0,33				

Tabella 10.115. Espansività sociale primaria controllo rifiuti affettivi

MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc
MAF01	0,47	MIE01	0,21	CNA01	0,29	FRP01	0,24
MAF02	0,24	MIE02	0,21	CNA02	0,64	FRP02	0,24
MAF03	0,12	MIE03	0,43	CNA03	0,50	FRP04	0,12
MAF04	0,12	MIE04	0,14	CNA04	0,21	FRP05	0,29
MAF05	0,41	MIE05	0,57	CNA06	0,07	FRP06	0,18
MAF06	0,24	MIE06	0,14	CNA07	0,71	FRP07	0,18
MAF07	0,41	MIE07	0,36	CNA08	0,79	FRP08	0,24
MAF08	0,29	MIE08	0,14	CNA09	0,79	FRP09	0,24
MAF09	0,24	MIE09	0,21	CNA10	0,14	FRP10	0,12
MAF10	0,29	MIE10	0,14	CNA13	0,43	FRP11	0,18
MAF11	0,18	MIE13	0,00	CNA14	0,71	FRP12	0,29
MAF12	0,41	MIE14	0,21	CNA16	0,71	FRP13	0,18
MAF13	0,35	MIE15	0,14	CNA18	0,50	FRP14	0,41
MAF14	0,24	MIE16	0,36	CNA19	0,14	FRP15	0,24
MAF15	0,00	MIE17	0,21	CNA20	0,29	FRP17	0,18
MAF16	0,59					FRP18	0,29
MAF17	0,18					FRP20	0,29
MAF19	0,18					FRP21	0,35

Tabella 10.116. Espansività sociale primaria sperimentale rifiuti funzionali

SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc
SCB02	0,3	RGC01	0,29	BLQA03	0,14	BLQB01	0,47	CMB01	0,16
SCB03	0,1	RGC02	0,29	BLQA04	0,14	BLQB02	0,12	CMB02	0,05
SCB04	0,4	RGC03	0,21	BLQA05	0,24	BLQB03	0,12	CMB03	0,37
SCB06	0,1	RGC04	0,29	BLQA06	0,24	BLQB05	0,12	CMB04	0,11
SCB07	0,7	RGC05	0,14	BLQA07	0,43	BLQB06	0,41	CMB05	0,05
SCB08	0,5	RGC07	0,57	BLQA08	0,24	BLQB07	0,24	CMB06	0,16
SCB10	0	RGC08	0,14	BLQA09	0,14	BLQB08	0,29	CMB07	0,05
SCB12	0,4	RGC09	0,00	BLQA10	0,14	BLQB09	0,12	CMB08	0,26
SCB13	0,1	RGC10	1,00	BLQA11	0,29	BLQB10	0,12	CMB09	0,26
SCB14	0,4	RGC11	0,00	BLQA12	0,10	BLQB12	0,35	CMB11	0,21

SCB15	0,2	RGC12	0,21	BLQA13	0,14	BLQB13	0,06	CMB12	0,26
		RGC13	0,79	BLQA14	0,19	BLQB16	0,35	CMB14	0,21
		RGC14	0,57	BLQA15	0,19	BLQB17	0,18	CMB15	0,21
		RGC15	0,29	BLQA16	0,24	BLQB18	0,35	CMB16	0,68
		RGC16	0,36	BLQA17	0,19	BLQB19	0,12	CMB17	0,21
				BLQA19	0,48	BLQB21	0,29	CMB18	0,21
				BLQA20	0,38	BLQB22	0,12	CMB19	0,32
				BLQA21	0,14	BLQB25	0,00	CMB20	0,26
				BLQA22	0,14			CMB21	0,32
				BLQA23	0,19			CMB22	0,26
				BLQA24	0,14				
				BLQA25	0,29				

Tabella 10.117. Espansività sociale primaria controllo rifiuti funzionali

MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc
MAF01	0,35	MIE01	0,43	CNA01	0,29	FRP01	0,18
MAF02	0,18	MIE02	0,50	CNA02	0,86	FRP02	0,29
MAF03	0,29	MIE03	0,29	CNA03	0,36	FRP04	0,12
MAF04	0,18	MIE04	0,43	CNA04	0,21	FRP05	0,29
MAF05	0,47	MIE05	0,21	CNA06	0,57	FRP06	0,18
MAF06	0,29	MIE06	0,14	CNA07	0,36	FRP07	0,29
MAF07	0,35	MIE07	0,21	CNA08	0,79	FRP08	0,24
MAF08	0,18	MIE08	0,21	CNA09	0,71	FRP09	0,29
MAF09	0,24	MIE09	0,14	CNA10	0,86	FRP10	0,18
MAF10	0,24	MIE10	0,14	CNA13	0,50	FRP11	0,18
MAF11	0,18	MIE13	0,14	CNA14	0,71	FRP12	0,29
MAF12	0,35	MIE14	0,07	CNA16	0,64	FRP13	0,47
MAF13	0,35	MIE15	0,36	CNA18	0,64	FRP14	0,47
MAF14	0,18	MIE16	0,50	CNA19	0,29	FRP15	0,35
MAF15	0,00	MIE17	0,29	CNA20	0,14	FRP17	0,12
MAF16	0,53					FRP18	0,41
MAF17	0,18					FRP20	0,35
MAF19	0,06					FRP21	0,18



Tabella 10.118. Espansività sociale secondaria primo grado rifiuti affettivi

LFB (sperimentale)		LDG (controllo)	
Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc
LFB01	0,00	LDG01	0,50
LFB02	0,11	LDG03	0,25
LFB03	0,17	LDG04	0,15
LFB04	0,22	LDG06	0,35
LFB05	0,39	LDG07	0,20
LFB06	0,17	LDG08	0,20
LFB07	0,00	LDG09	0,25
LFB08	0,11	LDG10	0,10
LFB10	0,06	LDG11	0,70
LFB14	0,17	LDG14	0,15
LFB15	0,00	LDG15	0,30
LFB16	0,11	LDG16	0,25
LFB17	0,11	LDG17	0,30
LFB18	0,17	LDG18	0,30
LFB20	0,44	LDG19	0,10
LFB21	0,00	LDG20	0,25
LFB22	0,00	LDG21	0,20
LFB23	0,28	LDG22	0,30
LFB24	0,17	LDG23	0,30
		LDG24	0,50
		LDG25	0,50

Tabella 10.119. Espansività sociale secondaria primo grado rifiuti funzionali

LFB (sperimentale)		LDG (controllo)	
Alunni	Esp soc	Alunni	Esp soc
LFB01	0,00	LDG01	0,35
LFB02	0,17	LDG03	0,15
LFB03	0,22	LDG04	0,20
LFB04	0,17	LDG06	0,35
LFB05	0,22	LDG07	0,20
LFB06	0,11	LDG08	0,25
LFB07	0,00	LDG09	0,25
LFB08	0,17	LDG10	0,20
LFB10	0,17	LDG11	0,45
LFB14	0,17	LDG14	0,05
LFB15	0,00	LDG15	0,15
LFB16	0,17	LDG16	0,30
LFB17	0,11	LDG17	0,25

LFB18	0,11	LDG18	0,45
LFB20	0,11	LDG19	0,10
LFB21	0,00	LDG20	0,30
LFB22	0,06	LDG21	0,15
LFB23	0,06	LDG22	0,25
LFB24	0,22	LDG23	0,40
		LDG24	0,35
		LDG25	0,35

Anche nel caso dei rifiuti, esattamente come accaduto per le scelte, il quadro complessivo dell'espansività sociale è variegato, soprattutto per il campione della primaria (tabelle 10.114-10.117). Nonostante ciò, da nessuna delle tabelle osservate è sembrato in maniera lampante che i monolingui fossero estremamente più espansivi dei multilingui e viceversa. Per ciò che riguarda le due classi di secondaria di primo grado è possibile, invece, individuare abbastanza distintamente due aspetti interessanti: nella classe sperimentale LFB i due alunni multilingui presentano valori più bassi di espansività sociale rispetto ai compagni monolingui in entrambi i contesti, quindi sono, appunto, meno "espansivi" nel rifiutare gli altri studenti; nella classe di controllo LDG i multilingui hanno espansività sociale visibilmente maggiore dei monolingui nei soli rifiuti affettivi. Il tutto sarà meglio approfondito nelle tabelle a seguire (10.120-10.125), che mostrano la situazione di ogni classe, sia di primaria che di secondaria di primo grado, per gruppo intero e sottogruppi linguistici.

Tabella 10.120. Espansività sociale primaria sperimentale rifiuti affettivi

	SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	0,33	0,23	0,33	0,24	0,23	0,09	0,19	0,13	0,23	0,14
Monolingui	0,38	0,22	0,26	0,15	0,25	0,08	0,19	0,14	0,23	0,15
Multilingui	0,30	0,25	0,64	0,29	0,21	0,11	0,18	0,06	0,23	0,14

Tabella 10.121. Espansività sociale primaria controllo rifiuti affettivi

	MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	0,28	0,14	0,23	0,14	0,46	0,26	0,24	0,08
Monolingui	0,28	0,16	0,26	0,14	0,50	0,41	0,26	0,08
Multilingui	0,27	0,13	0,14	0,10	0,46	0,25	0,22	0,08

Tabella 10.122. Espansività sociale primaria sperimentale rifiuti funzionali

	SCB (sperimentale)		RGC (sperimentale)		BLQA (sperimentale)		BLQB (sperimentale)		CMB (sperimentale)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	0,29	0,21	0,34	0,28	0,22	0,10	0,21	0,13	0,23	0,14
Monolingui	0,33	0,17	0,26	0,18	0,20	0,09	0,22	0,13	0,27	0,21
Multilingui	0,27	0,24	0,67	0,41	0,24	0,12	0,16	0,18	0,21	0,08

Tabella 10.123. Espansività sociale primaria controllo rifiuti funzionali

	MAF (controllo)		MIE (controllo)		CNA (controllo)		FRP (controllo)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Classe intera	0,25	0,13	0,27	0,14	0,53	0,24	0,27	0,11
Monolingui	0,25	0,15	0,25	0,13	0,46	0,35	0,33	0,11
Multilingui	0,24	0,12	0,34	0,16	0,54	0,24	0,21	0,07

Per quanto riguarda la scuola primaria, il quadro complessivo a classi intere resta, come sempre, identico a quello scaturito dall'indice di densità, mentre la situazione è piuttosto variegata, tra le diverse classi, in termini di attributi linguistici. In ambito affettivo (tabelle 10.120-10.121) per tre classi sperimentali (SCB, BLQB, CMB) e due di controllo (MAF, FRP) i bambini monolingui sono più espansivi dei compagni multilingui nel rifiutare, mentre per le restanti classi (RGC e BLQA sperimentali; MIE e CNA di controllo) vale il contrario: rifiuti più ampi per i multilingui rispetto ai monolingui. In ambito funzionale (tabelle 10.122-10.123), invece, in quasi tutte le classi sperimentali (SCB, BLQA, BLQB) e in tutte le classi di controllo (FRP, CNA,MAF, MIE) gli studenti monolingui sono più espansivi dei corrispettivi multilingui nel rifiutare. Le due eccezioni sono la classe sperimentale RGC, in la cui maggior espansività nei rifiuti funzionali è dei multilingui, e la classe sperimentale CMB, in cui i due sottogruppi raggiungono lo stesso valore medio. A primo impatto, dunque, pare che nei rifiuti affettivi la maggior espansività, quindi la maggior propensione al rifiuto, appartenga talvolta ai monolingui, talvolta ai multilingui, mentre nei rifiuti funzionali siano più che altro i monolingui a rifiutare di più.

Proseguiamo con le tabelle 10.124-10.125, relative alla situazione emersa per la scuola secondaria.

Tabella 10.124. Espansività sociale classe intera e sottogruppi linguistici secondaria primo grado rifiuti affettivi

	LFB (sperimentale)		LDG (controllo)	
	M	DS	M	DS
Classe intera	0,14	0,13	0,29	0,15
Monolingui	0,15	0,13	0,29	0,12
Multilingui	0,06	0,08	0,33	0,25

Tabella 10.125. Espansività sociale classe intera e sottogruppi linguistici secondaria primo grado rifiuti funzionali

	LFB (sperimentale)		LDG (controllo)	
	M	DS	M	DS
Classe intera	0,12	0,08	0,26	0,11
Monolingui	0,12	0,08	0,26	0,11
Multilingui	0,09	0,12	0,26	0,13

Come anticipato nelle pagine precedenti, la situazione relativa alla classe intera è la medesima emersa in relazione alla densità, motivo per cui non sarà ulteriormente commentata. Passando ai sottogruppi linguistici, il quadro complessivo di espansività nei rifiuti sembrerebbe piuttosto equo per i monolingui, con invece qualche differenza a carico dei multilingui. Iniziamo dalla classe sperimentale LFB. In entrambi i contesti di rifiuto i multilingui ottengono una media inferiore ai monolingui, il che sta ad indicare che, probabilmente, il loro atteggiamento nell'esprimere rifiuti è più pacato rispetto a quello dei compagni. Osservando, invece, i dati della classe sperimentale LDG, notiamo che in ambito funzionale i due sottogruppi linguistici ottengono la stessa media, dando quindi segno di comportarsi più o meno allo stesso modo in termini di rifiuti espressi, mentre in ambito affettivo sono i multilingui ad avere una media decisamente maggiore rispetto ai compagni monolingui. Questo risultato non è inaspettato: già in termini di betweenness è risaltata la situazione di un alunno multilingue in particolare (LDG11), il quale ha ottenuto ed espresso molti rifiuti, aumentando così la media del proprio sottogruppo in entrambi gli indici.

Passiamo ora al confronto tra classe sperimentale (LFB) e classe di controllo (LDG). Dalle tabelle 10.117-10.118 emerge che la classe di controllo presenta medie di espansività sociale maggiori di quella sperimentale in entrambi i contesti di rifiuto e in tutti i raggruppamenti. Ciò suggerisce che la classe LFB sia meno espansiva della

controparte di controllo quando si tratta di rifiutare compagni, sia per passare del tempo libero che per lavorare insieme in classe. Ciò, come si diceva anche in precedenza, era facilmente intuibile anche dai valori ottenuti da questa classe nei precedenti indici, significativi di legami radi e poco intensi: bassissime densità, alcuni isolati totali, dunque network non connessi, efficienza piuttosto alta (legami non ampi e non ridondanti) e nomine poco indirizzate verso alcuni alunni in particolare (centralizzazione per prestigio).

Infine, le ultime due tabelle (10.126-10.127) mostrano le statistiche descrittive e l'effect size del gruppo sperimentale e di quello di controllo di scuola primaria.

Tabella 10.126. Espansività sociale gruppo sperimentale e di controllo rifiuti affettivi quinta primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Classe intera	0,30	0,11	0,26	0,06	-0,36
Monolingui	0,32	0,12	0,26	0,07	-0,54
Multilingui	0,27	0,14	0,31	0,19	0,29

Tabella 10.127. Espansività sociale gruppo sperimentale e di controllo rifiuti funzionali quinta primaria

	Media controllo	DS	Media sperimentale	DS	d di Cohen
Classe intera	0,33	0,13	0,26	0,06	-0,57
Monolingui	0,32	0,10	0,26	0,05	-0,67
Multilingui	0,33	0,15	0,31	0,21	-0,15

Dalle tabelle si evince che il gruppo sperimentale ottiene medie inferiori (quindi migliori) in quasi tutti i casi, con l'eccezione del sottogruppo dei multilingui in ambito affettivo. In questo caso specifico, il gruppo sperimentale ottiene una media leggermente superiore a quello di controllo, lasciando intendere che i multilingui sperimentali siano un po' più "espansivi" della controparte di controllo quando si tratta di rifiutare compagni con cui passare il tempo libero. In tutte le altre situazioni e raggruppamenti accade invece il contrario: sono gli alunni del gruppo di controllo a dimostrarsi più attivi nel rifiuto di quanto non lo siano gli studenti del gruppo sperimentale. Il d di Cohen ha verso negativo in entrambi gli ambiti e in tutti i raggruppamenti tranne che per il sopracitato gruppo dei multilingui in ambito affettivo, in cui il gruppo sperimentale è più espansivo nel rifiutare rispetto al gruppo di controllo, raggiungendo quindi un valore medio più alto. Qui il verso positivo dell'effect size, dunque, quantifica un effetto, abbastanza basso (0,29), a favore

del gruppo di controllo, che ottiene una media inferiore rispetto al gruppo sperimentale. In tutti gli altri casi, essendo il d di Cohen negativo, esso quantifica un effetto a favore del gruppo sperimentale, dato che, nel caso dei rifiuti, ottenere una media minore relativamente all'espansività sociale è un risultato positivo. Senza commentare ulteriormente i risultati a classe intera, che, come già numerose volte specificato, rirendono quelli della densità, in ambito affettivo l'effetto è medio per i monolingui (-0,54), mentre in ambito funzionale l'effetto è medio-alto per i monolingui (-0,67) e molto basso per i multilingui (-0,15).

### 10.3 Rappresentazione grafica tramite sociogrammi

Prima di avviarsi alle conclusioni si riporta la discussione relativa ai sociogrammi, ossia la rappresentazione grafica dei diversi network. Si è scelto di mostrarli a fine trattazione in quanto si ritiene che in seguito a tutti i commenti e ragionamenti delle precedenti pagine essi possano risultare molto più comprensibili ed esplicativi.

#### Scelte affettive primaria

Figura 10.1 SCB (exp) scelte affettive

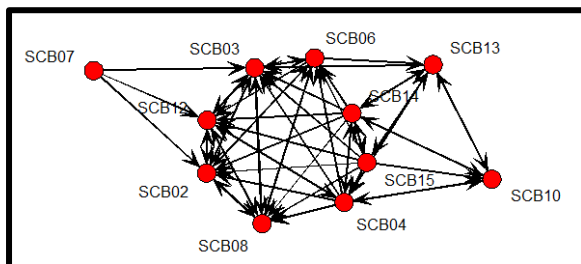


Figura 10.2 RGC (exp) scelte affettive

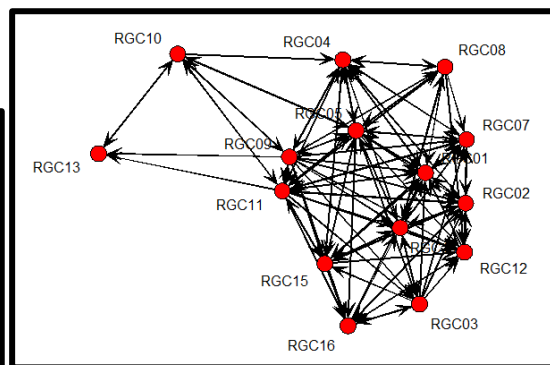


Figura 10.3 BLQA (exp) scelte affettive

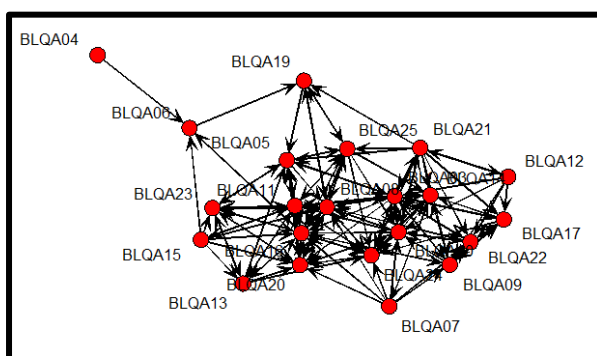


Figura 10.4 BLQB (exp) scelte affettive

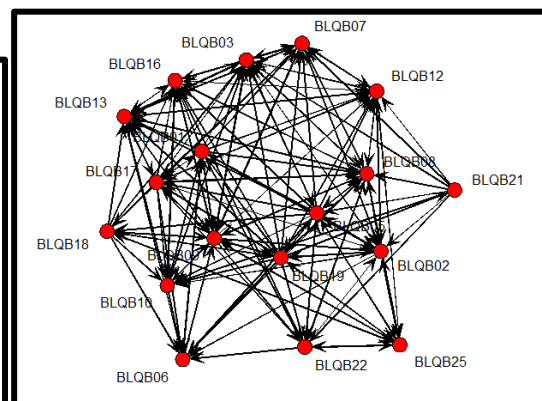


Figura 10.5 CMB (exp) scelte affettive

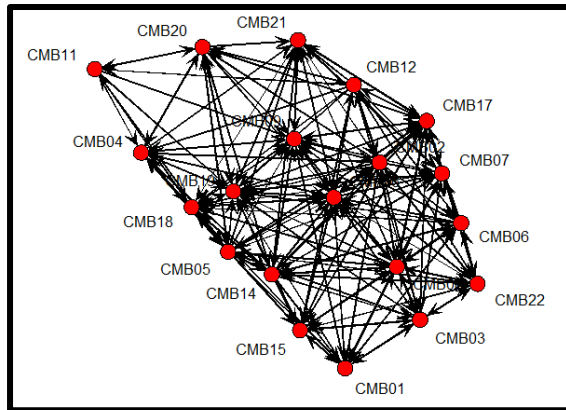


Figura 10.6 MAF (con) scelte affettive

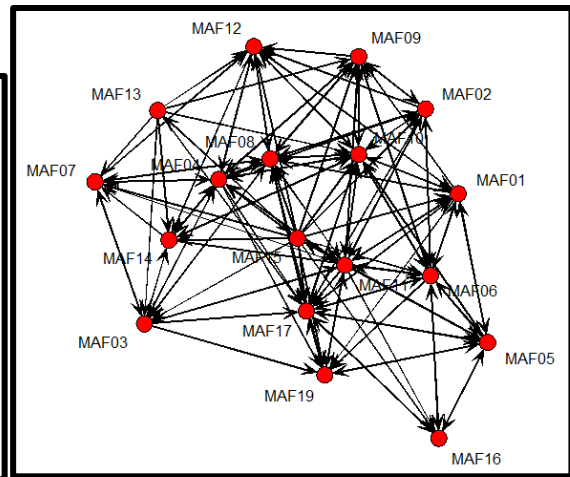


Figura 10.7 MIE (con) scelte affettive

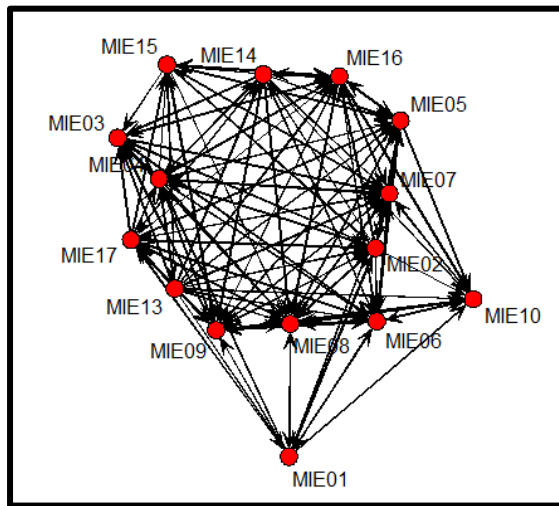


Figura 10.8 CNA (con) scelte affettive

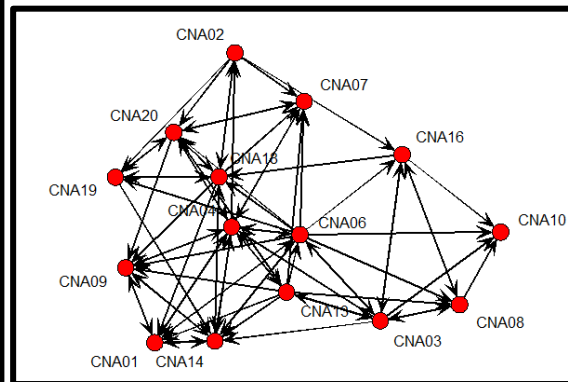
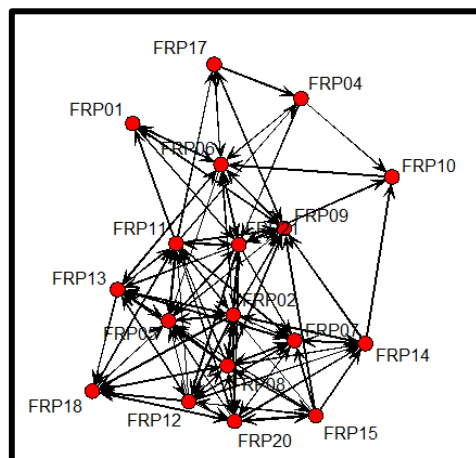


Figura 10.9 FRP (con) scelte affettive



## Scelte funzionali primaria

Figura 10.10 SCB (exp) scelte funzionali

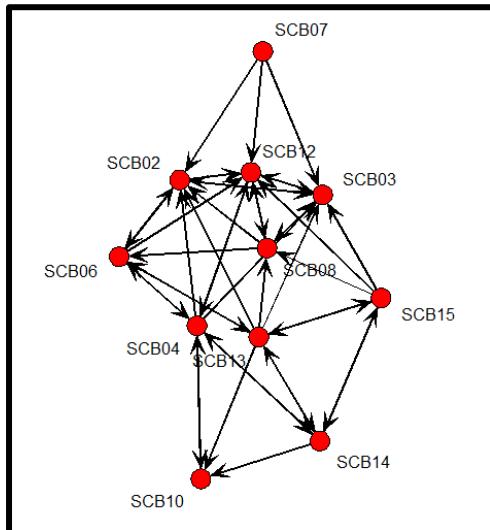


Figura 10.11 RGC (exp) scelte funzionali

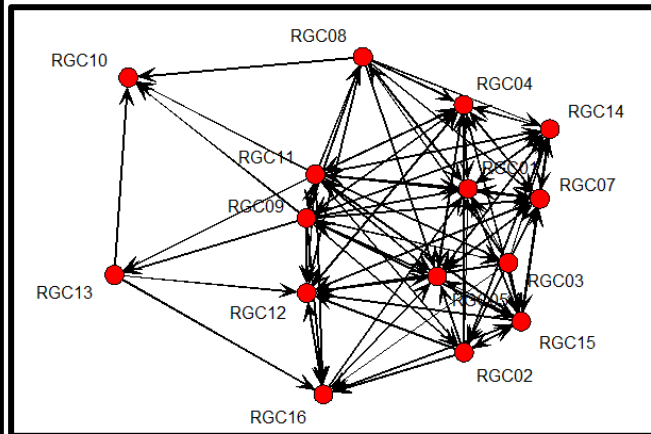


Figura 10.12 BLQA (exp) scelte funzionali

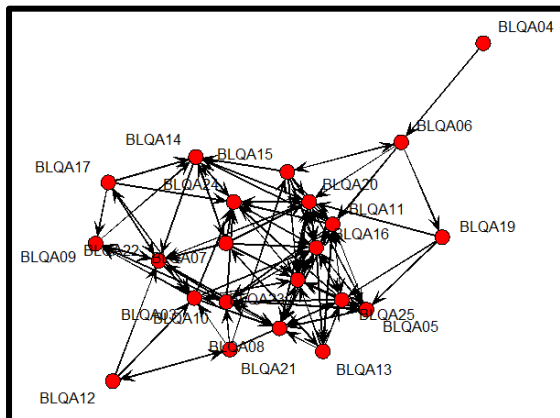


Figura 10.13 BLQB (exp) scelte funzionali

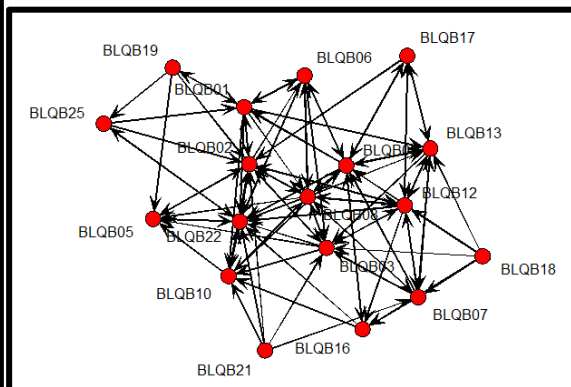


Figura 10.14 CMB (exp) scelte funzionali

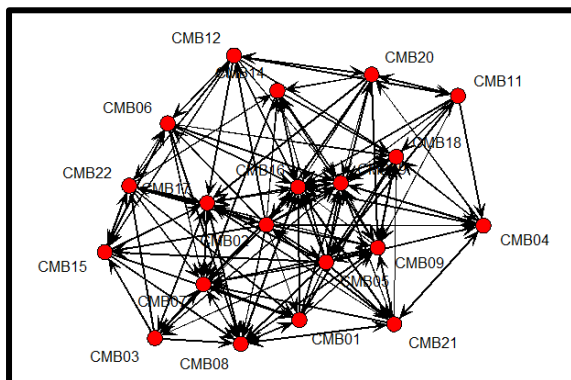


Figura 10.15 MAF (con) scelte funzionali

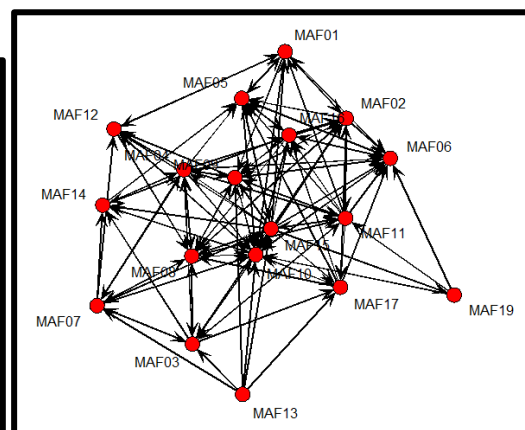




Figura 10.16 MIE (con) scelte funzionali

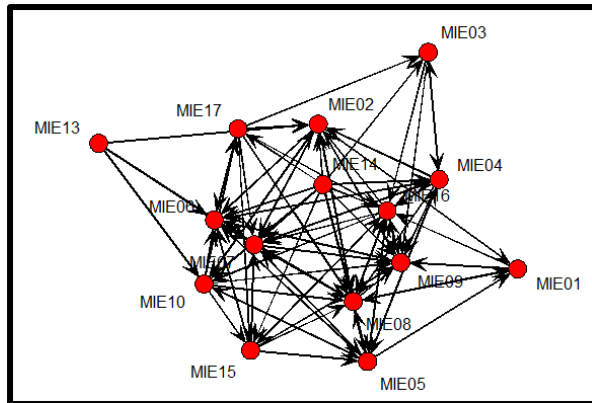


Figura 10.17 CNA (con) scelte funzionali

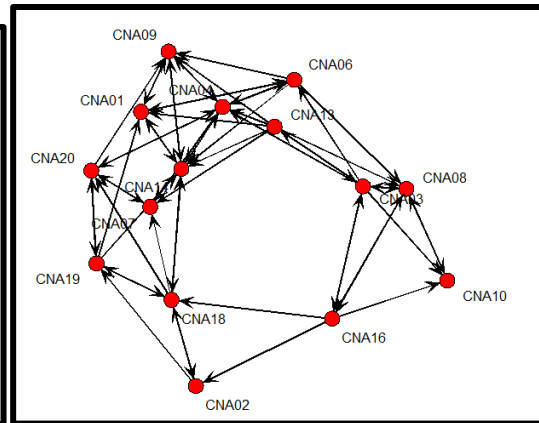
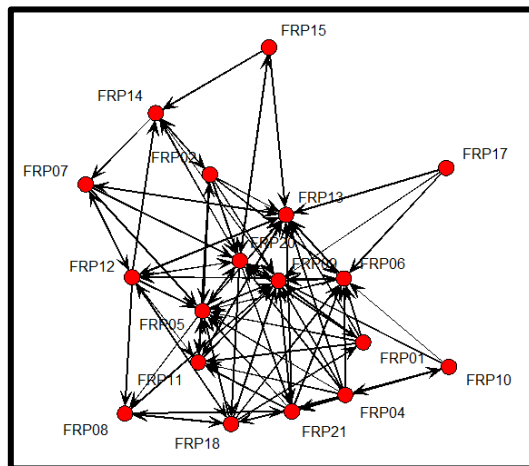


Figura 10.18 FRP (con) scelte funzionali



### Rifiuti affettivi primaria

Figura 10.19 SCB (exp) rifiuti affettivi

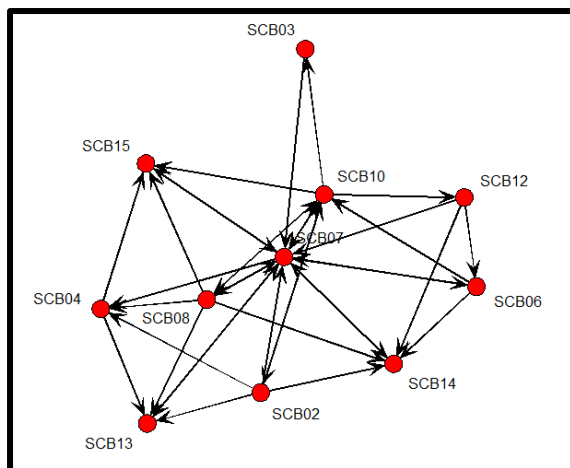


Figura 10.20 RGC (exp) rifiuti affettivi

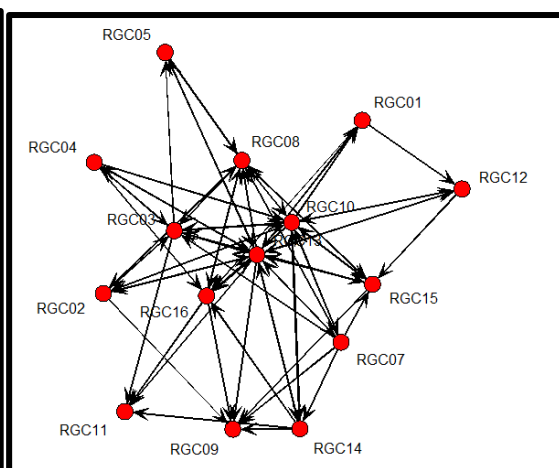


Figura 10.21 BLQA (exp) rifiuti affettivi

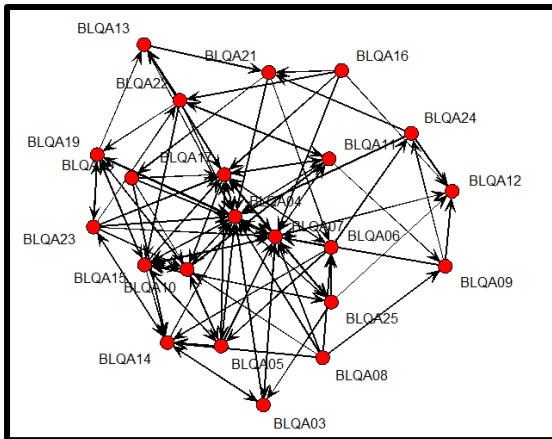


Figura 10.22 BLQB (exp) rifiuti affettivi

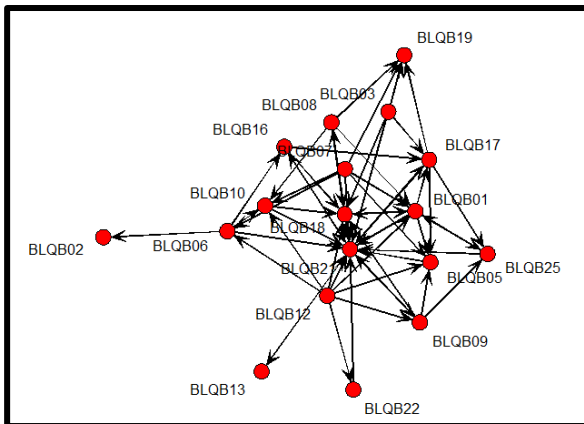


Figura 10.23 CMB (sperimentale) rifiuti affettivi

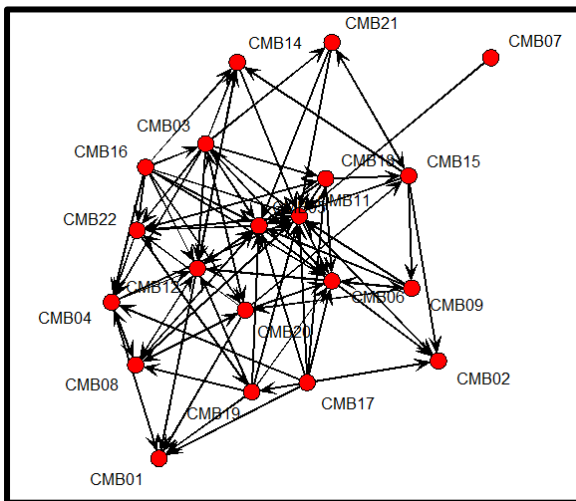


Figura 10.24 MAF (controllo) rifiuti affettivi

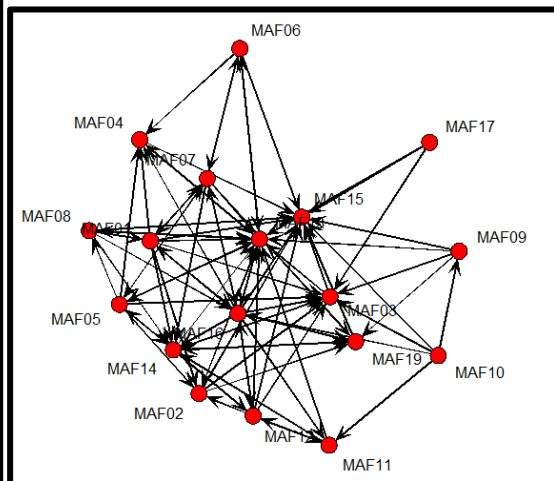


Figura 10.25 MIE (con) rifiuti affettivi

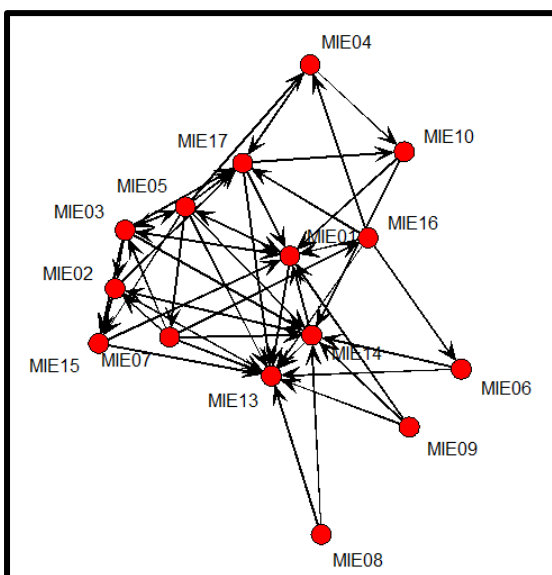


Figura 10.26 CNA (con) rifiuti affettivi

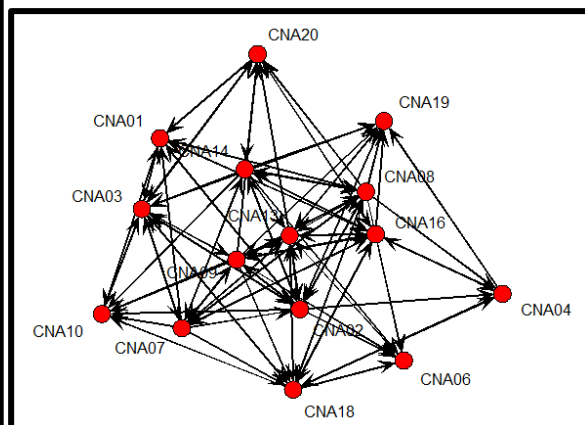
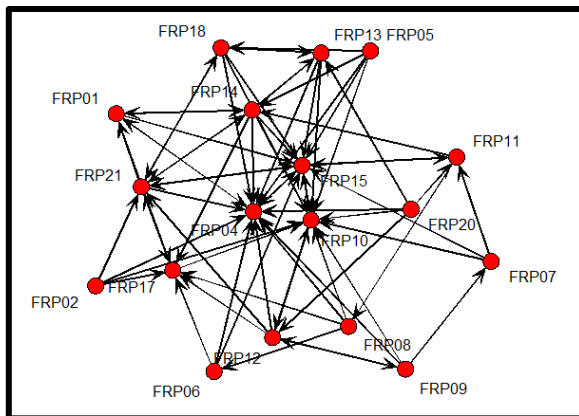


Figura 10.27 FRP (con) rifiuti affettivi



**Rifiuti funzionali primaria**

Figura 10.28 SCB (exp) rifiuti funzionali

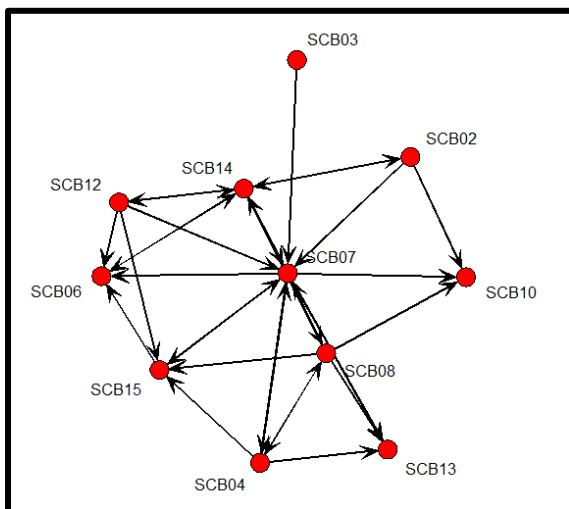


Figura 10.29 RGC (exp) rifiuti funzionali

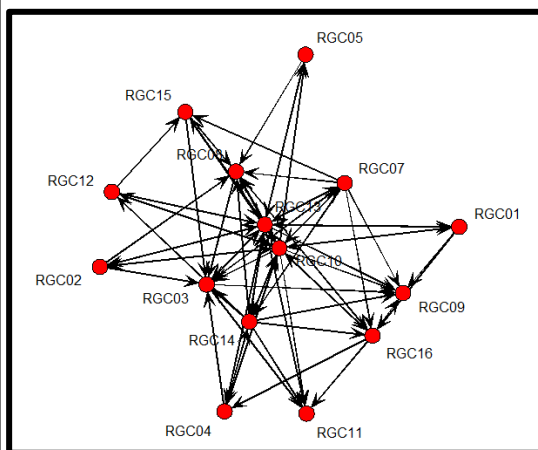


Figura 10.30 BLQA (exp) rifiuti funzionali

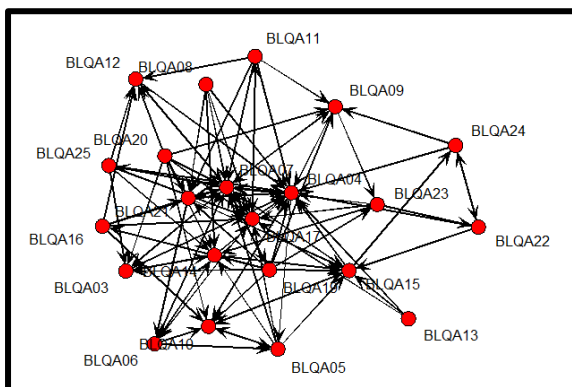


Figura 10.31 BLQB (exp) rifiuti funzionali

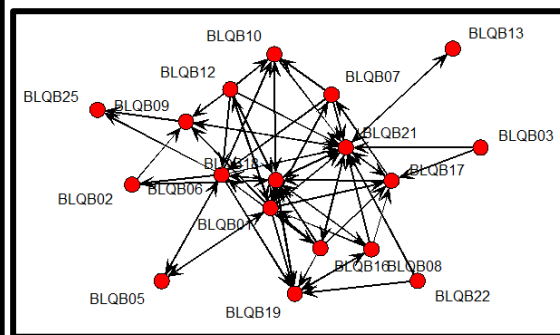


Figura 10.32 CMB (exp) rifiuti funzionali

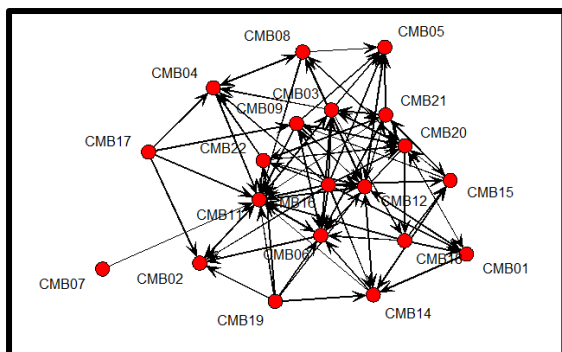


Figura 10.33 MAF (exp) rifiuti funzionali

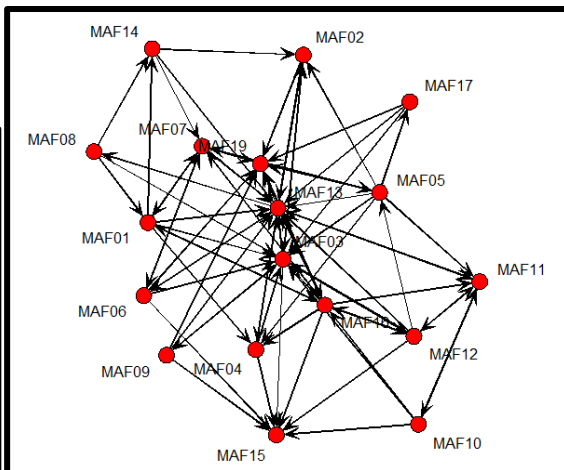


Figura 10.34 MIE (con) rifiuti funzionali

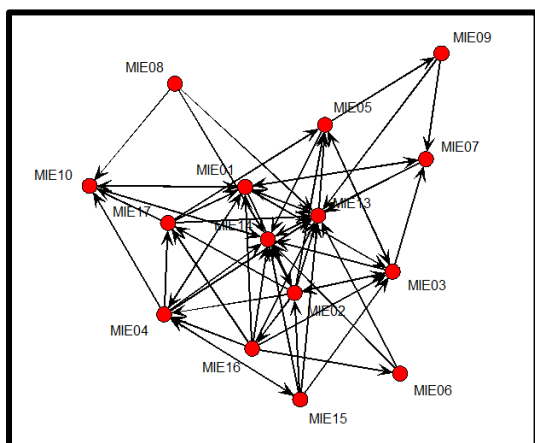


Figura 10.35 CNA (con) rifiuti funzionali

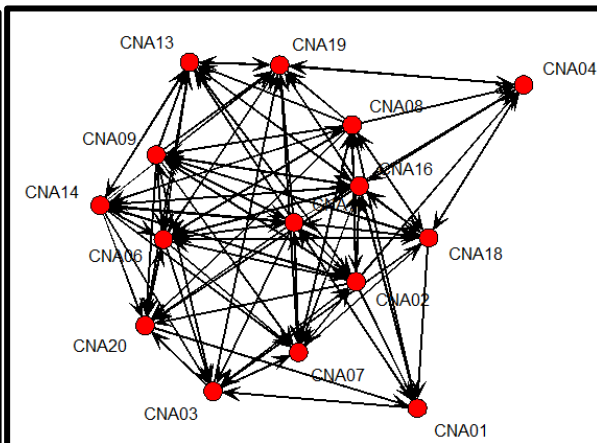
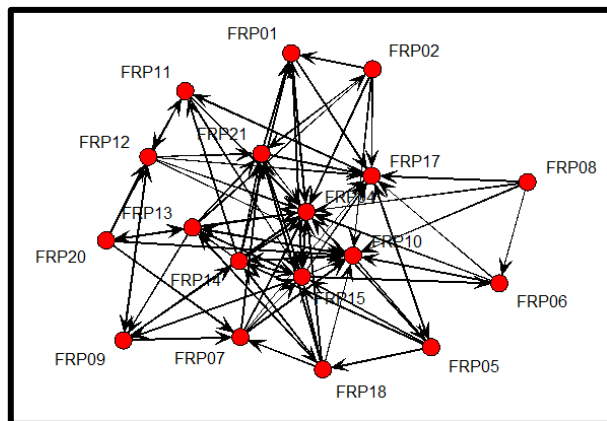


Figura 10.36 FRP (controllo) rifiuti funzionali



## Scelte affettive secondaria primo grado

Figura 10.37 LELE (exp) scelte affettive

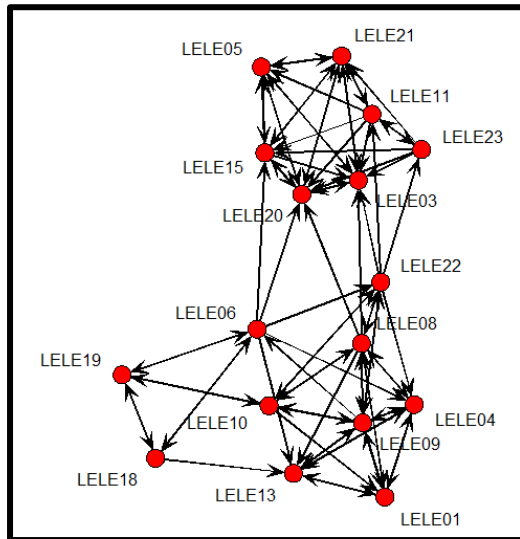


Figura 10.38 LFB (exp) scelte affettive

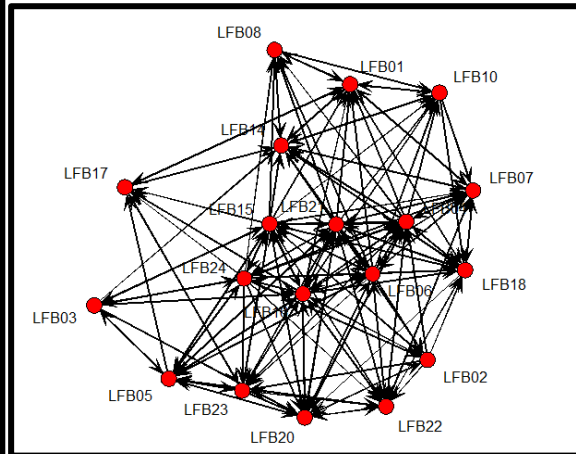


Figura 10.39 LDG (con) scelte affettive

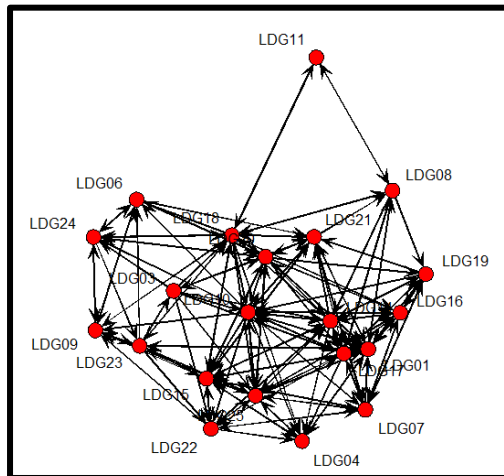
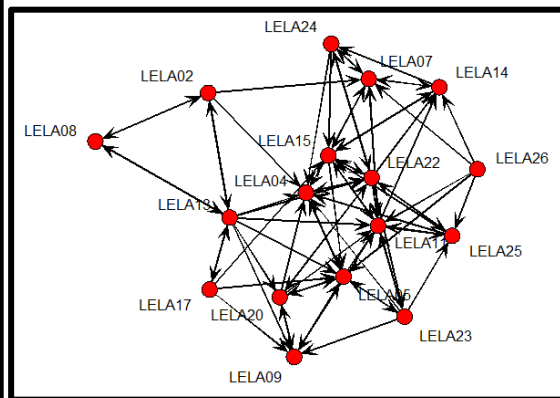


Figura 10.40 LELA (con) scelte affettive



## Scelte funzionali secondaria primo grado

Figura 10.41 LELE (exp) scelte funzionali

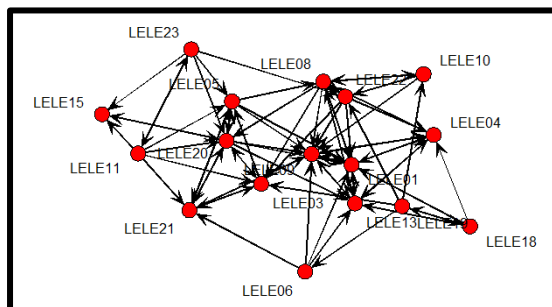


Figura 10.42 LFB (exp) scelte funzionali

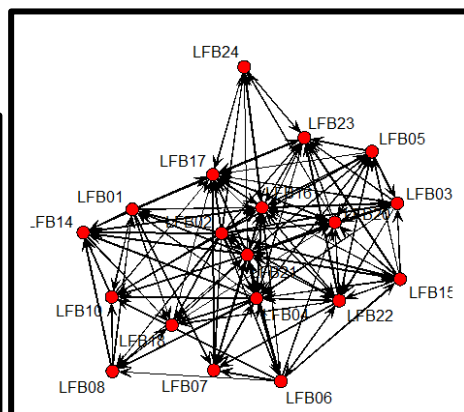


Figura 10.43 LDG (con) scelte funzionali

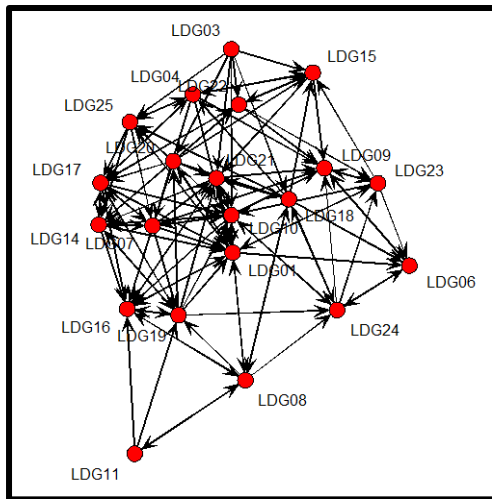
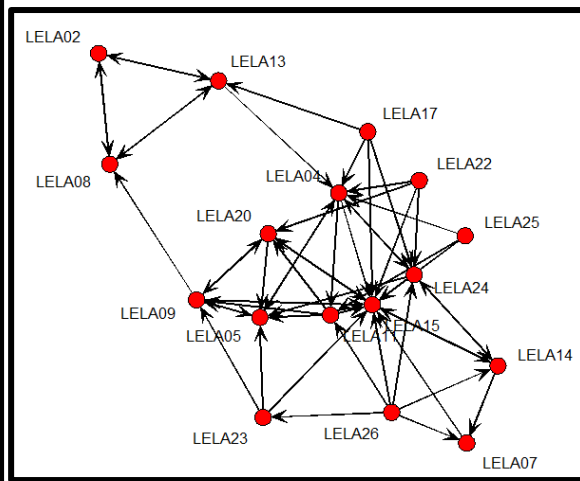


Figura 10.44 LELA (con) scelte funzionali



**Rifiuti affettivi secondaria di primo grado**

Figura 10.45 LFB (exp) rifiuti affettivi

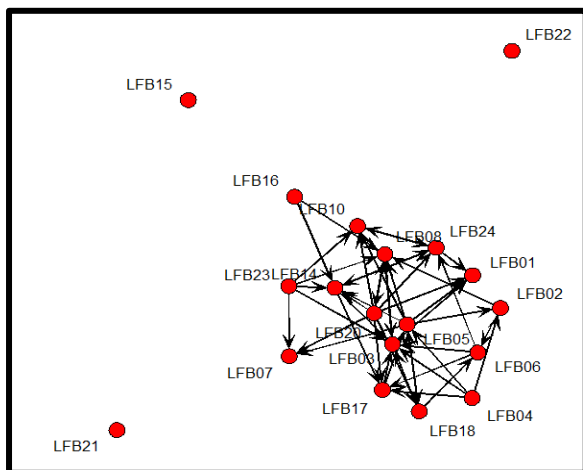
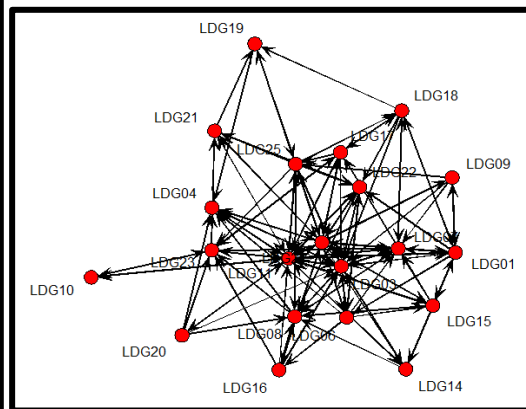


Figura 10.46. LDG (con) rifiuti affettivi



**Rifiuti funzionali secondaria di primo grado**

Figura 10.47. LFB (exp) rifiuti funzionali

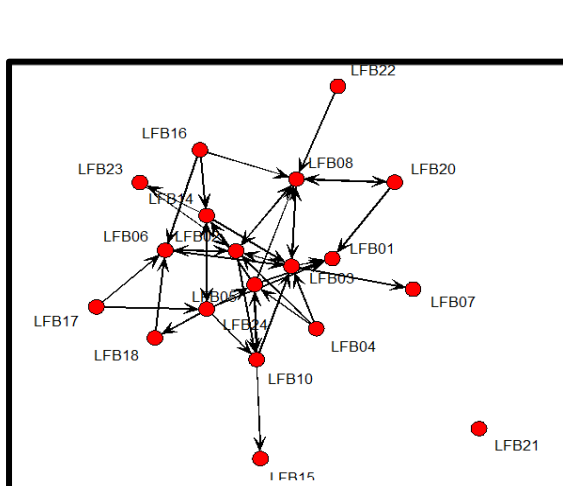
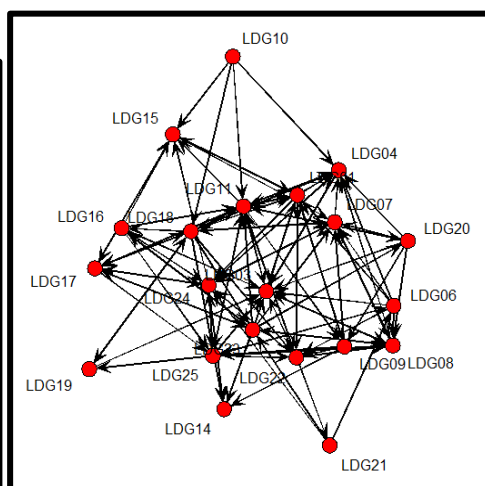


Figura 10.48 LDG (con) rifiuti funzionali



Le figure da 10.1 a 10.48 permettono di osservare graficamente alcune delle questioni illustrate a livello numerico nelle precedenti pagine. Ad esempio, ci si può chiaramente rendere conto di come i sociogrammi delle scelte siano generalmente più compatti e legati di quelli dei rifiuti e di come i sociogrammi delle scelte affettive lo siano generalmente di più di quelli delle scelte funzionali. Si può, infatti, facilmente intuire, anche senza conoscerne l'esatta densità, che nelle scelte affettive la classe sperimentale CMB (figura 10.5) è più densa della classe di controllo CNA (figura 10.8) o che la classe sperimentale LFB (figura 10.38) è più densa della classe di controllo LELA (figura 10.40). Ciò vale anche per i rifiuti: ad esempio, il sociogramma dei rifiuti funzionali della classe LFB (figura 10.47) è molto più scarno e concentrato di quello della classe LDG (figura 10.48). I sociogrammi permettono, poi, di osservare graficamente anche alcuni degli aspetti inerenti l'inclusività, come, ad esempio, il fenomeno degli isolati parziali e totali. La classe sperimentale LFB, di secondaria di primo grado, è l'unico gruppo a presentare, per i rifiuti, degli isolati totali, come chiaramente mostrato dalle figure 10.45 (rifiuti affettivi) e 10.47 (rifiuti funzionali). Nel primo caso sono presenti ben tre isolati, nel secondo caso solamente uno, indicativi di alunni che non hanno rifiutato nessun compagno e, a loro volta, non sono stati rifiutati da nessuno. Naturalmente, definire isolati dei ragazzi che hanno ottenuto ed effettuato zero rifiuti stona con il significato colloquiale che attribuiamo al termine *isolato*, ad esempio "persona sola, che non ha compagnia e che non sa instaurare legami significativi". In questo caso, infatti, succede esattamente il contrario: i ragazzi della classe sperimentale LFB che appaiono staccati nei due sociogrammi di rifiuto sono presumibilmente piuttosto inseriti nella propria classe, tant'è che hanno scelto di non rifiutare nessuno e a loro volta non sono stati rifiutati da nessuno. Interessante, inoltre, osservare che l'alunno (LFB21) isolato nel caso dei rifiuti funzionali (figura 10.47) è anche uno dei tre isolati nei rifiuti affettivi (figura 10.45): questo studente, in quanto distaccato dal gruppo in entrambi i network di rifiuto, probabilmente si trova piuttosto bene nella propria classe, tant'è che in entrambi i casi ha dimostrato di non aver instaurato particolari legami di rifiuto con nessuno. I sociogrammi, poi, permettono di visualizzare graficamente anche il fenomeno degli isolati parziali, che, come già spiegato, sono suddivisibili in due categorie: isolati solo in entrata, cioè coloro che non hanno ricevuto alcuna scelta o alcun rifiuto da parte dei compagni, ottenendo così 0 in *indegree*; isolati solo in uscita, cioè coloro che non hanno espresso alcuna scelta o alcun rifiuto nei confronti dei compagni, ottenendo così 0 in *outdegree*. A seguire si propongono, tra gli altri osservabili, due esempi di isolati parziali:

- in figura 10.1 (sperimentale SCB, scelte affettive) l'alunno SCB07 è un isolato in entrata: si può vedere che dal punto che lo rappresenta partono tre frecce, quindi tre scelte, ma non ne giunge nessuna. Le frecce raffiguranti le sue scelte, poi, non sono reciproche: il loro verso è rivolto solo verso l'esterno e nessuna presenta una punta anche verso lo studente SCB07, che sarebbe indicativa di una scelta reciproca. L'alunno, insomma, sceglie tre compagni ma non riceve alcuna scelta;
- in figura 10.11 (sperimentale RGC, scelte funzionali) l'alunno RGC10 è un isolato in uscita: egli è raggiunto da quattro frecce, ma da lui non ne parte nessuna. Inoltre, nessuna freccia ha verso bidirezionale, quindi punta rivolta sia verso RGC10 che verso l'esterno. L'alunno, in definitiva, è scelto da quattro compagni ma non esprime alcuna scelta.

Ma non è tutto. Si è già scritto più volte che i sociogrammi realizzati per questa ricerca sono di tipo orientato, ossia permettono all'osservatore di rendersi conto se una relazione è reciprocata o meno, cioè se la freccia che raffigura il legame tra due attori è rivolta verso entrambi (nomina reciprocata) o verso una sola delle due parti (nomina non reciprocata). Questo, oltre a dare informazioni circa il grado, in entrata e in uscita, posseduto da ogni membro di ogni classe, permette di chiarirsi le idee anche a proposito della centralizzazione, in questo caso centralizzazione per prestigio. Trattandosi di prestigio, che in gergo sociometrico coincide con la quantità di nomine ricevute, saranno da considerarsi più prestigiosi quegli individui che, all'interno dei vari sociogrammi, sono maggiormente bersagliati da nomine, quindi da frecce. In questo gioca un ruolo importante anche la struttura stessa dei grafi: all'interno dei sociogrammi, infatti, i soggetti non sono disposti casualmente, bensì a seconda del loro prestigio, della loro centralità all'interno del gruppo (Huang et al., 2006; Reffieuna, 2003). Gli individui più interni sono coloro che sono raggiunti da un maggior numero di frecce, perciò sono i più nominati del loro gruppo. Questo permette di osservare graficamente quanto emerso in sede d'analisi, ossia che i grafi dei rifiuti sono generalmente più centralizzati di quelli delle scelte, cioè si reggono maggiormente su alcuni attori centrali particolarmente rifiutati; stessa cosa accade per le scelte funzionali, i cui grafi sono nella maggior parte dei casi più centralizzati di quelli delle scelte affettive. I sociogrammi delle scelte, in particolare affettive, appaiono in effetti visivamente più ampi e "dispersi" rispetto agli altri, con nomine più dense e ramificate tra i diversi attori. Per fare un esempio, basti guardare i sociogrammi delle scelte affettive delle classi BLQB (figura 10.4), CMB



(figura 10.5) e MIE (figura 10.6), all'interno dei quali non è semplice evincere quale alunno sia più o meno nominato; dai sociogrammi dei rifiuti, invece, si evincono più chiaramente delle nomine mirate verso un piccolo numero di soggetti, quali, per esempio, 04, 10 e 15 per la classe FRP (figura 10.27) e 03, 13 e 19 per la classe MAF (figura 10.33).

Terminiamo la discussione con un accenno a connettività ed efficienza. Per queste misure non è semplice individuare strutture grafiche in grado di informare con assoluta certezza circa la maggiore o minore intensità delle stesse, in altre parole non è facilmente desumibile, dalla sola osservazione grafica, se un sociogramma sia connesso o più o meno efficiente. Ci sono, però, come sottolineato nella sezione introduttiva, alcuni legami tra indice ed indice che possono risultare informativi in questo senso. La densità, ad esempio, permette di comprendere qualcosa in più a proposito sia di efficienza che di connessione: un maggior numero di legami, come già specificato, dà maggiore adito a credere che quel particolare grafo possa essere completamente connesso oppure molto ridondante. Si noti, a questo proposito, l'innegabile differenza, in termini di compattezza e abbondanza di legami, tra i grafi 10.4 (sperimentale BLQB, scelte affettive) e 10.14 (sperimentale CMB, scelte funzionali), fortemente connessi (*strong*) e abbastanza ridondanti, e i grafi 10.28 (sperimentale SCB, rifiuti funzionali) e 10.47 (sperimentale LFB, rifiuti funzionali), non connessi e poco ridondanti. Altro aspetto non trascurabile ha a che fare con la reciprocità: come anticipato, la presenza di legami reciproci, quindi rivolti verso entrambe le parti di ogni coppia, garantisce maggior ridondanza (efficienza) e maggior possibilità che vi siano i sentieri tali da far raggiungere ad ogni individuo tutti gli altri (connettività). Si diceva, infatti, che oltre alla densità è fondamentale che i legami siano orientati in modo tale da dipanarsi in tutte le direzioni per ottenere connessione completa. Si osservi, ad esempio, il sociogramma 10.17 (classe di controllo CNA, scelte funzionali), visivamente non troppo denso, eppure connesso per via della distribuzione dei legami e loro presunta reciprocità.

#### **10.4 Discussione**

Terminiamo il lungo discorso affrontato in queste pagine con una sintesi conclusiva dell'analisi delle reti sociali. Innanzitutto, le differenze da classe a classe e da gruppo sperimentale a gruppo di controllo non sono mai state ampissime, quindi è opportuno concludere affermando che, sia per la primaria che per la secondaria, i due campioni sono relativamente simili. Nonostante l'innegabile somiglianza, una lieve differenza, perlopiù a

favore dei gruppi sperimentali, si è verificata da molti punti di vista. Partiamo con ordine. I due gruppi sperimentali di primaria e secondaria di primo grado sono mediamente più densi in confronto ai rispettivi gruppi di controllo, sia per le scelte affettive che per quelle funzionali. In merito ai rifiuti, la situazione è altrettanto positiva: mediamente meno densità per i gruppi sperimentali, quindi una quantità inferiore di nomine. Tornando alle scelte, abbiamo anche visto che nessuna classe ha ottenuto densità superiori allo 0.55-0.60, relative ad una quantità di legami espressi pari a poco più della metà di quelli possibili. In questo senso, quindi, purché la densità media del gruppo sperimentale sia maggiore, non cambia tantissimo da gruppo sperimentale a gruppo di controllo: la situazione di questi network è lontana dalla condizione di grafo completo. Pare, dunque, come normale in ogni gruppo sociale, che vi siano alcune preferenze all'interno di ogni classe e, presumibilmente, alcuni sottogruppi più coesi di altri. Altro aspetto interessante è il fatto che l'ambito delle scelte affettive sia generalmente più denso, sia alla primaria che alla secondaria di primo grado, di quello delle scelte funzionali. Che gli alunni abbiano sperimentato le proposte e l'impianto metodologico del progetto *Osservare l'interlingua* o meno, l'ambito funzionale resta sempre più penalizzato. Nonostante gli obiettivi comunicativi e relazionali del Progetto, le attività a piccolo o grande gruppo e lo sforzo dell'inclusione, l'ambito funzionale rimane sempre più restrittivo e ponderato di quello affettivo. Se in ambito affettivo ci si sente più tranquilli a nominare compagni per il tempo libero, in ambito funzionale si starà più attenti a scegliere quei compagni con cui si crede di poter lavorare meglio. Questo è confermato anche dall'indice di centralizzazione, che mostra più scelte mirate, quindi centralizzate, e meno attori centrali per le scelte funzionali rispetto a quelle affettive. L'aspetto positivo è che, nonostante la maggiore omogeneità, forse normale in ambito funzionale, le classi sperimentali di primaria e secondaria di primo grado sono mediamente più dense di quelle di controllo in questo genere di scelte, segno di maggior, seppur lieve, apertura anche in senso funzionale. Da sottolineare anche il fatto che le classi di scuola primaria sono mediamente più dense, nel campo delle scelte, di quelle di secondaria di primo grado, i cui risultati medi sono invece relativamente bassi. Come già spiegato, è possibile che l'entrata nel mondo dell'adolescenza abbia consolidato alcuni rapporti a discapito di altri. In questo delicato momento della vita, il concetto di appartenenza o non appartenenza ad un gruppo acquisisce un significato importante, quasi imprescindibile (Goodenow, 1993a; 1993b): o fai parte del mio gruppo, o non ne fai parte. Inoltre, il clima scolastico più formale della scuola secondaria di primo grado (Boscolo, 2014) potrebbe aver ridotto, rispetto alla

primaria, i momenti collaborativi, di discussione e confronto, a prescindere che la classe segua o meno il Progetto. Lavorare un po' meno insieme fa anche sì che ci si conosca meno, che ci si renda meno conto delle qualità personali di ogni compagno, tutti elementi fondamentali per rendere più coeso un gruppo classe (Polito, 2003a; 2003b). Si discosta da questo discorso la classe sperimentale LFB, le cui densità sono buone in entrambi gli ambiti di scelta e del tutto accostabili a quelle di scuola primaria. Naturalmente, è molto apprezzabile che si tratti proprio di una classe sperimentale, ma, con gli elementi a nostra disposizione, non possiamo essere del tutto certi che questi atteggiamenti siano una diretta conseguenza della partecipazione al Progetto o una sorta di risultato trasversale influenzato da inclinazioni e comportamenti della classe in questione.

Rispetto all'inclusività, osserviamo risultati differenti tra scelte e rifiuti: nelle scelte i risultati della primaria sono abbastanza simili tra i gruppi, mentre alla secondaria mostrano un leggero vantaggio per il gruppo sperimentale; nei rifiuti in entrambi i gradi scolastici i risultati sono a favore del gruppo sperimentale. Per questo indice, più che focalizzarsi troppo sulle differenze a carico dell'una o dell'altra parte in esame, è forse più interessante riportare due particolari fenomeni rilevati:

- Rispetto alle scelte, laddove presenti isolati parziali, paiono essere maggiori gli alunni ad aver ricevuto zero scelte che non quelli ad averle effettuate. Ciò significa che quasi tutti hanno individuato almeno un compagno con cui avrebbero piacere di lavorare o passare del tempo, ma non tutti sono stati reciprocati nelle proprie scelte o comunque sono stati nominati da qualche compagno. Riguardo a coloro che non hanno ottenuto alcuna scelta, ciò non deve necessariamente destare preoccupazioni: come già dibattuto, un alunno non scelto non è necessariamente un bambino detestato o molto rifiutato; potrebbe trattarsi di un soggetto neutro, né il più socievole, né il più antipatico;
- Riguardo ai rifiuti, laddove presenti isolati parziali, sono maggiori gli alunni che hanno ricevuto zero rifiuti rispetto a quelli che hanno espresso zero rifiuti. Ciò significa che non sono mai tantissimi gli studenti che, volontariamente, decidono di non rifiutare nessuno. Sembrerebbe, quindi, che anche nel gruppo di ragazzi col miglior clima di classe sia difficile decidere di non rifiutare proprio nessuno: si troverà sempre almeno un membro del gruppo del quale non è particolarmente gradita la compagnia.

I due punti chiariscono che, nella maggior parte dei casi, pur con alcune eccezioni, quasi tutti gli alunni hanno deciso di nominare almeno un compagno sia in sede di scelta che in sede di rifiuto. Insomma, il fatto che la quantità di alunni isolati in entrata (0 nomine ricevute) sia quasi sempre maggiore della quantità di alunni isolati in uscita (0 nomine effettuate) mostra che, indipendentemente da gruppo sperimentale o di controllo, quasi tutti gli alunni hanno voluto partecipare attivamente alla costruzione del network, esprimendo almeno un nome sia in sede di scelta che in sede di rifiuto. È possibile che la disposizione a banchi staccati durante la compilazione dei questionari sociometrici abbia aiutato in questo senso, rendendo ogni studente abbastanza tranquillo e a proprio agio, soprattutto per quanto riguarda l'espressione dei rifiuti.

Sempre in termini di inclusività, uno dei fenomeni più interessanti si è verificato nelle classe sperimentale LFB (secondaria primo grado), nella quale tre alunni in ambito affettivo e uno in ambito funzionale non hanno espresso rifiuti e non ne hanno nemmeno ricevuti, configurandosi come ragazzi totalmente distaccati dal grafo (isolati totali). A tal proposito, sono due le osservazioni principali da riportare:

- trattandosi di rifiuti, essere distaccati dal proprio gruppo costituisce un risultato positivo: significa che non si hanno contatti con un contesto ostile;
- tra tutti i sociogrammi, solo in questi due casi sono stati riscontrati alunni completamente distaccati dal network, mentre nei due ambiti di scelta non si è mai verificato questo fenomeno. Questo risultato assume un significato altamente positivo sia per i gruppi sperimentali che per quelli di controllo, in quanto sta a significare che, nel caso delle scelte, ogni alunno è, in qualche modo, trattenuto all'interno del network, con possibilità di socializzare.

Anche a livello di connessione e raggiungibilità reciproca non sussistono particolari differenze tra gruppi sperimentali e di controllo. L'ambito delle scelte affettive è quello mediamente più connesso, mostrando più unità e coesione rispetto al selettivo e ponderato ambito delle scelte funzionali e soprattutto rispetto all'ambito dei rifiuti, nel quale troviamo davvero pochi casi di forte connessione (*strong*). Per questa misura abbiamo poi segnalato due aspetti interessanti, uno per grado scolastico: la classe di controllo CNA (primaria) è l'unica ad essere connessa e completamente raggiungibile in entrambi i rifiuti, catalogandosi come la classe meno coesa del suo grado scolastico; la classe sperimentale LFB (secondaria), da ciò che emerso dalle analisi piuttosto unita, è l'unica

del suo grado scolastico ad essere connessa e raggiungibile nelle scelte funzionali, ambito, come abbiamo visto, lievemente più ponderato di quello affettivo.

Se a livello di connessione gruppi sperimentali e di controllo risultano piuttosto simili, non è così per il successivo indice di efficienza. Anche quest'ultimo ha evidenziato una situazione migliore per le classi sperimentali, i cui collegamenti risultano un po' più ridondanti (compatti e reciproci) di quelli delle classi di controllo nelle scelte e un po' meno ridondanti nei rifiuti. Occorre precisare che, per quanto riguarda la secondaria di primo grado, il maggior peso nel garantire una miglior situazione per il gruppo sperimentale va più che altro alla classe LFB. L'altra classe sperimentale, LELE, come osservato più volte, è decisamente meno unita e compatta.

Si è poi passato in rassegna l'indice di centralizzazione, per comprendere se i diversi network si reggono su uno o più attori centrali e particolarmente influenti, oppure se vi è una situazione abbastanza democratica tra gli alunni. In merito a ciò occorre sempre ricordare che essere centrali nelle scelte e centrali nei rifiuti è diverso: il più centrale nelle scelte è il più nominato in un contesto positivo, mentre il più centrale nei rifiuti è il più nominato in un contesto negativo. Nonostante questa diversità tra i due status, è da considerarsi sempre migliore un grafo, delle scelte o dei rifiuti che sia, non particolarmente centralizzato in nessun ambito. In un network centralizzato, infatti, tutte le attenzioni, positive o negative, sono rivolte verso pochi componenti del gruppo, rendendolo appunto per nulla democratico. Da questo indice è emerso che la situazione tende maggiormente verso il gruppo di controllo alla primaria e verso il gruppo sperimentale alla secondaria. Il gruppo sperimentale della primaria, infatti, risulta più centralizzato di quello di controllo in tre casi su quattro (scelte affettive, rifiuti affettivi e rifiuti funzionali), quindi in queste classi prevalgono in media delle nomine un po' più mirate sia nello scegliere che nel rifiutare. La differenza non è comunque ampissima, tant'è che le medie sono piuttosto simili e gli effect size di bassa o media ampiezza. Per quanto riguarda, invece, le scelte funzionali, nelle classi sperimentali della primaria c'è mediamente meno centralizzazione rispetto alle classi di controllo, quindi scelte un po' meno mirate. Nuovamente, i dati a nostra disposizione non ci consentono di concludere che questo atteggiamento derivi dalla partecipazione al Progetto, anche perché si tratta di una differenza lieve. Passando alla secondaria, il gruppo sperimentale è mediamente meno centralizzato rispetto a quello di controllo sia nel campo delle scelte che in quello dei rifiuti. Anche qui, dunque, differenze non ampissime ma abbastanza positive.

Gli ultimi indici considerati, *betweenness* ed *espansività sociale*, scendono più nello specifico rispetto alle altre misure, andando a osservare la condizione dei singoli attori e la loro posizione all'interno del network, quindi la loro importanza in termini di influenza del gruppo e passaggio di informazioni. Qui, più che altro, tali misure sono state impiegate in relazione ad un dato attributo dei singoli studenti: lo status di mono o multilingui. Monolingui e multilingui sono ugualmente centrali nel connettere le relazioni tra gli altri attori (*betweenness*) e ugualmente espansivi nelle nomine ai compagni (*espansività sociale*), oppure sussistono differenze importanti?

Riguardo alla *betweenness*, troviamo risultati differenti da ambito ad ambito, motivo per cui è difficile tentare una sintesi cumulativa dei risultati:

- **Scelte primaria.** Nelle scelte affettive le medie sono pressoché identiche tra i due gruppi per ciò che riguarda classe intera e monolingui. C'è invece maggiore differenza per i multilingui, la cui *betweenness* è mediamente maggiore nel gruppo di controllo. Nelle scelte funzionali tutte e tre le medie sono maggiori, anche se non di molto, per il gruppo di controllo;
- **Scelte secondaria di primo grado.** In ambito affettivo la media del gruppo sperimentale è leggermente minore di quella del gruppo di controllo sia per classe intera che per monolingui. La differenza è invece più ampia per i multilingui, questa volta a favore del gruppo sperimentale. Dal punto di vista funzionale le medie sono inferiori per il gruppo sperimentale in tutti e tre i raggruppamenti;
- **Rifiuti primaria.** Nei rifiuti affettivi il gruppo sperimentale ha media più bassa per monolingui e classi intere, mentre ha media più alta per i multilingui. Ciò significa che i bambini multilingui del gruppo sperimentale sono maggiormente coinvolti nei legami di rifiuto delle proprie classi d'appartenenza di quanto non lo siano i bambini multilingui del gruppo sperimentale. Per quanto concerne i rifiuti funzionali, il gruppo sperimentale ottiene medie lievemente inferiori a quello di controllo in tutti e tre i raggruppamenti, stando ciò a significare che gli studenti delle classi sperimentali sono tutti mediamente meno coinvolti negli intrecci relazionali di quanto non lo siano quelli delle classi di controllo.
- **Rifiuti secondaria di primo grado.** La classe LDG (controllo) ha valori medi maggiori, o leggermente maggiori, della classe LFB (sperimentale) in

quasi ogni raggruppamento e ogni ambito, tranne nel caso dei monolingui nei rifiuti funzionali, il cui valore è, appunto, leggermente a favore del gruppo di controllo.

Riguardo all'indice di espansività sociale, i risultati sono più facilmente sintetizzabili, pur con qualche differenza tra gradi scolastici. Come già anticipato in numerose sedi evidenzieremo solo i risultati emersi dai sottogruppi linguistici, essendo quelli relativi ai gruppi interi equivalenti agli indici di densità:

- **Primaria.** Il gruppo sperimentale ottiene risultati migliori rispetto al gruppo di controllo sia nelle scelte che nei rifiuti per ciò che riguarda i monolingui, mentre i risultati sono inferiori per i multilingui. Questo sottogruppo infatti è meno espansivo sia nelle scelte affettive che in quelle funzionali e più espansivo nei rifiuti affettivi. I multilingui del gruppo sperimentale, in altre parole, sono meno propensi a scegliere compagni, quindi sono apparentemente meno aperti alla relazione, mentre risultano più espansivi nel rifiutare compagni in ambito affettivo, sembrando così poco volenterosi di intrecciare legami;
- **Secondaria di primo grado.** Il gruppo sperimentale (sola classe LFB), sia per monolingui che per multilingui, mostra maggiore espansività sociale del gruppo di controllo (sola classe LDG) nella scelta e minor espansività nel rifiuto. I risultati, insomma, mostrano complessivamente un vantaggio per il gruppo sperimentale.

Terminiamo con alcune considerazioni globali. Innanzitutto, oltre alle differenze tra gruppo sperimentale e di controllo occorre menzionare anche la differenza tra primaria e secondaria: le classi della primaria sono risultate più compatte di quelle della secondaria, con l'eccezione della classe sperimentale LFB (secondaria). Come ipotizzato, è possibile che questo sia dovuto alla crescita, alla maturazione delle proprie relazioni e preferenze e al delicato passaggio da tarda infanzia ad adolescenza. Tornando a gruppi sperimentali e di controllo, benchè, come osservato dalle differenze quasi mai ammissibili, le due coppie di gruppi non siano profondamente differenti in termini sociometrici, qualche disuguaglianza esiste. Queste differenze, inoltre, sono perlopiù a vantaggio dei gruppi sperimentali, il che è un risultato positivo per gli obiettivi relazionali del Progetto. È chiaro che non sarebbe stato realistico aspettarsi contesti d'apprendimento e qualità delle relazioni totalmente diversi da classi sperimentali a classi di controllo: si tratta pur sempre

di alunni che frequentano la scuola in Italia, nella stessa città e che, nonostante le differenze imputabili alle modalità di lavoro in classe, condividono sostanzialmente le stesse abitudini e lo stesso ambiente. Per questo motivo, i risultati migliori per i gruppi sperimentali in diversi contesti non possono che essere accolti positivamente, mantenendo naturalmente tutte le cautele del caso. In ultimo, i valori del  $d$  di Cohen sono risultati di grado modesto o medio-alto in numerose situazioni, mostrando che il trattamento sperimentale ha avuto qualche effetto visibile.



## CAPITOLO 11. CONCLUSIONI

Giunti a fine trattazione, occorre sintetizzare e confrontare i risultati ottenuti in ognuno dei tre ambiti d'analisi, al fine di concludere con una discussione cumulativa. Il capitolo sarà così strutturato: in primo luogo si argomenteranno i principali risultati ottenuti alla luce delle domande di ricerca formulate nel settimo capitolo (§ 11.1), in seguito si discuteranno le implicazioni didattiche e di ricerca scaturite da questo lavoro (§ 11.2).

### 11.1 Riassunto e discussione complessivi

Lo scopo principale con il quale questa ricerca è stata avviata era quello di valutare gli effetti sul lungo periodo apportati dal progetto educativo *Osservare l'interlingua* sulle classi finali di scuola primaria e secondaria di primo grado. In altri termini si intendeva valutare se un percorso di educazione linguistica inclusivo, estremamente attivo e laboratoriale, incentrato sui processi ma anche su dialogo, comunicazione, collaborazione e benessere di gruppo avesse effettivamente prodotto alcuni cambiamenti negli studenti che lo hanno seguito, differenziandoli da coloro che hanno invece seguito un'impostazione maggiormente tradizionale.

In particolare, le domande che hanno guidato questo lavoro sono le seguenti:

- Che effetti ha avuto la partecipazione alle attività del Progetto sulla qualità dei testi narrativi nei termini delineati dalle scale olistiche e dalle dimensioni analitiche? Che differenze ci sono tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo?
- Che effetti ha avuto la partecipazione alle attività del Progetto sulla motivazione a scrivere degli studenti e sulla loro autovalutazione nei termini delineati dai tre questionari motivazionali? Che differenze ci sono tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo?
- Che effetti ha avuto la partecipazione alle attività del Progetto sul clima di classe percepito dagli studenti (questionario di autopercezione) e sulla reale compattezza e unione del gruppo (questionario sociometrico)? Che differenze ci sono tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo?
- Dato l'importante obiettivo trasversale perseguito dal Progetto, ossia quello di includere il più possibile nel gruppo classe, sia linguisticamente che affettivamente, gli alunni con altra lingua madre e/o con background

linguistici e culturali differenti, gli obiettivi raggiunti a gruppo intero si riconfermano anche sui soli alunni monolingui ed, in particolare, sui soli alunni multilingui? I percorsi didattici seguiti hanno effettivamente accorciato le distanze tra monolingui e studenti a vario titolo classificati come multilingui?

Prima di rispondere ai quesiti di cui sopra occorre fare un'importante precisazione. Come riportato nel sesto capitolo, le attività di *Osservare l'interlingua*, per tutte le classi sperimentali, si sono svolte circa per due-tre ore settimanali, solitamente nel secondo quadrimestre. Gli insegnanti più esperti e legati al Progetto da un maggior numero di anni hanno affermato che, con il tempo, l'impianto metodologico della sperimentazione è diventato parte della loro quotidianità e si è ampliato anche ad altri momenti e ad altre discipline, e questo potrebbe aver portato ad un'influenza maggiore sul modo di lavorare degli studenti, tuttavia i momenti esclusivamente dedicati al Progetto non sono mai stati tantissimi nel corso degli anni scolastici. Con questo si vuole dire che le attività di *Osservare l'interlingua* potranno aver influenzato il clima di gruppo, le preferenze, gli atteggiamenti e il metodo di lavoro degli alunni, ma non in modo radicale. Di conseguenza occorrerà prestare attenzione nell'interpretazione dei risultati: anche una minima differenza, seppur di poco impatto, può essere significativa di una presa di consapevolezza, da parte degli studenti, degli obiettivi relazionali perseguiti dal Progetto e un loro impegno in questo senso. Come già affermato in precedenza, non sarebbe stato realistico aspettarsi differenze ampissime tra i gruppi in tutti gli ambiti toccati, in primis perché il percorso seguito non è qualcosa di totalmente immersivo, secondariamente perché si tratta pur sempre di alunni che condividono la medesima scuola italiana e, a grandi linee, lo stesso contesto di vita.

Ciò detto, possiamo ora a rispondere alle diverse domande di ricerca. Partendo dal primo quesito, inerente ai risultati linguistici, si può ritenere che la partecipazione alle attività del Progetto abbia avuto degli effetti sulle classi sperimentali da numerosi punti di vista, anche se non egualmente tra scale olistiche e dimensioni analitiche e tra primaria e secondaria di primo grado. I risultati olistici, tutti maggiori per il gruppo sperimentale e quasi tutti statisticamente significativi, suggeriscono che, da un primo sguardo complessivo, i testi degli studenti che hanno seguito l'approccio di *Osservare l'interlingua* risultano più ricchi e completi, maggiormente comprensibili e meglio strutturati da un punto di vista logico e sintattico rispetto a quelli scritti dal gruppo di controllo. Dal punto di vista analitico, invece, emergono più risultati positivi per il gruppo

sperimentale della primaria rispetto a quelli emersi per il gruppo sperimentale di secondaria di primo grado. Insomma, se i testi di secondaria sperimentale appaiono, da un punto di vista olistico, migliori in contenuto e struttura, dallo studio delle singole componenti linguistiche emergono molte più somiglianze, o differenze lievi, con il gruppo di controllo rispetto a quanto accaduto per la primaria. L'ipotesi che si è formulata per tentare di spiegare questo fenomeno ha a che fare con la crescita di conoscenze e competenze man mano che si avanza nel percorso scolastico: con l'ampliamento delle competenze sia di scrittura che di altro genere è possibile che si giunga tutti, chi più, chi meno, ad un livello di media padronanza della lingua, motivo per cui il genere di percorso educativo che ha condotto a questo livello ha meno modo di rendere manifesti gli effetti del suo intervento. In altre parole, è ipotizzabile che i frutti di un certo percorso di scrittura siano più visibili in quinta primaria, ossia ad un livello principiante di approccio con lingua e scrittura, che non in terza secondaria, quando si presume che si siano raggiunti dei livelli di padronanza e consapevolezza maggiori. Concludendo con i risultati di variabilità interna (coefficiente di variazione), abbiamo osservato valori abbastanza simili tra gruppo sperimentale e di controllo per le scale olistiche e coefficienti un po' più variegati per le dimensioni analitiche. L'ampiezza del coefficiente, talvolta alta e non sempre eguale tra gruppi interi e sottogruppi, ci ha portati a concludere che certamente la ricerca ha evidenziato numerosi aspetti e risultati positivi, ma permangono, come è facile aspettarsi, alcune differenze individuali all'interno dei diversi raggruppamenti.

Passando al secondo quesito, relativo all'influenza da parte del Progetto su variabili strategiche, motivazionali e di atteggiamento, osserviamo meno differenze tra i gruppi rispetto a quelle emerse dal punto di vista linguistico. In particolare, se per la primaria abbiamo risultati quasi sempre simili tra le parti, talvolta lievemente migliori per il gruppo sperimentale, talvolta lievemente migliori per quello di controllo, nel caso della secondaria i valori, che siano relativi ad una differenza lieve o più ampia, sono sempre a favore del gruppo di controllo. Il gruppo sperimentale di secondaria, in altre parole, tende a sottostimarsi in ciascuna dimensione analizzata. Si diceva, nel capitolo nove, che questi risultati, a primo impatto, entrano in conflitto con i risultati linguistici, a grandi linee positivi, raggiunti dai due gruppi sperimentali. In altri termini vi sarebbero le ragioni, per gli alunni sperimentali sia di primaria che di secondaria, per mostrare una migliore autopercezione rispetto al gruppo di controllo, o quantomeno, nel caso della secondaria, per eguagliarsi alla controparte. I risultati di autopercezione, dunque, potrebbero apparire poco confortanti. A tal proposito si è cercato di formulare un'interpretazione alternativa e

maggiormente incoraggiante: gli anni di Progetto potrebbero aver reso gli alunni delle classi sperimentali più critici e capaci di mettere in discussione il proprio lavoro. L'approccio riflessivo e critico sulla lingua e i suoi usi comunicativi proposto da *Osservare l'interlingua* potrebbe aver fatto ampliare le competenze metacognitive degli studenti sperimentali, ossia questi potrebbero essere in grado di leggere un compito di scrittura in termini di maggior complessità, riuscendo a considerare, nella sua riuscita, l'intervento di una maggior quantità di variabili. Tutto questo è a maggior ragione valido per la secondaria sperimentale, che si sottovaluta in tutte le sottodimensioni, ma risulta veritiero anche per la primaria sperimentale, che, pur non svalutandosi in ogni caso, non mostra nemmeno particolari differenze rispetto al gruppo di controllo, pur avendo, in numerosi contesti, ottenuto risultati linguistici migliori. Per il campione di primaria forse non vale la pena parlare di svalutazione, quanto più di valutazione fin troppo simile al gruppo di controllo. Il senso tuttavia non cambia: i risultati ci portano a ipotizzare che gli anni di Progetto possano aver reso gli alunni, anche i più giovani della primaria, più cauti nell'affermarsi bravi, strategici e motivati, dunque più critici rispetto alle loro inclinazioni e capacità. A livello di omogeneità interna i gruppi a confronto presentano coefficienti di variazione abbastanza bassi e vicini tra loro, con più ampia compattezza, nella maggior parte dei casi, associata al gruppo sperimentale. Ogni raggruppamento pare comunque essere abbastanza unito e concorde nelle opinioni riportate.

In merito agli effetti di *Osservare l'interlingua* sul clima di classe e la compattezza del gruppo occorre distinguere tra i risultati emersi dal questionario di autopercezione e quelli emersi dal questionario sociometrico.

Rispetto al *Questionario su quanto ti trovi bene in classe* osserviamo risultati migliori per il gruppo sperimentale della primaria e valori un po' meno marcati, seppur generalmente migliori per il gruppo sperimentale, per ciò che riguarda la secondaria. In merito alla primaria, il gruppo intero sperimentale percepisce, in maniera prossima alla significatività, un clima di classe migliore rispetto a quanto sentito dal gruppo di controllo. Il tutto si ripropone anche nel sottogruppo dei multilingui, in cui la differenza tra medie, a favore del gruppo sperimentale, è statisticamente significativa. A livello di monolingui, invece, la differenza è irrisoria, con una media di poco superiore per il gruppo sperimentale. Riguardo al campione di secondaria, la media del gruppo sperimentale è superiore a quella del gruppo di controllo per classi intere e monolingui, mentre è di poco inferiore per i multilingui. Qui nessuna differenza presenta significatività statistica, ma il sottogruppo con un maggior divario di valori è quello dei

monolingui. Di conseguenza, a livello di scuola primaria la percezione di un miglior clima di classe è espressa in maniera più marcata rispetto al caso della secondaria. Inoltre, nel primo dei due contesti sono più che altro i multilingui a percepire un maggior senso d'unione nei confronti del gruppo classe (con significatività statistica), mentre nel secondo caso paiono essere i monolingui a nutrire maggiormente questo sentimento, pur senza evidenze statistiche. Dai risultati in questione abbiamo tratto conclusioni positive: i gruppi sperimentali, con l'eccezione dei multilingui di secondaria, hanno mostrato, talvolta lievemente, talvolta marcatamente, un sentimento di unità di gruppo maggiore rispetto al gruppo di controllo. Riguardo ai risultati più marcati ottenuti dal campione di primaria rispetto a quello di secondaria di primo grado, abbiamo nuovamente formulato un'ipotesi. Più che ragionare in termini di maggiori o minori effetti apportati dal Progetto in due diversi contesti, si potrebbe ragionare in termini d'età: se durante l'infanzia o la tarda infanzia risulta presumibilmente più semplice identificarsi in un gruppo e sentirsi accettati e benvenuti da coloro che ne fanno parte, durante l'adolescenza l'identificazione in uno o più gruppi e il relativo senso di appartenenza a un certo contesto si ridimensionano molto, con conseguente maggior selettività (Goodenow, 1993a). Per questo motivo, anche in questo caso potrebbe darsi che le conseguenze del percorso educativo seguito dalle classi sperimentali abbiano avuto maggiormente modo di emergere nelle percezioni e valutazioni espresse dagli alunni più piccoli.

Quanto emerso dal questionario di cui sopra, che rappresenta il pensiero individuale degli studenti, si riflette anche sui risultati di tipo sociometrico, che, come già anticipato, restituiscono un quadro più oggettivo e realistico della condizione relazionale di ogni contesto. Proprio come per il questionario di autopercezione, anche gli indici utilizzati per analizzare i questionari sociometrici rivelano una situazione più densa, legata e compatta per le classi della primaria rispetto a quelle della secondaria, il che ci comunica che quanto riferito a livello individuale risulta pressoché veritiero anche a livello maggiormente oggettivo. L'ipotesi avanzata per spiegare l'accaduto è a grandi linee sempre la stessa: questioni affettive, emotive e relazionali legate al delicato momento dell'adolescenza (Goodenow, 1993a; 1993b), affiancate al contesto scolastico più formale e "accademico" che si percepisce alla scuola secondaria (Boscolo, 2014). Rispetto a quest'ultimo punto, è noto che alla secondaria, crescendo gli alunni e aumentando la complessità e la corposità dei contenuti trasmessi, diminuisca in parte l'atmosfera ludica e leggera a favore di un ambiente più serio: questo passaggio potrebbe aver ridotto i momenti collaborativi e di confronto tra gli alunni, portandoli forse a

conoscersi un po' meno e ad instaurare legami meno variegati. In tutto questo appare inusuale, rispetto alle restanti tre classi di secondaria, il comportamento della classe sperimentale LFB, che risulta decisamente più compatta e legata rispetto agli altri contesti, quasi alla pari con i gruppi di scuola primaria. Si è già detto che questo è naturalmente da considerarsi un risultato assai positivo, tenendo conto degli obiettivi relazionali e di inclusione perseguiti da *Osservare l'interlingua*, ma che, con gli elementi a nostra disposizione, non risulta del tutto chiaro se questi atteggiamenti siano una diretta conseguenza della partecipazione al Progetto o una sorta di risultato trasversale influenzato dalle inclinazioni e comportamenti della classe in questione. Passando ora al confronto tra gruppi sperimentali e gruppi di controllo, le differenze non sono mai ammissibili in nessun contesto, ma i risultati, per la stragrande maggioranza, propendono a favore delle classi sperimentali, che mostrano un po' più compattezza per quanto riguarda le scelte e un po' meno compattezza per quanto riguarda i rifiuti. Un dato interessante emerso dallo studio di rete è che, rispetto a quello affettivo, l'ambito funzionale risulta sempre più penalizzato, sia che si tratti di classi sperimentali che di classi di controllo. Per spiegarci meglio, che gli alunni abbiano sperimentato le proposte e l'impianto metodologico di *Osservare l'interlingua* o meno, l'ambito funzionale risulta comunque caratterizzato da meno scelte e meno legami rispetto a quello affettivo. Anche in questo caso si è tentato di fornire una spiegazione: è possibile che in ambito affettivo ci si senta più liberi e tranquilli di nominare qualsiasi compagno per trascorrere il tempo libero, mentre in ambito funzionale, trattandosi di scuola e studio, si sia più cauti e ponderati nella nomina, scegliendo solo quei compagni con cui si sa (o si crede) di poter lavorare meglio. Se questo è vero, è anche vero che dal confronto tra classi sperimentali e di controllo l'ambito funzionale risulta mediamente un po' più denso e compatto per i gruppi sperimentali rispetto a quelli di controllo. Ciò ci suggerisce che, nonostante la maggior ponderatezza di questo contesto, qualche lieve miglioramento dal punto di vista del lavoro scolastico pare essere avvenuto nelle classi afferenti al Progetto. Questi risultati, seppur non siano testimonianza di marcate differenze tra l'ambiente sperimentale e quello di controllo (come già scritto in precedenza, non sarebbe realistico pensarlo), lasciano pensare che nelle classi sperimentali siano in corso di maturazione atteggiamenti e comportamenti in parte influenzati dagli obiettivi relazionali perseguiti dal Progetto.

In ultimo passiamo in rassegna i diversi risultati ottenuti dai due sottogruppi, in particolare i multilingui, che, per ragioni linguistiche e socioculturali, sono presumibilmente da considerarsi come il sotto-campione con qualche difficoltà e fragilità

in più. Se la maggior parte dei risultati ottenuti a gruppo intero nei tre ambiti considerati ha trovato, dove più, dove meno, conferma nel sottogruppo dei monolingui, ciò che più di tutto interessa scoprire è se anche per i multilingui si è verificato lo stesso fenomeno. Partendo dalle dimensioni linguistiche, si può affermare che i risultati ottenuti a gruppo intero si riconfermano perlopiù nei sottogruppi: questo è certamente più evidente per le scale olistiche, dove la significatività statistica per gruppo intero corrisponde a significatività statistica, o ampiezza dell'effetto alta o medio-alta, per i sottogruppi; per ciò che riguarda le dimensioni analitiche i risultati sono un po' più variegati, ma a grandi linee si può affermare che i fenomeni emersi siano evidenti sia a classi intere che per sottogruppi. Un ulteriore risultato positivo ha a che fare con i multilingui: in alcuni casi (numero di parole, unità informative secondarie e capoversi per la secondaria di primo grado e punti inappropriati per la primaria) a risultati non particolarmente marcati per classi intere corrispondono risultati prossimi alla significatività o di ampio effect size per i multilingui sperimentali. In altre parole, se a classi intere non sono emerse ampie differenze tra i gruppi, isolando i soli multilingui si sono osservati, per queste dimensioni, risultati positivi ed evidenti per gli studenti sperimentali, il che ovviamente è piuttosto incoraggiante per i presupposti del Progetto. La dimensione linguistica che, invece, soprattutto per i multilingui, ha destato maggiori difficoltà è la gestione dei tempi verbali, qua intesa e analizzata in termini di salti temporali inappropriati ogni cento parole di testo. Come abbiamo ipotizzato, potrebbe darsi che, a fronte di aspetti testuali maggiormente cruciali per la comprensibilità di un testo, come la quantità di informazioni o le ambiguità a carico delle entità, e, data la presunta maggiore difficoltà con la lingua italiana per i multilingui, questo aspetto temporale sia stato maggiormente trascurato a confronto di altri. È chiaro che, soprattutto per coloro che hanno qualche difficoltà linguistica in più, i processi di scrittura sono più rigidi e forzati, non avendo quella scioltezza tipica di chi padroneggia l'italiano con abilità (Silva, 1993), motivo per cui, durante la scrittura, riusciranno a rendere meglio qualche forma linguistica ed avranno invece più difficoltà in altre. Questo è risultato chiaro anche dall'analisi dei dati olistici, per i quali i risultati degli alunni sperimentali sono significativamente migliori rispetto a quelli ottenuti dal gruppo di controllo, ma esiste un divario, seppur non troppo accentuato, tra i risultati dei due sottogruppi linguistici. Ciò significa che, pur essendo i multilingui sperimentali effettivamente più abili di quelli di controllo in diverse circostanze, è necessario lavorare ancora per colmare ulteriormente le distanze con i compagni monolingui. A conclusione della discussione sui testi, il coefficiente di variazione mostra

una situazione un po' più compatta a livello olistico e un po' più variegata a livello analitico, segno evidente di gruppi non sempre omogenei nel loro andamento. A proposito dei tre questionari motivazionali, quanto succede a classi intere si ripropone anche nei sottogruppi linguistici: risultati abbastanza vicini tra loro, misti per quanto riguarda la primaria e sempre inferiori per il gruppo sperimentale per quanto concerne secondaria. I coefficienti di variazione, il più delle volte simili tra i gruppi e abbastanza contenuti nella loro ampiezza, confermano anch'essi l'omogeneità delle opinioni espresse. Anche nel caso dei due sottogruppi è dunque possibile ipotizzare quanto pensato per i gruppi interi: gli anni di *Osservare l'interlingua* potrebbero aver accresciuto la consapevolezza degli studenti sperimentali e le loro capacità critiche. In altre parole, anziché autovalutarsi come estremamente più strategici, sicuri di sé e capaci, essi potrebbero aver riflettuto maggiormente su ciò che ancora devono apprendere e migliorare, non discostandosi dunque mai molto dalle percezioni della controparte di controllo. Questo, che certamente vale per tutti gli studenti, in particolar modo può risultare vero per i multilingui, i quali, trovando maggiori dubbi e difficoltà, non potranno certo dichiararsi realisticamente molto fiduciosi di sé, perfettamente capaci in tutto e a conoscenza di ogni strategia possibile. A questo proposito occorre però sottolineare un aspetto relativo al confronto tra multilingui sperimentali e di controllo di scuola primaria: in alcune sottodimensioni (passione, persistenza, rispetto convenzioni di scrittura) il sottogruppo sperimentale ha riferito un'autopercezione maggiore rispetto alla controparte di controllo, con valori prossimi alla significatività o con ampiezza d'effetto alta. Ciò suggerisce che, comunque, esiste qualche minima differenza di pensiero tra i due sottogruppi di multilingui, per di più a favore del gruppo sperimentale. La medesima situazione, come sappiamo, non si è verificata per i multilingui di secondaria, per i quali il sottogruppo sperimentale ha ottenuto medie sempre inferiori a quelle del sottogruppo di controllo. Come già scritto in precedenza, con un esito come questo è possibile ipotizzare che gli effetti del percorso seguito dagli studenti sperimentali siano risultati maggiormente evidenti negli alunni più giovani e inesperti, per molte ragioni: età, setting scolastico meno serio e formale, minori conoscenze e abilità di partenza, eccetera. Occorre anche ricordare che il campione multilingue di secondaria di primo grado reclutato per questo studio è molto contenuto, dunque, come già detto, l'opinione da questo espressa non potrà dirsi rappresentativa di tutti gli studenti multilingui di pari età che negli anni hanno seguito l'approccio di *Osservare l'interlingua*. Passando al questionario su benessere e appartenenza al gruppo classe, rammentiamo che per ciò che riguarda la primaria la media è superiore per il



gruppo sperimentale in ogni raggruppamento, ma la differenza è irrisoria per i monolingui e statisticamente significativa per i multilingui, mentre per ciò che concerne la secondaria le medie sono a favore del gruppo sperimentale per gruppo intero e monolingui e a favore del gruppo di controllo per i multilingui, con differenza un po' più evidente per i monolingui e piuttosto lieve per i multilingui. Se ne può dedurre che la differenza sia maggiormente evidente per la primaria rispetto alla secondaria e maggiormente interessante per i multilingui alla primaria e per i monolingui alla secondaria, pur non essendoci alcuna evidenza statistica in questo secondo caso. Per la primaria sembra che l'impegno verso l'inclusività perseguito dal Progetto abbia prodotto buoni effetti: se i monolingui si trovano ugualmente bene nei rispettivi gruppi, i multilingui sperimentali si trovano invece bene quasi quanto i rispettivi monolingui e molto di più dei multilingui di controllo. Per la secondaria osserviamo una situazione molto simile tra gruppi e sottogruppi, ad esclusione del lieve picco di preferenza espresso dai monolingui sperimentali. Il fatto che la percezione di gruppo dei soli multilingui sia risultata inferiore per il gruppo sperimentale non deve destare troppe preoccupazioni: la differenza è infatti decisamente minima. In conclusione, passando ai sociogrammi, discutiamo i risultati relazionali relativi ai sottogruppi linguistici emersi dai due indici individuali di *betweenness* ed *espansività sociale*. In questo ambito i risultati sono abbastanza variegati, motivo per cui è difficile tentare una sintesi. Ciò che emerge abbastanza chiaramente è che, per la scuola primaria, i multilingui sperimentali presentano diversi risultati inferiori rispetto al gruppo di controllo sia nel coinvolgimento nelle relazioni di gruppo (*betweenness*) che nell'ampiezza delle nomine espresse (*espansività sociale*). Dal punto di vista della secondaria, invece, i risultati sono maggiormente distribuiti: talvolta a favore dei sottogruppi sperimentali, talvolta a favore dei sottogruppi di controllo, con risultati lievemente migliori per gli alunni sperimentali. Questo non è del tutto concorde con quanto espresso fino ad ora, in particolare per il gruppo sperimentale di multilingui della primaria, la cui percezione di compattezza di gruppo e benessere di classe è sembrata invece molto buona. Ciò non significa necessariamente che quanto auto-percepito dagli studenti sia completamente diverso da quanto concretamente accade in classe, ma potrebbe semplicemente suggerire che la situazione non è del tutto definita in nessun contesto e che, anche dal punto di vista relazionale, ci sono sì aspetti positivi da segnalare, ma la situazione è ancora tutta in divenire. Sarebbero necessari accertamenti ulteriori per meglio comprendere la situazione dei sottogruppi linguistici, in particolare quella dei multilingui.

## 11.2 Implicazioni didattiche e di ricerca

I risultati emersi da questo lavoro, per quanto talvolta riferiti a campioni limitati, quindi da considerarsi con cautela, permettono di ricavare alcuni indirizzi, sia didattici che di ricerca, su cui muoversi in futuro.

Innanzitutto si riconfermano alcuni aspetti emersi dalle precedenti ricerche sul Progetto: un miglioramento delle produzioni scritte degli alunni, più evidente dal punto di vista olistico, ma emergente anche dai risultati analitici. Da un punto di vista didattico emerge l'efficacia, sul piano pratico e di scrittura, di un percorso linguistico come quello di *Osservare l'interlingua*, incentrato non solo sui processi di scrittura e sulla procedura strategica da adottare in diverse situazioni, ma anche sugli aspetti sociali e dialogici del lavoro in classe. Sul piano didattico si evidenzia poi la necessità di insistere ulteriormente su alcuni aspetti della lingua, tra cui ad esempio la gestione temporale degli eventi narrati in un racconto: se, infatti, la scelta dei tempi verbali non risulta essere l'aspetto maggiormente incisivo per garantire efficacia e comprensibilità di un brano, nel terzo capitolo di questo lavoro è stato evidenziato che anche i cosiddetti salti temporali inappropriati possono contribuire a rendere ambiguo un testo, motivo per cui è necessario lavorare e promuovere consapevolezza anche su questi aspetti. La ricerca qui presentata ha anche mostrato che al miglior esito delle classi sperimentali non corrisponde un aumento generalizzato e omogeneo di ogni competenza in esame; in altre parole esiste un divario tra studenti monolingui (a grandi linee italofoni e di origine italiana) e studenti a vario titolo appartenenti allo status di multilingue. Come osservato dai risultati d'analisi, ad una miglior media del gruppo intero corrisponde parecchie volte anche una miglior media del sottogruppo di multilingui, ma il divario tra monolingui e multilingui è comunque presente in diversi ambiti (ad es. scale olistiche e salti temporali inappropriati). Di conseguenza lo studio rende noto quanto già emerso dai lavori precedenti: un approccio come quello di *Osservare l'Interlingua* contribuisce ad accorciare le distanze e le disuguaglianze di tipo linguistico, ma, educativamente parlando, c'è ancora del lavoro da fare, soprattutto per chi ha qualche difficoltà in più.

Tornando a questioni di ricerca, dai risultati sono emerse minori differenze linguistiche tra gruppi nel caso della secondaria rispetto alla primaria, esito imputato alle maggiori conoscenze e competenze maturate negli anni di scuola dagli alunni di secondaria, indipendentemente dal percorso di educazione linguistica seguito. Eventuali future ricerche potrebbero insistere su questo punto, ossia indagare, tramite un campione più ampio di scuola secondaria, se effettivamente esistono meno differenze marcate,

rispetto alla primaria, tra studenti che hanno partecipato a percorsi come *Osservare l'interlingua* e alunni che, invece, hanno seguito una didattica maggiormente tradizionale. Un esito come questo giustificerebbe l'intenzione di proporre percorsi di educazione linguistica mirati già in giovane età (ad es. primi anni di scuola primaria), in modo tale da insistere su processi e strategie con studenti principianti e che non possiedono ancora pienamente gli strumenti per destreggiarsi con lingua e scrittura. Dal punto di vista linguistico e testuale pare utile anche approfondire, sempre in maniera longitudinale, la qualità nella scrittura di altri generi testuali oltre alla narrazione. In particolare, gli interessi didattici e di ricerca di *Osservare l'interlingua* si sono recentemente rivolti verso il testo argomentativo, uno dei generi di comunicazione più complessi da affrontare e da apprendere. In questo senso sarebbe interessante poter replicare lo studio anche su questo tipo di scrittura, producendo griglie d'analisi ad hoc per l'argomentazione. Grazie allo studio comparato su diversi generi testuali si avrebbe modo di costruire un profilo maggiormente ampio e ricco dello studente uscente da percorsi linguistici come *Osservare l'interlingua* e delle competenze maturate in diversi ambiti.

Parlando di percezioni e autovalutazioni rispetto a motivazione e benessere di classe, nel corso degli anni di ricerca sul Progetto un solo altro contributo si è avvalso di dati sia linguistici che di autopercezione (Pallotti, 2017b): a tal proposito, l'articolo, rivolto allo studio di alunni di terza, quarta e quinta primaria, ha rivelato, con significatività statistica, una complessiva maggior collaborazione e un maggior apprezzamento per le attività linguistiche nel gruppo sperimentale. Se a livello di unità di gruppo e collaborazione abbiamo rilevato anche qui risultati simili per la primaria, a livello di disposizione e motivazione verso la scrittura gli esiti sono parsi meno evidenti: simili tra classi sperimentali e di controllo e con medie talvolta più alte per un gruppo, talvolta per l'altro. Per quanto riguarda la secondaria, si tratta invece del primo risultato a livello di motivazione e percezioni, il quale ci ha comunicato una generalizzata svalutazione da parte del gruppo sperimentale a livello di motivazione e una situazione non troppo differente tra i gruppi a livello di benessere di classe. A questo proposito, una futura direzione di ricerca potrebbe riguardare proprio questo: comprendere se si può parlare di maggior senso critico per gli studenti (di uno e dell'altro grado scolastico) uscenti da percorsi linguistici come quelli di *Osservare l'interlingua* e, soprattutto, se si può effettivamente confermare che a livello motivazionale e di percezione di gruppo i risultati di studenti più grandi e con più conoscenze appaiono meno evidenti di quelli degli studenti più giovani e inesperti. Sul piano dell'autopercezione, inoltre, è interessante

comprendere, per entrambe le fasce d'età, se esistono relazioni tra i risultati linguistici e quelli motivazionali e di autopercezione; in altre parole se ciò che gli alunni pensano rispetto a sé, la scrittura e il contesto educativo è in grado di predire in qualche modo la qualità dei loro prodotti linguistici.

Lo studio delle reti sociali, come anticipato, costituisce l'effettiva novità in termini di analisi degli effetti del Progetto sul lungo periodo. Ciò che si auspica per il futuro è di spostarsi maggiormente dal livello classe al livello singolo individuo. Come osservato dai risultati emersi, i dati individuali risultano piuttosto variegati: si potrebbe dunque continuare in questa direzione, indagando meglio le differenze relazionali a livello di sottogruppi linguistici, col fine poi di intervenire prontamente a livello didattico. I risultati che scaturiscono dallo studio dei sociogrammi servono infatti a comprendere meglio gli intrecci relazionali degli ambienti con cui abbiamo a che fare, al fine poi di intervenire concretamente, ad esempio creando gruppi di lavoro adeguati alle esigenze dei singoli membri o aggiustando relazioni non del tutto positive (Marin & Wellman, 2011).

## BIBLIOGRAFIA

- Abbott, K. (2014). Social network, Measurement of. In T. L. Thompson (cur.), *Encyclopedia of Health Communication* (pp. 1306-1308). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Adams, R. (2009). Recent publications on task-based language teaching: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 339-355.
- Albanese, O., Doudin, P. A., & Martin, D. (cur.). (1995). *Metacognizione ed educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Albin, M. L., Benton, S. L., & Khramtsova, L. (1996). Individual differences in interest and narrative writing. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 305-324.
- Alderson, J.C., Clapham C., & Wall D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- An, W. E. (2011). Models and methods to identify peer effects. In J. Scott, & P. J. Carrington (cur.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp. 514-532). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Antinucci, F., & Miller, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language*, 3 (2), 167-189.
- Avalle, U., & Maranzana, M. (2005). *Pensare ed educare. Storia, testi e laboratorio di pedagogia*. Torino: Paravia.
- Azevedo, F.S. (2011). Lines of practice: A practice-centered theory of interest relationships. *Cognition and Instruction*, 29, 147-184.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., & Kunnan, A. J. (2005). *Statistical analyses for language assessment workbook and CD-ROM*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice. Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bachtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.

- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford Psychology series n.11. Oxford, UK: Calderon Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. Bower (cur.), *The psychology of learning and motivation*, vol. 8 (pp. 47-90). New York City, NY, USA: Academic Press.
- Baerveldt, C., Van Duijn, MAJ;., Vermeij, L., Van Hemert, DA., Hemert, Dianne A. V. (2004). Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks. *Social Networks*, 26 (1), 55-74.
- Bagioli, B., & Deon, V. (1986). Il tempo verbale nel testo: tempo e tempus. in S. Cargnel, G. F. Colmelet, & V. Deon (cur.), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Quaderni del Giscel (pp. 77-97). Firenze: La Nuova Italia.
- Bailey, K. D. (1995a). *Metodi della ricerca sociale. II. L'inchiesta*. (M. Rossi, cur). Bologna: Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 1978).
- Bailey, K. D. (1995b). *Metodi della ricerca sociale. IV. L'analisi e l'interpretazione dei dati*. (M. Rossi, cur). Bologna: Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 1978).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice Hall.
- Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati*. Milano: LED.
- Batagelj, V., & Mrvar, A. (2001). A subquadratic triad census algorithm for large sparse networks with small maximum degree. *Social Networks*, 23, 237–243.
- Bazerman, C. (2011). Writing, cognition and affect from the perspectives of sociocultural and historical studies of writing. In V. W. Berninger (cur.), *Past, present and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 89-104). New York City, NY, USA: Taylor and Francis.
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (cur.), *Handbook of writing research* 2 ed. (pp. 11-23). New York City, NY, USA: Guilford.
- Bazzanella, C. (2006). Segnali discorsivi e sviluppi conversazionali. In F. Albano Leoni & R. Giordano (cur.), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo* (pp. 137-157). Napoli: Liguori.
- Bazzanella, C., & Pozzo, G. (1997). Il bambino che impara a connettere. *Italiano e Oltre*, 2, 79-87.

- Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing*, 22, 185-200.
- Bellinzani, D. (2014). La scrittura collaborativa: lo stato di ricerca e uno studio di caso. *Italiano LinguaDue*, 1, 163-201.
- Benton, S. L., Corkill, A. J., Sharp, J. M., Downey, R. G., & Khrantsova, I. (1995). Knowledge, interest, and narrative writing. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 66-79.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L. W. Gegg, & E. R. Steinberg (cur.), *Cognitive Processes in Writing* (pp.73-93). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta* (D. Corno, trad.). Mahwah, NJ, USA: Erlbaum. (Originariamente pubblicato nel 1987).
- Berninger, V., Rutberg, J., Abbott, R., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44 (1), 3-30.
- Bertolasi, S., & Mazzoni, E. (2005). Software per analizzare le interazioni di gruppo: Cyram NetMiner e Ucinet. L'esplorazione e il confronto tra due strumenti per lo studio della Social Network Analysis. *Tecnologie Didattiche*, 35 (2), 64-69.
- Biber, D., & Vásquez, C. (2008). Writing and Speaking. In C. Bazerman (cur.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (pp. 657-672). New York City, NY, USA: Routledge.
- Birello, M., Odelli, E., & Vilagrasa, A. (2017). A lezione con i task: Fra teoria e operatività. *EL.LE*, 6 (2), 199-215.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21, 5-31.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78 (1), 246-263.
- Bolognesi, I., & Di Rienzo, A. (2007). *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157.
- Borgatti, S. P., & Halgin, D. S. (2011). Analyzing affiliation networks. In J. Scott, & P. J. Carrington (cur.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp. 417-433). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Borgatti, S. P., & Lopez-Kidwell, V. (2011). In J. Scott, & P. J. Carrington (cur.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp. 40-54 ). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Borghetti, C., Ferrari, S., Lazzaretti, L., Pallotti, G., & Zanoni, G. (2019). Le voci dei personaggi: Insegnare l'uso del discorso riportato nella scuola primaria. *Italiano a scuola*, 1, 1-24.
- Boscolo, P. (1990). *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boscolo, P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*. Insegnare e motivare a scrivere. Roma-Bari: Laterza.
- Boscolo, P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali* (2. ed.). Novara: De Agostini Scuola.
- Boscolo, P. (2008). Writing in primary school. In C. Bazerman (cur.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (pp. 359-379). New York City, NY, USA: Routledge.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Novara: Utet.
- Boscolo, P. (2014). Motivare a scrivere nell'era digitale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 97-121.
- Boscolo, P., & Ascorti, K. (2004). Effects of Collaborative Revision on Children's Ability to Write Understandable Narrative Texts. *Revision Cognitive and Instructional Processes*, 157-170.
- Boscolo, P., & Carotti, L. (2003). Does Writing Contribute to Improving High School Students' Approach to Literature? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 3 (3), 197-224.
- Boscolo, P., & De Bernardi, B. (1992). Writing as a meaningful activity. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 5 (3), 341-353.



- Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In P. Boscolo & S. Hidi (cur.), *Writing and Motivation* (pp. 1-14). Oxford, UK: Elsevier.
- Boscolo, P., & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (cur.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 83-104). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Boscolo, P., & Zuin, E. (2014). *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*. Bologna: Il Mulino.
- Boscolo, P., Arfè, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study. *Studies in Higher Education*, 32 (4), 419–438.
- Boscolo, P., Del Favero, L., & Borghetto, M. (2007). Writing on an interesting topic: Does writing foster interest? In P. Boscolo & S. Hidi (cur.), *Writing and Motivation* (pp. 73-91). Oxford, UK: Elsevier.
- Boscolo, P., Gelati, C., & Galvan, N. (2012). Teaching Elementary School Students to Play With Meanings and Genre. *Reading & Writing Quarterly*, 28 (1), 29–50.
- Brancaccio, L. (2009). Network analysis e circuiti di potere. In M. R. D'Esposito, G. Giordano, & M. P. Vitale (cur.), *Analisi delle reti sociali: Per conoscere uno strumento, uno strumento per conoscere*. Catanzaro: Rubbettino.
- Bransford, J., & Johnson, M. (1973). Considerations of some problems of comprehension. In W. Chase (cur.), *Visual information processing* (pp. 383-438). New York City, NY, USA: Academic Press.
- Breetvelt, I., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing Processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction*, 12 (2), 103-123.
- Britton, B. K., Glynn, S. M., Meyer, B. J., & Penland, M. J. (1982). Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 51–61.
- Broeder, P., Extra, G., & van Hout, R. (1993). Richness and variety in the developing lexicon. In C. Perdue (cur), *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives. Volume 1* (pp. 145-163). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45 (2), 40-48.

- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34 (2), 75-85.
- Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational Psychologist*, 43 (3), 132-141.
- Brown, A. L. (1978). Knowing where, when, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (cur.), *Advances in instructional psychology, vol. 1* (pp. 77-165). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Brown, R. (1978). What we know now and how we could know more about writing ability in America. *Journal of basic writing*, 1 (4), 1-6.
- Bruning, R., & Horn., C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), pp. 25-37.
- Bruning, R., & Kauffman, D. F. (2016). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (cur.), *Handbook of writing research 2 ed.* (pp. 160-173). New York City, NY, USA: Guilford.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105 (1), 25–38.
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Butcher, k., & Kintsch, W. (2001). Support of content and rhetorical processes of writing: effects on the writing process and the written product. *Cognition and Instruction*, 19 (3), 277-322.
- Butts, C. T. (2019). *Tools for Social Network Analysis. R package version 2.5*. Disponibile da <https://cran.r-project.org/web/packages/sna/sna.pdf>.
- Cahya, O., Muharam, A., Sujana, A., Sopandi, W., & Rahman, R. (2020). Application of constructive models to increase the writing skills of grade VI of elementary school students. *Proceedings The 2nd International Conference on Elementary Education*, 2 (1), 1817-1828.
- Calderòn, C. A., & Mohedano, F. O. (2020). Social Network Analysis. In D. L. Merskin (cur.), *The Sage International Encyclopedia of Mass Media and Society* (pp. 1609-1611). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.

- Caon, F., & Rutka, S. (2013). *La glottodidattica ludica*. Laboratorio Itals, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Cà Foscari, Venezia. Disponibile da <https://www.itals.it/>.
- Caon, F., & Tonioli, V. (2016). La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa. In C. A. Melero Rodriguez (cur.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (pp.137-154). Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing.
- Carr, N. T. (2011). *Designing and analyzing language tests*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Carrell, P. L. (1982). Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly*, 16(4), 479-488.
- Carrington, P. J., & Scott, J. (2014). Introduction. In P. J. Carrington, & J. Scott (cur.), *The Sage handbook of Social Network Analysis* (pp. 1-8). Londra, UK: Sage Publications.
- Caselli, M. (2007). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chafe, W. (cur.). (1980). *The pear stories*. Norwood, NJ, USA: Ablex.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2003). The inner voice in writing. *Written Communication*, 20, 99–118.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin* 39, 3-7.
- Chini, M. (2009). Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri). *Italiano LinguaDue*, 1, 185-202.
- Christodoulou, V., & Ioannidou, E. (2020). Classroom communities, language choices and accessibility to discourse: The case of a multi-ethnic\multilingual class of a private school in Cyprus. *International Multilingual Research Journal*, 14 (1), 58-75.
- Chyung, S. Y., Swanson, I., Roberts, K., & Hankinson, A. (2018). Evidence-based survey design: The use of continuous rating scales in surveys. *Performance Improvement*, 57 (5), 38-48.
- Cicchetti, D. V. & Sparrow, S. S. (1981). Developing criteria for establishing interrater reliability of specific items: Applications to assessment of adaptive behavior. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 127-137.
- Cicchetti, D. V. & Sparrow, S. S. (1990). Assessment of adaptive behavior in young children. In J. J. Johnson & J. Goldman (cur.), *Developmental assessment in*

- clinical child psychology: A handbook* (pp. 173-196). New York City, NY, USA: Pergamon Press.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instrument in psychology. *Psychological Assessment*, 6 (4), 284-290.
- Cignetti, L. (2010). Due punti. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [https://www.treccani.it/enciclopedia/due-punti\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/due-punti_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/).
- Cignetti, L. (2011a). Punteggiatura. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/punteggiatura\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/punteggiatura_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Cignetti, L. (2011b). Parentesi. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/parentesi\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/parentesi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Cignetti, L. (2011c). Puntini. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/puntini\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/puntini_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Cignetti, L. (2011d). Virgolette. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/virgolette\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/virgolette_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/).
- Cisotto, L. & Gruppo RDL (2015). *Scrivere un testo in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la Scuola Primaria e Secondaria di 1° grado*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (1998). *Scrittura e metacognizione: linee teoriche e proposte operative*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo: processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L., & Novello, N. (2010). Fattori motivazionali della disposizione a scrivere: un'indagine con alunni di classe quinta. *Età evolutiva*, 96, 17-31.
- Cloran, C., Butt, D., & Williams, G (cur.) (2015). *Ways of saying way of meaning. Selected papers of Ruqaiya Hasan*. Londra, UK: Bloomsbury Academic.
- Coerenza e coesione. Competenze valide per ogni tipo di testo*. Disponibile da <http://www.edizionalice.it/OL/1Italiano.pdf>.
- Colombo, A. (1986). Quando gli errori insegnano. *Insegnare*, 6 (2), pp. 25-32.
- Colombo, A. (2002). Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura. In A. R. Guerriero (cur.), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum. Quaderni del Giscel* (pp. 43-61). Firenze: La Nuova Italia.
- Colombo, A. (2011). *"A me mi". Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.

- Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. RCS Scuola. Milano: La Nuova Italia.
- Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (2), 185– 209.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*. Bologna: Il Mulino.
- Cordaz, D. (2007a). Lessico delle reti. In A. Salvini (cur.), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 21-77). Milano: Franco Angeli.
- Cordaz, D. (2007b). L'approccio statistico all'analisi di rete. Il benessere scolastico degli alunni: applicazione empirica del modello p\*. In A. Salvini (cur.), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 437-462). Milano: Franco Angeli.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (4), pp. 161-170.
- Cortelazzo M. (2003). Manuale di stile - Elogio del capoverso. *Guida agli Enti Locali*, 15 febbraio 2003. Disponibile da <http://www.maldura.unipd.it/buro/gel/gel.html>.
- Cortina, J. M. (1993). What is Coefficient Alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78 (1), 98-104.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-333.
- Crossley, N. (2016). Social Network Analysis. In D. Inglis, & A. M. Almila (cur.), *The Sage Handbook of Cultural Sociology* (pp. 282-293). Londra, UK: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1982). Intrinsic motivation and effective teaching. In J., Bess (cur.), *New Directions for Teaching and Learning*, 10 (pp. 15-26). San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Cummins, J. (1986). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 18–37.
- Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- D'Alfonso, A. (2014). Strategie di connessione testuale in produzioni scritte d'italiano L2: La successione temporale nei testi narrativi. *Italiano LinguaDue*, 2, 15-66.
- Da Milano, F. (2011). Espressione della temporalità. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/espressione-della-temporalita\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/espressione-della-temporalita_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/).

- Daiute, C. (1986). Do 1 and 1 make 2? Patterns of influence by collaborative authors. *Written Communication*, 3 (3), 382–408.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975a). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242–249.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975b). Further studies on writing apprehension: SAT scores, success expectations, willingness to take advanced courses and sex differences. *Research in the Teaching of English*, 9 (3), 250-256.
- Damiani, M. (2008). Prototipi testuali. *Revista Rhêtorikê*, 1, 1-42.
- De Beaugrande, R. A., & Dressler, U. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale* (S. Muscas, trad). Bologna: Il Mulino (Originariamente pubblicato nel 1981).
- De Beni R., Moè A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura: L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.
- De Mauro, T. (1977). *Scuola e linguaggio: Questioni di educazione linguistica*. Roma: Editori riuniti.
- De Mauro, T. (1996). Distanze linguistiche e svantaggio scolastico. In A. Colombo, & W. Romani (cur.), “È la lingua che ci fa uguali”. *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento* (pp. 13-24). Firenze: La Nuova Italia.
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing Instruction in Primary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 693–701.
- De Winter, J. C. F. (2013). Using the Student's t-test with extremely small sample sizes. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(10), 1-12.
- Degand, L., & Sanders, T. J. M. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 739-757.
- Degand, L., Lefèvre, N., & Bestgen, Y. (1999). The impact of connectives and anaphoric expressions on expository discourse comprehension. *Document Design*, 1, 39-51.
- Desideri, P. (1995). Introduzione. In P. Desideri (cur.), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola, Quaderni del Giscel*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York City, NY, USA: Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2. ed.). Harlow, UK: Pearson Education.
- Drahota, A., & Dewey, A. (2008). The sociogram: A useful tool in the analysis of focus groups. *Nursing research*, 57 (4), 293-297.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunson, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105 (3), 399–412.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Teorie del sè. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo* (A. Moè, trad.). Trento: Erickson.
- Dweck, C. S., & Grant, H. (2008). Self-theories, goals, and meaning. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (cur.), *Handbook of motivation science* (pp. 405-416). New York City, NY, USA: Guilford.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ellero, P. (1986). I connettivi. In S. Cargnel, G. F. Colmelet, & V. Deon (cur.), *Prospettive didattiche della linguistica del testo. Quaderni del Giscel*. (pp.77-97). Firenze: La Nuova Italia.
- Elliott, N. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. L. Pintrich (cur.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 10 (pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliott, N. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliott, N., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Faber, B. (2008). Writing and social change. In C. Bazerman (cur.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (pp. 329-343). New York City, NY, USA: Routledge.

- Fagerland, M. W., & Sandvik, L. (2009). Performance of five two-sample location tests for skewed distributions with unequal variances. *Contemporary Clinical Trials*, 30, 490-496.
- Faigley, L., & Witte, S. P. (1981). Analyzing revision. *College composition and communication*, 32, 400-414.
- Favaro, G. (2009). L'italiano L2: Auto-apprendimento e narratività. Materiali multimediali di italiano L2 per bambini e ragazzi. *Italiano LinguaDue*, 1, 286-296.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: La lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità. *Italiano LinguaDue*, 1, 1-12.
- Favaro, G. (2018). Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue. *Italiano LinguaDue*, 2, 1-41.
- Ferrari A. (2010a). Procedure di coerenza. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/procedure-di-coerenza\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/procedure-di-coerenza_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Ferrari A. (2010b). Procedure di coesione. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/procedure-di-coesione\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/procedure-di-coesione_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Ferrari A. (2010c). I connettivi. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Ferrari A. (2010d). Contesto. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/contesto\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/contesto_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Ferrari A. (2010e). Espressioni anaforiche. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/espressioni-anaforiche\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/espressioni-anaforiche_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Ferrari A. (2010f). Espressioni cataforiche. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/espressioni-cataforiche\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/espressioni-cataforiche_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Ferrari A. (2011). Struttura del testo. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/struttura-del-testo\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/struttura-del-testo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Ferrari A. (2014). *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*. Roma: Carocci.



- Ferrari S., & Nuzzo E. (2011). Insegnare la grammatica italiana con i task. In L. Corrà & W. Paschetto (cur.), *Grammatica a scuola* (pp. 284-295). Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, S. (2017). L'interlingua come origine della differenziazione. In F. Caon (cur.), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate* (pp. 169-176). Torino: Loescher.
- Ferrari, S., & Burzoni, G. (2018). Imparare a scrivere meglio. Un'indagine sugli effetti di una sperimentazione educativa sulle classi intere e sugli alunni plurilingui. *Italiano LinguaDue*, 2, 308-327.
- Ferreiro, E., & Sinclair, H. (1971). Temporal Relationships in Language. *International Journal of Psychology*, 6 (1), 39-47.
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Fiorentini, I., Gianollo, C., & Grandi, N. (2020). La classe plurilingue in Italia: Sfide o opportunità. In I., Fiorentini, C. Gianollo & N. Grandi (cur.), *La classe plurilingue* (pp. 9-19). Bologna: Bononia University Press.
- Fitzgerald, Jill, & Teasley, Alan B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 424-432.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development of? *Human Development*, 14, 272-278.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gegg, & E. R. Steinberg (cur.), *Cognitive Processes in Writing* (pp.31-50). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Fornasiero, S., & Tamiozzo Goldmann, S. (1994). *Scrivere l'italiano. Galateo della comunicazione scritta*. Bologna: Il Mulino.
- Freedman, A. (1995). The what, where, when, why, and how of classroom genres. In J. Petraglia (cur.), *Reconceiving writing, rethinking writing instruction* (pp. 121-144). Mahwah, NJ, USA: Erlbaum.

- Freeman, L. C. (1977). A set of measures of centrality based on betweenness. *Sociometry*, 40 (1), 35-41.
- Freeman, L.C. (2004). *The development of social network analysis: A study in the sociology of science*. Vancouver, BC, CA, USA: Empirical Press.
- Freeman, L. C. (2014). The development of Social Network Analysis – with an emphasis on recent events. In J. Scott, & P. J. Carrington (cur.), *The Sage handbook of social network analysis* (pp. 26-39). Londra, UK: Sage Publications
- Fulcher, G. (2010). *Practical language testing*. Londra, UK: Hodder Education.
- Gabbriellini, S. (2007). Analisi delle reti sociali con R: Il pacchetto SNA. In A. Salvini (cur.), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 231-273). Milano: Franco Angeli.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive models of writing. *German as a foreign language*, 2-3, 7-22.
- Gentile, M., & Chiappelli, T. (2016). *Intercultura e inclusione. Il cooperative learning nella classe plurilingue*. Milano: FrancoAngeli.
- Gentile, M., & Raffaghelli, J. E. (2014). *Per una cultura delle differenze. Innovazione didattica e inclusione socio-culturale*. Roma: Anicia.
- Giscl. (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Disponibile da <https://giscl.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Giuliano, P. (2004). *Abilità narrativa ed emarginazione sociale. Bambini e adolescenti di un quartiere "a rischio" di Napoli*. Napoli: Liguori.
- Givigliano, A. (2007). Cerchi, barche, campi. Relazioni sociali e Social Network Analysis. In A. Salvini (cur.), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 81-118). Milano: Franco Angeli.
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30 (1), 79–90.
- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Graesser, A. C., & Franklin, S. P. (1990). QUEST: A cognitive model of question answering. *Discourse Processes*, 13, 279-303.

- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Kulikowich, J. M. (2011). Coh-Metrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational Researcher*, 40 (5), 223–234.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43, 277-303.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better. Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD, USA: Brookes.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2010). Writing Difficulties. In A. McGill-Franzen, R. L. Allington, G. Hruby, J. Elkins, P. Johnston, S. J. Samuels, S. Hupp, V. Risko, P. Anders, W. Rupley, & V. L. Willson (cur.), *Handbook of Reading Disability Research* (pp. 232-241). New York City, NY, USA: Routledge.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Disponibile da [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications\\_reviews.aspx#pubsearch](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch).
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115 (4), 498–522.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S., & Harris, K.R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 879– 896.
- Grandi, N. (2010). Aspetto. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [https://www.treccani.it/enciclopedia/aspetto\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/aspetto_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Green, S. B., Lissitz, R. W., & Mulaik, S. A. (1977). Limitations of coefficient alpha as an index of test unidimensionality. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 827-838.
- Grenner, E., Johansson, V., van de Weijer, J., & Sahlèn, B. (2020). Effects of intervention on self-efficacy and text quality in elementary school students' narrative writing. *Logopedics Phoniatrics Vocology*. Disponibile da <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14015439.2019.1709539>.

- Grice H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (cur.), *Speech acts* (pp. 41-58). New York City, NY, USA: Academic Press.
- Gruppo Scuola e Ricerca (1989). La complessità sintattica: Aspetti evolutivi e psicopedagogici. *Rassegna di Psicologia*, 6, 9-40.
- Guerriero, A. R. (2002). Rielaborare testi: Un approccio procedurale alla scrittura. In A. R. Guerriero (cur.), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum. Quaderni del Giscel* (pp. 67-82). Firenze: La Nuova Italia.
- Guiraud, P. (1954). *Les caractères statistiques du vocabulaire. Essai de méthodologie*. Parigi, FR: Presses Universitaires de France.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londra, UK: Longman.
- Haneda, M., & Wells, G. (2000). Writing in knowledge-building communities. *Research in the Teaching of English*, 34 (3), 430-460.
- Hanneman, R. A., & Riddle, M. (2011a). A brief introduction to analyzing social network data. In J. Scott, & P. J. Carrington (cur.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp.331-339 ). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Hanneman, R. A., & Riddle, M. (2011b). Concepts and measures for basic network analysis. In J. Scott, & P. J. Carrington (cur.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp. 340-369). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliott, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing Self-Regulated Writers. *Theory Into Practice*, 41 (2), 110–115.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (cur.), *The Science of Writing* (pp. 1-27). Mahwah, NJ, USA: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerlad (cur.), *Handbook of Writing Research* 1 ed. (pp. 28-40). New York City, NY, USA: Guilford Publications.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K. A., Stratman, J. F., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. R. Rosemberg (cur.), *Advances in applied*

- psycholinguistics, vol. 2. Reading, writing and language learning (pp. 176-240). New York City, NY, USA: Cambridge University Press.
- Hendriks, H. (1998). Reference to person and space in narrative discourse: A comparison of adult second language and child first language acquisition. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXVII (1), 67–86.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness. A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (cur.), *Handbook of writing research 1 ed.* (pp. 144-157). New York City, NY, USA: Guilford.
- Hidi, S., & McLaren, J. (1990). The effect of topic and theme interestingness on the production of school expositions. In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett, & H. Freidrich (cur.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 2.2* (pp. 295-308). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Hidi, S., & McLaren, J. (1991). Motivational factors and writing: The role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 187-197.
- Hidi, S., Berndorff, D., & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest, and self-efficacy: An intervention study. *Learning and Instruction*, 12, 429-446.
- Higgins, B., Miller, M., & Wegmann, S. (2006). Teaching to the Test...Not! Balancing Best Practice and Testing Requirements in Writing. *The Reading Teacher*, 60 (4), 310–319.
- Higgins, L., Flower, L., & Petraglia, J. (1992). Planning text together: The role of critical reflection in student collaboration. *Written Communication*, 9 (1), 49-85.
- Hinkel, E. (2001). Matters of cohesion in L2 academic texts. *Applied Language Learning*, 12 (2), 111–132.
- Holland, P.W., & Leinhardt, S. (1978). An omnibus test for social structure using triads. *Sociological Methods and Research*, 7, 227–256.
- Hollstein, B. (2011). Qualitative approach. In J. Scott, & P. J. Carrington (cur.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp. 404-416). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.

- Hsieh, C.-N., & Wang, Y. (2019). Speaking proficiency of young language students: A discourse-analytic study. *Language Testing*, 36 (1), 27–50.
- Huang, W., Hong, S.-H., & Eades, P. (2006). Layout Effects: Comparison of Sociogram Drawing Conventions. *Atti del Symposium of Graph Drawing GD06*, pp. 262-273.
- Huisman, M., & van Duijn, M. A. J. (2011). A reader's guide to SNA software. In J. Scott, & P. J. Carrington (cur.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp. 578-600). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Huot, B., O'Neill, P., & Moore, C. (2010). A usable past for writing assessment. *College English*, 75 (2), 495-517.
- Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing* (3 ed.). New York City, NY, USA: Routledge.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2015). Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento (L. Marinelli, Trans.). Trento: Erickson (Originariamente pubblicato nel 1996).
- Johnson, D.W., Johnson, R., & Holubec, E. (2017). Cooperative learning. Presentato a *Innovaciòn Educaciòn. I Congreso Internacional*, Zaragoza, 22-23 settembre.
- Johnson, J. D. (2017). Social Network Analysis. In M. Allen (ed.), *The Sage Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1634-1636), Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1 (1), 1-26
- King, A. (1993). From Sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41 (1), pp. 30-35.
- Kline, R. (2004). *Beyond significance testing: Reforming data analysis methods in behavioral research*. Washington, WA, USA: American Psychological Association.
- Knaub, A.V., Henderson, C., & Quardokus Fisher, K. (2018). Finding the leaders: An examination of social network analysis and leadership identification in STEM education change. *International journal of STEM education*, 26 (5), 1-14.
- Koniordos, S. (2013). *Social Networks*. In B. Kaldis (ed.), *Encyclopedia of Philosophy and the Social Sciences* (pp. 915-916). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.

- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2015). A guideline of selecting and reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15 (2), 155–163.
- Krempel, L. (2011). Network visualization. In J. Scott, & P. J. Carrington (cur.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp. 558-577). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2014). Rating written performance: What do raters do and why? *Language Testing*, 31 (3), 329-348.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2016). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34 (3), 1-16.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2018). Assessing functional adequacy of L2 performance in a task-based approach. in Taguchi N. & YouJin K. (cur.), *Task-Based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics* (pp. 266-285). Amsterdam: John Benjamins.
- Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, 5 (2), 173–194.
- Langer, J. A. (1986). Reading, writing, and understanding. An analysis of the construction of meaning. *Written communication*, 3 (2), 219-267.
- Lapov, Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche Pedagogiche*, anno LIII, 211, 75-94.
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 395-407.
- Lavelle, E. (1997). Writing style and the narrative essay. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 489-499.
- Lavelle, E., & Guarino, A. J. (2003). A multidimensional approach to understanding college writing processes. *Educational Psychology*, 23, 295-305.
- Lazarsfeld, P. F. (1944). The controversy over detailed interviews. An offer for negotiation. *Public Opinion Quarterly*, 8, 38-60.
- Lee, M. (2011). Networks, sampling of. In G. A. Barnett (ed.), *Encyclopedia of Social Networks*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York City, NY, USA: Wiley.

- Leung, B. P., & Silberling, J. (2006). Using sociograms to identify social status in the classroom. *The California School Psychologist*, 11, 57-61.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates.” *The Journal of Social Psychology*, 10 (2), 269–299.
- Lindzey, G., & Borgatta, E. F. (1954). Sociometric measurement. In G. Lindzey (cur.), *Handbook of Social Psychology, Vol 1* (pp. 405-448). Reading, MA, USA: Addison Wesley.
- Lipstein, R. L., & Renninger, K. A. (2007). “Putting Things into Words”: The Development of 12-15-Year-Old Students' Interest for Writing. In P. Boscolo & S. Hidi (cur.), *Writing and Motivation* (pp. 113-139). Oxford, UK: Elsevier.
- Lo Duca, M. G. (2004). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2014). Ragionando di grammatica con giovani e giovanissimi studenti: notazioni sul paradigma verbale dell'italiano. *Atti delle Giornate di “Linguistica e Didattica”* – Padova 25-26 febbraio 2014.
- Lo Duca, M. G. (2018). *Viaggio nella grammatica.. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Loban, W. (1976). Language Development: Kindergarten through Grade Twelve. *NCTE Committee on Research Report No. 18*. Urbana, IL, USA: National Council of Teachers of English.
- Louth, R., McAllister, C. and McAllister, H.A. (1993). The effects of collaborative writing techniques on freshmen writing and attitudes. *The Journal of Experimental Education*, 61 (3), 215–224.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- MacArthur, C. A., & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (cur.), *Handbook of writing research* 2 ed. (pp. 11-23). New York City, NY, USA: Guilford.
- Magnifico, A. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer’s audience. *Educational Psychologist*, 45 (3), 167-184.



- Manzotti, E., & Zampese, L. (2010). Le prove di italiano dell'Invalsi: Un quadro di riferimento. In E. Lugarini (cur.), *Valutare le competenze linguistiche* (pp. 47-73). Milano: Franco Angeli.
- Marhaba, S. (1974). *Guida alla sociometria nella scuola*. Firenze: Giunti Barbera.
- Mariani, L. (2012). La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche. *Italiano LinguaDue*, n.1.
- Marin, A., & Wellman, B. (2011). Social Network Analysis: An introduction. In J. Scott, & P. J. Carrington (cur.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp. 11-25). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Marsden, P. V. (2011). Survey methods for network data. In J. Scott, & P. J. Carrington (cur.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp. 370-388). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Martin, D., & Penrod, D. (2006). Coming to know criteria: The value of an evaluating writing course for undergraduates. *Assessing Writing*, 11 (1), 66–73.
- Martinez, A., Dimitriadis, Y., Rubia-Avi, B., Gomez-Sanchez, E., & de la Fuente, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers and Education*, 41, 353-368.
- Mason, L. (2013). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. (2. ed.). Bologna: Il Mulino.
- Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28, 199–226.
- Mauceri, S. (2003). *Per la qualità del dato nella ricerca sociale. Strategie di progettazione e conduzione dell'intervista con questionario*. Milano: Franco Angeli.
- Mazzoni, E. (2005). La Social Network Analysis a supporto delle interazioni nelle comunità virtuali per la costruzione di conoscenza. Dalla quantità delle interazioni di una comunità virtuale alla valutazione dei ruoli e delle funzioni dei singoli partecipanti nel processo di costruzione collaborativa di conoscenza. *Tecnologie Didattiche*, 35 (2), 54-63.
- Mazzoni, E., & Bertolasi, S. (2005). La Social Network Analysis (SNA) applicata alle comunità virtuali per l'apprendimento: analisi strutturale delle interazioni all'interno dei Web forum. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 1 (2), 243-257.

- Mazzoni, E., Calvani, A., Fini, A., & Bonaiuti, G. (2005). Rappresentare le interazioni nei gruppi collaborativi in rete con la Social Network Analysis: Punti di forza e criticità. In M. Delfino, S. Manca, D. Persico, & L. Sarti (cur.), *Come costruire la conoscenza in rete?* (pp. 101-111). Ortona: Menabò.
- McCarthy, P., & Jarvis, S. (2007). A theoretical and empirical evaluation of vocd. *Language Testing*, 24, 459-488.
- McCarthy, P., & Schmeck, R. R. (1988). Students' self-concepts and the quality of learning in public schools and universities. In R.R. Schmeck (cur.), *Learning Strategies and learning styles*, (pp. 131- 158). New York City, NY, USA: Plenum Press.
- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- McCulley, M. (1985). Writing quality, coherence and cohesion. *Research in the Teaching of English*, 19, 269-282.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8 (3), 299-325.
- McCutchen, D., Teske, P., & Bankston, C. (2008). Writing and cognition: Implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (pp. 554-578). New York City, NY, USA: Routledge.
- McDonald, R. P. (1970). The theoretical foundations of principal factor analysis, canonical factor analysis, and alpha factor analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 23 (1), 1-21.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ, USA: Erlbaum.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 55 (1), 51-62.
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic Features of Writing Quality. *Written Communication*, 27 (1), 57-86.
- Miller, S. D. (2003). How high- and low-challenge tasks affect motivation and learning: Implications for struggling learners. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (1), 39-57.

- Montrul, S. (2016). Losing your case? Dative experiencers in Mexican Spanish and heritage speakers in the United States. In D. Pascual y Cabo (cur.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp. 99–123). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, S., & Polinsky, M. (2011). Why not heritage speakers? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1 (1), 58-62.
- Moreno J. L. (1964). *Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma* (O. Praturlon, trad.). Milano: Etas Kompass (Originariamente pubblicato nel 1953).
- Moreno, J. L. & Jennings, H. H. (1938). Statistics of social configurations. *Sociometry*, 1, 342-374.
- Mortara Garavelli, B. (2003). *Prontuario di punteggiatura*. Bari: Laterza.
- Murphy, S., & Yancey, K. B. (2008). Construct and consequence: Validity in Writing Assessment. In C. Bazerman (cur.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (pp. 448-473). New York City, NY, USA: Routledge.
- Muto, K. (2007). The use of lexical cohesion in reading and writing. Nayoga University of Foreign Studies, *Journal of School of Foreign Languages*, 30, 107-129.
- Nelson, N. (2007). Why write? A consideration of rhetorical purpose. In P. Boscolo & S. Hidi (cur.), *Writing and Motivation* (pp. 17-30). Oxford, UK: Elsevier.
- Netto, F. (n.d.). *Compito autentico di scrittura*. Disponibile da <https://www.scuolamediadigitale.it/compito-autentico-di-scrittura/>.
- Noonan, P. M., Gaumer Erickson, A. S., & Zheng, C. (2018). Social network analysis. In B. B. Frey (ed.), *The Sage Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (pp. 1542-1543). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Science Education*, 15, 625-632.
- Norrick, N. R. (1998). Retelling stories in spontaneous conversation. *Discourse Processes*, 25 (1), 75-97.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nystrand, M. (1987). The role of context in written communication. In R. Horowitz & S. J. Samuels (cur.), *Comprehending oral and written language* (197-214). San Diego, CA, USA: Academic Press.

- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6, 66-85.
- Nystrand, M., & Himley, M. (1984). Written text as social interaction. *Theory Into Practice*, 23 (3), 198-207.
- Olson, C. B., Scarcella, R., & Matuchniak, T. (2013). Best practices in teaching writing to English learners. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald, (cur.), *Best practices in writing instruction* (pp. 381–402). New York City, NY, USA: Guilford Press.
- Olson, D. R. (2008). History of schools and writing. In C. Bazerman (cur.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (pp. 346-358). New York City, NY, USA: Routledge.
- Ondelli, S. (2007). Dominio tempo-aspettuale e distribuzione dei tempi nel testo: Applicazioni didattiche. In C. Taylor (cur.), *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere: Contributi dei collaboratori del Centro linguistico d'Ateneo, Dipartimento di scienze del linguaggio, dell'interpretazione e della traduzione* (pp. 59-82). Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Orrù, p. (2019). Misurare l'adeguatezza funzionale in testi scritti di apprendenti di italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 1, 45-58.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28 (3), 313-331.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary student's writing. *The Journal of Educational Research*, 90 (6), 353-360.
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 50-61.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, G. (2000). I bisogni linguistici degli alunni immigrati. In E. Piemontese, *Lingue, culture e nuove tecnologie. Quaderni del Giscel* (pp. 61-76). Firenze: La Nuova Italia.

- Pallotti, G. (2005). Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua. In E. Jafrancesco (cur.), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti* (pp. 43-59). Atene: Edilingua.
- Pallotti, G. (2010). Doing interlanguage analysis in school contexts. In I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (cur.), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research* (pp. 159-190). Amsterdam, NL: Eurosla Monographs.
- Pallotti, G. (2017a). Applying the interlanguage approach to language teaching. *International review of applied linguistics in language teaching*, 55 (4), 393-412.
- Pallotti, G. (2017b). Osservare l'interlingua. Percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze. In M. Vedovelli (cur.), *L'italiano dei nuovi italiani* (pp. 505-520). Roma: Aracne.
- Pallotti, G., & A.I.P.I. (2005). *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un percorso di formazione*. Roma: Bonacci.
- Pallotti, G., & Borghetti, C. (2019). The effects of an experimental approach to writing instruction on monolingual and multilingual pupils in Italian primary schools. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 6 (1), 1-20.
- Pallotti, G., & Ferrari, S. (2019). *Osservare l'Interlingua. Un sillabo per un' educazione linguistica inclusiva ed efficace*. Disponibile da [www.interlingua.comune.re.it](http://www.interlingua.comune.re.it).
- Pallotti G., & Rosi, F. (2011). Osservare l'interlingua a scuola: Dall'analisi alla didattica. *Educazione Interculturale*, 9 (3), 339-354.
- Pallotti G., & Rosi, F. (2017a). Più competenze, meno disuguaglianze. Risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado. In M. Vedovelli (cur.), *L'italiano dei nuovi italiani* (pp. 193-209). Roma: Aracne.
- Pallotti, G., & Rosi, F. (2017b). Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia. In L. Corrà (cur.), *Educazione linguistica in classi multietniche* (pp. 117-142), Roma: Aracne.
- Pallotti G., Borghetti C., & Ferrari S. (2018). Dalla riflessione su oralità e scrittura alla redazione di testi scritti efficaci: Uno studio sperimentale. In *Il parlato – lo scritto: aspetti teorici e didattici, Atti del V Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)*, Università per Stranieri di Siena, 1-3 febbraio 2018.

- Pallotti, G., Borghetti C., & Rosi, F. (2021). *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*. Bologna: Caissa Italia.
- Pallotti G., Ferrari, S., & Borghetti C. (2018). Raccontare con la penna e con la voce: Cosa è uguale e cosa cambia? In M, Voghera, P. Maturi e F. Rosi (cur.), *La multimodalità nell'ora di lezione*. Roma: Aracne.
- Pallotti, G., Borghetti C., Latos, A., & Rosi, F. (2017). *Manuale di codifica per l'analisi dei testi del progetto Osservare l'interlingua*. Disponibile da [www.interlingua.comune.re.it](http://www.interlingua.comune.re.it).
- Paulino, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (2016). Students' motivation to learn in middle school. A self-regulated learning approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (2), 193-225.
- Peccianti, M.C. (2017). La lingua per tutti. *La Vita Scolastica*, 6, 15-17.
- Pellegrino, F. (2003a). Manuale di stile - Punteggiatura: Come far respirare la frase. *Guida agli Enti Locali*, 12 aprile 2003. Disponibile da <http://www.maldura.unipd.it/buro/gel/gel.html>.
- Pellegrino, F. (2003b). Manuale di stile - Punteggiatura: Come dividere le frasi. *Guida agli Enti Locali*, 17 maggio 2003. Disponibile da <http://www.maldura.unipd.it/buro/gel/gel.html>.
- Pescosolido, B. A., & Rubin, B. A. (2000). The web of group affiliation revisited: Social life, postmodernism and sociology. *Annual Review of sociology*, 65 (1), 52-76.
- Peters, G-J. Y. (2014). The alpha and omega of scale reliability and validity. Why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *The European Health Psychologist*, 16 (2), 56-69.
- Phillips, D. L., & Clancy, K. J. (1972). Some effects of "social desirability" in survey studies. *American Journal of Sociology*, 77 (5), 921-940.
- Piazza, C. L., & Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101 (5), 275-286.
- Piemontese M.E. (2002). La scrittura, un caso di problem-solving. In A.R. Guerriero (cur.), *Laboratorio di scrittura* (pp. 3-40). Firenze: La Nuova Italia.
- Pilato, F. (1986). Il testo narrativo e il tempo. In L. Coveri (cur.), *Insegnare letteratura nella scuola superiore. Quaderni del Giscel* (pp. 44-50). Firenze: La Nuova Italia.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pitrone, M. C. (2009). *Sondaggi e interviste. Lo studio dell'opinione pubblica nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere di classe e successo formativo*. Trento: Erickson.
- Porter, J. (1986). Intertextuality and the discourse community. *Rhetoric Review*, 5, 34-47.
- Portney, L. G., & Watkins, M. P. (2000). *Foundations of clinical research: Application to practice*. Hoboken, NJ, USA: Prentice Hall.
- Power, R. D. J., & Dal Martello, M. F. (1984). The use of the definite and indefinite articles by Italian preschool children. *Journal of Child Language*, 13 (1), 145-154.
- Prandi, M., & De Santis, C. (2011). *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana* (2 ed.). Milano: UTET.
- Presser, S., & Zhao, S. (1992). Attributes of questions and interviewers as correlates of interviewing performance. *The Public Opinion Quarterly*, 56 (2), 236-240.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93 (3), 223-231.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerlad (cur.), *Handbook of Writing Research* (pp. 54-66). New York City, NY, USA: Guilford Publications.
- Progetto Osservare l'interlingua. Disponibile da <https://interlingua.comune.re.it>
- Rapoport, A., & Horrath, W. J. (1961). A study of a large sociogram. *Behavioral science*, 6 (4), 279-291.
- Reffay, C., & Chanier, T. (2002). Social network analysis used for modelling collaboration in distance learning groups. Atti del *Convegno internazionale Intelligent Tutoring Systems*, 2-7 giugno 2002, Biarritz e San Sebastian, pp. 31-40.
- Reffay, C., & Chanier, T. (2003). How social network analysis can help to measure cohesion in collaborative distance-learning. Atti del convegno internazionale

- Computer Support for Collaborative Learning*, 14-18 giugno 2003, Bergen, pp. 343-352.
- Reffieuna, A. (2003). *Le relazioni sociali in classe: Il test sociometrico*. Roma: Carocci.
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Knapp, A. (cur.). (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Rietdijk, S., Janssen, T., van Weijen, D., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *The Journal of Writing Research*, 9 (2), 173–225.
- Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practices, learning time, and teachers' beliefs. *Journal of Educational Psychology*, 110 (5), 640-663.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. Practice and Research. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 53-83
- Rivellini, G. (2007). Le reti di relazioni dei bambini italiani e stranieri in un'ottica di integrazione. Considerazioni da un'indagine esplorativa. In A. Salvini (cur.), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 317-346). Milano: Franco Angeli.
- Rivellini, G., & Zaccarin, S. (2007). I modelli statistici nell'analisi di rete: Evoluzione e utilizzo. In A. Salvini (cur.), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 141-175). Milano: Franco Angeli.
- Rodway, J., & Daly, A. J. (2019). Defining schools as social spaces: A social network approach to researching schools and organizations. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, C. James, & S. D. Kruse (cur.), *The Sage Handbook of School Organization* (pp. 597-617). Londra, UK: Sage Publications.
- Roggia, C. E. (2010). Discorso riportato. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-riportato\\_\(Enciclopedia\\_dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-riportato_(Enciclopedia_dell'Italiano)/).
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. Collins (cur.), *Representation and understanding* (pp. 185-210). New York City, NY, USA: Academic Press.
- Rumelhart, D. E. (1991). Schemi e conoscenza. In D. Corno & G. Pozzo (cur.), *Mente, linguaggio, apprendimento* (pp. 25-57). Firenze: La Nuova Italia.



- Salvini, A. (2007a). Introduzione. In A. Salvini (cur.), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 7-18). Milano: Franco Angeli.
- Salvini, A. (2007b). La costruzione di dati relazionali nell'analisi delle reti sociali. In A. Salvini (cur.), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 179-202). Milano: Franco Angeli.
- Sanders T. J. M., & Noordman, L. G. M. (2000). The role of coherence relations and their Linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29 (1), 37-60.
- Sansone, C., & Thoman, D. B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10 (3), 175–186.
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulation and writing. Meta-analysis of the self-regulation processes in Zimmerman and Risemberg's model. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (cur.), *Handbook of writing research 2 ed.* (pp. 174-193). New York City, NY, USA: Guilford.
- Savoia, L. (2007). L'analisi della dinamica del network con SIENA. In A. Salvini (cur.), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 275-313). Milano: Franco Angeli.
- Schmandt-Besserat, D., & Erard, M. (2008). Origins and forms of writing. In C. Bazerman (cur.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (pp. 7-26). New York City, NY, USA: Routledge.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31 (3), 290-305.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 281-302.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (cur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 83-110). New York City, NY, USA: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H., & Swartz, C.W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337–354.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7–25.

- Schutz, A. (1967). *Collected papers, Vol 1: The problem of social reality*. The Hague, NL: Martinus Nijhoff.
- Schwarze, C. (1990). I tempi verbali dell'italiano come Sistema funzionale, concettuale e formale. In G. Bernini & A. Giacalone Ramat (cur.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 311-329). Milano: Franco Angeli.
- Scott, J. (2003). *L'analisi delle reti sociali*. (Michele Sampaolo, trad.) Roma: La Nuova Italia Scientifica. (Originariamente pubblicato nel 1991).
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (2), 209-231.
- Serianni, L. (2006). *Prima lezione di grammatica*. Bari: Laterza.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of educational psychology*, 81 (1), 91-100.
- Siegel, J. (2010). *Second dialect acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27 (4), 657-677.
- Silva, T., & Nicholls, J. G. (1993). College Students as Writing Theorists: Goals and Beliefs about the Causes of Success. *Contemporary Educational Psychology*, 18 (3), 281-293.
- Simone, R. (1991). Riflessioni sulla virgola. In M. Orsolini & C. Pontecorvo (cur.), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 219-231.
- Simone, R. (1978). Scrivere, leggere e capire. *Alfabetismo e cultura scritta. Quaderni storici*, 13, 38 (2), 666-682.
- Snijders, T. (2012). Transitivity and triads. University of Oxford. Disponibile da [http://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/Trans\\_Triads\\_ha.pdf](http://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/Trans_Triads_ha.pdf).
- Sobieski, C., & Dell'Angelo, T. (2016). Sociograms as a tool for teaching and learning: Discoveries from a teacher research study. *The Educational Forum*, 80, 417-429.
- Solarino, R. (1991). Cambia il tempo? *Italiano e Oltre*, 3, 141-146.
- Solarino, R. (2007). La punteggiatura nell'apprendimento avanzato: Una prospettiva evolutiva. *Educazione permanente*, 1.

- Solarino, R. (2009). *Imparare dagli errori*. Napoli: Tecnodid.
- Solarino, R. (2010). Gli errori di italiano L1 ed L2: Interferenza ed apprendimento. *Italiano LinguaDue*, 2, 15-22.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experience adult writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.
- Starch, D., & Elliot, E. C. (1912). Reliability of the grading of high school work in English. *School review*, 20, 442-457.
- Stein, N. S., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (cur.), *Advances in discourse processes*, vol 2 (pp. 53-120). Norwood, NJ, USA: Ablex.
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical assessment, research & evaluation*, 9 (4). Disponibile da <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=4>.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: The effects of collaboration. In M. P. García Mayo (cur.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 157–77). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), 99-103.
- Sweedler-Brown, C. O. (1993). ESL essay evaluation: The influence of sentence-level and rhetorical features. *Journal of Second Language Writing*, 2 (1), 3-17.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296.
- Tannen, D. (1980). A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and American English. In W. Chafe (cur.), *The pear stories* (pp. 51-87). Norwood, NJ, USA: Ablex.
- Tannen, D. (1984). Spoken and written narrative in English and Greek. In D. Tannen (Eds.), *Coherence in spoken and written discourse* (pp. 21-41). Norwood, NJ, USA: Ablex.
- Tappe, H., & Hara, A. (2013). Language specific narrative text structure elements in multilingual children. *Stellenbosch Papers in Linguistic Plus*, 42, 297-331.

- Tarallo, C. (2019). L'approccio dell'interlingua per insegnare a scrivere. *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 121-142.
- Tindall, D. B., & Wellman, B. (2001). Canada as social structure: Social network analysis and Canadian sociology. *Canadian journal of sociology*, 26 (3), 265-308.
- Tomei, G. (2007). Dentro la rete. Considerazioni ed esperimenti in direzione di un approccio riflessivo alla SNA. In A. Salvini (cur.), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 347-382). Milano: Franco Angeli.
- Tonani, E. (2011a). Punto esclamativo. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/punto-esclamativo\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/punto-esclamativo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Tonani, E. (2011b). Virgola. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/virgola\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/virgola_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Tonani, E. (2011c). Punto e virgola. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/punto-e-virgola\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/punto-e-virgola_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Tonani, E. (2011d). Punto interrogativo. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [https://www.treccani.it/enciclopedia/punto-interrogativo\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/punto-interrogativo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Tonani, E. (2011e). Punto. *Enciclopedia dell'italiano, Treccani*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/punto\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/punto_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerlad (cur.), *Handbook of Writing Research* (pp. 67-82). New York City, NY, USA: Guilford Publications.
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *Journal of Educational Research*, 102, 323–331.
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: An introduction. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (cur.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 7-22). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Van Rossum, E J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Vandevelde, S., Van Keer, & H., Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38 (4), pp. 407-425.

- Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C.C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's Alpha. *Leisure Sciences*, 39 (2), 163-173.
- Vedder, I. (2016). Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: Proposta per una scala di valutazione. In E. Santoro & I. Vedder (cur.), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 79-92). Firenze: Cesati.
- Voelkl, B., Kasper, C., Schwab, C. (2011). Network measures for dyadic interactions: Stability and reliability. *American Journal of Primatology*, 73 (1), 1-10.
- Vygotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. (C. Ranchetti, trad.) Torino: Bollati Boringhieri. (Originariamente pubblicato nel 1978).
- Vygotskij, L.S. (1992). *Pensiero e linguaggio* (L. Mecacci, trad.). Roma-Bari: Editori Laterza. (Originariamente pubblicato nel 1934).
- Vygotskij L. S. (2006). *Psicologia pedagogica: Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione* (M. S. Veggetti, trad.). Trento: Erickson. (Originariamente pubblicato nel 1926).
- Wasserman, S., & Faust, K. L. (1994). *Social Network Analysis: Methods and application*. New York City, NY, USA: Cambridge University Press.
- Wedin, A. (2020). Negotiating identities through multilingual writing: Local school policy that opens up spaces for students' diverse languages. *Linguistics and Education*, 55, 1-8.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems*. New York City, NY, USA: The Linguistic Circle of New York.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (cur.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (p. 56-75). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Whelan, C., & Burcher, M. (2018). Social network analysis. In B. A. Arrigo (ed.), *The Sage Encyclopedia of Surveillance, Security, and Privacy* (pp. 935-936). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- White, E. M. (1984). Holisticism. *College Composition and Communication*, 35 (4), 400-409.

- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Harlow, United Kingdom: Longman.
- Witte, S. P., & Faigley, L. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, 32 (2), 189-204.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zhang, L. J., & Qin, T. L. (2018). Validating a questionnaire on EFL writers' metacognitive awareness of writing strategies in multimedia environments. In Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (cur.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (pp. 157-177). Londra, UK: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (cur.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 13-39). Orlando, FL, USA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 4, 845-862.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 241-250.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 660-668.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 13-27.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), 73-101.

- Zimmerman, D.W. (2004). A note on preliminary tests of equality of variances. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 57, 173-181.
- Zimmerman, D. W., & Zumbo, B. D. (1993). Rank transformations and the power of the Student t test and Welch t test for non-normal populations with unequal variances. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 47 (3), 523–539.
- Zusho, A., & Clayton, K. (2011). Culturalizing achievement goal theory and research. *Educational Psychologist*, 46, 239-260.