

# IMPARARE A SCRIVERE MEGLIO. UN'INDAGINE SUGLI EFFETTI DI UNA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA SULLE CLASSI INTERE E SUGLI ALUNNI PLURILINGUI

*Stefania Ferrari<sup>1</sup>, Giulia Burzoni<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUZIONE

Il presente articolo riporta un'indagine sperimentale basata sul Progetto di formazione e ricerca-azione *Osservare l'interlingua*. Come suggerito dal nome, le azioni formative e didattiche prendono il via dal presupposto che il concetto di interlingua possa orientare percorsi di educazione linguistica all'interno della classe curricolare, includendo sia bambini monolingui che plurilingui<sup>3</sup>. Per valutare gli effetti degli interventi del Progetto sulla qualità della produzione scritta di bambini della scuola primaria, è stato ideato e condotto uno studio quasi-sperimentale che ha coinvolto 71 allievi di quattro classi quinte. In particolare, confrontando le produzioni del gruppo sperimentale con quelle del gruppo di controllo, si è osservato quanto la partecipazione per l'intero ciclo scolastico al Progetto possa avere generato ricadute significative rispetto a contenuto, comprensibilità, coerenza e coesione. L'analisi del *corpus* di dati ha previsto l'impiego sia di valutazioni olistiche dell'adeguatezza funzionale delle produzioni, che l'uso di misure analitiche quantitative.

Nei prossimi paragrafi, dopo aver illustrato il Progetto (§ 2), si presentano brevemente le sperimentazioni educative (§ 3), si dettaglia la metodologia impiegata per l'indagine sperimentale (§ 4), si discutono i risultati ottenuti (§ 5) e infine si riportano alcune riflessioni conclusive (§ 6).

<sup>1</sup> Università degli Studi del Piemonte Orientale.

<sup>2</sup> Università di Modena e Reggio Emilia.

Questo lavoro nasce da una progettazione condivisa dalle autrici, la stesura materiale del testo è da attribuirsi a Stefania Ferrari, mentre la raccolta dati con relativa codifica sono parte del lavoro di tesi di Giulia Burzoni (relatore, Gabriele Pallotti).

<sup>3</sup> In questo studio ci si riferisce a studenti monolingui intendendo i bambini nati in Italia con entrambi i genitori italiani, mentre il termine plurilingue include sia gli apprendenti di L2 di recente immigrazione, che i bambini nati in Italia da genitori immigrati o figli di coppie miste che usano entrambe le lingue familiari. Vista la complessità delle possibili biografie linguistiche, il termine plurilingue indica in maniera neutra i diversi casi e tipi di plurilinguismo, senza ridurre tale ricchezza alla semplice dicotomia L1/L2 o nativo/non-nativo. Per approfondimenti terminologici si rimanda a Firth, Wagner, 1997; Cook, 1999; Davies, 2004.

## 2. OSSERVARE L'INTERLINGUA

Il Progetto, ormai alla sua decima annualità, propone a insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado percorsi di formazione nell'ambito dell'educazione linguistica<sup>4</sup>. Promosso dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia, con la supervisione scientifica di Gabriele Pallotti, il Progetto coniuga momenti di riflessione teorico-metodologica e cicli di sperimentazione didattica, durante i quali i partecipanti elaborano e realizzano attività d'insegnamento appositamente pensate per rispondere ai bisogni linguistico-comunicativi dei propri allievi<sup>5</sup>.

Le sessioni di formazione e le sperimentazioni sono finalizzate a promuovere forme di didattica inclusiva combinando le tecniche proprie della didattica attiva, del *cooperative learning* e del *process writing* con l'Approccio dell'Interlingua all'educazione linguistica, ossia incoraggiando pratiche capaci di mettere l'apprendente al centro e rendere l'osservazione sistematica delle competenze linguistiche il punto di partenza degli interventi in classe (Pallotti, 2017a).

In ambito formativo, tale approccio prevede dunque che i docenti comprendano a fondo il concetto di interlingua, imparino ad analizzare le produzioni scritte e/o orali dei loro studenti, familiarizzino con le procedure necessarie per raccogliere campioni di lingua, si esercitino a osservare regolarità e strategie linguistiche dei propri allievi e infine, sulla base delle informazioni raccolte, progettino interventi didattici mirati ai bisogni così individuati. In altre parole i docenti sono accompagnati concretamente in due importanti cambiamenti di prospettiva: il primo porta gli insegnanti ad abbandonare la più tradizionale visione dell'errore come mancanza da correggere e li conduce prima a osservarlo come spia delle ipotesi che l'apprendente sta facendo sul funzionamento della lingua e poi di conseguenza a utilizzarlo come punto di riferimento per scelte pedagogiche mirate (Pallotti, 2005). Il secondo porta i docenti a interrogarsi sui meccanismi di acquisizione linguistica e a rispettarli nella progettazione di ampio periodo (cfr. la discussione in Ellis, Shintani, 2014).

In ambito didattico, l'Approccio dell'Interlingua genera una serie di scelte metodologiche. In primo luogo, bambini monolingui e plurilingui partecipano a uno stesso percorso comune. Questa scelta è giustificata da due presupposti di base: da un lato, l'assunto che la lingua scritta standard della scuola possa essere considerata una "lingua seconda" per tutti i bambini, anche per chi ha l'italiano come lingua materna (Siegel, 2010; Cloran *et al.*, 2015), dall'altro la convinzione, empiricamente verificata, che una buona educazione linguistica inclusiva produca i migliori risultati per tutti (Pallotti, 2017b; Pallotti, Rosi, 2017; Pallotti & Borghetti, in preparazione). La composizione di molte delle classi dell'area geografica in cui si svolge il Progetto, con una presenza significativa di bambini plurilingui (il 18,2% delle sezioni nell'a.s. 2017/2018 ha più del 30% di bambini con almeno un genitore straniero<sup>6</sup>), rende didatticamente poco efficace una distinzione netta tra didattica della L1 e della L2, ma richiede piuttosto ai docenti tecniche e competenze per gestire la classe ad abilità differenziate, pur mantenendo un'attenzione specifica per i bisogni individuali (Ferrari, 2017).

<sup>4</sup> Attualmente (a.s. 2018/2019), il Progetto coinvolge 12 scuole primarie e 3 scuole secondarie di primo grado, 28 insegnanti e 35 classi, per un totale di circa 650 alunni.

<sup>5</sup> Per approfondimenti, oltre al sito [interlingua.comune.re.it](http://interlingua.comune.re.it), si vedano ad esempio Pallotti, 2017a; 2017b.

<sup>6</sup> Dati elaborati dall'Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna e MIUR, in *Cittadini stranieri in Emilia Romagna, Percorsi scolastici, formativi e universitari, I quaderni dell'osservatorio regionale sul fenomeno migratorio 2017*, p. 24.

In secondo luogo, il Progetto promuove un approccio processuale alla scrittura, invitando i bambini a fare esperienza, esercitare e interiorizzare le fasi di produzione dei testi – generazione e organizzazione delle idee, pianificazione, stesura e revisione (cfr. Boscolo, 1990; 2002; White, Arndt, 1991; Guerriero, 2002; Torrence *et al.*, 2007). Nei percorsi, non solo le tappe di lavoro sono scandite nel tempo, ma anche rese più concrete attraverso l'uso di *realia*, oggetti che i bambini possono toccare, costruire o disegnare. Ad esempio, nella produzione di testi narrativi, durante la fase di progettazione, i macro-nuclei tematici sono rappresentati da disegni, buste e/o scatole, all'interno delle quali vengono raccolte e ordinate le informazioni secondarie o di dettaglio, rendendo così fisicamente manipolabile la costruzione del progetto di testo (Vygotsky, 1978; Avalle, Maranzana, 2005).

In terzo luogo, le attività proposte vengono realizzate in piccoli gruppi, prevedono un alto grado di cooperazione e sono in genere strutturate per *task*, favorendo la partecipazione attiva dell'apprendente (Ede, Lunsford, 1990; Genesee *et al.*, 2006; Storch, 2013). I bambini vengono stimolati ad autodefinire i ruoli e ad autoregolare i tempi necessari per il raggiungimento degli obiettivi prefissati. L'insegnante supervisiona e coordina, favorisce il costante confronto tra pari, senza intervenire imponendo il suo punto di vista, ma valorizzando il lavoro dei singoli e del gruppo. Analogamente il *feedback* sulle produzioni è proposto dai pari e non dal docente e, coerentemente con le finalità del Progetto, non va nella direzione della correzione ma è di tipo formativo. Include infatti apprezzamenti rispetto a ciò che è funzionale e consigli su ciò che può essere migliorato, rimandando all'autore la correzione o riscrittura del proprio elaborato. Di fatto i percorsi stimolano l'autonomia di scelta degli allievi e limitano al massimo la dipendenza dal giudizio dell'insegnante (Andrade, Evans, 2013; Wiliam, Leahy, 2015).

Infine, le attività promuovono costantemente l'attenzione alla lingua come oggetto da osservare e manipolare. L'esercizio linguistico è un'occasione per mettersi in gioco, testare le proprie ipotesi sugli usi di determinate regole o formulazioni e sui relativi effetti comunicativi.

### 3. LE SPERIMENTAZIONI EDUCATIVE

Il Progetto prevede per le classi coinvolte la realizzazione di un percorso didattico per ciascun anno scolastico, indicativamente nel periodo incluso tra novembre e maggio, con incontri regolari a cadenza settimanale. Tutti i percorsi sono suddivisi in tre macro-fasi: la prima dedicata alla generazione delle idee o alla raccolta di informazioni, supportata in genere da un breve stimolo video di 3-5 minuti; la seconda relativa alla riorganizzazione delle idee o delle informazioni in un progetto di testo dettagliato; la terza mirata alla stesura di un testo individuale o di gruppo e alla relativa revisione tra pari. In diverse edizioni del Progetto, in genere, il gruppo di lavoro si dedicava alla sperimentazione di un unico percorso, riadattabile a diversi contesti e fasce di età; in altre invece i docenti erano liberi di riadattare il formato dei percorsi a contenuti di loro scelta. Vediamo brevemente le caratteristiche degli interventi condotti nelle due classi sperimentali coinvolte in questo studio che hanno appunto seguito il Progetto dalla prima alla quinta, tra l'a.s. 2013/2014 e il 2017/2018. Si rimanda al sito di *Osservare l'Interlingua* per le documentazioni dettagliate<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> La documentazione dettagliata dei percorsi: classe prima, *Tempi Moderni* ([https://interlingua.comune.re.it/?page\\_id=3215](https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3215));

Nell'a.s. 2013/2014, in prima, l'attenzione è stata dedicata al passaggio dalla narrazione orale alla narrazione scritta. A partire da uno stimolo video tratto da *Tempi Moderni* di Charlie Chaplin (1936), attraverso l'uso del disegno e di fermo-immagine, i bambini sono stati accompagnati nella selezione delle sequenze filmiche, nella distinzione tra informazioni principali e secondarie, nella stesura di didascalie e infine nella revisione tra pari.

Nell'a.s. 2014/2015, in seconda, il percorso è stato destinato alla produzione di un testo regolativo su un'esperienza concreta: fare il pane in casa. A partire dalla visione di un breve video in cui si mostrava la procedura di preparazione del pane, i bambini sono stati accompagnati nella selezione dei fotogrammi, rappresentativi delle sequenze del video e delle fasi di panificazione, nella progettazione e scrittura di un testo, nella revisione tra pari e infine nel controllo dell'efficacia comunicativa del proprio elaborato attraverso la realizzazione concreta della ricetta in aula.

Nell'a.s. 2015/2016, in terza, il percorso è stato rivolto al testo informativo-espositivo; lo stimolo video era un breve documentario sulla storia di un sacchetto di plastica. In questo caso i bambini sono stati prima guidati nella presa d'appunti, poi nella riorganizzazione delle informazioni raccolte in un progetto di testo, successivamente nella stesura di un testo di gruppo e infine nella revisione tra pari e nella riscrittura del proprio elaborato. In questo percorso le competenze e le tecniche di scrittura sviluppate negli anni precedenti sono state riesercitate e rinforzate favorendo una sempre maggior autonomia dei bambini.

Nell'a.s. 2016/2017, in quarta, la classe ha affrontato invece un percorso dedicato alla riflessione linguistico-comunicativa sulle differenze tra narrazione orale e scritta e testo letterario. A partire da uno stimolo video tratto dal film *La fabbrica di cioccolato* di Tim Burton (2005), i bambini hanno prodotto una narrazione prima scritta e poi orale della storia, hanno analizzato le somiglianze e le differenze tra le due modalità narrative, identificando categorie per l'analisi linguistica delle produzioni. In una fase successiva hanno confrontato i loro elaborati scritti con il testo letterario di Roal Dahl, con lo scopo di riflettere ulteriormente sulla variazione linguistica e individuare strategie utili per migliorare le loro produzioni.

Infine, nell'a.s. 2017/2018 in quinta, i bambini hanno avuto modo di rinforzare le competenze sviluppate nei quattro anni precedenti attraverso un percorso che prendeva il via dal video di un'esperienza condivisa, l'ingresso in aula. Gli allievi hanno così messo alla prova le loro competenze narrative e descrittive nel tentativo di presentare accuratamente una situazione dinamica, in cui avvenivano contemporaneamente e in successione diverse azioni. Attraverso molteplici visioni del video, i bambini hanno avuto modo di prendere appunti, individuare le sequenze principali, analizzare in dettaglio fermo-immagine significativi e, sulla base delle informazioni così raccolte, definire un progetto di testo. Successivamente, seguendo il progetto, gli allievi hanno prima scritto e poi revisionato a gruppi i loro testi individuali.

classe seconda, *Il pane fatto in casa* ([https://interlingua.comune.re.it/?page\\_id=3273](https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3273));  
classe terza, *Storia di un sacchetto di plastica* ([https://interlingua.comune.re.it/?page\\_id=3390](https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3390));  
classe quarta, *La fabbrica di cioccolato* ([https://interlingua.comune.re.it/?page\\_id=3431](https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3431));  
classe quinta, *Entriamo in classe* ([https://interlingua.comune.re.it/?page\\_id=560](https://interlingua.comune.re.it/?page_id=560)).

#### 4. LO STUDIO

La sezione è dedicata alla presentazione della metodologia. Lo studio è frutto della progettazione condivisa tra Giulia Burzoni per la sua tesi di laurea (Burzoni, 2018) e il relatore di tesi e coordinatore scientifico del progetto, Gabriele Pallotti; la laureanda ha personalmente svolto la raccolta dati con la relativa codifica.

Dopo aver illustrato le caratteristiche dei partecipanti e la procedura di raccolta dati (§ 4.1), si dettagliano gli strumenti impiegati per l'analisi (§ 4.2), presentando prima le scale olistiche (§ 4.2.1), poi le misure analitiche (§ 4.2.2).

##### 4.1. I partecipanti e la raccolta dati

Per valutare gli effetti della sperimentazione educativa condotta nei 5 anni di scuola primaria è stato creato un apposito *corpus* costituito dalle produzioni scritte individuali dei 71 bambini di quattro classi quinte di un medesimo Istituto Comprensivo. Ciò che distingue le classi selezionate è l'aver partecipato o meno al Progetto. Le due classi del gruppo sperimentale hanno svolto i percorsi con la guida di una stessa insegnante, mentre le due classi del gruppo di controllo erano seguite da una diversa docente, che non è mai stata coinvolta nel Progetto. Vediamo in dettaglio le caratteristiche dei due gruppi.

Il gruppo sperimentale è composto da 33 alunni, di cui 9 studenti plurilingui. Tra questi un alunno è nato in Cina e ha cominciato a frequentare la scuola italiana in terza, un allievo nigeriano è nato in Italia ma si è trasferito da un'altra scuola italiana sempre in terza. Tutti gli altri sono nati in Italia e sono entrati nel sistema scolastico con la scuola dell'infanzia. L'insegnante riporta che tutti gli allievi plurilingui, ad eccezione dell'alunno cinese, parlano e comprendono perfettamente la lingua italiana. Tra i bambini monolingui invece, 2 alunni non hanno frequentato la scuola dell'infanzia e sono entrati nel sistema scolastico a sei anni, 6 alunni hanno disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento. Tutti gli alunni sono stati inclusi nell'analisi.

Il gruppo di controllo è composto da 38 bambini, tra cui 5 plurilingui, di diverse nazionalità, tutti nati in Italia. Ad eccezione di 2 che si sono trasferiti da altre scuole italiane rispettivamente in terza e in quinta, tutti gli altri hanno cominciato a frequentare la scuola insieme ai compagni monolingui. Tra i monolingui, 1 solo bambino non ha frequentato la scuola dell'infanzia, mentre 3 alunni hanno disturbi specifici dell'apprendimento. Anche in questo caso tutti gli alunni sono stati inclusi nell'analisi.

Seppur simili, i due gruppi presentano alcune differenze: il gruppo sperimentale è meno numeroso di quello di controllo, ma registra una maggiore presenza di allievi plurilingui (27% vs 13%), una maggior varietà di aree linguistiche di provenienza (6 vs 4), un maggior numero di bambini che non hanno frequentato la scuola dell'infanzia (3 vs 1) e una maggior incidenza di allievi con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento (6 vs 3). La tabella 1 riassume le caratteristiche dei due gruppi.

I dati impiegati per l'analisi sono stati raccolti a marzo 2018 con un apposito protocollo di rilevazione che prevedeva la stesura di un testo narrativo a partire dallo stimolo video *Lifted*, un cortometraggio di Gary Rydstrom (2006). Il gruppo sperimentale e quello di controllo hanno prodotto i testi nelle stesse condizioni: dopo due visioni del filmato, i bambini hanno avuto due ore di tempo per scrivere individualmente il testo, senza indicazioni o interventi da parte del docente. La consegna per il compito di scrittura era: "racconta la storia del video a un insegnante che non l'ha visto".

Tabella 1. *Partecipanti*

<b>Gruppo sperimentale</b>	<b>Gruppo di controllo</b>
33 bambini	38 bambini
17 femmine, 16 maschi	20 femmine, 18 maschi
24 bambini monolingui (italiano) 9 bi- o plurilingui, di cui 8 nati in Italia, 1 arrivato in Italia all'età di 8 anni	33 bambini monolingui (italiano) 5 bi- o plurilingui tutti nati in Italia
Provenienza delle famiglie 2 Albania, 2 Cina, 1 Marocco, 2 Nigeria, 1 Repubblica Dominicana, 1 Ucraina	Provenienza delle famiglie 1 Pakistan, 1 Marocco, 1 Tunisia, 1 Ghana, 1 Cina
30 entrati nei servizi educativi con la scuola dell'infanzia 3 entrati nei servizi educativi tra i 6 e gli 8 anni	37 entrati nei servizi educativi con la scuola dell'infanzia 1 entrato nei servizi educativi a 6 anni
6 BES o DSA	3 BES o DSA

#### 4.2. *L'analisi*

I manoscritti dei bambini sono stati raccolti, trascritti al computer e resi anonimi assegnando a ciascun allievo un codice identificativo, così da evitare che il valutatore sapesse a priori a quale studente o a quale gruppo apparteneva il testo che stava osservando. Le produzioni scritte sono poi state analizzate con scale di valutazione olistiche e misure analitiche.

##### 4.2.1. *Valutazioni olistiche*

La valutazione olistica delle produzioni è stata realizzata utilizzando una versione tradotta e lievemente modificata delle scale di valutazione dell'adeguatezza funzionale proposte da Kuiken e Vedder (2017). Nonostante tali scale siano state validate su produzioni di tipo argomentativo, così come sottolineano gli stessi autori, esse possono essere proficuamente impiegate anche per altri generi testuali. Il fatto poi che tale strumento sia stato validato e dimostrato affidabile anche quando impiegato da valutatori "ingenui" (Vedder, 2016), lo rende estremamente adatto ai bisogni di uno studio come il presente.

In dettaglio, le scale impiegate sono tre: la prima relativa al contenuto, vale a dire l'adeguatezza della quantità e del tipo di unità informative espresse; la seconda alla comprensibilità, ossia lo sforzo richiesto al lettore per comprendere il testo; la terza alla coerenza e coesione testuale, cioè l'adeguatezza dei riferimenti anaforici e della connessione fra le varie componenti del testo. Le scale sono riportate in Appendice.

#### 4.2.2. *Misure analitiche*

Le misure impiegate nell'analisi dei testi prodotti sono di diverso tipo e si riferiscono a quattro aspetti: contenuto, organizzazione testuale, riferimento alle entità e salti temporali. Vediamo più in dettaglio le misure adottate.

Per quel che riguarda il contenuto si è fatto riferimento a tre misure: il numero di parole del testo, il numero di unità informative principali e il numero di unità informative secondarie. Le unità informative sono state individuate dal ricercatore con il supporto del gruppo di lavoro del Progetto e includono complessivamente 4 unità principali rappresentative dei nuclei fondanti della storia e 51 secondarie relative agli eventi secondari o informazioni di dettaglio.

Rispetto all'organizzazione testuale, le misure sono quattro: il numero di capoversi, il numero di parole per capoverso, il numero di periodi-festone ogni 100 parole e la lunghezza media dei periodi-festone ogni 100 parole. È utile evidenziare come i bambini della scuola primaria abbiano difficoltà proprio nell'organizzazione del testo in blocchi tematici o capoversi: in genere, tendono a scrivere testi lunghi, senza strutturarli in paragrafi, o ancora, producono frequentemente “periodi-festone” (o “periodi-attaccapanni”). Questi ultimi sono periodi che presentano soggetti diversi, includono un discreto numero di predicati, riflettendo nello scritto il tipico “intrico” del parlato che procede per aggiunte successive, senza pianificazione (Colombo, 2011: 81), così come esemplificato in (1). Ai fini dell'analisi si è definito “periodo-festone” un periodo da punto a punto in cui la somma di soggetti diversi e unità predicative (anche quando sottintese) sia maggiore o uguale a otto (Pallotti *et al.*, 2017).

(1) *Codice testo 33, gruppo di controllo, allievo plurilingue*

Il film parla di due alieni fatti di gelatina venuti sulla terra per fare degli esperimenti sull'uomo, uno dei due alieni provò a prendere un ragazzo ma non ce la fa A un certo punto l'alieno si arabiò e spinse i tasti acaso, il ragazzo cominciò a spingere i tasti acaso, aa un certo punto spinse un bottone e riuscì a farlo uscire ma il ragazzo cadde giù L'alieno grasso prese il comando e salvò la situazione, e mise la cosa in ordine decisero di tornare a casa ma diede il comando all'alieno magrolino na l'alieno magrolino fece cadere l'ufo e cadde sopra alla cosa.

La capacità di organizzare le idee è un prerequisito alla scrittura, tanto che l'abilità a pianificare il testo in unità tematiche è tra gli obiettivi principali del Progetto. Ne consegue che l'analisi di questa dimensione risulta di particolare interesse.

Un'altra dimensione significativa è la gestione dei riferimenti alle entità, un aspetto complesso per i bambini e a volte anche per scrittori più maturi (cfr. Hickmann, 1995; Hendriks, 1998; Colombo, 2011). Un'entità viene introdotta (I) la prima volta in cui vi viene fatto riferimento e mantenuta (M) nelle frasi successive. La catena referenziale può essere interrotta dal bisogno di introdurre nuove entità, per poi eventualmente reintrodurre (R) quella iniziale. Nella codifica dei dati si è fatto riferimento esclusivamente alle entità animate. Vediamo un esempio in (2)

(2) *Codice testo 71, gruppo sperimentale, allievo monolingue*

Una notte, mentre un contadino (I) dorme, arriva un'astronave con dentro dei mostri verdi (I), uno piccolo (I) e uno grande (I).

Il mostro piccolo (M) cerca di sollevare il contadino (R) e portarlo (M) sull'astronave.

In genere le entità sono introdotte con lessemi preceduti da articoli indeterminativi, pronomi indefiniti o numerali, sono mantenute con pronomi o con anafora zero, mentre sono reintrodotte con lessemi preceduti da determinanti definiti (Giuliano, 2005). Ai fini dell'analisi, si fa riferimento esclusivamente ai riferimenti, mantenimenti e reintroduzioni ambigui, in quanto elementi che maggiormente inficiano la comprensibilità del testo, dunque significativi per gli obiettivi dell'indagine.

Infine sono stati rilevati i salti temporali inappropriati. Un fenomeno spesso presente nelle narrazioni scritte dei bambini è infatti il cambiamento del tempo non giustificato da ragioni testuali, come nel caso, ad esempio, del ricorso al discorso diretto o dell'alternanza tra trama e sfondo (Giuliano, 2005).

(3) *Codice testo 53, gruppo di controllo, allievo monolingue*

IL GOBLIN PIÙ GROSSO **PRENDEVA** APPUNTI SU COSA CERCAVA DI FARE IL GOBLIN PIÙ PICCOLO, AD UN CERTO PUNTO **NON CE LA FA** E PERDE LA PAZIENZA, **COSÌ SI SDRAIAVA** SUI COMANDI E LI SCHIACCIAVA TUTTI CON IL SUO PESO

Per tutte le dimensioni di analisi descritte sopra, il ricercatore nella codifica dei dati ha avuto a disposizione un dettagliato manuale realizzato e validato nei vari studi condotti all'interno del Progetto, contenente esempi per i diversi fenomeni, possibili controesempi o casi limite (Pallotti *et al.*, 2017).

## 5. I RISULTATI

In questa sezione si presentano i risultati dello studio. Per ciascuna delle dimensioni di analisi le tabelle riportano la media (M), la deviazione standard (DS) e il coefficiente di variazione (CV), indice del livello di omogeneità del gruppo. Per valutare la significatività statistica dei confronti tra classi sperimentali e classi di controllo si è utilizzato il *Welch t-test* per campioni indipendenti, considerando statisticamente significativi i valori con  $p < 0,05$ . Le tabelle riportano i risultati sia per le classi intere che i valori disaggregati per i bambini plurilingui.

### 5.1. *Le valutazioni olistiche*

Alla fine del ciclo di scuola primaria, la valutazione dell'adeguatezza funzionale dei testi scritti rilevata con le scale olistiche (Tabella 2) mostra risultati positivi per il gruppo sperimentale. Gli elaborati degli alunni che hanno partecipato al Progetto risultano nel complesso più ricchi, più comprensibili, più coerenti e coesi di quelli dei compagni delle classi di controllo, con differenze sempre statisticamente significative. Inoltre, il gruppo sperimentale risulta più omogeneo, con coefficienti di variazione sempre inferiori rispetto a quelli delle classi di controllo.

Tale risultato è mantenuto anche nelle valutazioni degli apprendenti plurilingui delle classi sperimentali, le cui narrazioni non solo risultano più complete, comprensibili,



coese e coerenti rispetto a quelle dei compagni plurilingui delle classi di controllo, ma ottengono anche valutazioni migliori rispetto alla classe intera di controllo. Oltre a ciò, i bambini plurilingui delle classi sperimentali registrano una minor distanza dai risultati complessivi del gruppo di appartenenza, a differenza di quanto avviene nelle classi di controllo.

Tabella 2. *Valutazioni olistiche*

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Valore P
	M(DS)	CV	M(DS)	CV	
<b>Contenuto</b>					
Classe intera	5,15 (0,83)	0,16	4,34 (1,24)	0,28	0,001*
Plurilingui	5,00 (0,87)	0,17	4,20 (1,30)	0,31	0,264 ns
<b>Comprensibilità</b>					
Classe intera	4,42 (0,87)	0,20	3,24 (1,05)	0,32	0,000001*
Plurilingui	4,11 (0,78)	0,19	2,60 (0,55)	0,21	0,001*
<b>Coerenza e coesione</b>					
Classe intera	4,52 (0,83)	0,18	3,87 (0,81)	0,21	0,001*
Plurilingui	4,00 (0,71)	0,18	3,00 (0,00)	0,00	0,002*
<i>media (M), deviazione standard (DS), coefficiente di variazione (CV)</i>					

Si riportano, con le relative valutazioni, alcuni esempi di testi, che saranno analizzati anche in seguito rispetto ad altri parametri.

(4) *Codice 29, gruppo di controllo, allievo monolingue*

Mentre il signore stava Dormendo arriva una Austronave con 2 alieni ed erano fatti di gelatina però volevano prendere e cerono 1000 pulsanti e sbateva la testa contro il muro ma dopo legge le istruzioni e dopo lo spese però lui lascia leva e cade ma l'altro lo porta in camera con le leve e sistema tutto e l'altro si sente in colpa però il cicione lo vede triste e lo fa guidare ma quando guide cade nella casa ma resta soltanto la camera alla fine sene vano.

<i>Descrittori</i>	<i>Scala di valutazione</i>	<i>Valutazione</i>
Contenuto	(1-6)	<b>2</b>
Comprensibilità	(1-6)	<b>1</b>
Coerenza e Coesione, 1	(1-6)	<b>3</b>

(5) *Codice 71, gruppo sperimentale, allievo monolingue*

Una notte, mentre un contadino dorme, arriva un'astronave con dentro dei mostri verdi, uno piccolo e uno grande. Il mostro piccolo cerca di sollevare il contadino e portarlo sull'astronave. Dopo molti tentativi si arrabbia. Alla fine della rabbia riesce a portarlo sull'astronave ma, lo fa cadere.

Alla fine, il mostro più grande sistema tutto e, visto che il mostro piccolo è triste, gli fa guidare l'astronave ma, la fa precipitare e rimane solo il contadino sul suo letto.

<i>Descrittori</i>	<i>Scala di valutazione</i>	<i>Valutazione</i>
Contenuto	(1-6)	<b>4</b>
Comprensibilità	(1-6)	<b>6</b>
Coerenza e Coesione	(1-6)	<b>6</b>

(6) *codice 51, gruppo di controllo, allievo plurilingue*

Parla di due alieni uno piccolo e uno grosso che volano sul loro ufo, volano su una casa e l'alieno piccolo doveva far fluttuare un uomo attraverso una luce bianca. Mentre l'alieno grosso vede e scrive quello che fa l'alieno piccolo. All'inizio l'alieno piccolo non ce la fa perché lo fece sbattere con la finestra e poi con un albero, ma alla fine ce la fece. Lo portarono dentro l'ufo ma l'alieno piccolo fece cadere l'uomo allora l'alieno grosso fece in modo che non cadesse a terra. Poi l'alieno grosso guidò l'ufo andando via però visse l'alieno piccolo che era dispiaciuto e triste allora l'alieno grosso gli permise di guidare l'ufo ma subito dopo fece cadere l'ufo a terra così creando un grosso buco a terra. E infine i due alieni lasciarono l'uomo in casa sua, e gli alieni se ne andarono via, però l'uomo si svegliò e quando vide l'enorme buco per terra iniziò a gridare.

<i>Descrittori</i>	<i>Scala di valutazione</i>	<i>Valutazione</i>
Contenuto	(1-6)	<b>5</b>
Comprensibilità	(1-6)	<b>3</b>
Coerenza e Coesione, 1	(1-6)	<b>3</b>

(7) *codice 12, gruppo sperimentale, allievo plurilingue*

C'era un ufo che volazzava per la galassia, ad un certopunto atterò vicino a una casa. Dentro l'ufo c'erano due aliemi che volevano il ragazzo, però non ci riuscirono perché c'erano tantissimi pulsanti e l'alieno schiacciava i pulsanti a caso. e quindi facevano sbattere il ragazzo sempre.

Però alla fine ci riuscirono, però l'alieno quando prese il ragazzo lo lasciò cadere perché non aveva più i comandi ed era distratto.

L'alieno tutto disperato se ne andò, quando stava ritornando nel suo pianeta andò a sbattere contro la casa però non prendò la casa e alla fine si sentì un urlo.

<i>Descrittori</i>	<i>Scala di valutazione</i>	<i>Valutazione</i>
Contenuto	(1-6)	<b>4</b>
Comprensibilità	(1-6)	<b>5</b>
Coerenza e Coesione, 1	(1-6)	<b>4</b>

## 5.2. Le misure analitiche

Di seguito si presentano dimensione per dimensione i risultati dell'analisi quantitativa realizzata attraverso le misure analitiche presentate in 3.2.2.

### 5.2.1. Contenuto

Come dettagliato nella Tabella 3, i testi prodotti nelle classi sperimentali sono meno lunghi di quelli delle classi di controllo (133,06 vs 153,32 parole in media) e contengono circa la stessa quantità di unità informative principali (3,73 vs 3,71) e secondarie (13,97 vs 14,47), con differenze non statisticamente significative. Le tendenze individuate per i gruppi classe vengono confermate dai sotto-gruppi dei plurilingui. Si noti che per queste misure il gruppo sperimentale ottiene coefficienti di variazione inferiori rispetto al controllo, risultando più omogeneo, sia come classe che come sotto-gruppo plurilingue.

Tabella 3. *Contenuto, misure quantitative*

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		
	M(DS)	CV	M(DS)	CV	Valore P
<b>Parole</b>					
Classe intera	137,06 (37,08)	0,22	153,32 (54,04)	0,35	0,140 ns
Plurilingui	133,33 (30,84)	0,23	166,40 (85,93)	0,52	0,447 ns
<b>Unità principali (4)</b>					
Classe intera	3,73 (0,45)	0,12	3,71 (0,57)	0,15	0,890 ns
Plurilingui	3,67 (0,50)	0,14	3,40 (0,89)	0,26	0,563 ns
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		
<b>Unità secondarie (51)</b>					
Classe intera	13,97 (4,20)	0,30	14,47 (5,51)	0,38	0,663 ns
Plurilingui	12,11 (3,41)	0,28	14,60 (7,27)	0,50	0,502 ns
<i>media (M), deviazione standard (DS), coefficiente di variazione (CV)</i>					

È interessante ricordare come, nonostante gli alunni delle classi sperimentali scrivano testi mediamente più brevi, le valutazioni con le scale olistiche presentate in 5.1 rivelino in realtà differenze statisticamente significative tra i due gruppi: il valutatore giudica migliori in termini di contenuto i testi del gruppo sperimentale. Per comprendere meglio questi risultati apparentemente contraddittori può essere utile una lettura qualitativa delle produzioni.

Se consideriamo gli elaborati dei due allievi monolingui riportati precedentemente, il primo del gruppo di controllo (es. 4), il secondo del gruppo sperimentale (es. 5), possiamo osservare come sebbene il testo del bambino di controllo sia più lungo (88 parole vs 78 del pari sperimentale) e riporti una maggior ricchezza di dettagli informativi (15 unità informative secondarie vs 11 del pari sperimentale), nella valutazione olistica del contenuto ottiene un giudizio inferiore rispetto al compagno. Il testo (4) viene ritenuto «poco adeguato: il numero delle idee non è sufficientemente adeguato, le idee sono poco coerenti», mentre il testo (5) viene valutato come «adeguato: il numero di idee è adeguato e sono sufficientemente coerenti». Una situazione analoga è osservabile anche nei due esempi (6) e (7) relativi a bambini plurilingui.

Questo dato evidenzia come un testo lungo o ricco di dettagli non sia automaticamente migliore sul piano dei contenuti rispetto a un testo magari più essenziale, ma meglio organizzato. In altre parole, per i bambini non è solo necessario imparare a scrivere di più, ma soprattutto imparare a gestire meglio il flusso informativo, cioè fornire le informazioni essenziali e quelle secondarie pertinenti, senza dilungarsi inutilmente. Nei prossimi paragrafi vedremo come questa lettura sia confermata anche nell'analisi quantitativa delle altre dimensioni considerate.

### 5.2.2. *Organizzazione testuale*

Abbiamo visto nei paragrafi introduttivi come uno degli obiettivi perseguiti nelle sperimentazioni sia l'organizzazione del testo, con particolare attenzione all'uso del capoverso come strategia per gestire i macro-nuclei tematici della narrazione. Interessante dunque notare come riguardo a questa dimensione il gruppo sperimentale ottenga risultati migliori (Tabella 4): impiega un maggior numero di capoversi, con paragrafi più brevi rispetto al gruppo di controllo (la differenza è prossima alla significatività statistica); utilizza anche meno periodi-festone e, quando lo fa, essi sono comunque più brevi di quelli dei compagni di controllo, e in questo caso la differenza è statisticamente significativa.

Riconsiderando gli esempi (4) e (5), risulta evidente come i due testi si distinguano in modo significativo proprio rispetto a questa dimensione. Il testo di controllo è costituito di un solo capoverso, un unico periodo-festone di 88 parole, il testo sperimentale invece è suddiviso in tre paragrafi. In questo secondo caso è interessante notare come alla padronanza iniziale nella gestione della narrazione subentra poi nella parte finale una maggior difficoltà a gestire il flusso informativo, tanto che il terzo capoverso è un periodo-festone di 32 parole. L'osservazione qualitativa suggerisce come l'organizzazione testuale, seppur meglio gestita nelle classi sperimentali, resti comunque una dimensione complessa per questa fascia di età e di conseguenza necessita di essere esercitata a lungo nel tempo. Questa osservazione sembra essere confermata anche dal fatto che in tutte e quattro le misure considerate il gruppo sperimentale risulta essere poco omogeneo.

Tabella 4. *Organizzazione testuale*

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Valore P
	M(DS)	CV	M(DS)	CV	
<b>Capoversi</b>					
Classe intera	1,82 (1,33)	0,73	1,37 (0,75)	0,55	0,092 ns
Plurilingui	2,44 (1,88)	0,77	1,40 (0,55)	0,39	0,150 ns
<b>Parole per capoverso</b>					
Classe intera	104,81 (54,96)	0,52	130,68 (63,58)	0,49	0,070 ns
Plurilingui	87,56 (54,21)	0,62	140,20 (101,63)	0,72	0,328 ns
<b>Periodi-festone ogni 100 parole</b>					
Classe intera	0,85 (0,67)	0,78	1,17 (0,72)	0,62	0,05*
Plurilingui	1,13 (0,94)	0,83	0,95 (0,53)	0,56	0,663 ns
<b>Parole per periodo-festone ogni 100 parole</b>					
Classe intera	44,76 (34,51)	0,77	60,68 (33,62)	0,55	0,054*
Plurilingui	61,50 (42,01)	0,68	79,22 (37,07)	0,47	0,434 ns
<i>media (M), deviazione standard (DS), coefficiente di variazione (CV)</i>					

Per quanto concerne gli alunni plurilingui delle classi sperimentali, anche loro ottengono nella gestione dei capoversi risultati migliori sia rispetto ai compagni sperimentali che di controllo. Nell'esempio (7) prodotto da uno degli allievi plurilingui del gruppo sperimentale il testo è più sintetico di quello del pari di controllo (es. 6): contiene circa un terzo di parole in meno (101 vs 157), riporta meno unità informative (3 principali vs 4 principali; 9 secondarie vs 15 secondarie), ma presenta una miglior gestione dell'organizzazione del testo rispetto all'uso dei capoversi (4 vs 0).

Rispetto ai periodi-festone invece la Tabella 4 mostra come i plurilingui delle classi sperimentali ne utilizzino di più sia rispetto al gruppo sperimentale che al sotto-gruppo plurilingui di controllo, anche se tendenzialmente più brevi di quelli dei pari di controllo. Di nuovo, la gestione del flusso informativo a livello di periodo è un aspetto che necessita un'attenzione specifica, oltre che riflessioni ripetute nel tempo.

### 5.2.3. *Introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni ambigui di entità*

Al termine del ciclo di scuola primaria, i testi prodotti dal gruppo sperimentale risultano più chiari rispetto alla gestione dei riferimenti alle entità animate. L'analisi (Tabella 5) mostra come le introduzioni, i mantenimenti e le reintroduzioni siano sistematicamente meno ambigui, con valori statisticamente significativi per mantenimenti e reintroduzioni. In altre parole nei testi sperimentali il lettore riesce a identificare più agevolmente di chi si sta parlando. Gli esempi (4) e (5) esemplificano chiaramente il quadro appena descritto. Il bambino della classe sperimentale (es. 5) dimostra una buona gestione dei riferimenti alle entità, mentre il bambino della classe di

controllo (4) li gestisce con molte ambiguità. Nel suo testo si contano ben 3 introduzioni ambigue su 5, 4 mantenimenti ambigui su 10 e 5 reintroduzioni ambigue su 6. L'elaborato risulta pertanto poco comprensibile, come confermato anche dalla valutazione olistica: il valutatore assegna 2 al testo (4) «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», mentre attribuisce 6 al testo (5) «Il testo è molto facile da comprendere e si legge molto agevolmente, le idee e gli scopi sono espressi con chiarezza».

Il quadro delineato dai risultati a classi intere viene confermato anche dal sotto-gruppo dei plurilingui sperimentali, che ottengono anche in questa dimensione risultati migliori sia rispetto al gruppo di controllo che ai compagni plurilingui di controllo. È interessante notare come i plurilingui, sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo, non introducano mai in maniera ambigua i referenti animati. Riprendendo gli esempi (6) e (7) si può notare come il bambino plurilingue del gruppo sperimentale gestisca senza ambiguità i referenti animati, mentre il compagno di controllo dimostra due casi di ambiguità, relativi sia al mantenimento che alla reintroduzione. La valutazione analitica è confermata anche dalle valutazioni olistiche, che riportano come più comprensibile il testo sperimentale.

Tabella 5. *Introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni ambigui*

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		
	M(DS)	CV	M(DS)	CV	Valore P
<b>Introduzioni ambigue</b>					
Classe intera	3,33 (8,07)	2,42	7,98 (15,15)	1,90	0,105 ns
Plurilingui	0,00 (0,00)	/	0,00 (0,00)	/	/
<b>Mantenimenti ambigui</b>					
Classe intera	1,64 (3,64)	2,22	13,73(16,23)	1,18	0,00006*
Plurilingui	2,34 (4,85)	2,07	27,36 (24,27)	0,89	0,081*
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		
<b>Reintroduzioni ambigue</b>					
Classe intera	5,83 (10,42)	1,79	13,99 (20,85)	1,49	0,037*
Plurilingui	10,27 (15,03)	1,46	18,55 (19,30)	1,04	0,435*
<i>media (M), deviazione standard (DS), coefficiente di variazione (CV)</i>					

#### 5.2.4. Salti temporali

Per quel che riguarda i salti temporali (Tabella 6), non vi sono differenze statisticamente significative tra i due gruppi, con le classi sperimentali che cambiano in maniera non appropriata il tempo verbale un po' più frequentemente delle classi di controllo, mentre per i plurilingui, il sotto-gruppo sperimentale sembra padroneggiare

meglio l'uso dei tempi verbali sia rispetto alla classe intera che al gruppo di controllo. In tutti i casi c'è un'importante variazione all'interno dei gruppi. Si può dunque dedurre che anche questo aspetto della testualità non è scontato per i bambini della scuola primaria e necessita pertanto di esercizio ripetuto nel tempo.

Tabella 6. *Salti temporali*

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Valore P
	M(DS)	CV	M(DS)	CV	
<b>Salti temporali su 100 parole</b>					
Classe intera	2,38 (2,28)	0,96	2,24 (2,42)	1,08	0,812 ns
Plurilingui	1,98 (2,16)	1,09	5,17 (3,26)	0,63	0,097 ns
<i>media (M), deviazione standard (DS), coefficiente di variazione (CV)</i>					

### 5.3. *Classi intere e plurilingui a confronto*

Rileggiamo ora i dati discussi osservando più in dettaglio come gestiscono la produzione scritta gli allievi plurilingui dei due gruppi, sperimentale e di controllo. Prima si confrontano i risultati dei sotto-gruppi plurilingui con quelli del gruppo classe, poi i due sotto-gruppi tra loro.

Nel gruppo di controllo, la classe intera tende ad ottenere risultati migliori rispetto ai bambini plurilingui in tutte le dimensioni analizzate, ad eccezione di due casi, la misura quantitativa della lunghezza dei testi (in media 153,32 parole per la media di classe contro le 166,40 dei plurilingui), e l'introduzione delle entità animate. Nel gruppo sperimentale invece, nonostante la classe continui a ottenere risultati tendenzialmente migliori rispetto al sotto-gruppo plurilingui, le differenze sono meno marcate e i casi in cui i plurilingui ottengono risultati migliori della media di classe più numerosi: è il caso dell'uso dei capoversi e della loro minor lunghezza o delle introduzioni ambigue e dei salti temporali.

Ulteriori risultati emergono dal confronto tra il sotto-gruppo dei plurilingui sperimentali e le classi di controllo, e tra i primi e il sotto-gruppo dei plurilingui di controllo. I bambini plurilingui del gruppo sperimentale tendono infatti ad ottenere non solo risultati migliori dei pari plurilingui di controllo, ma anche delle intere classi di controllo. Questo dato si riscontra sia nelle valutazioni olistiche che nelle misure analitiche relative all'organizzazione testuale, alla gestione dei riferimenti ad entità animate e ai salti temporali.

Questi risultati mostrano come gli interventi educativi del Progetto realizzati nell'arco dell'intero ciclo di scuola primaria abbiano non solo un effetto positivo generale, ma particolarmente significativo per gli allievi che potenzialmente possono avere maggiori difficoltà sul piano linguistico. Di fatto l'analisi conferma l'idea alla base di tutto il Progetto: una buona educazione linguistica per tutti, combinata con il lavoro cooperativo tra gruppi eterogenei, ha importanti ricadute positive sia sui bambini monolingui che sugli allievi plurilingui.

## 6. CONCLUSIONE

Il Progetto *Osservare l'interlingua* ha l'obiettivo di sviluppare le competenze di produzione scritta dei bambini accompagnando passo passo gli allievi nelle diverse fasi del processo di scrittura: dalla selezione all'organizzazione delle informazioni, dalla pianificazione del testo attraverso il progetto (o scaletta concettuale) alla stesura e revisione dell'elaborato.

Lo studio qui presentato ha mostrato come questo tipo di intervento educativo, quando condotto sul lungo periodo, ha ricadute significative sia sulle valutazioni espresse con le scale olistiche di adeguatezza funzionale, sia sulle misure analitiche di dimensioni quali l'organizzazione del testo, i riferimenti alle entità e il mantenimento dei tempi verbali.

La partecipazione al Progetto durante l'intero ciclo della scuola primaria ha generato buoni risultati per le classi sperimentali. Non solo questo gruppo nel complesso scrive meglio dei pari di controllo, ma ha dimostrato una maggior omogeneità interna rispetto a molte delle dimensioni esaminate. Gli studenti plurilingui delle classi sperimentali hanno poi beneficiato in maniera significativa dell'intervento educativo, arrivando a scrivere meglio non solo rispetto ai pari plurilingui di controllo, ma anche rispetto alle intere classi di controllo.

Le dimensioni rispetto alle quali si sono evidenziati risultati meno netti sono le misure analitiche relative a lunghezza del testo e mantenimento dei tempi verbali. Nel primo caso, la mancata differenza è legata al fatto che entrambi i gruppi hanno già valori adeguati all'età, con la classe di controllo che scrive testi poco più lunghi. Le riflessioni qualitative sui testi hanno inoltre mostrato come testi più lunghi e dettagliati rischiano in diversi casi di risultare meno comprensibili di testi più concisi e meglio organizzati. Per quanto riguarda la coerenza dei tempi verbali invece, la classe sperimentale nel suo complesso, ma non il sotto-gruppo dei plurilingui sperimentali, registra un minor controllo di questa dimensione rispetto ai compagni che non hanno preso parte alle sperimentazioni, sottolineando il bisogno di ulteriori interventi in quest'area della competenza linguistica (cfr. anche Pallotti, Borghetti, in preparazione). Tale risultato offre interessanti spunti per migliorare ulteriormente le proposte didattiche del Progetto. La riflessione sulla lingua nelle sperimentazioni qui analizzate è stata infatti condotta principalmente all'interno delle attività di revisione dei testi, dove i bambini vengono motivati a far caso ad alcune strutture specifiche. Questo tipo di riflessione non è probabilmente sufficiente per promuovere l'acquisizione di elementi complessi quali il mantenimento dei tempi verbali. Potrebbe dunque essere utile integrare ai percorsi attività mirate di focalizzazione linguistica, strutturate a partire dai testi dei bambini.

Nel complesso comunque, la presente indagine ha evidenziato come il Progetto, combinando le tecniche proprie della didattica attiva, del *cooperative learning* e del *process writing* con l'Approccio dell'Interlingua, promuova efficaci pratiche di didattica inclusiva e favorisca di fatto lo sviluppo di competenze linguistiche per tutta la classe, nel rispetto dei bisogni e dei ritmi di apprendimento individuali.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andrade M. S., Evans N. W. (2013), *Principles and practices for response in second language writing*, Routledge, New York.
- Boscolo P. (a cura di) (1990), *Insegnare i processi di scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Boscolo P. (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Laterza, Roma.
- Burzoni G. (2018), *Scrivere meglio. Indagine sperimentale sul miglioramento delle abilità di scrittura grazie al progetto "Osservare l'interlingua"*, Tesi di laurea, Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia: <https://morethesis.unimore.it/theses/available/etd-10042018-151554/>.
- Cloran C., Butt D., Williams G. (eds.) (2015), *Ways of saying way of meaning. Selected papers of Ruqaiya Hasan*, Bloomsbury Academic, London.
- Colombo A. (2011), *A me mi. Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- Cook V. (1999), "Going beyond the native speaker in language teaching", in *TESOL Quarterly*, 33, 2, pp. 185-209.
- Davies A. (2004), "The native speaker in applied linguistics", in Davies A., Elder C. (eds.), *The handbook of applied linguistics*, Wiley-Blackwell, Oxford, pp. 421-450.
- Ede L. S., Lunsford A. C. (1990), *Singular texts/plural authors: perspectives on collaborative writing*, Southern Illinois University Press, Carbondale, Edwardsville.
- Ellis R., Shintani N. (2014), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, Routledge, London-New York.
- Ferrari S. (2016), "L'interlingua come origine della differenziazione", in Caon F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci-Loescher, Torino, pp. 169-176.
- Firth A., Wagner J. (1997), "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research", in *The modern language journal*, 81, 3, pp. 285-300.
- Genesee F., Lindholm-Leary K., Saunders W. M., Cristin D. (eds.) (2006), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*, Cambridge University Press, New York.
- Giuliano P. (2005), *Abilità narrativa ed emarginazione sociale: bambini e adolescenti di un quartiere a rischio di Napoli*, Liguori, Napoli.
- Guerriero A. R. (2002) (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Hendriks H. (1998), "Reference to person and space in narrative discourse: A comparison of adult second language and child first language acquisition", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXVII, 1, pp. 67-87.
- Hickmann M. (1995), "Discourse organisation and the development of reference to person, space, and time", in Fletcher P., Mac Whinney B., *The handbook of child language*, Wiley-Blackwell, Oxford, pp. 194-218.
- Kuiken F., Vedder I. (2017), "Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale", in *Language Testing*, 34, 3, pp. 321-336.
- Pallotti G. (2005), "Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua", in Jafrancesco E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Edilingua, Atene, pp. 43-59.
- Pallotti G. (2017a), "Applying the interlanguage approach to language teaching", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55, 4, pp. 393-412.

- Pallotti G. (2017b), "Osservare l'interlingua. Percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le disuguaglianze", in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne editrice, Canterano, RM, pp. 505-520.
- Pallotti G., Borghetti C. (in preparazione), *The effects on monolingual and multilingual pupils of an experimental approach to writing instruction in Italian primary schools*.
- Pallotti G., Borghetti C., Latos A., Rosi F. (2017), *Manuale di codifica per l'analisi dei testi del progetto Osservare l'interlingua*, manoscritto.
- Pallotti G., Rosi F. (2017), "Più competenze, meno disuguaglianze. Risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado", in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne editrice, Canterano, RM, pp. 193-209.
- Siegel J. (2010), *Second dialect acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Storch N. (2013), *Collaborative writing in L2 classrooms*, Multilingual Matters, Bristol.
- Torrance M., van Waes L. M. Galbraith D. (2007), *Writing and Cognition – Research and application*, Elsevier, Amsterdam.
- Vedder I. (2016), "Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione", in Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 79-92.
- Vygotsky L. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- White R., Arndt V. (1991), *Process writing*, Longman, Harlow.
- William D., Leahy S. (2015), *Embedding Formative Assessment Practical Techniques for K-12 Classrooms*, Learning Science International, West Palm Beach, FL.

## APPENDICE

### SCALE PER LA VALUTAZIONE DELL'ADEGUATEZZA FUNZIONALE

*Tradotte e adattate da Folkert e Vedder, 2017*

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

<b>Comprensibilità</b>	
<b>1</b>	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.
<b>2</b>	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.
<b>3</b>	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.
<b>4</b>	Il testo è comprensibile, solo certe frasi sono poco chiare ma si possono capire senza grandi sforzi con una rilettura.
<b>5</b>	Il testo è facile da comprendere e si legge agevolmente, non ci sono problemi di comprensibilità.
<b>6</b>	Il testo è molto facile da comprendere e si legge molto agevolmente, le idee e gli scopi sono espressi con chiarezza.

<b>Coesione e Coerenza</b>	
<b>1</b>	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.
<b>2</b>	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.
<b>3</b>	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.
<b>4</b>	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.
<b>5</b>	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.

<b>6</b>	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.
----------	--