

# L'APPROCCIO DELL'INTERLINGUA PER INSEGNARE A SCRIVERE

*Claudia Tarallo*<sup>1</sup>

## 1. PREMESSA

“Osservare l’Interlingua” è una sperimentazione educativa promossa dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l’Università degli studi di Modena e Reggio Emilia (Unimore) e con alcune scuole primarie e secondarie della città<sup>2</sup>. Il progetto, ancora attivo, prevede l’elaborazione di nuovi modelli di didattica dell’italiano, con un’attenzione particolare alle pratiche di educazione alla scrittura. Un gruppo di ricerca dell’Unimore, coordinato dal prof. Gabriele Pallotti, si occupa di elaborare i percorsi didattici, diffonderli nelle scuole attraverso corsi di formazione e aggiornamento degli insegnanti e raccogliere ed elaborare i risultati. Da un lato, dunque, c’è il progetto didattico, dall’altro, il protocollo di ricerca e di analisi dei dati.

Durante l’anno scolastico 2015/2016, sono stati condotti uno studio replicativo della sperimentazione emiliana e un’applicazione del suo protocollo didattico in due istituti comprensivi della città di Napoli; i dati raccolti nel corso delle attività didattiche sono stati elaborati secondo le metodologie della ricerca di Unimore e i risultati sono confluiti nella tesi dottorale di chi scrive. Sia il protocollo didattico sia il protocollo di ricerca adottati a Napoli rappresentano una replica del progetto dell’Unimore, tranne che per alcuni adattamenti, di cui si renderà conto nel corso dell’articolo<sup>3</sup>.

In questa sede si presentano l’impianto teorico-metodologico della sperimentazione e l’analisi dei dati relativi alla coesione verbale.

## 2. PRINCIPI TEORICI E METODOLOGICI

L’obiettivo principale di “Osservare l’Interlingua” è lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa funzionale degli studenti, cioè la capacità di esprimersi in diversi contesti, con diversi interlocutori e per diversi scopi, ma anche quella di estrarre idee da un testo scritto, saperle organizzare in modo logico, saper costruire un discorso complesso. La conoscenza delle strutture della lingua in senso stretto (fonologia, morfologia, sintassi) costituisce la seconda finalità. È chiaro che una tale gerarchia di obiettivi funziona solo nell’ambito di questa sperimentazione, dal momento che una competenza linguistica attiva e completa prevede la padronanza di entrambe le abilità. In

<sup>1</sup> Università di Napoli “L’Orientale”.

<sup>2</sup> Per approfondimenti su metodologia e percorsi del progetto “Osservare l’Interlingua”, cfr. Ferrari, Burzoni, 2018; Pallotti, 2010; Pallotti, 2017a; Pallotti, 2017b; Pallotti, 2017c; Pallotti, Rosi, 2011; Pallotti, Rosi, 2017a; Pallotti, Rosi, 2017b; Rosi, Borrelli, 2014. Sito internet: [www.interlingua.comune.re.it](http://www.interlingua.comune.re.it).

<sup>3</sup> Per un approfondimento sugli studi replicativi, cfr. Porte, 2012.

quanto progetto di educazione d'insieme, "Osservare l'Interlingua" non si rivolge solo agli studenti, ma, attraverso corsi di formazione per insegnanti e operatori scolastici, promuove l'acquisizione di una metodologia d'insegnamento dell'italiano più democratica, collaborativa e attiva.

Il modello d'insegnamento proposto dagli operatori del progetto si fonda sul principio dell'osservazione, da cui il titolo; un progetto educativo efficace non può, infatti, prescindere da una riflessione analitica e sistematica su stili di apprendimento e strategie cognitive e sociali degli studenti. Gli interventi didattici hanno sempre origine dalle loro produzioni linguistiche, vale a dire da un'osservazione globale e attenta non solo ai *deficit*, ma anche ai bisogni linguistici e comunicativi dell'alunno e agli sforzi che sta compiendo per soddisfarli (Pallotti, 2005).

Interlingua è un termine usato negli studi di linguistica acquisizionale per indicare il sistema linguistico che un apprendente elabora nel tentativo di ricostruire l'apparato di regole della lingua *target* cui è esposto. La nozione è, di norma, applicata ai processi di acquisizione di lingue seconde (L2); tuttavia, il suo uso può essere esteso anche ai contesti di apprendimento della varietà standard di una lingua materna, in particolare nella forma scritta e/o nelle varietà formali (Siegel, 2010). Pertanto, sebbene i destinatari degli interventi didattici siano, oggi, anche gli studenti nativi dell'italiano, la sperimentazione non ha cambiato denominazione e il termine interlingua è stato mantenuto. In fase di analisi, il concetto d'interlingua risulta più utile di quello di errore, in quanto valuta le scorrettezze di lingua non come deviazioni caotiche dalla norma della L2, ma come indicatori di regolarità del sistema interlinguistico con cui l'apprendente cerca di soddisfare le proprie esigenze comunicative. Avvalersi dell'interlingua come strumento di diagnosi consente, dunque, all'insegnante di formulare un'analisi in positivo delle strategie evolutive degli studenti e di elaborare un percorso di educazione linguistica che tenga conto della loro competenza procedurale (Pallotti, 2010; Pallotti, 2017a; Pallotti, 2017c).

### 2.1. *Approccio cognitivo e scrittura per fasi*

Negli ultimi trent'anni, sia da una prospettiva teorica sia da un punto di vista operativo, il modello cognitivo ha offerto alla ricerca spunti di grande interesse, in particolare nel campo della psicologia dell'età evolutiva e in quello dell'apprendimento linguistico; i temi emergenti sono l'alfabetizzazione e la composizione del testo scritto.

Il filone di studi prende avvio dai lavori di Hayes e Flower (1980), che hanno avuto il merito di evidenziare la pluralità e la complessità delle operazioni sottese alla fisicità del testo scritto. Con l'intento di spiegare ciò che accade nella mente di un individuo impegnato a scrivere, i due studiosi sostengono che il testo è il frutto di numerose e complesse mediazioni, scelte e valutazioni da parte dello scrivente e pertanto il compito di scrittura si presenta come un'attività di *problem solving*, durante la quale mediazioni, scelte e valutazioni si configurano come un sistema integrato di operazioni intenzionali in vista del raggiungimento di un obiettivo. Sebbene nel corso del tempo l'impianto originario del modello abbia subito diverse modifiche, esso rimane, nelle linee generali, il costrutto di riferimento della scrittura come processo<sup>4</sup>, secondo il quale la fase della scrittura vera e propria è solo una delle parti di un percorso più lungo e complesso (Weigle, 2002) ed è preceduta e seguita da altre operazioni (ideazione e progettazione dei

<sup>4</sup> Per una panoramica sull'evoluzione del modello di scrittura di Hayes e Flower, cfr. Hayes, 2012.

contenuti testuali, gerarchizzazione delle informazioni, definizione degli obiettivi, controllo della corrispondenza tra progettazione e prodotto finale<sup>5</sup>, ecc.), che consentono lo sviluppo di un elaborato coerente, coeso ed efficace allo scopo comunicativo<sup>6</sup>.

L'idea della dinamicità dello scrivere è oggi opinione condivisa tra studiosi ed esperti; tuttavia, in contesto scolastico pare che ciò non sempre trovi riscontro in una pratica didattica adeguata. Sebbene i libri di testo di grammatica italiana propongano degli esercizi strutturati di addestramento alla scrittura articolato per fasi, le applicazioni risultano di fatto scarse, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado. Considerato, invece, che la realizzazione di un compito di scrittura prevede l'attivazione coordinata e la gestione di molteplici e diverse competenze e strategie (convenzioni ortografiche e grammaticali, tipo di testo, destinatario, organizzazione delle idee ecc.) e che i processi compositivi si configurano come attività ad alto costo cognitivo, talvolta non alla portata di scrittori giovani e inesperti (Bereiter, Scardamalia, 1987), sarebbe opportuno elaborare strategie di alleggerimento del carico cognitivo strutturate e diversificate per classi ed età, così come previsto nei curricoli d'insegnamento delle lingue straniere. Da un punto di vista operativo, è consigliato far esercitare gli apprendenti su ciascuna fase del processo lavorando separatamente su ognuna di esse, così da sottolineare l'importanza dei momenti ideativi, organizzativi e di revisione come obiettivi a sé.

## 2.2. *Lavoro cooperativo*

I contesti interattivi in cui gli studenti collaborano con i pari e con l'insegnante sono alla base della teoria di Vygotsky, la cui attenzione, infatti, si rivolge principalmente all'incidenza dei fattori sociali e culturali sui processi evolutivi. L'idea centrale della teoria vygotskyana è l'esistenza di una zona di sviluppo prossimale (ZSP), definita «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978: 86-89). La novità dell'approccio sta nel presupporre l'esistenza di fattori che sostengono l'ingresso in tale zona e il suo attraversamento progressivo; tra gli strumenti di mediazione che guidano l'apprendente lungo il percorso evolutivo un posto di rilievo è occupato dal linguaggio verbale, che favorisce una progressiva interiorizzazione di operazioni e processi precedentemente svolti in gruppo (Vygotsky, 1987: 132).

<sup>5</sup> Così come la pianificazione, la fase della revisione testuale è un momento cruciale del processo scritto; tuttavia, gli scriventi non sempre si dimostrano capaci di valutare i propri testi, identificare i problemi, diagnosticarli e attuare strategie: nella loro pratica di scrittura la revisione si riduce a una rilettura meccanica del proprio testo e a correzioni estetiche. Nella maggioranza dei casi la debolezza nelle strategie di controllo e di autoregolazione della fase revisionale è connessa a una mancata pianificazione degli obiettivi: all'assenza di criteri su cui impostare il lavoro corrisponde l'assenza di criteri di confronto tra obiettivi e lavoro finito. Scrittori inesperti tendono a identificare il testo intenzionale (il testo che intendevano scrivere) con quello reale (il testo che viene effettivamente prodotto) e considerano comprensibili produzioni che non lo sono affatto. Affrontare il problema della revisione in un contesto di apprendimento non significa proporre delle correzioni specifiche, ma piuttosto promuovere un approccio alla scrittura in cui la revisione è uno strumento indispensabile quanto la pianificazione, oltre che un suo aspetto complementare, da gestire con strumenti e tecniche adeguati.

<sup>6</sup> Sulla scrittura processuale, cfr. Boscolo, 1990; Boscolo, 2002; Guerriero, 2002; Torrance *et al.*, 2007; White, Arndt, 1991.

Le attività didattiche di “Osservare l’Interlingua” riservano una certa rilevanza alle abilità cognitive dello studente nel loro costituirsi autonomamente in un gruppo e rispondono a un modello di didattica inclusiva e laboratoriale, che promuove la socializzazione e l’integrazione<sup>7</sup>. Durante il lavoro in classe, infatti, gli alunni lavorano a gruppi, alternando momenti di lavoro a piccolo gruppo a momenti di restituzione alla classe. I gruppi sono strutturati in modo da includere apprendenti italofofoni e non-nativi con livelli diversi di competenze e abilità comunicative, linguistiche e socio-relazionali, al fine di consentire la partecipazione attiva di ciascuno al compito collettivo. Per la ricerca che qui si discute, agli studenti è richiesto lo svolgimento di un compito di scrittura collaborativa strutturato per fasi<sup>8</sup>. Il lavoro cooperativo, peraltro, capovolge la concezione dell’insegnamento inteso come canale di trasmissione del sapere. Il flusso informativo scorre di norma dall’insegnante verso gli studenti, i quali sono tenuti a rispondere alle domande, più che a farne, e nella modalità che l’insegnante ritiene corretta, più che sulla base di proprie scelte e valutazioni. Le attività di gruppo, invece, rivoluzionano i principi e le procedure classiche all’interno della classe e ridefiniscono i ruoli di insegnanti e studenti: i primi, che possiedono conoscenze mature e competenze stabili, rispondono alle domande, i secondi le pongono, ottengono informazioni dalle risposte e le interpretano sulla base dell’esperienza condivisa (Maglioni, Biscaro, 2014).

### 2.3. *Metacognizione*

A partire dagli studi di psicologia cognitiva degli anni Settanta, un oggetto di interesse crescente è stata la metacognizione, termine che indica l’insieme delle operazioni mentali che regolano in maniera consapevole il processo cognitivo. Sebbene la capacità di riflettere sui metodi e sui contenuti del proprio processo di apprendimento proceda parallelamente con lo sviluppo cognitivo generale e, quindi, con l’avanzamento della scolarità, alcuni studi hanno dimostrato che essa è correlata non solo alla dimensione evolutiva, ma anche ai contesti e alle situazioni di apprendimento. Sarebbe opportuno, pertanto, alimentare lo sviluppo di tali abilità fin dai primi anni di scuola (Castoldi, 2010: 308)<sup>9</sup>. Peraltro, considerato che la dimensione metacognitiva richiede uno sforzo in termini di controllo e autoregolazione, risulta particolarmente indicata nell’insegnare a scrivere<sup>10</sup>.

Più specificamente, nell’ambito del progetto educativo qui proposto, la competenza metalinguistica, in quanto operazione cognitivamente complessa, è veicolata dall’uso di oggetti e manufatti (carta, cartone, forbici, colla, pennarelli ecc.) con cui montare e smontare concretamente frasi e testi (Avalle, Maranzana, 2005). Inoltre, la terminologia tecnica è ridotta a poche categorie grammaticali (come nome, verbo, aggettivo), mentre la capacità di riflettere e discutere sui fatti linguistici è stimolata invitando gli alunni a usare termini che abbiano senso per loro.

<sup>7</sup> Per approfondire il tema del *cooperative learning*, cfr. Johnson, Johnson, 1994; Slavin, 2008; Slavin, 2011; Slavin, Hurley, Chamberlain, 2003.

<sup>8</sup> Per un quadro sulla scrittura collaborativa, cfr. Bellinzani, 2014.

<sup>9</sup> In letteratura è riportato un *effect size* delle strategie metacognitive sul rendimento di 0.69 (Hattie, 2016: 377).

<sup>10</sup> Per una panoramica sulla metacognizione nella scrittura, cfr. Negretti, 2012.

#### 2.4. *Valutazione formativa*

Il termine *formative evaluation* è stato utilizzato per la prima volta da Scriven con riferimento al ruolo che la valutazione potrebbe svolgere «in the on-going improvement of the curriculum» (Scriven, 1967: 41); nel 1986, per designare pressappoco lo stesso concetto, è stata proposta la formula *assessment for learning* (Black, 1986); nel 1998, gli studiosi Black e Wiliam hanno coniato l'espressione *formative assessment* per indicare l'insieme delle attività «undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged» (Black, Wiliam, 1998: 7). Nel corso degli ultimi tre decenni, dunque, l'espressione è stata interpretata secondo diverse accezioni; quale che sia la dicitura per designarla, l'idea è quella di una valutazione che è «part of everyday practice by students, teachers and peers that seeks, reflects upon and responds to information from dialogue, demonstration and observation in ways that enhance ongoing learning» (Klenowski, 2009: 264). Si tratta di un percorso educativo che prevede la condivisione tra insegnanti e studenti degli obiettivi d'insegnamento e che viene adattato ai bisogni dell'apprendimento attraverso decisioni comuni delle strategie e degli strumenti per raggiungerli.

Una delle strategie di valutazione formativa più diffuse è la revisione fra pari (*peer-assessment*), un metodo di valutazione delle prestazioni educative che coinvolge, nei rispettivi ruoli, docenti e studenti. La revisione tra pari, infatti, è un'attività tramite la quale i prodotti scolastici degli alunni sono revisionati e valutati dai loro stessi compagni di classe. I vantaggi del metodo emergono da tre ordini di motivazioni. In primo luogo, essa favorisce il lavoro cooperativo e, quindi, l'apprendimento attraverso lo scambio, migliorando le condizioni socio-relazionali degli studenti come singoli e come gruppo classe. In secondo luogo, da un punto di vista cognitivo, da un lato stimola nello studente lo sviluppo di abilità complesse come analizzare, ordinare, correlare, dedurre, giudicare, fare e motivare le proprie scelte, dall'altro induce gli apprendenti a chiarire, revisionare, riesaminare e rinegoziare le proprie idee. Infine, ha un effetto positivo sia sulla conoscenza degli specifici contenuti disciplinari sia sulle modalità di ricezione della correzione, dal momento che correggere presuppone la conoscenza dei contenuti da revisionare e imparare a correggere significa anche imparare a gestire la correzione quando la si riceve.

#### 2.5. *Motivazione*

Porre domande, cercare informazioni, identificare problemi, pianificare strategie per risolverli, sintetizzare i risultati del proprio studio attraverso la realizzazione di strumenti utili a raggiungere gli obiettivi di apprendimento e insegnamento prefissati insieme da insegnanti e studenti può aumentare l'interesse e la motivazione allo studio. Se agli studenti si offre, infatti, l'opportunità di esercitare un ragionevole grado di scelta su contenuti e metodi del percorso di apprendimento e si condividono con loro gli scopi d'azione, essi sentiranno che il problema da affrontare o risolvere è collegato alle loro idee, alle loro curiosità, alle loro esperienze e desideri (Sharan, Sharan, 1998: 46). Un approccio didattico cooperativo, ludico, operativo e concreto, come quello proposto da "Osservare l'Interlingua", si propone di sostenere la motivazione intrinseca degli studenti ed evitare sentimenti di rifiuto verso uno studio della lingua talvolta ridotto a esercizio noioso e meccanico.

### 3. IL PROTOCOLLO DIDATTICO

#### 3.1. *Il progetto a Napoli*

A più di dieci anni dalla sua fondazione, “Osservare l’Interlingua” conta oggi la partecipazione di numerosi istituti scolastici di diverso ordine, grado e provenienza geografica, tra cui alcune scuole secondarie di primo grado della città di Napoli. Durante l’anno scolastico 2015/2016 il protocollo didattico del progetto emiliano è stato applicato nell’Istituto Comprensivo Statale Ruggiero Bonghi e nell’Istituto Comprensivo Statale Adelaide Ristori<sup>11</sup>. Il lavoro è stato svolto tra Ottobre 2015 e Maggio 2016 con gli alunni della secondaria di primo grado iscritti presso i due istituti; in particolare sono state coinvolte nella sperimentazione le classi I-C e I-E dell’istituto Ristori e le classi II-E e III-E dell’istituto Bonghi. Oltre alle classi sperimentali, selezionate dalle scuole secondo le proprie necessità e disponibilità, ogni istituzione scolastica ha scelto un ugual numero di classi di controllo a cui somministrare esclusivamente un test di entrata a Ottobre 2015 e uno di uscita a Maggio 2016. Le attività didattiche sono state svolte in orario curricolare, a cadenza settimanale, per una durata di due ore circa in ciascuna classe coinvolta e per un totale di quattro incontri al mese. L’intervento didattico sperimentale, incluso nella programmazione scolastica a seguito di un protocollo d’intesa sottoscritto dalle scuole e dall’Università degli studi di Napoli “L’Orientale”, è stato destinato a tutti gli alunni delle classi oggetto della sperimentazione. Per ogni classe è stato designato un docente referente del progetto. A differenza di quanto accade nelle scuole emiliane, dove il lavoro in classe è condotto dagli insegnanti, nel progetto napoletano le attività didattiche sono state condotte da chi scrive, in modo da garantire una conduzione standardizzata in tutte le classi coinvolte e un adeguato rigore scientifico nella raccolta dati.

A Napoli è stato attivato un percorso didattico sulla scrittura di un testo narrativo muovendo da uno stimolo video. Il protocollo didattico ha previsto un percorso in diverse fasi:

1. raccolta iniziale di campioni d’interlingua:
  - visione di uno stimolo video<sup>12</sup>;
  - narrazione individuale scritta;
2. redazione di una biografia di ogni alunno;
3. intervento didattico;
4. raccolta finale di campioni d’interlingua:
  - visione di uno stimolo video;
  - narrazione individuale scritta.

<sup>11</sup> Le attività sono state portate a termine anche nell’Istituto Comprensivo Statale Bovio-Colletta; tuttavia, a causa delle numerose assenze degli studenti della classe prescelta, la sperimentazione non è stata condotta in conformità con i tempi e le modalità previste dal protocollo. I risultati sono stati, pertanto, esclusi dall’analisi.

<sup>12</sup> Come descritto più dettagliatamente nel par. 2.3, per il video sono stati scelti due filmati muti in bianco e nero tratti da *Modern Times* di Charlie Chaplin e *World of Comedy* di Harold Lloyd. La consegna per la narrazione individuale scritta è stata “Racconta la storia del video a una persona che non lo ha mai visto”.

### 3.2. Il campione

Il campione è costituito da otto classi di scuola secondaria di primo grado selezionate negli istituti che hanno partecipato al progetto: quattro sperimentali, che, come si è detto, hanno svolto il percorso didattico per l'intero anno scolastico, e quattro che si sono rese disponibili alla raccolta dei dati come classi di controllo. La ricerca si è svolta con un totale di 197 studenti della fascia d'età compresa tra i 10 e i 15 anni, 5 dei quali con disabilità certificata e 16 di nazionalità non italiana.

Le classi oggetto della sperimentazione includevano alunne e alunni con differenti percorsi di alfabetizzazione e con storie linguistiche e socio-relazionali piuttosto diversificate, riflettendo in tal modo la naturale eterogeneità dei contesti scolastici attuali. Da una diagnosi preliminare della condizione e dei bisogni degli studenti condotta insieme agli insegnanti, è stata rilevata un'incidenza non significativa di alcuni fattori di diversità (età, nazionalità, lingua madre, competenza multilingue, appartenenza alla prima, alla seconda o alla terza media)<sup>13</sup>. Pertanto, in questa sede, i dati sono presentati in maniera aggregata per ciascuna classe e per ciascun gruppo. Le classi di controllo sono state scelte all'interno delle scuole partecipanti e hanno caratteristiche socio-demografiche simili alle classi sperimentali. Anche se i metodi di analisi statistica prevedono l'assegnazione casuale di un soggetto al gruppo sperimentale o al gruppo di controllo, nel nostro caso siamo stati costretti a scegliere le classi da coinvolgere in relazione alla disponibilità degli insegnanti a partecipare alla sperimentazione; i soggetti partecipanti, dunque, rimangono nella loro classe di appartenenza, che viene assegnata a una condizione o all'altra nella sua interezza. Sono stati regolarmente coinvolti nelle attività in classe, ma esclusi dal campione in fase di analisi, gli studenti con disabilità (alunni H) e gli studenti che hanno partecipato solo a uno dei due test previsti dal protocollo.

Tabella 1. *Campione*

	Classi prime	Classi seconde	Classi terze	Totale
<b>Gruppo exp.</b>				
Alunni	48	18	25	91
Alunni H	3	0	1	4
Alun.naz.non it.	4	2	5	11
<b>Gruppo controllo</b>				
Alunni	41	24	20	85
Alunni H	1	0	0	1
Alun.naz. non it.	1	1	3	5
				<b>197</b>

Dopo la raccolta dei dati, i testi sono stati resi anonimi e a ciascuno studente è stato attribuito un codice identificativo; per ognuno di loro, inoltre, è stata redatta una scheda

<sup>13</sup> È emersa la necessità di lavorare sul testo narrativo anche nelle classi seconde e terze, sebbene si tratti di un'attività svolta di norma durante il primo anno del ciclo. Non si esclude che in altri contesti ciò possa costituire un limite della nostra sperimentazione. Per un approfondimento sulle caratteristiche e sulle differenze tra esperienze didattiche, metodi di ricerca sperimentali e metodi di ricerca quasi-sperimentali, cfr. Pallotti, 2017b.

contenente informazioni su nazionalità e lingua madre, partecipazione ai test in entrata e in uscita, eventuali comportamenti inconsueti, bisogni educativi speciali o disabilità.

La scelta di attivare il percorso nella scuola media, in rapporto alle sperimentazioni delle province di Reggio Emilia, condotte principalmente nella scuola primaria, ha rappresentato un'innovazione originale, che ha richiesto elaborazioni e strategie mirate. La decisione è stata motivata dai risultati delle indagini sugli apprendimenti, che, nei rapporti del 2016, hanno rilevato un calo netto delle prestazioni degli studenti all'altezza della secondaria di primo grado, in particolare nell'area convergenza Sud (Abruzzo, Molise, Campania e Puglia) e Sud Isole (Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna). Dai dati del rapporto INVALSI "Rilevazioni nazionali degli apprendimenti" (2015/2016) è emerso, infatti, relativamente alle competenze di lettura, che nella secondaria di primo grado i risultati del Nord-Est (Provincia Autonoma di Bolzano, Provincia Autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia ed Emilia-Romagna) e del Nord-Ovest (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria e Lombardia) erano significativamente superiori alla media nazionale, laddove quelli del Centro (Toscana, Umbria, Marche e Lazio) risultavano allineati alla media e quelli del Sud e del Sud Isole erano significativamente inferiori. Le analisi dei dati, peraltro, al di là del loro valore statistico, hanno rilevato che lo scarto delle due macro-aree meridionali, sia rispetto alla media nazionale sia rispetto alla media delle altre tre aree, va progressivamente aumentando dalla primaria alla secondaria di secondo grado, subendo una forte diversificazione all'altezza della scuola media<sup>14</sup>. Gli esiti hanno confermato la tendenza riscontrata nelle indagini internazionali (IEA-PIRLS, IEA-TIMSS, OCSE-PISA), per cui le competenze di base degli studenti delle aree Sud e Sud Isole risultano al di sotto sia della media nazionale sia della media internazionale<sup>15</sup>. I rapporti più recenti dimostrano che la situazione non è cambiata<sup>16</sup>.

### 3.3. *Elicitazione dei dati*

In conformità alla metodologia utilizzata in diverse ricerche sull'interlingua, i dati sono stati elicitati attraverso un compito di *film retelling*, ovvero di racconto di un filmato. La tecnica, come si è visto, consiste nel mostrare un video a un apprendente, al quale è richiesto successivamente di raccontare il contenuto della storia<sup>17</sup>. Per la raccolta iniziale

<sup>14</sup> Per un approfondimento, cfr. *Quadro di riferimento della prova di italiano*:

[https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_Italiano\\_Obligo\\_Istruzione.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf);

*Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2015-2016 – Rapporto tecnico*:

[http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_evidenza/2016/002\\_Rapporto\\_tecnico\\_2016.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2016/002_Rapporto_tecnico_2016.pdf);

*Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2015-2016 – Rapporto risultati*:

[http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_evidenza/2016/07\\_Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2016.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2016/07_Rapporto_Prove_INVALSI_2016.pdf)

<sup>15</sup> Per un approfondimento, cfr. *Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*:

[http://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2011/documenti/Rapporto\\_PIRLS\\_TIMSS.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2011/documenti/Rapporto_PIRLS_TIMSS.pdf);

“OCSE PISA 2012 Rapporto nazionale”:

[http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto\\_NAZIONALE\\_OCSE\\_PISA2012.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf).

<sup>16</sup> Per consultare i rapporti aggiornati, cfr:

<https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>; <https://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=intiea> e

<https://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=intocse>.

<sup>17</sup> La tecnica del *retelling* riguarda il racconto di una storia sulla base di un video o di una sequenza illustrata. A partire dagli studi di Chafe (1980) sulla percezione di una storia visiva, realizzati nell'ambito di un progetto di ricerca cognitiva, interculturale e interlinguistica presso l'Università di Berkeley, il *retelling* si è progressivamente diffuso sia come tecnica di elicitazione di dati linguistici sia nel campo della didattica

e finale dei dati sono stati scelti due filmati tratti rispettivamente dai film *Modern Times* (1936) di Charlie Chaplin<sup>18</sup> e *World of Comedy* (1962) di Harold Lloyd<sup>19</sup>.

I due estratti sono stati selezionati in considerazione della complessità del testo che ne sarebbe derivato, soprattutto in relazione ai parametri della coerenza e della coesione; essi, infatti, condividono una serie di caratteristiche strutturali che garantiscono il ricorso agli stessi dispositivi linguistici per ciò che riguarda il riferimento alle entità, l'uso dei tempi verbali e l'uso dei connettivi (Rosi, Borrelli, 2014: 257):

- sono muti, in bianco e nero e durano tra i 4 e i 4.40 minuti;
- hanno una complessità narrativa simile in termini di quantità e tipologia delle unità informative principali e secondarie;
- hanno lo stesso numero di personaggi e protagonisti dello stesso sesso, in modo da richiedere un sistema referenziale analogo;
- hanno una complessità narrativa simile in relazione a quantità e tipologia degli eventi e dei rapporti temporali che tra loro intercorrono, in modo da richiedere una gestione analoga del sistema verbale;
- hanno una varietà simile di collegamenti fra eventi, personaggi, situazioni e nuclei tematici in modo da garantire un uso analogo dei connettivi.

L'estratto del film di Chaplin ha come protagonista Charlot, un uomo che trova lavoro come guardiano notturno in un centro commerciale. Dopo aver concordato le sue mansioni con il proprietario del magazzino e visitato il negozio, Charlot approfitta della chiusura notturna e porta dentro una sua amica per farle trascorrere una serata divertente. Prima vanno al bar a mangiare una fetta di torta e dei tramezzini, poi al reparto giocattoli, dove trovano dei pattini con i quali iniziano a pattinare. Charlot è molto abile e riesce a pattinare anche con una benda sugli occhi, mentre la ragazza è più impacciata e non riesce a star dietro alle sue piroette. A un certo punto però il protagonista, ancora bendato, rischia di cadere nel vano delle scale, che, per lavori in corso, non hanno la ringhiera. Dopo vari tentativi di soccorso, la ragazza riesce finalmente a portarlo in salvo. In seguito, vanno nel reparto arredamenti, dove la ragazza, dopo aver provato una pelliccia bianca, si addormenta su un grande letto matrimoniale. Charlot spegne la luce e va via, continuando a pattinare tra i reparti per il giro di guardia, ma senza accorgersi che intanto tre ladri sono entrati nei grandi magazzini con l'intento di svaligiarli.

Lo spezzone tratto da *World of Comedy*, invece, ha come protagonista Harry, un giovane uomo che sta per prendere un treno su cui non si possono trasportare animali. Mentre è sul punto di salire, Harry dà la precedenza a una bella ragazza, che, a causa del divieto, cerca di nascondere sotto la pelliccia il suo cagnolino. Malauguratamente il cucciolo cade dal treno in partenza e il controllore non permette alla ragazza di recuperarlo. Allora Harry, che ha assistito alla scena, corre in fondo al treno e, con un bastone preso in prestito da un anziano signore, riesce a recuperare il cane. Così lo riporta alla ragazza e finisce per sedersi accanto a lei. Quando arriva il controllore, il protagonista nasconde il cagnolino in una borsa che crede essere la propria, ma che in realtà è di una passeggera seduta dietro di lui. Intanto il cane, chiuso nella valigia, inizia ad abbaiare e Harry, per coprire il suo verso, tossisce forte. La proprietaria della valigia si alza per scendere dal treno, ma sente uno strano abbaiare, così apre la borsa e trova il

delle lingue, con applicazioni sistematiche soprattutto nell'insegnamento di lingue seconde. Per un approfondimento, cfr. Tarallo, 2016.

<sup>18</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=2BMci5E1HqA>. Dal minuto 43.10 al minuto 48.30.

<sup>19</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=QD9VypQh7qM>. Dal minuto 46.10 al minuto 50.30.

cane, che balza fuori e comincia a scorazzare nel vagone. Nel caos generale il treno entra in galleria; approfittando del buio Harry e la ragazza nascondono il cane sotto la lunga barba di un passeggero che si offre di aiutarli. Alla fine il controllore se ne va e il passeggero, strizzando l'occhio, restituisce il cane ai due giovani, che lo nascondono sul sedile sotto la pelliccia della ragazza e proseguono il viaggio in tranquillità.

Per facilitare la contestualizzazione e la comprensione delle storie, sono state fornite agli studenti alcune informazioni: per il primo video, si è detto loro che il protagonista è un uomo di nome Charlot, che trova lavoro come guardiano notturno in un centro commerciale; per il secondo estratto, che la storia narra di un giovane di nome Harry, che sta per prendere un treno su cui non si possono portare animali

### 3.4. *Le attività didattiche*

Per la sperimentazione nelle scuole di Napoli il testo narrativo è stato scelto tra le diverse tipologie testuali sia perché ben collaudato dal gruppo Unimore sia perché paradigmatico di diversi tipi di scrittura. Le attività sono state progettate per sviluppare buone capacità di pianificazione, attraverso selezione dei contenuti, gerarchizzazione e organizzazione delle informazioni in ordine logico-sequenziale, di produzione di un testo coerente, coeso, corretto e comunicativamente efficace, e di revisione tramite la sua rilettura e il controllo di coerenza, coesione e correttezza linguistica con eventuale correzione di errori e di scelte inappropriate. Per tali ragioni, se si escludono le raccolte iniziale e finale dei campioni d'interlingua, l'intervento didattico è stato strutturato in dieci attività:

1. divisione in sequenze;
2. scaletta di base;
3. scaletta arricchita;
4. dalla scaletta al testo;
5. revisione tra pari:
  - a) revisione scaletta;
  - b) revisione capoversi;
  - c) revisione punteggiatura;
  - d) revisione tempi verbali;
  - e) revisione lessico;
  - f) revisione ortografia e grammatica;
6. autorevisione globale;
7. indovina il finale della storia;
8. confronta i due finali;
9. revisione individuale;
10. formalizzazione metacognitiva.

#### 1. *Divisione in sequenze*

La prima attività ha inteso sviluppare le abilità di selezione e organizzazione dei contenuti da narrare, suddividendo la storia dello stimolo video in sequenze, o nuclei narrativi. Si è prima di tutto riprodotto alla lavagna lo schema seguente:

Tabella 2. *Schema per divisione in sequenze*

<b>Secondo me</b>	<b>Secondo la classe</b>
Sequenza 1 da a	Sequenza 1 da a
Sequenza 2 da a	Sequenza 2 da a
Sequenza X da a	Sequenza X da a

Dopo aver visto il filmato alla LIM, è stato chiesto agli studenti di dividere in sequenze i contenuti dello stimolo, decidendo numero e delimitazione dei nuclei, e di compilare la colonna “secondo me”. A questa fase di lavoro individuale è seguito un momento di restituzione alla classe, durante il quale tutti hanno nuovamente guardato il filmato. Successivamente, partendo dalla divisione in sequenze che ognuno aveva eseguito individualmente, si è discusso sia per concordare una divisione in sequenze condivisa sia per compilare la colonna dello schema intitolata “secondo la classe”.

## 2. *Scaletta*

La seconda attività è stata la costruzione di una scaletta di base da utilizzare come strumento di organizzazione delle informazioni. La scaletta è, infatti, un elenco ragionato dei contenuti chiave da veicolare nel testo, gerarchizzati e disposti secondo un ordine logico-sequenziale. La classe è stata suddivisa in gruppi di 3 o 4 alunni, che, in un tempo assegnato di 10-15 minuti, hanno dato un nome al proprio gruppo e hanno assegnato un ruolo a ciascun componente (ad esempio segretario, portavoce, moderatore del tempo, moderatore della voce). A ogni gruppo sono state consegnate 5 buste di carta, sulle quali gli alunni hanno scritto un titolo da assegnare a ciascuna sequenza; in questa fase è stato proposto ai gruppi un massimo di parole per la formazione del titolo: 3-4 parole nelle classi prime e 2-3 parole nelle classi seconde e terze. I gruppi hanno disposto le buste con i titoli su un cartellone secondo lo schema seguente:

Tabella 3. *Schema per la scelta dei titoli*

<b>Gruppo A</b>	<b>Gruppo B</b>	<b>Gruppo X</b>	<b>Classe</b>
Titolo sequenza 1	Titolo sequenza 1	Titolo sequenza 1	Titolo sequenza 1
Titolo sequenza 2	Titolo sequenza 2	Titolo sequenza 2	Titolo sequenza 2
Titolo sequenza 3	Titolo sequenza 3	Titolo sequenza 3	Titolo sequenza 3
Titolo sequenza 4	Titolo sequenza 4	Titolo sequenza 4	Titolo sequenza 4
Titolo sequenza 5	Titolo sequenza 5	Titolo sequenza 5	Titolo sequenza 5

A questa fase condotta da piccoli gruppi, così come era accaduto per la suddivisione delle sequenze, è seguito un momento di restituzione alla classe, durante il quale i gruppi hanno concordato una serie di titoli comuni, riportati nella colonna “classe”. Per la scelta dei titoli condivisi si è proposto alle classi di usare una parola al massimo. Il risultato è stato l'elenco delle parole chiave della storia, ovvero la scaletta di base.

### 3. Scaletta arricchita

A ogni parola chiave della scaletta di base corrisponde un pacchetto di informazioni accessorie, o sottotitoli, che gli studenti hanno selezionato e ordinato in questa terza attività. Il compito, infatti, è stato quello di rintracciare nella storia nuovi elementi (personaggi, azioni, oggetti, stati d'animo ecc.), numerarli e collegarli a uno dei titoli della scaletta di base.

Si è proceduto, quindi, a distribuire ai gruppi alcune striscioline di carta su cui scrivere i sottotitoli, da inserire poi nella busta della sequenza di cui facevano parte.

A questo punto, così come per le attività precedenti, la classe ha concordato una scaletta arricchita e ha riportato i sottotitoli condivisi su un cartellone secondo lo schema seguente:

Tabella 4. *Schema per la scelta dei sottotitoli*

<b>Titolo sequenza 1</b>	<b>Titolo sequenza 2</b>	<b>Titolo sequenza 3</b>	<b>Titolo sequenza 4</b>	<b>Titolo sequenza 5</b>
Sottotitolo 1				
Sottotitolo 2				
Sottotitolo 3				
Sottotitolo 4				
Sottotitolo X				

### 4. Dalla scaletta al testo

La quarta attività è stata la rielaborazione della scaletta in un testo di gruppo; così come nella fase di raccolta dati iniziale, la consegna per scrivere il testo è stata “Racconta la storia del video a una persona che non lo ha mai visto”, ma, a differenza della prima stesura individuale, il compito è stato condotto in gruppo e a partire da una scaletta di informazioni ordinate e gerarchizzate. Considerato che gli studenti stavano scoprendo l'utilità della scaletta come strumento per produrre un testo esteso solo in questa fase, sono stati guidati tramite indicazioni quali “Ricordatevi di riportare tutti i punti” o “Seguite l'ordine della scaletta” e simili. È stato chiesto infine ai gruppi di ricopiare il testo in bella.

### 5. Revisione tra pari

All'interno del percorso didattico, la revisione è stata condotta su sei aspetti linguistici e testuali (scaletta, capoversi, punteggiatura, tempi verbali, lessico, ortografia) attraverso il *two stars and a wish system*, secondo il quale gli studenti assegnano, all'interno del testo da controllare, una stella (o un altro simbolo) per esprimere un giudizio positivo su una

scelta appropriata e un augurio su come correggere un errore o migliorare una forma. In conformità con gli obiettivi della sperimentazione, gli studenti sono stati coinvolti nella correzione di aspetti della lingua che afferivano principalmente alla coerenza e alla coesione più che alla competenza grammaticale: selezione e organizzazione dei contenuti principali da narrare sulla base della scaletta, scansione del testo in blocchi tematico-concettuali e loro resa grafica attraverso l'uso dei capoversi, impiego dei segni d'interpunzione come strumento di strutturazione del pensiero, mantenimento e gestione del sistema referenziale del verbo e dei nomi, ortografia. Ogni gruppo ha letto il testo di un altro gruppo con il compito di revisionare un singolo aspetto; una volta esaminato, il testo è passato a un gruppo successivo, che ha avuto il compito di rivedere e correggere un secondo aspetto e così via. Alla fine ogni gruppo ha corretto il proprio testo sulla base delle osservazioni ricevute. In questo modo, gli studenti, dopo aver imparato a orientare la correzione su uno specifico aspetto per volta, possono utilizzare il sistema di revisione testuale anche per riesaminare i testi che produrranno individualmente. I punti di forza dell'attività sono rappresentati dal fatto che la revisione è tra pari, è di gruppo e non è finalizzata a un voto numerico, ma è condotta nell'ottica di consentire un *feed-back*; è plausibile pensare che ciò renda gli studenti più consapevoli e la correzione più efficace.

## 6. *Autorevisione globale*

La sesta attività ha riguardato la correzione dei testi dopo la revisione tra pari; ogni gruppo ha ricevuto il testo corretto dagli altri gruppi e ha apportato le modifiche suggerite dai compagni. I testi revisionati e le stesure finali sono stati proiettati alla LIM, in modo che tutti gli alunni potessero seguire le correzioni agevolmente. I gruppi non sono stati obbligati ad accettare tutte le correzioni, ma, motivando opportunamente la scelta, hanno avuto la possibilità di integrare o rifiutare i suggerimenti ricevuti. Questa modalità, così come la revisione tra pari, favorisce lo sviluppo di abilità cognitive come correlare o fare delle scelte e, contrariamente all'atteggiamento più diffuso di considerare buona la prima stesura, motiva gli studenti a riesaminare accuratamente i propri testi.

## 7. *Indovina il finale della storia*

In questa fase il compito è stato produrre un nuovo testo di gruppo con la consegna "Indovina il finale della storia di Charlot". Lo scopo è stato consolidare l'uso della scaletta come strumento di organizzazione del testo, senza attingere, però, ai contenuti del supporto audiovisivo. Dopo la stesura di gruppo, i testi sono stati proiettati alla LIM e, tenendo conto degli aspetti su cui gli alunni avevano lavorato nell'attività di revisione tra pari (scaletta, capoversi, punteggiatura, tempi verbali, lessico, ortografia), è stato scelto il testo migliore. In particolare, per dare rilevanza al lavoro sulla pianificazione svolto fino a quel momento, un criterio è stato quello di premiare i testi in cui l'ordine e l'organizzazione della scaletta fossero stati rispettati in maniera più precisa.

## 8. *Confronta i due finali*

L'attività ha previsto ancora la stesura di un testo di gruppo con la consegna "Preferite il vero finale o quello inventato dai vostri compagni? Perché?". Il compito è stato proposto allo scopo di applicare lo strumento della scaletta anche ad altri tipi testuali, come il testo argomentativo. Nelle attività di consolidamento (indovina il finale

della storia e confronta i due finali) è stato espressamente richiesto ai ragazzi di fare la scaletta e, prima della stesura finale, di procedere nella revisione valutando un singolo aspetto alla volta.

### 9. *Revisione individuale*

Agli studenti è stato fornito un testo prodotto dal gruppo di un'altra classe sperimentale ed è stato chiesto di revisionarlo individualmente, utilizzando il *two stars and a wish system*. L'attività, condotta allo scopo di favorire il passaggio dal pensiero condiviso al pensiero autonomo, ha consentito agli studenti di consolidare le conoscenze acquisite nei precedenti lavori di gruppo e di avviare il processo di trasformazione delle abilità in competenza stabile e disponibile.

### 10. *Formalizzazione metacognitiva*

Durante questa attività gli studenti hanno realizzato un *vademecum* di regole e consigli pratici per scrivere un buon testo. La fase di metacognizione li ha resi partecipi e responsabili del percorso didattico e ha sviluppato in loro la capacità di rielaborare i processi di apprendimento: si tratta di passaggi fondamentali per avviare dinamiche evolutive di lungo corso.

## 4. IL PROTOCOLLO DI RICERCA

### 4.1. *Corpus*

Il *corpus* è costituito dalle produzioni individuali scritte che gli studenti campione hanno realizzato sulla base dello stimolo audiovisivo. Si tratta di 314 testi, 161 dei quali prodotti dalle classi sperimentali e 153 da quelle di controllo.

Tabella 5. *Numero di testi raccolti nelle classi del campione*

	Classi prime	Classi seconde	Classi terze	Totale
<i>Gruppo exp.</i>				
Raccolta pre	43	13	24	80
Raccolta post	42	17	22	81
<i>Gruppo controllo</i>				
Raccolta pre	35	23	18	76
Raccolta post	37	21	19	77
				<b>314</b>

A seguito della raccolta, al fine di non alterare i prodotti, i testi, scritti a mano dagli studenti durante la prova in classe, sono stati trascritti in formato elettronico, riportandone errori, cancellature, appunti a margine.

In fase di analisi, come si è detto, sono stati espunti dal campione i testi prodotti dagli studenti con disabilità certificata e, al fine di rendere il *corpus* equilibrato relativamente al numero e all'autorialità dei testi in entrata e in uscita, non sono stati considerati neanche quelli degli studenti presenti solo a una delle due prove previste dal protocollo.

#### 4.2. *Marcatori di analisi*

Considerato che la proprietà intrinseca di un testo è determinata dalla presenza di una *texture*, vale a dire di una rete di significati sottesa al testo stesso (Halliday, Hasan, 1976: 2), un'indagine sulla competenza testuale non può che fondarsi sull'analisi dei meccanismi che realizzano tale trama. Pertanto, i marcatori di analisi della ricerca, insieme a un manuale di definizioni operative utili a individuarli<sup>20</sup>, sono stati selezionati dal gruppo Unimore allo scopo di misurare coerenza e coesione delle produzioni<sup>21</sup>. A fronte dei 314 testi che costituiscono il *corpus*, l'analisi è stata condotta su 274 testi, 69 del gruppo sperimentale e 68 del gruppo di controllo. Dopo la trascrizione in digitale si è proceduto, sulla base del manuale delle definizioni, alla codifica, al conteggio e all'analisi statistica delle seguenti variabili<sup>22</sup>:

- parole;
- unità informative principali;
- unità informative secondarie;
- virgole;
- virgole inappropriate;
- punti;
- punti inappropriate;
- altri segni d'interpunzione;
- altri segni d'interpunzione inappropriate;
- capoversi;
- salti temporali;
- introduzioni;
- introduzioni ambigue;
- introduzioni inappropriate;
- mantenimenti;
- mantenimenti ambigui;
- mantenimenti inappropriate;
- reintroduzioni;
- reintroduzioni ambigue;
- reintroduzioni inappropriate;
- connettivi.

<sup>20</sup> Si precisa che il manuale, a uso interno, non ha la pretesa di fornire una classificazione esaustiva dei fenomeni linguistici, ma è utilizzato esclusivamente a scopo operativo e di coordinamento tra i ricercatori coinvolti nel progetto. Ogni definizione è corredata da una casistica dettagliata di esempi utili a stabilire regole univoche di appropriatezza/inappropriatezza/ambiguità dei dati in entrata, cosicché le forme che non rientrano nei casi considerati inappropriate o ambigui sono state codificate e contate come corrette.

<sup>21</sup> In un testo non coerente e non coeso gli errori principali sono tipicamente connessi a una strutturazione debole o nulla del pensiero, che causa contraddizioni, informazioni scollegate o inutili e una progressione tematica illogica, ma sono legati anche a una gestione inadeguata dei dispositivi linguistici che esplicitano l'organizzazione del pensiero, come i pronomi, i sostituenti lessicali e i connettivi (Conte, 1988: 79).

<sup>22</sup> Le variabili utilizzate da chi scrive sono le stesse usate dal gruppo Unimore tranne che per il conteggio dei connettivi testuali, per i quali a Napoli sono stati contati *type* e *token*, mentre a Reggio Emilia si è calcolato un indice di Guiraud.

Per quanto riguarda il conteggio, per alcune variabili sono stati calcolati tre valori: un numero di occorrenze per testo, un numero di occorrenze per testo sul totale delle occorrenze di quella data variabile e un numero di occorrenze registrato ogni 100 parole. Prima di procedere, è stata fatta una valutazione globale dei testi sulla base di quattro parametri: contenuto, comprensibilità e due scale di coerenza e coesione<sup>23</sup>.

#### 4.2.1. *I salti temporali: una misura della coesione verbale*

All'interno di un testo, l'impiego del verbo riguarda la collocazione temporale, la successione cronologica e la consequenzialità logica degli eventi. Uno scrivente ha il compito di codificare un evento da un punto di vista temporale, selezionarne la forma verbale appropriata, riportarla in termini di tempo, aspetto e modo e, infine, scegliere i verbi tra loro compatibili lungo tutto il testo. Un controllo scarso del sistema referenziale verbale – ma non solo – è indice di una difficoltà a strutturare una produzione e a costruire dei rapporti logico-semantiche tra i contenuti di un testo.

Secondo Giuliano (2004), in particolare per il testo narrativo, lo scrivente ha a disposizione tre modalità per collocare un evento nel tempo:

- a) introduzione, ovvero scelta della prima forma verbale del testo, che determina la collocazione temporale dell'intera narrazione;
- b) continuazione temporale, ossia selezione delle forme verbali successive alla prima e coerenti con essa;
- c) slittamento o rottura, cioè inserimento di eventi collocati prima o dopo l'evento principale con conseguente scelta del verbo adatto.

L'introduzione e la continuazione temporale sono dispositivi più lineari sia linguisticamente sia da un punto di vista psico-cognitivo e sono utilizzati piuttosto presto in testi prodotti da bambini (Berman, Slobin, 1994). Se si osservano narrazioni elaborate durante l'infanzia, infatti, è facile rilevare un'impostazione costituita da un verbo principale e da una serie di eventi/verbi in successione cronologica, spesso collegati fra loro dal connettivo *e*. Nella codifica introduzione/continuazione la relazione è tra il momento dell'avvenimento (MA) e il momento dell'enunciazione (ME) e nella stesura del testo lo scrivente utilizza i tempi del passato se MA precede ME, del futuro se MA segue ME e del presente se MA ed ME coincidono. In una codifica di rottura, invece, la relazione tra MA e ME non è sufficiente e bisogna considerare un terzo punto lungo l'asse del tempo: il momento di riferimento (MR), vale a dire il tempo che si sceglie come fissaggio a cui collegarsi per codificare anteriorità, posteriorità o contemporaneità dell'evento in questione. È chiaro, dunque, che, nei testi più articolati, l'intreccio dei tre riferimenti temporali determina la selezione di forme verbali complesse e che, per questo motivo, i meccanismi di slittamento/rottura sono oggetto di una codifica successiva (Rosi, Borrelli, 2014)<sup>24</sup>.

All'interno del *corpus*, l'inappropriatezza del sistema verbale, vale a dire la presenza di slittamenti temporali incoerenti rispetto al tempo verbale utilizzato dallo scrivente per

<sup>23</sup> Così come previsto dal protocollo della valutazione olistica, il 30% dei testi è stato esaminato da due valutatori, che hanno poi confrontato i punteggi e verificato la conformità alle scale di descrittori (cfr. QCER, 2002; Vedder, 2016; Kuiken, Vedder, 2017).

<sup>24</sup> Oltre che alla codifica di un evento, la coesione verbale di un testo è interessata ad altri due aspetti: il valore aspettuale di una forma verbale e la distinzione pragmatico-informativa tra eventi di *foreground* ed eventi di *background*, ma si rimanda alla letteratura di riferimento per un approfondimento sulla questione (Hopper, 1979a; Hopper, 1979b).

far progredire l'azione, è valutata in riferimento all'ultimo evento menzionato, in base al quale risulta errata perché non motivata né da cambiamenti, slittamenti o rotture nell'avanzare degli eventi né dal passaggio dalla trama (primo piano) allo sfondo, come nell'esempio seguente<sup>25</sup>:

Charlot *infila* un paio di pattini e *Ø iniziò* a pattinare.

I principali salti temporali inappropriati riguardano i seguenti passaggi:

- a) dal presente all'imperfetto;
- b) dall'imperfetto al presente<sup>26</sup>;
- c) dal presente al passato prossimo;
- d) dal passato prossimo al presente (per le azioni di primo piano);
- e) dal presente al trapassato prossimo;
- f) dal trapassato prossimo al presente;
- g) dal presente al passato remoto;
- h) dal passato remoto al presente;
- i) dal passato prossimo al passato remoto (per le azioni di primo piano);
- j) dal passato remoto al passato prossimo (per le azioni di primo piano);
- k) da un qualunque tempo verbale al trapassato per esprimere la trama stessa e non anteriorità rispetto al filo principale degli eventi.

### 4.3. *Analisi statistica*

Nella fase di elaborazione dei dati, sono stati calcolati due indici assoluti (media: M; mediana; deviazione standard: DS), un indice relativo (coefficiente di variazione normalizzato: CVN) e la variazione media percentuale ( $\text{var}^{\%}$ )<sup>27</sup> di ciascuna variabile e sono stati effettuati il t-Test di due campioni appaiati, il Two sample t-test (che assume varianze omogenee tra gruppi)<sup>28</sup> e l'Analisi della varianza (ANOVA) sul fattore tempo/gruppo<sup>29</sup>. La soglia di significatività è stata fissata a  $p\text{-value} < 0.05$ <sup>30</sup>. Per la

<sup>25</sup> Una forma verbale apparentemente ambigua perché ortograficamente scorretta, ma ben identificabile in base al contesto di occorrenza, è stata considerata corretta.

<sup>26</sup> Il passaggio dal presente all'imperfetto, e viceversa, funziona nei casi in cui si interpreta il presente come presente narrativo. Si è stabilito, tuttavia, di considerare tale *shift* temporale sempre inappropriato.

<sup>27</sup> La variazione percentuale stima la variazione (crescita o calo) della misura di una grandezza in rapporto al livello di partenza. Si tratta, dunque, di una misura molto utile se si vuole valutare un cambiamento rispetto allo stadio iniziale invece che in termini assoluti.

<sup>28</sup> I t-test a due campioni indipendenti sono di due tipi: *Two sample t-test* e *Welch two sample t-test*. La scelta di condurre uno o l'altro dipende dalla omogeneità delle varianze campionarie, che deve essere verificata tramite un test F di Fischer. Se le varianze sono omogenee, si effettua un *Two sample t-test*, se le varianze non sono omogenee si effettua un *Welch two sample t-test*. Nel nostro caso, abbiamo rilevato omogeneità tra le varianze campionarie e abbiamo condotto, quindi, un *Two sample t-test*.

<sup>29</sup> L'Analisi della varianza (ANOVA) si conduce per capire se la differenza tra le medie di due gruppi di soggetti su una data variabile è casuale o dipende da qualche fattore ed eventualmente da quale. La significatività di un fattore spiega che cosa ha determinato la tendenza che si registra. La significatività della correlazione tempo/gruppo indica, quindi, che c'è una differenza rivelante tra i gruppi (sperimentale vs di controllo) in rapporto al tempo (pre-trattamento vs post-trattamento), ovvero che il trattamento (sperimentale vs ordinario) ha determinato in maniera statisticamente significativa le prestazioni di ciascun gruppo nel tempo.

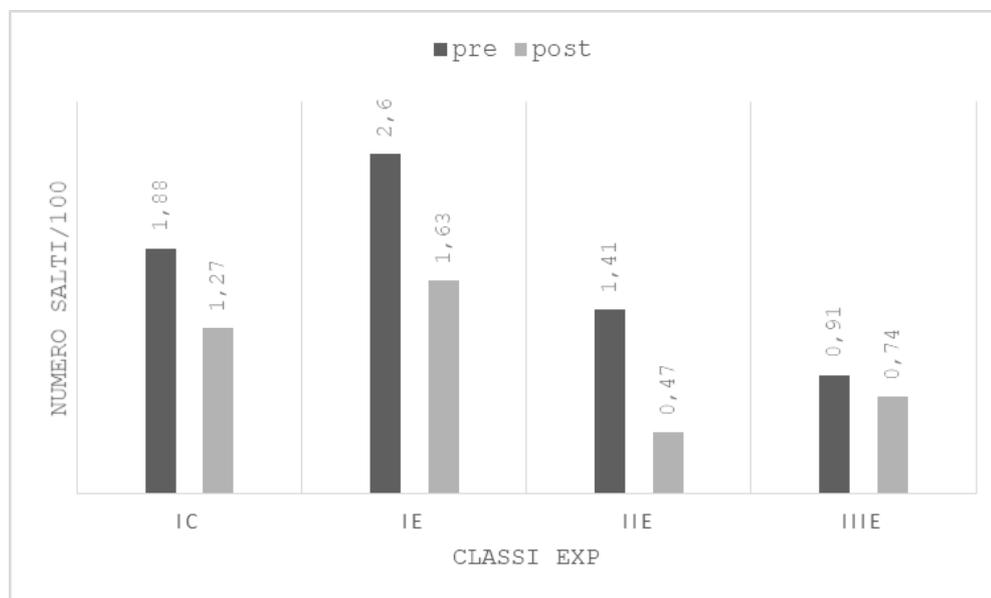
costruzione della banca dati, il calcolo degli indici di dispersione e la realizzazione di tabelle, grafici e test statistici sono stati utilizzati Microsoft Excel, LibreOffice Calc e il software statistico R. Per quanto riguarda l'analisi dei dati, la nostra ricerca si differenzia da quelle emiliana per il calcolo della variazione media percentuale e dell'ANOVA, che Unimore non ha sviluppato.

## 5. I RISULTATI

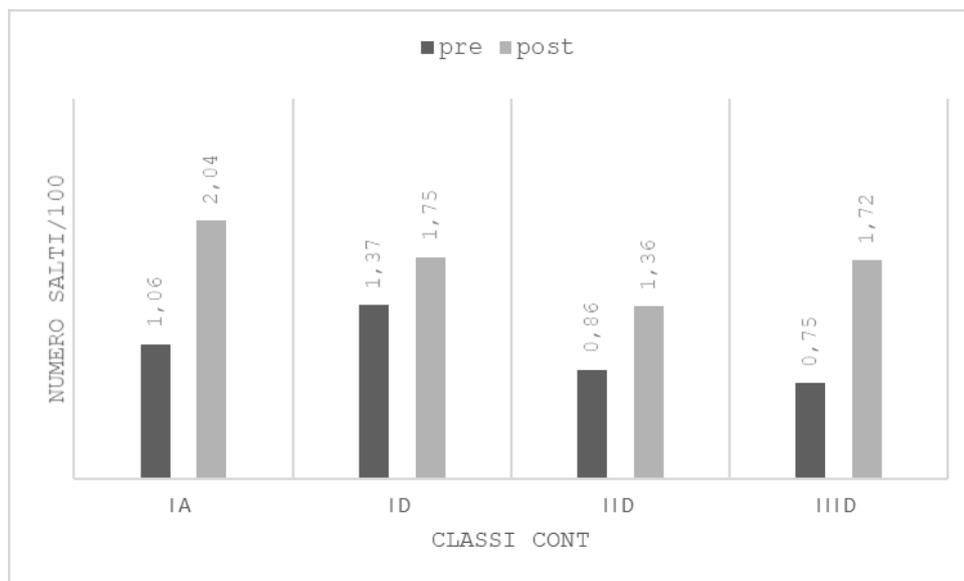
Il t-test di due campioni appaiati, che ha costituito il presupposto delle analisi successive, ha dimostrato che le medie tra i soggetti prima e dopo il trattamento sono statisticamente significative sia per il gruppo sperimentale ( $t = 3.6098$ ,  $df = 3$ ,  $p\text{-value} = 0.03651$ ) sia per il gruppo di controllo ( $t = -4.5241$ ,  $df = 3$ ,  $p\text{-value} = 0.0202$ ).

I dati dimostrano che, nonostante una situazione iniziale di leggero svantaggio, gli studenti delle classi sperimentali hanno imparato a selezionare le forme del verbo idonee alla gestione temporale del loro contenuto narrativo, riducendo quantitativamente i salti temporali ogni 100 parole nei loro testi (M in entrata = 1.73, M in uscita = 1.08,  $\text{var}\% = -37.35$ ), laddove il gruppo di controllo ne incrementa l'uso (M in entrata = 1.01, M in uscita = 1.68,  $\text{var}\% = +66.43$ ). Tali rilevazioni sono rafforzate dai risultati dell'opzione *greater* di R, che ci consentono, per il gruppo sperimentale, di accettare l'ipotesi alternativa di miglioramento tra i testi in entrata e in uscita ( $t = 3.6098$ ,  $df = 3$ ,  $p\text{-value} = 0.01825$ ) e, per il gruppo di controllo, di rifiutarla ( $t = -4.5241$ ,  $df = 3$ ,  $p\text{-value} = 0.9899$ ).

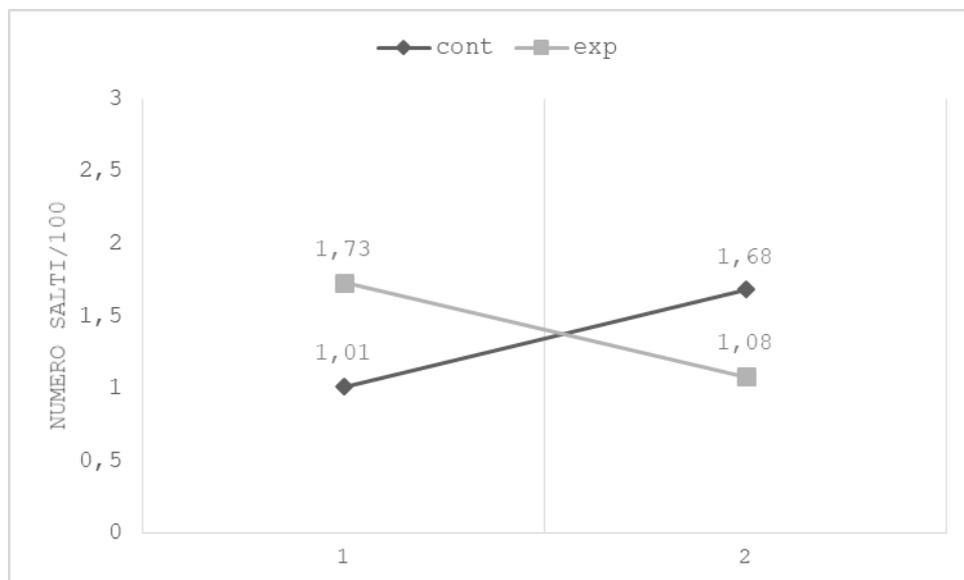
Grafico 1. Numero di salti temporali ogni 100 parole nelle classi sperimentali



<sup>30</sup> Un dato in questione è determinato dal caso con una probabilità inferiore a 0.05%.

Grafico 2. *Numero di salti temporali ogni 100 parole nelle classi di controllo*

I risultati del sample t-test dimostrano che la differenza tra le medie è statisticamente significativa ( $t = -2.3347$ ,  $df = 6$ ,  $p\text{-value} = 0.05427$ ).

Grafico 3. *Confronto tra le medie sul numero di salti temporali ogni 100 parole*

L'ANOVA, infine, dimostra la significatività della correlazione tempo/gruppo ( $p\text{-value} = 0.0016$ ).

I risultati dei test statistici danno prova, dunque, dei progressi del gruppo sperimentale nella gestione del movimento referenziale del verbo, sia rispetto al test in entrata sia rispetto alle prestazioni del gruppo di controllo, e l'analisi della varianza

conferma che il miglioramento è stato determinato dal trattamento sperimentale lungo tutto l'anno scolastico.

## 6. CONCLUSIONI

“Osservare l'Interlingua” fornisce una prospettiva di lavoro integrata tra l'Approccio dell'Interlingua applicato ai contesti di insegnamento (Pallotti, 2010; Pallotti, 2017a; Pallotti, 2017c) e i principi della scrittura processuale, della didattica attiva e del lavoro cooperativo, che sostengono il passaggio dal pensiero condiviso al pensiero autonomo e consentono agli alunni di attivare un percorso autosufficiente (ma guidato) di riflessione critica sulle regole della lingua e sul loro uso. I risultati ottenuti per la coesione verbale mostrano l'efficacia di questo genere di educazione linguistica: gli studenti sperimentali scrivono, in uscita, testi ben costruiti e coesi da un punto di vista temporale. Lo studio dimostra, dunque, nei limiti del contesto scelto, tenendo conto che la coerenza nell'uso dei verbi è stata oggetto di addestramento esplicito durante il ciclo di revisione tra pari, l'effetto del percorso didattico svolto.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Avalle U., Maranzana M. (2005), *Pensare ed educare. Storia, testi e laboratorio di pedagogia. Per le scuole superiori*, Paravia, Torino.
- Bellinzani D. (2014), “La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 163-201:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8189/7823>.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Erlbaum, Hillsdale, trad. it. di Corno D. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Berman R.A., Slobin D.I. (1994), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*, Erlbaum, Hillsdale.
- Black H.D. (1986), “Assessment for learning”, in Nuttall D.L. (a cura di), *Assessing educational achievement*, Falmer, London.
- Black P., Wiliam. D. (1998), “Assessment and Classroom Learning”, in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 1, pp. 7-74.
- 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, Bari.
- Castoldi M. (2010), *Didattica generale*, Mondadori, Milano.
- Conte M.E. (1988), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Feltrinelli, Milano.
- De La Paz S., Graham, S. (1997), “Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems”, in *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 203-222.
- Ferrari S., Burzoni G. (2018), “Imparare a scrivere meglio. Un'indagine sperimentale sugli effetti di una sperimentazione educativa sulle classi intere e sugli alunni multilingui”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 308-327.  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11312/10696>.

- Giuliano P. (2004), *Abilità narrativa ed emarginazione sociale*, Liguori, Napoli.
- Guerriero A. R. (2002) (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Halliday M.A.K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London/New York.
- Hayes J.R. (2012), "Modeling and Remodeling Writing", in *Written Communication*, 29, 3, pp. 369-388.
- Hayes J.R., Flower L.S. (1980), "Identifying the Organization of Writing Processes", in Gregg L.W., Steinberg E.R. (a cura di), *Cognitive Processes in Writing*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 3-30.
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, ediz. it. a cura di G. Vivanet, Erickson, Trento.
- Hopper P.J. (1979a), "Observations on typology of focus and aspect in narrative language", in *Studies in Language*, 3, pp. 37-64.
- Hopper P.J. (1979b), "Aspect and Foregrounding in discourse", in Givón T. (a cura di), *Syntax and Semantics: Discourse and Syntax*, Academic Press, New York, pp. 213-259.
- Johnson R.T., Johnson, D.W. (1994), "An overview of cooperative learning", in Thousand J., Villa A., Nevin A. (a cura di), *Creativity and Collaborative Learning*, Brookes Press, Baltimore.
- Klenowski V. 2009, "Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective", in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16, 3, pp. 263-268.
- Kuiken F., Vedder I. (2017), "Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale", in *Language Testing*, 34, 3, pp. 321-336.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento.
- Negretti R. (2012), "Metacognition in Student Academic Writing: A Longitudinal Study of Metacognitive Awareness and Its Relation to Task Perception, Self-Regulation, and Evaluation of Performance", in *Written Communication*, 29, 2, pp. 142-179.
- 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. (2010), "Doing interlanguage analysis in school contexts", in Bartning I., Martin M., Vedder I. (a cura di), *Communicative proficiency and linguistic development*, Eurosla Monographs, 1, pp. 159-190.
- Pallotti G. (2017a), "Une application des recherches sur l'interlangue aux contextes d'enseignement", in *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, 61, pp. 109-120.
- 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. Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL*, Aracne, Roma, pp. 505-520.
- Pallotti G. (2017c), "Applying the interlanguage approach to language teaching", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 55, 4, pp. 393-412.
- Pallotti G., Rosi F. (2011), "Osservare l'interlingua a scuola: dall'analisi alla didattica", in *Educazione Interculturale*, 9, 3, pp. 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 Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL*, Aracne, Roma, pp. 193-210.
- Pallotti G., Rosi F. (2017b), "Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia", in Corrà L. (a cura di),

- Educazione linguistica in classi multietniche*, I Quaderni del GISCEL, Aracne, Roma, pp. 117-142.
- Porte G. (2012), (a cura di), *Replication Research in Applied Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- QCER (2002), Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Quinlan T. (2004), "Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency", in *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 337-346.
- Rosi F., Borrelli C. (2014), "Il processo di produzione scritta: la coesione verbale in testi di scuola primaria", in *Italiano Lingua-Due*, 2, pp. 247-268:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4700/4810>.
- Scriven M. (1967), "The methodology of evaluation", in Tyler R.W., Gagné R.M., Scriven M. (a cura di), *Perspectives of curriculum evaluation*, 1, Rand McNally, Skokie, pp. 39-83.
- Sharan Y., Sharan. S. (1998), *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.
- Siegel J. (2010), *Second dialect acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Slavin R.E. (2008), "Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education", in *Éducation et didactique*, 2, pp. 149-157.
- Slavin R.E. (2011), "Instruction based on cooperative learning", in Mayer R. (a cura di), *Handbook of research on learning and instruction*, Taylor & Francis, London.
- Slavin R.E., Hurley E.A., Chamberlain A.M. (2003), "Cooperative learning and achievement: theory and research", in Reynolds W.M., Miller G.E., *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7, John Wiley&Sons, New York, pp. 177-198.
- Tarallo C. (2016), "La tecnica del film retelling nella didattica della scrittura", in Gualdo R., Telve S., Clemenzi L. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica dell'italiano e delle materie umanistiche*, Vecchiarelli, Manziana, pp. 113-125.
- Torrance M., van Waes L., M. Galbraith D. (2007), *Writing and Cognition. Research and applications*, 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.S. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- Vygotsky L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Weigle S.C. (2002), *Assessing writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- White R., Arndt V. (1991), *Process writing*, Longman, Harlow.