

LA SCRITTURA COLLABORATIVA: LO STATO DELLA RICERCA E UNO STUDIO DI CASO

Debora Bellinzani¹

1. LE NUOVE POSSIBILITÀ DELLA SCRITTURA: “SCRIVERE PER IMPARARE LA LINGUA” E “SCRIVERE INSIEME”

Negli ultimi venti anni l'attività didattica di scrittura di testi in lingua seconda (L2) e lingua straniera (LS) si è arricchita di nuove possibilità, superando la definizione e le modalità di utilizzo che erano prevalse fino a quel momento nell'ambito dell'insegnamento a studenti alfabetizzati nella lingua d'origine.

Il primo cambiamento riguarda la natura dell'attività di scrittura in L2/LS: da abilità che può essere appresa e sviluppata prevalentemente dopo l'acquisizione di solide basi linguistiche nella lingua target, la scrittura di testi si è lentamente affermata anche come strumento per imparare la lingua utilizzabile fin dalle fasi iniziali dell'apprendimento.

Il secondo cambiamento riguarda le modalità di esecuzione della scrittura: dopo essere stata ritenuta a lungo un'attività esclusivamente individuale e introspettiva, la scrittura è oggi considerata un'attività che può essere svolta anche in modo collaborativo, a coppie o in gruppi, cooperando all'ideazione, alla stesura e alla revisione del testo.

2. SCRIVERE PER IMPARARE LA LINGUA

L'idea che la scrittura di un testo possa essere utilizzata in modo efficace anche nelle fasi iniziali dell'apprendimento di una lingua seconda o straniera è relativamente recente, ed è il frutto di un processo iniziato poco più di 20 anni fa. Questo processo ha relativizzato la convinzione che la scrittura sia un'abilità da insegnare solo quando le conoscenze riguardo alla lingua target siano giunte a un livello avanzato, e ha offerto la possibilità di considerare la scrittura non solo come il fine di un lungo percorso di apprendimento, ma anche come uno strumento che, nonostante la sua complessità, può essere utilizzato anche nelle fasi iniziali e intermedie proprio per facilitare l'apprendimento.

La nuova prospettiva ha portato a distinguere tra “imparare a scrivere” (*learning to write*) e “scrivere per imparare” (*writing to learn*) (Manchón, 2011; Wigglesworth e Storch, 2012), indicando così che è possibile attribuire alla scrittura il ruolo di strumento attraverso cui apprendere la lingua.

¹ Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

Uno dei primi studiosi a evidenziare il ruolo che la scrittura può avere per l'apprendimento e il consolidamento di una lingua seconda, secondo Manchón e Roca de Larios (2007), è stato Alister Cumming. In uno studio del 1990 Cumming ha indagato il processo cognitivo che porta alla composizione di un testo chiedendo a 23 studenti francofoni adulti di esplicitare a parole i pensieri che formulavano durante un'attività individuale di scrittura. In questo modo ha dimostrato che tre attività cognitive proprie della scrittura in L2/LS mostrano in particolare di avere un ruolo potenziale nell'apprendimento della seconda lingua: la ricerca e l'individuazione del lessico appropriato, la comparazione di equivalenti interlinguistici e, in misura minore, la riflessione riguardo alle scelte linguistiche nella seconda lingua.² Secondo Cumming ciò che probabilmente dà alla composizione di testi la capacità di favorire l'apprendimento della lingua è il controllo che lo studente acquisisce sui propri processi di produzione della seconda lingua.

La lentezza del processo di scrittura, che consente di riflettere sul linguaggio che meglio esprime i concetti da comunicare e di tornare più volte su ciò che si è scritto per modificare e migliorare, è una delle caratteristiche che rendono possibile il controllo dell'apprendente sul proprio output. Merrill Swain e Sharon Lapkin hanno seguito il filone di ricerca e l'impostazione dello studio di Cumming arrivando a dimostrare che l'attività di scrittura individuale è in grado di rendere gli studenti consapevoli delle loro lacune linguistiche e di spingerli a cercare di superarle per poter portare a termine il compito comunicativo (Swain e Lapkin, 1995). I 18 studenti di francese L2 in età adolescenziale coinvolti dalla loro ricerca hanno mostrato di riuscire a individuare le lacune che impedivano l'espressione di ciò che avrebbero voluto comunicare, e che proprio la capacità di notare autonomamente le loro carenze ha dato inizio a una serie di processi mentali che possono avere un ruolo nell'apprendimento della lingua; questo processo di consapevolezza, a cui seguono i tentativi di soluzione dei problemi, è stimolato dall'attività di scrittura e avviene anche in assenza di *feedback* correttivo esterno. Ciò che avviene tra il primo output e la sua modificazione, hanno suggerito le autrici, è parte del processo di apprendimento della seconda lingua.³

Per trovare uno dei primi articoli che hanno riunito le evidenze riguardo all'importanza che la scrittura può avere nell'insegnamento della seconda lingua bisogna arrivare al 2002. In *"The role of writing in classroom second language acquisition"* Linda Harklau (2002), sulla base della propria esperienza di insegnamento, ha criticato l'enfasi che la linguistica applicata ha da sempre posto sul linguaggio parlato come strumento per imparare la lingua e come fine dell'apprendimento. Ha rilevato inoltre che l'interesse della ricerca per la scrittura è sempre stato rivolto al processo di apprendimento della capacità di scrivere e ha esplicitato il cambiamento di prospettiva dello "scrivere per imparare" che ha aperto le porte alla ricerca successiva sulla scrittura come strumento: Harklau sostiene infatti che capire come gli studenti imparino a scrivere nella seconda

² «Three kinds of thinking episodes, appearing in about 30% of the decisions reported by learners while composing, show potential value for incidental learning of the second language: (a) searching out and assessing appropriate wording, (b) comparing cross-linguistic equivalents, and, much less frequently, (c) reasoning about linguistic choices in the second language» (Cumming, 1990: 482).

³ «What goes on between the first output and the second, we are suggesting, is part of the process of second language learning» (Swain e Lapkin, 1995: 386).

lingua è altrettanto importante quanto capire come gli studenti apprendano la seconda lingua attraverso la scrittura.⁴

Il concetto di “scrivere per imparare” ha così trovato cittadinanza nella letteratura e nella comunità scientifica: la scrittura ha iniziato a essere vista non più solo come il risultato dell’apprendimento ma come un fattore che può facilitare l’apprendimento e promuovere lo sviluppo della L2/LS, come afferma Jessica Williams (2012) in uno degli articoli più recenti in proposito.⁵

La scrittura ha una concretezza che la rende permanentemente visibile sulla pagina, ha un “passo lento” che consente la riflessione e la correzione, e richiede un processo cognitivo di *problem solving* che permette di avere maggior controllo sulla forma e l’accuratezza dell’output; per queste sue caratteristiche intrinseche la scrittura oggi, da ultima abilità da apprendere nel percorso didattico dello studente di L2 o LS, è giunta a essere considerata anche un veicolo per l’apprendimento fin dagli stadi iniziali.

3. SCRIVERE INSIEME: LA SCRITTURA COLLABORATIVA

La scrittura richiede l’ideazione dei contenuti, la loro pianificazione, la stesura del testo e la sua revisione; queste attività sono comunemente associate a un lavoro di tipo individuale, che consiste in una sorta di monologo interiore che precede e accompagna la fase di esecuzione. Per lungo tempo questo è stato l’unico modo per affrontare la scrittura di testi nelle classi di L2/LS. Mentre le attività di produzione orale eseguite in coppia e in gruppo hanno trovato ampio spazio nella didattica della lingua seconda e straniera e sono state estesamente studiate, la scrittura ha trovato solo recentemente una dimensione collettiva; per questo motivo sono ancora relativamente pochi gli studi in proposito presenti in letteratura (Wigglesworth e Storch, 2012).

Questi studi complessivamente dimostrano che la scrittura collaborativa può attivare i meccanismi necessari all’apprendimento attraverso diversi processi linguistici che avvengono durante il tipo di collaborazione richiesta dalla costruzione di un testo (Wigglesworth e Storch, 2012). Le caratteristiche peculiari della scrittura collaborativa che possono attivare questi meccanismi sono la *discussione* riguardo al compito da svolgere, la *condivisione* delle conoscenze linguistiche e il *feedback immediato* che i partecipanti si danno a vicenda.

Decidere collettivamente come esprimere attraverso la scrittura i contenuti concordati è un compito che costringe i componenti della coppia o del gruppo a parlare tra loro del linguaggio che intendono utilizzare. La discussione che verte sulla scrittura può includere una varietà di atti linguistici interpersonali, come l’espressione di divergenze, accordi e spiegazioni, che spingono gli apprendenti a mettere a fuoco

⁴ «[...] while it is important for classroom-based studies to investigate how students learn how to write in a second language, it is equally important to learn how students learn a second language through writing» (Harklau, 2002: 329).

⁵ «Like other output, [writing] has often been seen as the result of acquisition, rather than as a facilitating factor. [...] As with the reconsideration of output more generally, writing has now come into focus as an activity that may promote as well as reflect L2 development» (Williams, 2012: 321).

particolari aspetti del linguaggio e a sperimentarli⁶. Le prove e i tentativi che gli studenti mettono in atto per trovare modi di espressione corretti, come mostrano le trascrizioni dei dialoghi riportate negli studi, consentono loro di mettere a fuoco le lacune nelle conoscenze linguistiche individuali che ostacolano l'espressione di quei determinati concetti; per superare le difficoltà linguistiche però, contrariamente alla scrittura individuale, gli apprendenti che lavorano collettivamente hanno a disposizione anche le conoscenze dei loro *partners*.

Altra caratteristica specifica della scrittura collaborativa è infatti la condivisione delle conoscenze in relazione alla stesura di un testo, ovvero la possibilità che i *partners* “mettano insieme” ciò che sanno con l'obiettivo di superare le difficoltà linguistiche. In ambito pedagogico lo scambio di conoscenze tra un individuo più competente e uno meno competente è denominato *scaffolding*, termine che letteralmente indica l'atto di offrire una sorta di impalcatura di sostegno che l'individuo meno competente possa utilizzare per giungere a un livello di competenza più avanzato, su cui cioè possa basare l'apprendimento successivo. Nell'interazione tra pari, come accade tra i *partners* di un'attività di scrittura, questo scambio può avvenire in tutte le direzioni, poiché ciascun apprendente può conoscere un vocabolo, un'espressione o un aspetto linguistico che gli altri non hanno ancora appreso, e fornire così ai *partners* un “appiglio” per la costruzione non solo del testo richiesto, ma anche di nuove conoscenze linguistiche.

Da un punto di vista teorico, questo tipo di attività trova il suo fondamento nelle teorie socio-costruttivistiche di Lev S. Vygotsky che indicano nella co-costruzione delle conoscenze, ossia nel dialogo, nello scambio e nella soluzione collettiva dei problemi, la via per giungere all'apprendimento. Da un punto di vista pratico, la condivisione delle conoscenze volta a risolvere le difficoltà linguistiche che si incontrano nella scrittura ha oggi un riscontro in termini di efficacia: gli studi sperimentali dimostrano infatti che il beneficio più evidente e quantificabile dell'attività di scrittura collaborativa è la produzione di testi più accurati rispetto a quelli prodotti individualmente.

Caratteristica peculiare della scrittura collaborativa è anche la possibilità di ricevere un *feedback* immediato in relazione alle proprie ipotesi riguardo alla lingua da utilizzare nella produzione scritta. Mentre nella scrittura individuale esistono infatti solo il monologo interiore durante la produzione del testo e l'eventuale *feedback* correttivo posticipato rispetto al momento dell'esecuzione, nella scrittura collaborativa vi è un *feedback* continuo e immediato da parte dei *partners* che approvano, confutano o trovano alternative alle espressioni della lingua scritta che ciascuno propone. Non si tratta sempre di un *feedback* corretto, dal momento che si può verificare l'eventualità che tutti i *partners* abbiano lacune riguardo a un determinato aspetto linguistico, ma si tratta comunque di un confronto continuo che costringe a motivare le proprie scelte o mettere in dubbio quelle altrui, e stimola la riflessione e la ricerca delle espressioni considerate più adatte.

Il confronto di conoscenze riguardo alla lingua da utilizzare è favorito inoltre dalla natura dell'attività di scrittura collaborativa: affrontare la costruzione di un testo collettivamente, infatti, alleggerisce il carico cognitivo legato alle fasi di ideazione e di

⁶ «The discussion which occurs around the written object may include a variety of interactive speech acts, such as disagreements, agreements, explanations, etc. which focus the learners on particular aspects of language and allows them to engage with specific linguistic features, as a consequence of which they may notice particular aspects of language» (Wigglesworth e Storch, 2012: 366-367).

pianificazione dei contenuti rispetto all'esecuzione individuale, consentendo ai partecipanti di concentrarsi maggiormente sugli aspetti linguistici. Storch e Wigglesworth (2007) hanno dimostrato che il 30 per cento degli scambi verbali dei loro studenti impegnati in un'attività di scrittura collaborativa hanno riguardato specificamente la lingua; la quantità di tempo che gli apprendenti sono stati spinti a utilizzare per discutere di questioni linguistiche è notevole se si pensa che, nella scrittura collaborativa come in quella individuale, l'attività che comunemente occupa gran parte del tempo assegnato è quella di ideazione e messa a fuoco dei concetti da esprimere.

Le stesse autrici, che da anni studiano la scrittura collaborativa e hanno condotto un gran numero di ricerche in proposito, hanno recentemente scritto che è il processo stesso della costruzione collettiva di un testo ad avere il potenziale per contribuire all'apprendimento della lingua perché spinge gli studenti a identificare le loro lacune linguistiche, a fare ipotesi riguardo al linguaggio e, elemento più importante, a discutere tra loro gli aspetti del linguaggio che incontrano nella costruzione del testo (Wigglesworth e Storch, 2012)⁷.

3.1. *La qualità della produzione scritta*

Gli studi indicano nel complesso che la scrittura collaborativa, eseguita in coppia o in gruppo, porta alla produzione di testi più accurati se confrontati con quelli prodotti individualmente.

Neomy Storch (1999), in uno dei primi lavori sperimentali sulla qualità dei testi prodotti collaborativamente, ha messo a confronto il lavoro di composizione di un testo eseguito a coppie e singolarmente da studenti di inglese L2 con una conoscenza della lingua di livello intermedio o avanzato. La ricercatrice ha provato così che le coppie hanno bisogno di un tempo maggiore per portare a termine il compito ma producono un testo grammaticalmente più accurato, nel quale cioè sono presenti meno errori. La natura del lavoro svolto, che induce gli studenti a confrontarsi e trovare un accordo sulla forma del testo, mette dunque in evidenza una differenza rilevabile e dimostrabile: i testi frutto della cooperazione risultano infatti più brevi, probabilmente perché parte del tempo ha dovuto essere impiegato nella discussione tra gli studenti, ma complessivamente più accurati.

In uno studio successivo (Storch, 2005) i testi prodotti in coppia si sono dimostrati non solo più accurati dal punto di vista grammaticale, ma anche più complessi e maggiormente rispondenti alle caratteristiche specifiche del compito assegnato. Agli apprendenti, che studiavano inglese come seconda lingua in un'università australiana e avevano un livello di conoscenza della lingua intermedio, è stato chiesto di scrivere un breve testo che commentasse i dati contenuti in un grafico⁸. È stato deciso di assegnare il compito nel corso della quarta settimana dall'inizio del semestre perché la familiarità

⁷ «It is this process itself that has the potential to contribute to language learning by allowing learners to identify gaps in their own knowledge, to hypothesize about language, and most importantly, to discuss these aspects of language through the process of developing a jointly constructed text» (Wigglesworth e Storch, 2012: 365).

⁸ Il tipo di testo richiesto dal compito è definito "*data commentary text*": si tratta dell'esplicitazione in forma discorsiva dei dati espressi attraverso un grafico.

tra apprendenti potesse favorire il lavoro collaborativo e di lasciare agli studenti libertà nella scelta della modalità di produzione della scrittura: dei 23 studenti coinvolti 18 hanno deciso di lavorare in coppia con un *partner* selezionato da loro e 5 di produrre il testo individualmente.

I testi prodotti dalle coppie sono risultati più accurati, ossia con un numero inferiore di errori grammaticali, e più complessi: le frasi erano costruite utilizzando un numero maggiore di parole e i periodi erano composti in media da almeno due frasi. Più di metà delle frasi (55%) erano di tipo dipendente contro il 41% di dipendenti presenti nei testi scritti individualmente. La scala scelta per valutare la qualità del testo, che prevedeva un *range* da 1 (testo estremamente povero) a 5 (testo molto ben scritto e strutturato), ha consentito di rilevare che tre produzioni collaborative avevano raggiunto punteggi pari a 4 o 4,5. Questo è ritenuto dall'autrice un risultato notevole dal momento che il punteggio che studenti di livello intermedio raggiungono individualmente di norma è compreso tra 3 e 3,5; nessun lavoro individuale, infatti, ha superato il punteggio di 3,5. Questo significa che la cooperazione e la condivisione delle conoscenze può consentire agli studenti di ottenere risultati che non sarebbero in grado di raggiungere individualmente.

Le modalità attraverso cui la cooperazione si sviluppa sono visibili solo nei dialoghi tra gli studenti, che costituiscono così l'unico strumento per capire come il processo di *scaffolding* possa avvenire nella realtà. Storch ha registrato e analizzato tutte le conversazioni occorse tra gli studenti durante la scrittura; quello proposto di seguito è il dialogo occorso tra Olivia (O) e Shirley (S) per arrivare alla costruzione di una frase. Il grafico che le studentesse hanno spiegato attraverso il testo mostrava i dati riguardanti la conoscenza della lingua inglese di popolazioni di diversa nazionalità prima e dopo il loro arrivo in Australia.

1. O: so do we have to write a concluding sentence?
(quindi dobbiamo scrivere una frase conclusiva?)
2. S: yes concluding sentence
(sì una frase conclusiva)
3. O: as a result...
(come risultato...)
4. S: as a result they improved their English
(come risultato hanno migliorato il loro inglese)
5. O: or their English is... their English level is increased after they
(o il loro inglese è... il loro livello di inglese è aumentato dopo essere)
6. S: came...
(andati...)
7. O: yeah after they came to... after they arrived in Australia
(sì dopo essere andati in... dopo essere arrivati in Australia)
8. S: ok

Questo estratto dal dialogo delle studentesse illustra, secondo Storch, il processo di co-costruzione. Le apprendenti forniscono l'input di questo processo aggiungendo e perfezionando l'una il contributo dell'altra (interventi 3, 4, 5, 6) o proponendo soluzioni

alternative (interventi 5, 7). La frase risultante da questo processo di interazione e collaborazione è linguisticamente più complessa rispetto al suggerimento proposto inizialmente⁹.

Gli studenti che hanno lavorato individualmente hanno impiegato in media 10-15 minuti per produrre il testo mentre le coppie hanno utilizzato in media 22 minuti: nonostante ciò, i testi scritti in coppia sono risultati più brevi (112 parole contro 137), a testimonianza del fatto che le coppie usano parte del tempo per concordare la forma del testo e parlare, quindi, della lingua che stanno utilizzando. A un'analisi di appropriatezza del testo, però, la lunghezza dei testi prodotti individualmente è risultata corrispondere a un'abbondanza di dettagli non pertinenti con la costruzione di un testo di commento riguardo a dati. I testi individuali tendevano infatti a ripetere attraverso le parole tutte le informazioni fornite dal grafico anziché trarre generalizzazioni sulla base delle informazioni date, generalizzazione a cui tendevano invece i testi scritti collaborativamente.

I testi prodotti dalle coppie sono stati dunque valutati, secondo i criteri utilizzati da Storch, più accurati, più complessi, più brevi e più appropriati anche se le differenze rilevate nella comparazione non sono risultate statisticamente significative, probabilmente per l'esiguità del campione.

Alcuni degli studi condotti negli anni seguenti (Storch e Wigglesworth, 2007, Wigglesworth e Storch, 2009) con studenti universitari di inglese L2 con conoscenza della lingua di livello intermedio o avanzato hanno confermato la maggiore accuratezza dei testi prodotti collaborativamente, mentre altri studi (Storch, 2007) hanno fornito risultati contrastanti. Tutti gli studi, in ogni caso, hanno confermato le potenzialità della scrittura collaborativa rilevando che il confronto tra gli apprendenti in relazione alla stesura del testo tende a produrre soluzioni linguistiche corrette.

Uno studio in particolare ha indagato l'effetto positivo della scrittura collaborativa sull'ampliamento del vocabolario degli studenti. Youjin Kim (2008) ha sottoposto un gruppo di studenti di coreano L2 a due test riguardanti l'acquisizione di vocaboli, il primo immediatamente dopo la scrittura del testo e il secondo a tre settimane di distanza; il ricercatore ha così dimostrato che gli studenti che avevano lavorato in coppia ricordavano un numero maggiore di vocaboli rispetto agli apprendenti che avevano prodotto il testo individualmente.

Tra gli studi più recenti il lavoro di Ana Fernández Dobao (2012), condotto con studenti di spagnolo LS con conoscenza della lingua di livello intermedio, ha aperto una nuova area di approfondimento indagando quali risultati possano ottenere attività di scrittura collaborativa eseguite in piccoli gruppi. Questo studio ha messo in evidenza come i testi prodotti dai gruppi, composti da quattro studenti, siano risultati più accurati rispetto a quelli prodotti dalle coppie, a loro volta più accurati rispetto a quelli prodotti individualmente (per un approfondimento di questo aspetto si rimanda al § 3.5). L'autrice ha dimostrato che quando a due o più apprendenti mancano le risorse linguistiche necessarie per utilizzare il linguaggio in modo accurato, l'aiuto che anche un solo altro studente è in grado di fornire può portare l'intero gruppo a un livello di

⁹ «Excerpt 1, from the data of Olivia & Shirley, illustrates the process of co-construction. The learners provide input to this process, building and adding to each other's contribution (e.g., lines 248-249; 250-251) or offering alternative phrasing (line 250, 252). The resultant concluding sentence is more linguistically complex than the initial suggestion (line 249)» (Storch, 2005: 165).

maggior accuratezza nella produzione e a un migliore risultato finale¹⁰. Come afferma l'autrice commentando alcuni esempi di dialoghi occorsi durante la produzione del testo, si può dire che nel contesto del lavoro di gruppo da lei osservato gli studenti si siano dimostrati individualmente inesperti, ma collettivamente esperti¹¹.

3.2. *La tipologia del compito*

Per l'insegnante che voglia proporre un'attività di scrittura collaborativa è importante capire con quale tipo di compito sia più utile far lavorare gli studenti in una determinata situazione. Indicazioni in proposito sono contenute in uno studio realizzato da Alegría de la Colina e García Mayo (2007) che hanno somministrato due diversi tipi di compiti di scrittura collaborativa a studenti universitari di inglese LS con conoscenza della lingua di livello elementare¹² e ne hanno analizzato le diverse peculiarità.

Partendo dallo stesso testo, un brano di argomento tecnico che aveva a che fare con il percorso di studi in scienze marittime degli apprendenti, le autrici hanno valutato l'efficacia di un *jigsaw* (*puzzle*) e un *dictogloss*, e l'hanno confrontata con quella di un esercizio di *cloze*.

Il *jigsaw* (letteralmente gioco ad incastro, puzzle) è la ricostruzione di un testo attraverso gli elementi che ciascuno dei componenti della coppia conosce; le informazioni necessarie vengono suddivise tra i *partners* in modo che l'interazione diventi necessaria per la conoscenza di tutte le informazioni e per il loro riordino. Nel caso descritto dallo studio il testo doveva essere prodotto a partire da sei immagini distribuite in parti uguali tra i *partners* che non potevano mostrarle al compagno; attraverso la descrizione orale delle immagini in loro possesso, i componenti della coppia dovevano ricostruire la giusta sequenza delle immagini e scrivere collaborativamente un testo che le descrivesse.

Il *dictogloss* è la scrittura di un testo che riporta le informazioni contenute in un brano letto due volte dall'insegnante a velocità normale: la prima volta gli studenti devono esclusivamente ascoltare il brano per capirne il senso, mentre durante la seconda lettura possono prendere nota di alcune parole che li aiuteranno nella stesura del testo.

Il *cloze* non è un esercizio di scrittura ma di completamento di un testo dato in cui sono state eliminate alcune parole.

Tutti e tre gli esercizi sono risultati efficaci nel far concentrare l'attenzione degli studenti sulla lingua da utilizzare, come dimostra l'alto numero di interazioni verbali tra gli studenti riguardanti l'ortografia, la fonetica, il lessico, la morfologia, la sintassi e la struttura del discorso. La maggior parte di queste interazioni inoltre ha portato a una scelta linguistica corretta; questo significa che la collaborazione è stata efficace nel trovare soluzioni appropriate ai problemi che gli studenti hanno incontrato.

¹⁰ «The analysis of small group interaction also revealed that, when two or more learners lacked the linguistic resources needed to make accurate use of the language, the help provided by just one other learner could guide the whole group towards accuracy and a higher level of performance» (Fernández Dobao, 2012: 52)

¹¹ «[...] the learners in Examples 6 and 7 are individually novices but collectively experts» (Fernández Dobao, 2012: 52).

¹² Definiti nello studio come “*low-proficiency learners*”.

Il *jigsaw* e il *dictogloss* hanno fatto registrare un numero inferiore di interazioni verbali legate al linguaggio rispetto al *cloze* che, non richiedendo agli studenti di costruire un testo, consente loro una concentrazione maggiore sulle forme linguistiche rispetto all'espressione del significato. Il *cloze*, per contro, fa registrare un numero inferiore di scelte corrette in proporzione alle interazioni riguardanti la lingua perché, secondo le autrici, costringe gli studenti ad affrontare aspetti della lingua che vanno al di là delle loro possibilità. Il *jigsaw* e il *dictogloss*, invece, danno agli studenti la possibilità di costruire un testo utilizzando strutture linguistiche conosciute da almeno uno dei *partners*; l'interazione e il confronto tra gli apprendenti consente sia di far emergere le loro lacune sia di farli giungere a una soluzione spesso corretta che richiede loro uno sforzo, ma che è allo stesso tempo alla loro portata.

Il *jigsaw* e il *dictogloss*, inoltre, hanno fatto registrare un numero di interazioni di argomento metalinguistico superiore a quello del *cloze*, a riprova del fatto che l'attività di scrittura collaborativa costringe gli studenti a discutere la struttura del testo e il suo contenuto, oltre che le forme linguistiche come avviene nel *cloze*.

Il *jigsaw* in particolare è risultato il tipo di compito che focalizza maggiormente l'attenzione sul lessico: il fatto che i contenuti arrivino agli studenti sotto forma di immagini li costringe a ricercare tutti i termini utili per portare a termine il compito; questo significa anche, secondo le autrici, che l'insegnante che voglia utilizzare il *jigsaw* come attività di ricostruzione del significato, facendo però in modo che gli apprendenti si concentrino soprattutto sugli aspetti formali della lingua, dovrà scegliere un argomento con un lessico loro noto in modo da spostare la loro attenzione sulla correttezza formale.

Mentre la mancanza di input linguistico del *jigsaw* costringe gli studenti ad affrontare una grande varietà di elementi linguistici, il *dictogloss* ha mostrato di spingere gli studenti a discutere principalmente di ortografia e connettivi; questo avviene perché l'ascolto del testo fornisce indicazioni per quanto riguarda, ad esempio, il lessico e la morfologia, ma lascia aperte questioni legate al modo di scrivere le parole e alla connessione tra le varie informazioni in un testo strutturato. Se l'insegnante ritiene che i propri studenti possano avere bisogno di lavorare in particolare sui connettivi può dunque scegliere di utilizzare il *dictogloss*.

Un ultimo tipo di compito descritto in letteratura per attività di scrittura collaborativa è la trasposizione dei dati contenuti in un grafico in forma di testo (*data commentary text*, vedi § 3.1.): in questo caso il tipo di lavoro richiesto agli apprendenti è interagire tra loro in una prima fase per interpretare il grafico e successivamente per scrivere il testo. Questa tipologia di compito potrebbe essere scelta per esempio in un contesto in cui gli studenti siano di nazionalità differenti o ad un livello avanzato di conoscenza della L2/LS in modo che siano spinti a discutere i dati forniti dal grafico nella lingua che devono apprendere; oppure, poiché i pochi dati forniti e la precisione richiesta dal compito portano alla produzione di testi tendenzialmente omogenei nei contenuti e nella forma, potrebbe essere preferito in casi in cui l'insegnante abbia bisogno di valutare gli studenti attraverso testi facilmente confrontabili tra loro.

3.3. Il livello degli apprendenti e l'uso della loro L1

La maggior parte degli studi presenti in letteratura ha sperimentato la scrittura collaborativa con studenti con conoscenza della L2/LS di livello intermedio o avanzato. Oggi l'insegnante che voglia proporre l'attività a studenti alfabetizzati con conoscenza della lingua target di livello elementare ha a disposizione però due lavori che dimostrano che la scrittura collaborativa può essere efficace anche in questa situazione, a patto che si permetta agli apprendenti di utilizzare anche la loro L1 se sono di provenienza omogenea, oppure una lingua veicolare che permetta loro di comunicare se hanno L1 differenti.

Lo studio di Alegría de la Colina e García Mayo (2007) ha dimostrato infatti che anche studenti con conoscenza della lingua straniera di livello elementare possono trarre beneficio dalla scrittura collaborativa perché questo tipo di attività è comunque in grado di convogliare la loro attenzione sulle forme della lingua che devono utilizzare, spingerli a risolvere i problemi linguistici che emergono ed essere ricettivi verso il *feedback* fornito dai *partners*¹³. Mentre per gli studenti di livello più avanzato l'interazione con il *partner* e la co-costruzione delle conoscenze avviene prevalentemente nella lingua target, gli studenti con conoscenza della lingua di livello elementare hanno invece bisogno di veicolare alcune informazioni e alcuni significati attraverso una lingua che possono utilizzare con maggiore facilità. Le autrici dello studio citato (§ 3.2.) rilevano come l'uso dello spagnolo, la L1 degli studenti che hanno svolto l'attività, sia stato il "fattore chiave" che ha reso possibile l'utilizzo di metalinguaggio nel lavoro di coppia e la collaborazione stessa tra i *partners*¹⁴. Se a questi studenti fosse stato proibito l'uso della loro L1, non sarebbero stati in grado di utilizzare le loro risorse cognitive per esprimere oralmente quelle riflessioni riguardo alla lingua target che possono portare all'apprendimento.

Alle medesime conclusioni è giunto uno studio più recente condotto da Storch e Aldosari (2010) con un gruppo di studenti di inglese LS con livelli di conoscenza della lingua target disomogenei ma accomunati da una L1 comune, l'arabo. Gli autori hanno voluto verificare in particolare l'uso della L1 da parte di studenti con conoscenza della LS di livello differente, e per questo hanno formato coppie composte da studenti di livello avanzato, altre da studenti di livello elementare e altre da studenti di livello disomogeneo.

Lo studio ha dimostrato che l'utilizzo della L1 è stato in generale moderato e di entità equivalente nei diversi tipi di coppia; anche le coppie formate da studenti con conoscenza della lingua di livello elementare, dunque, hanno utilizzato la lingua target in modo simile a quello delle coppie con conoscenza della lingua di livello avanzato, con la sola eccezione di un compito particolarmente complesso.

Riguardo alla funzione della L1 lo studio ha dimostrato che essa viene utilizzata dagli studenti prevalentemente per accordarsi sul modo in cui svolgere il compito, ossia per esempio per stabilire chi dovrà materialmente scrivere, e per decisioni riguardo all'uso

¹³ «We can conclude that the tasks under study proved to be beneficial for low-proficiency level adults studying a foreign language as they draw attention to form, allow students to solve linguistic problems suited to their needs and make them receptive to feedback» (Alegría de la Colina e García Mayo, 2007: 110).

¹⁴ «This leads us to conclude that the use of their L1 was a key factor which made it possible for the members of the pair to engage in metatalk and collaborate on the tasks» (Alegría de la Colina e García Mayo, 2007: 110).

del lessico. A questo proposito gli autori hanno notato che gli studenti con conoscenza della LS di livello elementare hanno spesso utilizzato la L1 parlando tra sé e sé per favorire la memorizzazione: l'analisi delle interazioni verbali ha infatti mostrato che gli studenti ripetevano spesso il termine arabo prima o dopo il corrispondente vocabolo inglese con lo scopo di fissare nella memoria il significato attraverso il confronto con la propria madrelingua.

Secondo gli autori, dunque, nel corso di un'attività di scrittura collaborativa è importante lasciare che gli apprendenti con conoscenza della L2/LS di livello elementare possano utilizzare anche la loro L1 (o una lingua veicolare comune) perché essa ha funzioni di tipo cognitivo, pedagogico e anche sociale: non solo infatti consente lo scambio delle conoscenze e facilita la loro memorizzazione, ma è anche lo strumento attraverso cui più facilmente i membri di una coppia o di un gruppo di lavoro riescono a impostare e mantenere la loro relazione e a svolgere l'attività di scrittura collaborativa in modo efficace.

3.4. *Il lavoro di coppia: modelli di interazione*

Come afferma Neomy Storch (2004) ogni insegnante, sulla base della propria esperienza, sa che le dinamiche del lavoro collettivo in classe non sono sempre le medesime: vi sono coppie e gruppi in cui si crea un clima collaborativo e altri in cui uno o più membri possono dominare l'interazione lasciando ai *partners* poche possibilità di partecipazione e, di conseguenza, di apprendimento.

Per capire quali modelli di interazione si possono sviluppare durante il lavoro di coppia in un'attività di scrittura collaborativa, Storch (2002a) ha osservato il comportamento di studenti di inglese L2 con conoscenza della lingua di livello intermedio alle prese con tre differenti tipi di compito nel corso di un intero semestre. Dall'analisi delle loro interazioni verbali durante le attività, dei testi prodotti e di interviste, Storch ha individuato quattro modelli di interazione di coppia a cui ha dato i seguenti nomi: “*collaborativo*”, “*dominante/dominante*”, “*dominante/passivo*” ed “*esperto/principiante*”.

Il modello “*collaborativo*” descrive l'interazione di una coppia in cui vi sono sia parità, ossia in cui i *partners* condividono il controllo dell'attività, sia mutualità, ossia in cui ciascun componente tiene conto dei contributi e degli interventi dell'altro nello svolgimento del lavoro. Questo tipo di interazione può essere riconosciuta dall'insegnante attraverso la presenza di coesione nell'interazione verbale tra gli studenti, che tendono a incorporare nei propri interventi, a ripetere e ad arricchire quanto detto in precedenza dal *partner*, e attraverso la presenza nell'interazione di *feedback* reciproco, che si manifesta con la conferma o la modifica di quanto detto dal *partner* (come nell'esempio riportato nel § 3.1.). Segnali di interazione collaborativa sono inoltre lo scambio di informazioni tra i partecipanti e la presenza consistente di domande che i *partners* si rivolgono nel corso dell'interazione.

Nel modello “*dominante/dominante*” vi è parità tra i *partners*, ma scarsa mutualità: questo significa che entrambi i membri della coppia vogliono prendere il controllo dell'attività, ma lo fanno in modo individuale senza riuscire a trovare un accordo. In altre parole, entrambi gli studenti contribuiscono alla produzione del testo, ma il risultato non è un'elaborazione collettiva. In questo tipo di interazione i *partners* fanno poche domande,

si scambiano poche informazioni, correggono il compagno in modo molto esplicito e rendono palese il loro disaccordo. Storch ha notato anche un uso più frequente dei pronomi di prima e seconda persona singolare, con cui i membri della coppia cercano di dare enfasi alla propria opinione e di evidenziare gli errori nelle affermazioni del *partner*.

Il modello “*dominante/passivo*” è composto da uno studente che prende il controllo dell’attività e da un *partner* che assume un ruolo marginale; è caratterizzato da scarsa parità e scarsa mutualità. L’interazione è gestita dallo studente “dominante” che si esprime attraverso monologhi e non cerca l’interazione con il *partner* né stimola il suo coinvolgimento; se lo studente “dominante” pone domande, in genere non sono realmente rivolte al *partner* per stimolare lo scambio di informazioni, ma sono parte di un monologo che guida un lavoro sostanzialmente individuale.

Nel modello “*esperto/principiante*” infine uno dei componenti della coppia prende il controllo dell’attività ma, a differenza di ciò che avviene nel modello “dominante/passivo”, si assume il compito di stimolare e incoraggiare il *partner*, e utilizza le proprie conoscenze per aiutarlo ad apprendere. Lo studente “esperto” evita di imporre il proprio punto di vista e accompagna le proprie proposte con spiegazioni; il “principiante” partecipa all’interazione confermando le affermazioni del *partner* e ripetendole in parte.

È importante evidenziare che, nello studio di Storch, l’interazione “esperto/principiante” è stata l’unica a modificarsi nel corso del semestre: mentre le altre tipologie di coppie hanno mantenuto lo stesso tipo di interazione nei diversi compiti somministrati nel corso di un lungo periodo di tempo, l’interazione “esperto/principiante” si è modificata quando il “principiante” è diventato più esperto, avvicinandosi maggiormente al modello “collaborativo”.

Lo scopo dello studio, una volta individuate le diverse tipologie, era però capire quali di esse consentissero effettivamente la co-costruzione delle conoscenze e l’apprendimento: attraverso l’analisi di compiti di scrittura individuale assegnati dopo tutte le attività di scrittura collaborativa per verificare lo stato delle conoscenze degli studenti alla fine del percorso didattico, la ricercatrice ha potuto concludere che solo il modello “collaborativo” e quello “esperto/principiante” portano all’apprendimento. In entrambi i modelli, infatti, uno studente più esperto fornisce “l’impalcatura” sulla quale il meno esperto possa “poggiare” le nuove conoscenze; nel caso del modello “esperto/principiante” lo studente con maggiori conoscenze supporta il *partner* affinché diventi più esperto, mentre nel modello “collaborativo” gli studenti si alternano nel ruolo di esperto, fornendo di volta in volta informazioni che il *partner* non possiede, e supportandosi reciprocamente.

I lavori individuali degli studenti che in precedenza avevano fatto parte di coppie con un’interazione di tipo “dominante/dominante” hanno invece mostrato il minor numero di evidenze nel passaggio di conoscenze perché la mancanza di collaborazione ha impedito che queste venissero condivise e apprese dal *partner* di volta in volta meno esperto; anche il modello “dominante/passivo” ha mostrato uno scarso passaggio di conoscenze la cui causa è stata individuata nelle “opportunità non realizzate”: nell’interazione verbale della coppia sono emersi problemi che potevano essere risolti collaborativamente e contenuti di tipo linguistico di cui i *partners* avrebbero potuto discutere arricchendo le proprie conoscenze, ma la mancanza di partecipazione e di collaborazione ha impedito che lo scambio di conoscenze e la loro interiorizzazione potessero avvenire.

Ne conseguono per Storch chiare indicazioni per gli insegnanti: il fatto che, in generale, il modello secondo cui le coppie si relazionano tende a rimanere stabile nel tempo suggerisce la necessità di incoraggiare gli studenti a cambiare *partner* quando l'insegnante noti interazioni di tipo "dominante/dominante" o "dominante/passivo". Questo significa anche che è necessario che l'insegnante osservi attentamente gli studenti mentre collaborano e presti attenzione al tipo di interazione che si instaura nelle diverse coppie¹⁵.

Altrettanto importante è preparare gli studenti al lavoro in coppia e in gruppo: in un'ulteriore analisi dei medesimi dati, Storch (2004) rileva che gli insegnanti non possono presumere che gli studenti assumano sempre in modo spontaneo un atteggiamento collaborativo; per questo, prima di proporre un'attività di scrittura collaborativa, gli insegnanti dovrebbero affrontare con gli studenti discussioni riguardo all'utilità del lavoro di gruppo ed esplicitare quali siano gli atteggiamenti che possono portare all'apprendimento¹⁶.

Il ruolo dell'insegnante nella gestione dell'attività di scrittura collaborativa, tuttavia, sembra essere "facilitato" dal fatto che il tipo di interazione che più frequentemente si realizza in modo spontaneo segue il modello "collaborativo": anche nello studio di Storch, nonostante non fossero state prese misure che favorissero la collaborazione, l'interazione di tipo collaborativo è stata la forma predominante di relazione all'interno delle coppie di apprendenti¹⁷.

3.5. Coppie versus piccoli gruppi

La maggior parte degli studi sperimentali sulla scrittura collaborativa ha analizzato il lavoro di coppia creando un *corpus* di conoscenze riguardante le sue caratteristiche e le sue potenzialità, spesso messe a confronto con la scrittura individuale; solo recentemente la comunità scientifica si è interessata alla possibilità di svolgere attività di scrittura collaborativa in piccoli gruppi, aprendo così un interessante filone di ricerca.

Uno dei lavori principali in proposito è stato realizzato da Ana Fernández Dobao (2012) con studenti universitari di spagnolo LS con un livello intermedio di conoscenza della lingua; la ricercatrice ha messo a confronto il lavoro di 15 gruppi formati da quattro studenti, 15 coppie e 21 studenti che hanno portato a termine il compito individualmente.

L'analisi dei prodotti finali ha mostrato che i testi realizzati dai gruppi erano più accurati non solo rispetto a quelli prodotti dagli studenti che avevano lavorato individualmente, ma anche rispetto ai testi prodotti dalle coppie. Questo significa,

¹⁵ «Given that this study found that patterns of dyadic interactions remain stable over time and across tasks, this suggests the need to allow or encourage learners to change partners when dominant/dominant or dominant/passive patterns are noted. In turn, this means that the teacher needs to monitor the pattern of dyadic and group interaction» (Storch, 2002a: 149).

¹⁶ «Thus, prior to assigning students to work in groups or in pairs, teachers may need to engage students in discussions about the merits of group work and the kinds of attitudes that are conducive to language learning» (Storch, 2004: 475).

¹⁷ «The study found that although conditions recommended to ensure cooperation were not imposed on the class, [...] the collaborative pattern was found to be the predominant pattern of dyadic interaction» (Storch, 2002a: 147).

secondo l'autrice, che la possibilità di unire le conoscenze di più persone porta il gruppo ad avere a disposizione più risorse per completare il compito attraverso un reale interscambio di conoscenze.

L'analisi delle interazioni orali ha poi messo in luce perché il lavoro di gruppo può effettivamente supportare un'attività di scrittura collaborativa: Fernández Dobao ha provato infatti che i gruppi, nel corso del loro "dialogo collaborativo", hanno affrontato un numero maggiore di problemi legati alla lingua da utilizzare rispetto alle coppie, e hanno risolto in modo corretto un numero maggiore di problemi linguistici tra quelli incontrati. Le trascrizioni delle interazioni verbali hanno rivelato inoltre che quando a due o più studenti mancano le risorse per giungere a un uso accurato della lingua target, è sufficiente anche l'apporto di un solo altro apprendente per portare l'intero gruppo a una maggiore accuratezza e a un livello di performance più alto¹⁸. E, al contrario, suggerisce l'autrice, anche quando un problema di natura linguistica può essere risolto da due studenti che lavorano in coppia, l'interazione con un numero maggiore di partecipanti crea il presupposto sia per il rinforzo sia per il miglioramento dell'input disponibile per ciascuno studente. Le interazioni verbali riportate nello studio mostrano infatti che l'autocorrezione è più probabile nel lavoro di gruppo: input corretti che non vengono notati o accettati da uno studente in seguito a un primo *feedback* proveniente da un solo *partner*, vengono invece notati e accolti quando anche altri studenti indicano la soluzione linguistica corretta. Fernández Dobao rileva dunque come gli studenti che lavorano in gruppo riescano a raggiungere livelli di performance che non solo sono superiori rispetto a quanto sarebbe loro possibile raggiungere grazie alle loro competenze individuali, ma anche superiori a ciò che potrebbero produrre lavorando in coppia¹⁹.

La caratteristica del lavoro di gruppo che più frequentemente viene citata come elemento negativo è il fatto che il gruppo offre meno possibilità di interazione: mentre gli studenti che lavorano in coppia sono in un certo senso "obbligati" alla partecipazione perché vi sono solo due soggetti agenti, gli studenti che lavorano in gruppo possono più facilmente diventare agenti passivi quando non intendono partecipare all'interazione, potendo contare sull'apporto di altri soggetti. In uno studio più recente sulla scrittura collaborativa, tuttavia, Fernández Dobao e Blum (2013) hanno mostrato che, su 27 apprendenti che avevano lavorato in gruppo e 28 che avevano portato a termine il compito in coppia, solo 4 studenti hanno ritenuto che vi fosse stata disparità nella distribuzione del lavoro tra i membri del gruppo, mentre tutti gli altri apprendenti hanno giudicato l'interazione equilibrata (sulle percezioni degli studenti si veda il § 3.7.).

¹⁸ «The analysis of small groups interaction also revealed that, when two or more learners lacked the linguistic resources needed to make accurate use of the language, the help provided by just one other learner could guide the whole group towards accuracy and a higher level of performance» (Fernández Dobao, 2012: 52).

¹⁹ «These different examples illustrate how learners working in groups of four were sometimes able to reach a level of performance that seemed to be not only beyond their individual level of competence, but also beyond what they might have been able to achieve had they been working in pairs» (Fernández Dobao, 2012: 53).

3.6. *Il feedback correttivo dell'insegnante*

Nella copiosa letteratura che ha indagato i differenti tipi di *feedback* che l'insegnante può fornire come correzione di un compito scritto, vi è uno studio che ha analizzato in particolare il *feedback* correttivo in relazione a un compito di scrittura collaborativa, la sua efficacia e gli atteggiamenti degli studenti a riguardo. Si tratta del lavoro di Storch e Wigglesworth (2010) che ha assegnato la stesura di un testo di commento a un grafico a 24 coppie di studenti universitari di inglese L2 con un livello avanzato di conoscenza della lingua.

Per poter portare a termine un'indagine approfondita e poter paragonare due diversi tipi di *feedback*, le autrici hanno chiesto a tutte le coppie di svolgere il medesimo compito ma lo hanno corretto in modo differente: a cinque giorni di distanza dalla realizzazione del compito, hanno restituito a 12 coppie il testo da loro prodotto con correzione degli errori espressa in termini di riformulazione esplicita (*feedback* diretto), e a 12 coppie il testo con l'indicazione della tipologia di errore espressa tramite simboli che aiutano gli studenti nell'autocorrezione (*feedback* indiretto). I testi contenenti i diversi tipi di *feedback* sono stati lasciati per 15 minuti in visione agli studenti che hanno potuto discutere tra loro, dopodiché sono stati ritirati ed è stato chiesto agli studenti di riscrivere il testo in coppia in modo corretto. Questo primo passaggio è servito alle autrici per capire quanta e quale parte del *feedback* correttivo fosse stata compresa e utilizzata nell'immediato. Successivamente, dopo altri 25 giorni, è stato chiesto a tutti gli studenti di portare a termine il medesimo compito individualmente; quest'ultimo passaggio è stato pensato per verificare quanto il *feedback* correttivo fosse stato utile alla memorizzazione delle forme linguistiche corrette nel medio periodo.

Un notevole lavoro di analisi di tutti i testi prodotti e di tutte le interazioni verbali occorse tra gli studenti ha permesso alle autrici di concludere che il *feedback* indiretto ha generato tra gli studenti un numero maggiore di interazioni verbali riguardanti le forme linguistiche rispetto al *feedback* diretto. Gli studenti, dunque, hanno dovuto cercare di capire insieme quale fosse l'errore individuato dal simbolo e tentare di trovare una soluzione linguistica corretta; inoltre, le interazioni generate dal *feedback* indiretto si sono dimostrate più attinenti alle indicazioni fornite dalla correzione dell'insegnante, e il coinvolgimento degli studenti in queste interazioni è risultato decisamente superiore²⁰.

Per contro, il *feedback* diretto ha generato un coinvolgimento minore degli studenti e interazioni verbali che talvolta sono state limitate alla lettura della forma corretta e alla sua accettazione; in generale, le interazioni verbali mostrano la mancanza di coinvolgimento nello sforzo di identificazione dell'errore e nella ricerca di una soluzione corretta utilizzando le conoscenze che gli studenti possiedono e possono condividere nel lavoro di coppia.

Capire quale tipo di *feedback* correttivo generi un maggiore coinvolgimento da parte degli studenti è fondamentale perché, come dimostra questo studio insieme ad altri, il coinvolgimento è strettamente legato all'efficacia del *feedback*. Più gli studenti di Storch e Wigglesworth sono stati attivi e coinvolti dalle interazioni riguardanti le forme linguistiche corrette da utilizzare, più hanno utilizzato le forme corrette nel secondo

²⁰ «The findings for the whole cohort showed that editing feedback elicited more LREs [*language related episodes*] than reformulations and that these LREs tended to relate directly to the feedback provided. The level of engagement also seemed more extensive with editing feedback than in response to reformulations» (Storch e Wigglesworth 2010: 327).

lavoro di coppia dimostrando una comprensione del *feedback*, più hanno utilizzato le medesime forme nel lavoro individuale a distanza di quasi un mese, dimostrando la memorizzazione delle forme corrette relative agli errori segnalati dal *feedback*.

Il tipo di *feedback*, però, non è l'unico elemento che influisce sull'efficacia della correzione e sull'acquisizione di forme corrette: vi sono infatti fattori di tipo affettivo che intervengono nel processo e di cui l'insegnante deve tenere conto.

Uno dei fattori rilevanti sono le convinzioni degli studenti: uno dei casi analizzati nello studio, per esempio, è l'interazione verbale di una coppia convinta che la forma linguistica utilizzata nel loro testo originale fosse sostanzialmente equivalente alla riformulazione indicata dal *feedback* diretto. In questo caso gli studenti hanno mostrato di aver compreso lo stimolo dato dal *feedback* utilizzando l'espressione corretta nel secondo lavoro di coppia, ma di non averlo interiorizzato: nessuno dei due *partners*, nel lavoro individuale a distanza di tempo, ha utilizzato la forma corretta; questa, infatti, non è stata ritenuta utile e dunque non è stata memorizzata.

Un secondo fattore affettivo sono gli obiettivi degli studenti, che ottengono i risultati migliori quando entrambi i *partners* si pongono come scopo quello di migliorare l'accuratezza del testo precedentemente prodotto. Nelle interazioni verbali di una delle coppie analizzate dalle ricercatrici appare evidente che lo scopo su cui i *partners* convergono è migliorare il testo solo dove lo ritengono necessario, ignorando così parte del *feedback*. In questo caso, come in quello precedente, il lavoro preparatorio dell'insegnante può rivelarsi utile: la spiegazione riguardo alla tipologia e all'utilità del *feedback* correttivo può mettere gli studenti nelle condizioni di utilizzarlo in modo positivo e può modificare atteggiamenti che non favoriscono l'acquisizione.

L'ultimo fattore affettivo che le autrici hanno preso in considerazione è l'atteggiamento degli studenti verso il tipo di *feedback*: tra le interazioni riportate nello studio, per esempio, vi è quella di una coppia che non ha apprezzato il *feedback* diretto; anche in questo caso l'osservazione da parte dell'insegnante delle attitudini dei propri studenti può guidarlo nella scelta degli strumenti correttivi di volta in volta più adatti, che possano tenere conto sia degli elementi linguistici da correggere sia dei fattori affettivi che inevitabilmente influenzeranno l'efficacia dell'attività.

3.7. Il gradimento degli studenti

I ricercatori che hanno scelto di indagare quali siano le sensazioni e le preferenze degli studenti che hanno sperimentato attività di scrittura collaborativa sono pochi, ma sono giunti a conclusioni simili che, nel loro insieme, danno agli insegnanti un quadro chiaro riguardo a quali reazioni aspettarsi dagli apprendenti.

Uno dei primi studi (già citato nel § 3.1.) che ha affrontato questo aspetto è stato realizzato da Storch (2005) con studenti universitari di inglese L2 con un livello di conoscenza della lingua intermedio; dei 18 studenti che avevano lavorato in coppia dopo avere scelto liberamente il *partner*, solo due hanno affermato che avrebbero preferito svolgere il compito da soli perché ritenevano la scrittura un'attività di tipo individuale. Gli altri 16 apprendenti hanno valutato positivamente l'esperienza e hanno addotto come motivazione principale del loro gradimento il fatto che la scrittura collaborativa è un'opportunità per confrontare le idee con quelle del *partner* e per imparare l'uno dall'altro modi differenti per esprimere le proprie idee. La maggior parte di questi

studenti inoltre, basandosi sulla propria esperienza, ha sostenuto che la scrittura collaborativa è utile per migliorare le conoscenze grammaticali e quelle lessicali. I principali aspetti negativi individuati da alcuni studenti sono stati invece la difficoltà nel far notare gli errori per timore di urtare la sensibilità dei *partners* e il timore di “perdere la faccia” mostrando le carenze delle proprie conoscenze linguistiche.

Uno studio con un disegno originale è quello di Shehadeh (2011) che ha chiesto a 18 studenti universitari di inglese LS, con conoscenza della lingua di livello intermedio, di svolgere in coppia 12 compiti di scrittura collaborativa di difficoltà crescente nel corso del semestre cambiando, a loro scelta, da tre a cinque diversi *partners* nel corso del periodo di sperimentazione. Pur essendo abituati a un tipo di insegnamento tradizionale con lezioni frontali e pur affrontando per la prima volta un’attività collaborativa, gli studenti hanno acquisito familiarità con questa modalità in breve tempo e, nel giudizio finale, la maggior parte di essi l’ha valutata utile e piacevole. Solo due studenti su 18 nel questionario finale hanno affermato che avrebbero preferito scegliere se svolgere il compito in coppia o individualmente.

Lo studio che in modo più approfondito ha indagato le reazioni degli studenti è quello di Fernández Dobao e Blum (2013), già citato nel § 3.5., nel quale sono state messe a confronto la scrittura individuale, di coppia e di gruppo. Su 55 studenti universitari di spagnolo LS con conoscenza della lingua di livello intermedio che avevano lavorato in coppia o in gruppo, solo quattro hanno dichiarato che avrebbero preferito svolgere un’attività di scrittura individuale. Gli altri studenti, invece, hanno trovato l’attività piacevole, al punto che la tipologia che avevano sperimentato ha condizionato le loro risposte: chi aveva svolto l’attività in coppia ha manifestato una preferenza per il lavoro di coppia, e chi aveva svolto l’attività in gruppo ha affermato di preferire il lavoro di gruppo. La motivazione più frequentemente fornita dagli studenti per sostenere l’attività di coppia è che in essa vi sono maggiori opportunità di partecipazione, mentre le principali ragioni per preferire l’attività di gruppo sono state la possibilità di condividere più idee e conoscenze per la presenza di più *partners*, e l’opportunità di non dover fare affidamento su un solo studente nel corso dell’interazione.

Solo quattro studenti, tra coloro che avevano lavorato in coppia o in gruppo, hanno sostenuto che uno dei loro *partners* avesse cercato di avere un ruolo dominante nel corso dell’interazione; tutti gli altri hanno ritenuto che la distribuzione del lavoro fosse stata equilibrata. L’idea che il gruppo offra meno opportunità di partecipazione rispetto alla coppia, spesso utilizzata come motivazione per preferire il lavoro di coppia, non è dunque in realtà percepita dai partecipanti al lavoro di gruppo.

Una delle valutazioni negative ha riguardato l’utilità della scrittura collaborativa: circa un terzo degli studenti, pur avendo apprezzato l’attività, non l’ha ritenuta utile per migliorare le conoscenze grammaticali e lessicali; la principale motivazione a sostegno di questa valutazione è stato il fatto di aver lavorato con studenti che avevano lo stesso livello di conoscenza della lingua e che per questo potevano offrire scarse opportunità di scambio e di apprendimento. Questa motivazione però, sostengono gli autori dello studio, è smentita dall’analisi delle interazioni verbali che dimostrano come gli studenti, pur condividendo il medesimo livello di conoscenza della lingua target, abbiano invece

creato numerose occasioni di scambio e co-costruzione di conoscenze sia di tipo lessicale sia di tipo grammaticale²¹.

Poiché l'analisi delle interazioni e dei testi prodotti ha dunque dimostrato che l'utilità della scrittura collaborativa potrebbe non essere riconosciuta da una parte degli studenti, gli autori indicano all'insegnante che voglia proporla un approccio di apertura e condivisione: suggeriscono infatti di spiegare agli studenti le motivazioni per le quali ha scelto di utilizzare quel tipo di attività e le ragioni per cui la ritiene utile.

4. STUDIO DI CASO

Lo studio di caso presentato in questo lavoro ha coinvolto 8 studenti brasiliani, con conoscenza della lingua italiana valutata B1+ al test di ingresso, in un'attività di scrittura collaborativa di un testo definito, nell'ambito di questa sperimentazione, come "descrittivo/espressivo" (§ 4.2.). Attraverso l'osservazione delle dinamiche di coppia e l'analisi dei testi prodotti è stata compiuta una verifica dell'ipotesi di lavoro (§ 4.3.) e una valutazione del particolare tipo di compito proposto agli studenti.

4.1. *Introduzione: il corso CALCIF di lingua italiana*

Ad agosto 2013 settantacinque studenti brasiliani sono giunti all'Università degli Studi di Milano per studiare presso il CALCIF²² durante l'intero anno accademico, seguendo le lezioni in lingua italiana e sostenendo esami in lingua italiana, grazie al contributo economico del programma "Scienza senza frontiere"²³. Molti di loro non avevano mai studiato la lingua italiana in precedenza.

Il Programma "Scienza senza frontiere" (*Ciencia Sem Fronteiras*) promuove la mobilità internazionale degli studenti e dei ricercatori brasiliani verso università e centri di ricerca di alta qualificazione nel resto del mondo. Il programma prevede l'erogazione di borse di studio che consentono ai beneficiari di studiare o fare ricerca all'estero per un periodo di tempo determinato; lo scopo è sviluppare nuovi progetti e collaborazioni internazionali in aree disciplinari di interesse per l'innovazione e lo sviluppo tecnologico e industriale del Brasile, come le scienze naturali, le scienze umane, l'ingegneria, l'agricoltura sostenibile, le industrie creative, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

L'Università degli Studi di Milano è tra le istituzioni accademiche, scelte dalle agenzie preposte dal Governo brasiliano, che hanno aderito al progetto e hanno accolto studenti brasiliani.

Al momento dell'arrivo i 75 studenti, di età compresa tra 22 e 24 anni, erano iscritti a facoltà scientifiche presso università brasiliane, prevalentemente facoltà di scienze veterinarie, agrarie, mediche e biotecnologiche, e avevano livelli disomogenei di

²¹ «The analysis of interaction, however, showed that these learners and their peers were able to create plenty of opportunities, during the performance of the task, to co-construct both lexical and grammatical knowledge [...]» (Fernández Dobao e Blum, 2013: 374).

²² Il CALCIF è il Centro d'Ateneo per la promozione della lingua e della cultura italiana "G e C. Feltrinelli" <http://www.calcif.unimi.it/attivita.html>.

²³ http://users2.unimi.it/centrocalcif/?page_id=152.

conoscenza della lingua italiana; erano accomunati, però, dall'esigenza di iniziare a frequentare le lezioni in lingua italiana delle corrispondenti facoltà scientifiche dell'Università degli Studi di Milano a partire dal mese di ottobre.

Il CALCIF ha organizzato un corso intensivo di lingua italiana, con lezioni quotidiane della durata di 5 ore durante tutto il mese di settembre (100 ore in totale), mirato sia all'acquisizione delle competenze di base sia, per quanto possibile a seconda dei livelli di partenza, allo sviluppo delle abilità CALP²⁴ con l'obiettivo di fornire agli studenti strumenti linguistici utili per affrontare l'inizio dell'anno accademico e la frequenza delle lezioni in lingua italiana.

Gli studenti hanno sostenuto un test di conoscenza della lingua italiana che ha individuato quattro livelli secondo la classificazione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*: A1, A2, A2+, B1+. Sulla base dei risultati del test gli studenti sono stati suddivisi in cinque classi: due di livello A1 (composte rispettivamente da 15 e 13 studenti), una di livello B2 (composta da 15 studenti), una di livello A2+ (composta da 15 studenti) e una di livello B1+ (composta da 17 studenti).

Otto studenti della classe di livello B1+ hanno accettato di svolgere l'attività di scrittura collaborativa descritta in questo lavoro.

4.2. *La tipologia del compito: realizzazione di un testo "descrittivo/espressivo"*

Per la scelta della tipologia del compito da assegnare per l'attività di scrittura collaborativa sono stati presi in considerazione principalmente due elementi: il fatto che gli studenti condividessero la stessa L1 e il livello di conoscenza della L2.

Per spingere gli studenti, che avrebbero facilmente potuto comunicare tra loro attraverso la loro L1, ad utilizzare il più possibile la lingua target nel corso dell'attività è stata scelta la realizzazione di un testo complesso, definito in questo ambito come un testo composto da più frasi brevi e dotato di coesione e coerenza interne. Sulla base dei descrittori individuati dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* per la produzione scritta generale è stato valutato che studenti con un livello B1+ di conoscenza della lingua target fossero in grado di affrontare la creazione di questo tipo di testo complesso.²⁵

Sono state dunque scartate le ipotesi di assegnare testi brevi come il *data commentary text* che avrebbe più facilmente consentito l'uso della L1 per la comprensione del grafico e l'utilizzo di pochi vocaboli italiani per l'esecuzione del compito, o come il *jigsaw* che, presentando una delle maggiori difficoltà nello scambio orale delle informazioni, avrebbe favorito l'uso della L1 da parte degli apprendenti.

Per stimolare la costruzione di un testo composto da più frasi e l'utilizzo di numerosi vocaboli è stato scelto di fornire agli studenti uno stimolo visivo a sua volta complesso, ossia una fotografia contenente molti elementi che avrebbero potuto essere descritti; la

²⁴ Con l'acronimo CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) si indica la capacità di utilizzare la lingua come veicolo per apprendere i contenuti delle diverse discipline scolastiche e accademiche.

²⁵ L'apprendente con un livello di conoscenza della lingua target valutato come B1 «su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo di interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte» (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, 2002: 77).

fotografia è stata corredata da alcuni vocaboli ed espressioni associati all'immagine perché servissero come aiuto sia lessicale sia operativo, ossia perché costituissero un punto di partenza nel caso l'interazione all'interno della coppia avesse avuto bisogno di uno stimolo iniziale.

Supponendo che la creazione di un testo puramente descrittivo non sia di per sé stimolante, agli studenti è stato chiesto di produrre un testo che, nell'ambito di questa sperimentazione, è stato definito "descrittivo/espressivo". Con questa definizione si è voluto indicare un testo che, oltre a elementi ed espressioni descrittivi di luoghi, persone e oggetti, presenti anche elementi che indichino emozioni, sentimenti e stati d'animo²⁶. Si è pensato così di chiedere agli studenti di descrivere nel testo, oltre all'immagine, anche le emozioni condivise che l'immagine aveva suscitato.

Sono state scelte due immagini-stimolo su cui basare l'attività: un'immagine considerata altamente evocativa per gli studenti coinvolti nella sperimentazione e un'immagine valutata come "neutra", o comunque con un potere evocativo decisamente inferiore rispetto all'immagine altamente evocativa; la scelta di due immagini dotate, nell'ipotesi iniziale, di potere evocativo di differente intensità è stata compiuta per poter confrontare tra loro i testi creati a partire da due diversi stimoli.

L'immagine considerata altamente evocativa è una veduta della spiaggia di Capacabana a Rio de Janeiro (Immagine A), uno dei luoghi che simboleggiano il Brasile e che può essere considerato parte dell'identità collettiva brasiliana; è stata scelta una fotografia scattata a terra (anziché una delle più comuni vedute aeree) che mostra persone mentre passeggiano, giocano e si divertono perché gli studenti potessero trovare un numero maggiore di elementi da descrivere e di situazioni che potessero risultare stimolanti.

Per la ricerca e la scelta dell'immagine altamente evocativa è stata chiesta la collaborazione della mediatrice culturale brasiliana residente in Italia che ha seguito gli studenti fin dalla fase di accoglienza e che aveva familiarità con loro. L'immagine è stata ritenuta emotivamente stimolante per ragazzi giovani che, nella maggior parte dei casi, si trovavano a vivere all'estero per la prima volta nella loro vita e che avevano lasciato il loro Paese e i loro affetti da più di un mese.

L'immagine considerata neutra per i giovani studenti brasiliani rappresenta un panorama alpino (Immagine B); anche in questa fotografia sono raffigurate persone che si rilassano e si divertono, ma si trovano sul bordo di un lago alpino nel contesto di un paesaggio montano tipicamente europeo. L'immagine utilizzata è stata scelta tra quelle presenti sul sito dell'Ente del turismo della Regione Trentino-Alto Adige.

Con l'espressione "descrittivo/espressivo" riferita al testo da creare si intende qui dunque la descrizione di un'immagine data associata alle emozioni che suscita negli scriventi, ai quali era stato chiesto di discutere delle sensazioni provocate dall'immagine e di descrivere solo quelle condivise (§ 4.4.).

²⁶ È stata scelta la definizione "descrittivo/espressivo" perché in questo compito la descrizione di luoghi, persone e oggetti è il punto di partenza dell'attività, ed è premessa indispensabile all'espressione delle emozioni. I testi prevalentemente di tipo "espressivo-emotivo", invece, sono definiti come testi «in cui l'autore ha lo scopo di comunicare al destinatario i propri stati d'animo. In essi prevale dunque la funzione espressiva e l'attenzione si concentra sulle emozioni, i pensieri, le esperienze personali dell'emittente. A questa categoria appartengono le lettere personali e i diari, le autobiografie e le opere di poesia, nei quali è possibile comprendere anche altre funzioni comunicative perché l'emittente nel parlare di sé può informare, descrivere, esporre, argomentare». (Panebianco, Pisone, Reggiani e Gineprini, 2012).



lungomare costruzioni caratteristico mosaico come si può notare...
 in primo piano / in secondo piano si può ipotizzare che... a noi piacerebbe / a noi non piacerebbe...
 in primo luogo / secondo / terzo...

Immagine A



cime riflesso pineta ombreggiato come si può notare...
 in primo piano / in secondo piano si può ipotizzare che... a noi piacerebbe / a noi non piacerebbe...
 in primo luogo / secondo / terzo...

Immagine B

4.3. *L'ipotesi di lavoro e gli scopi della sperimentazione*

L'ipotesi di lavoro iniziale, da verificare con la sperimentazione, era basata sulla differenza di potenziale evocativo delle due immagini e presupponeva che gli studenti che avessero dovuto descrivere l'immagine più evocativa avrebbero prodotto un testo più ricco poiché avrebbero lavorato su materiale per loro più stimolante, e viceversa gli studenti che avessero dovuto descrivere l'immagine meno evocativa avrebbero realizzato un elaborato meno ricco sia dal punto di vista testuale sia dal punto di vista emotivo.

Gli scopi della sperimentazione sono stati dunque i seguenti:

- verificare se le immagini avessero realmente un differente potenziale evocativo (ipotesi iniziale), e quale tipo di immagine fosse più efficace come stimolo per un'attività di scrittura collaborativa;
- verificare se sia possibile scrivere di emozioni in modo collettivo, ossia trovando le sensazioni condivise attraverso il confronto con il *partner* e descrivendo i sentimenti comuni in un testo condiviso;
- verificare se l'interazione in merito alle emozioni sia stimolante per gli studenti.

Gli strumenti utilizzati per la verifica sono stati l'osservazione del comportamento degli studenti durante il lavoro di coppia e l'analisi dei testi prodotti.

4.4. *L'attività di scrittura collaborativa: descrizione*

L'attività di scrittura collaborativa ha avuto luogo al termine del corso nella classe composta da studenti con un livello B1+ di conoscenza della lingua italiana.

Gli 8 studenti presenti, 4 maschi e 4 femmine di età compresa tra 22 e 24 anni, sono stati invitati a scegliere un *partner* per l'attività di scrittura collaborativa e hanno così formato 4 coppie: coppia A (maschio e femmina, M/F; Samuel e Jéssica), coppia B (F/F; Agata e Jéssica), coppia C (M/M; Attilio e Gustavo) e coppia D (M/F; Luciano e Cintia).

Le istruzioni per lo svolgimento dell'attività (Appendice A) sono state consegnate a ciascuna coppia e sono state lette a voce alta dall'insegnante per verificare che il contenuto fosse stato compreso dagli studenti; era infatti fondamentale assicurarsi che gli apprendenti, che non avevano svolto attività di scrittura collaborativa in precedenza durante il corso, avessero compreso le "regole" fondamentali per la realizzazione del testo: parlare con il *partner* dell'immagine e delle emozioni che suscita, trovare quelle condivise, e descrivere nel testo sia l'immagine sia le emozioni condivise. È stato esplicitato a voce che, nel caso l'immagine avesse suscitato emozioni differenti nei membri della coppia, i *partners* avrebbero dovuto comunque lavorare insieme per trovare sensazioni su cui fossero in accordo e scriverne nel testo. Infine è stato comunicato che ciascuna coppia avrebbe dovuto dare un titolo al testo prodotto.

Successivamente sono state assegnate le immagini con i vocaboli e le espressioni a esse associati: alle coppie A e B è stata assegnata l'immagine a cui l'ipotesi di lavoro ha attribuito un alto potere evocativo (Appendice A) e alle coppie C e D è stata assegnata l'immagine con l'ipotizzato scarso potere evocativo (Appendice B).

È stato evidenziato inoltre che gli studenti avrebbero potuto decidere liberamente se utilizzare i vocaboli e le espressioni associate alle immagini, ed è stato raccomandato di rileggere attentamente il testo prima di consegnarlo.

Il tempo limite per completare e consegnare il compito è stato fissato in 30 minuti dall'inizio dell'attività; è stato inoltre comunicato agli studenti che avrebbero potuto consegnare il compito in anticipo se l'avessero ritenuto concluso prima che fossero trascorsi 30 minuti.

Il giorno seguente tutti i testi sono stati restituiti agli studenti con l'indicazione degli errori e la riscrittura delle espressioni corrette (*feedback* diretto).

4.5. Osservazione delle dinamiche del lavoro di coppia

L'osservazione delle dinamiche durante il lavoro di coppia ha mostrato in modo molto evidente che le coppie erano caratterizzate da interazioni di tipo differente. Gli studenti che formavano le coppie, A, B e C, hanno iniziato a interagire verbalmente fin dai primi minuti in modo equilibrato, ossia con turni di parola equivalenti, e in modo probabilmente piacevole, dal momento che gli argomenti di conversazione suscitavano sorrisi e risate di tanto in tanto. Gli studenti mostravano interesse verso la conversazione e l'argomento dello scambio verbale.

La coppia D invece, composta da Luciano e Cintia, ha mostrato fin dai primi minuti difficoltà nel dare inizio all'interazione. I due *partners* dapprima sono rimasti a lungo in silenzio davanti all'immagine della spiaggia di Copacabana, poi hanno iniziato a confrontarsi intervallando i turni di parola con lunghi silenzi. Nei momenti di silenzio i due *partners* talvolta osservavano l'immagine, talvolta si guardavano attorno, mostrando apertamente difficoltà e una sorta di insofferenza; non hanno sorriso nel corso dell'interazione e non hanno mai mostrato di trovare l'attività piacevole.

I membri delle coppie A, B e C hanno cominciato a scrivere il testo dopo circa 15 minuti dal momento in cui è stato dato inizio all'attività, sono stati molto concentrati sulla scrittura per circa 10 minuti e hanno riletto il testo o continuato a parlare tra loro nel corso degli ultimi 5 minuti; tutte e tre le coppie hanno consegnato il compito allo scadere dei 30 minuti assegnati.

I membri della coppia D hanno iniziato a scrivere dopo circa 7 minuti dal momento d'inizio, hanno messo insieme una frase dopo l'altra interagendo solo il tempo necessario per concordare ciò che intendevano scrivere e hanno consegnato il compito con notevole anticipo rispetto ai compagni, circa 10 minuti prima del termine stabilito.

In letteratura è descritto un confronto tra l'interazione di una coppia collaborativa e l'interazione di una coppia non collaborativa in relazione al tempo impiegato per consegnare il compito. In un lavoro del 2002 Storch (2002b) ha approfondito l'analisi di due modelli di interazione, il modello "collaborativo" e il modello "dominante/dominante", a partire dai medesimi dati utilizzati per individuare e descrivere i quattro modelli di interazione (Storch, 2002a). Storch ha fatto notare che il primo elemento che appare evidente agli occhi dell'osservatore è la disparità nella durata dell'interazione. La coppia che si era relazionata in modo collaborativo aveva utilizzato un tempo notevolmente maggiore per concludere il compito rispetto alla coppia con un'interazione di tipo "dominante/dominante". La coppia che aveva interagito collaborativamente aveva impiegato in totale 24 minuti durante i quali aveva scritto,

riletto e infine controllato congiuntamente il testo per verificarne l'accuratezza grammaticale. I membri della coppia con un'interazione non collaborativa invece avevano impiegato circa 16 minuti per scrivere il testo che non avevano poi riletto né controllato²⁷.

Come dimostra Storch riportando parte delle trascrizioni delle interazioni verbali occorse nelle due coppie, trovare l'accordo e instaurare una relazione positiva e produttiva nelle varie fasi del compito, dall'interpretazione condivisa delle istruzioni e dei dati di partenza alla scrittura, è un processo che richiede tempo. I *partners* collaborativi utilizzano parte del tempo a loro disposizione per trovare un'intesa in relazione ai diversi problemi che devono affrontare, e per dimostrare l'uno all'altro questa intesa attraverso segnali di accettazione, proposte, domande e ripetizioni di quanto il *partner* ha affermato.

Anche nella sperimentazione descritta nel presente lavoro il tempo utilizzato è risultato, insieme al comportamento dei membri della coppia D, indice di una interazione non collaborativa; nella coppia D però, a differenza dell'interazione "dominante/dominante" descritta da Storch, nessuno dei due *partners* sembrava voler assumere il controllo o la responsabilità del compito.

È comunque significativo il fatto che, su 4 coppie i cui membri si sono autoselezionati, 3 coppie hanno sviluppato in modo spontaneo un'interazione di tipo collaborativo. È significativo anche il fatto che la difficoltà di collaborazione emerga in modo riconoscibile già durante la prima attività di scrittura collaborativa; questo consente un tempestivo differente raggruppamento degli studenti all'insegnante che voglia proseguire con questo tipo di attività.

4.6. *Analisi dei testi prodotti dagli studenti*

I testi prodotti dalle 4 coppie sono riportati in Appendice (D, E, F, G). L'analisi svolta è strettamente collegata agli scopi della sperimentazione, ossia verificare se il potenziale evocativo delle immagini abbia avuto effetti nei testi prodotti; verificare se sia possibile scrivere di emozioni in modo collettivo, trovando le sensazioni condivise attraverso il confronto con il *partner* e descrivendo i sentimenti comuni in un testo realizzato collaborativamente; e verificare se l'interazione in merito alle emozioni sia stimolante per gli studenti e possa essere riproposta in altri contesti didattici. Per raggiungere questi obiettivi sono stati analizzati la lunghezza dei testi, i titoli degli elaborati, le scelte lessicali, la morfologia verbale, i vocaboli e le espressioni indici di condivisione, i punti del testo in cui gli studenti hanno utilizzato la fantasia e quelli in cui hanno espresso emozioni condivise.

Non è stata svolta, dunque, un'analisi in merito all'accuratezza e alla correttezza dei testi elaborati, poiché il lavoro con gli studenti e il disegno della sperimentazione non sono stati impostati in questo senso. Non è possibile inoltre, sulla base di un'unica attività, comprendere attraverso l'analisi se le differenze nell'accuratezza grammaticale,

²⁷ «The first thing that was noted was that Charley and May spent a considerably longer time on the task than Maria and Lee. Charley and May spent almost 24 min on the task. They first composed the text and then re-read and revised it, checking for grammatical accuracy. In contrast, Maria and Lee spent just over 16 min on the task (16 min and 17 s). Once they composed the text they did not re-read or revise it» (Storch 2002b: 308).

morfologica e sintattica tra i testi siano attribuibili agli effetti del lavoro di scrittura collaborativa o al livello di conoscenza della lingua italiana dei *partners*. È necessario, tuttavia, osservare che il testo prodotto dalla coppia C è sensibilmente meno corretto e accurato in confronto agli altri, indice di un livello di padronanza della lingua italiana e della abilità di espressione scritta inferiore rispetto agli altri apprendenti della classe.

4.6.1. *La lunghezza del testo*

I testi prodotti dalle coppie A e B, che hanno descritto il paesaggio alpino, sono decisamente più lunghi rispetto ai testi delle coppie C e D: 123 e 132 parole (coppie A e B rispettivamente) contro 85 e 96 parole (coppie C e D rispettivamente).

Gli elaborati contengono in media 6 frasi (7 frasi i testi delle coppie B e D, 5 frasi i testi delle coppie A e C); questa apparente omogeneità consente di mettere in evidenza le differenze nella costruzione del testo, come si può notare per esempio se si mettono a confronto i due elaborati che contengono il maggior numero di frasi. Il testo della coppia B, che descrive il paesaggio alpino, contiene 7 frasi di media lunghezza (composte rispettivamente da 33, 24, 20, 16, 16, 13 e 11 parole) che nel loro insieme vanno a comporre il testo più lungo; il testo della coppia D, che descrive la spiaggia di Copacabana, contiene invece 7 frasi mediamente più brevi (composte da 20, 18, 14, 14, 11, 11 e 8 parole) che vanno a comporre il testo più succinto ed essenziale.

I testi più brevi (coppie C e D), dunque, sono quelli che hanno descritto la spiaggia di Copacabana, ossia l'immagine a cui nell'ipotesi iniziale era stato attribuito un maggiore potere evocativo e che avrebbe dovuto costituire uno stimolo più efficace e più coinvolgente per gli studenti.

Poiché solo per la coppia D la relativa brevità del testo potrebbe essere attribuita a un'interazione scarsamente collaborativa, è più plausibile dedurre che l'immagine considerata come scarsamente evocativa, ossia il paesaggio alpino, abbia invece costituito lo stimolo più coinvolgente per gli studenti. Infatti non solo è accaduto che l'immagine con il paesaggio alpino sia stata lo stimolo per la realizzazione dei testi più lunghi, ma anche che l'interazione più difficoltosa e caratterizzata da silenzi si sia sviluppata davanti all'immagine della spiaggia di Copacabana.

Si può supporre dunque che per ragazzi giovani, che vivono per la prima volta fuori dal loro Paese, l'idea di avventurarsi in luoghi nuovi e differenti da ciò che è familiare possa essere un argomento stimolante, contrariamente a quanto era stato ipotizzato.

L'ipotesi relativa al potere evocativo delle immagini-stimolo dunque, nonostante fosse stata basata su un'ipotesi realistica e sull'aiuto di una mediatrice culturale, si è rivelata errata. Per l'insegnante questo significa che le scelte degli stimoli per la scrittura collaborativa di testi descrittivi/espressivi dovrebbe essere impostata sulla conoscenza degli studenti e del loro mondo emotivo, che potrebbe essere modificata sulla base dei riscontri che l'insegnante ricava dall'esito delle attività, e che potrebbe persino nascere dalla discussione con gli studenti e da una ricerca collettiva di ciò che li interessa e costituisce per loro uno stimolo e un interesse reali.

4.6.2. *Il titolo dell'elaborato*

I titoli concordati dalle coppie di studenti per i loro elaborati sono stati i seguenti: “Un posto tranquillo” (coppia A) e “La tranquillità della montagna” (coppia B) in relazione all’immagine del paesaggio alpino; “Il Rio de Janeiro rimane bello” (coppia C) e “Il Rio de Janeiro continua bello” (coppia D) in relazione all’immagine della spiaggia di Copacabana.

È interessante osservare che nella scelta del titolo nessuna coppia si è limitata a un’oggettiva descrizione dell’immagine: tutti i titoli infatti contengono un elemento emozionale, rappresentato da un aggettivo o da un nome, che commenta l’immagine aggiungendo un giudizio positivo riguardo a ciò che è visibile nelle fotografie (coppia A: “Un posto tranquillo”; coppia B: “La tranquillità della montagna”; coppia C: “Il Rio de Janeiro rimane bello”; coppia D: “Il Rio de Janeiro continua bello”).

I *partners* delle coppie che hanno descritto il paesaggio alpino sono evidentemente stati colpiti dalla serenità che l’immagine trasmetteva e hanno concordato di evidenziare questo aspetto nel titolo come elemento fondamentale della loro descrizione. È necessario notare che l’aggettivo “tranquillo” e il nome “tranquillità” non hanno necessariamente una connotazione positiva; il valore positivo che gli studenti hanno voluto attribuire a questi vocaboli, tuttavia, si deduce dalla lettura dei testi da loro prodotti.

Le coppie che hanno descritto l’immagine con la spiaggia di Copacabana hanno prodotto titoli molto simili nella forma e nel significato; questo non può essere il risultato di un passaggio di informazioni tra le coppie perché ogni studente ha potuto comunicare esclusivamente con il proprio *partner* durante lo svolgimento dell’intera attività. Anche i *partners* delle coppie C e D, dunque, hanno trovato un accordo nel caratterizzare in modo positivo le emozioni suscitate dall’immagine-stimolo, e hanno deciso di farlo a partire dal titolo inserendo un aggettivo (“bello”) che conferisce inequivocabilmente una caratterizzazione positiva riferita all’aspetto emotivo della loro produzione.

Il titolo può dunque essere considerato il primo indizio del fatto che sia possibile per gli studenti trovare sensazioni condivise e scrivere di emozioni in un testo collaborativo.

4.6.3. *Le scelte lessicali*

I testi più lunghi (coppie A e B) che descrivono il paesaggio alpino presentano, oltre a un maggior numero di vocaboli, anche scelte lessicali più ricercate in relazione al livello di conoscenza della lingua italiana degli studenti (B1+), ossia presentano termini con minore frequenza d’uso rispetto ai testi delle coppie C e D.

Nel testo della coppia A si trovano vocaboli quali “sentiero”, “rilassante”, “riflette”, “suggestivo”, “offrirci” ed espressioni complesse quali “si può ipotizzare” ed “essere in contatto con la natura”; nel testo della coppia B si trovano vocaboli quali “ombreggiato”, “riflesso”, “rilassamento” ed espressioni quali “si può ipotizzare”, “bordo del lago”, “un giorno e un luogo ideale” e “caos urbano”. Questi vocaboli ed espressioni, al di là della correttezza grammaticale che qui non è valutata, rendono il testo relativamente ricco dal punto di vista lessicale e suggestivo per il lettore che confronti l’elaborato con la visione dell’immagine descritta.

I testi delle coppie C e D, che hanno descritto la spiaggia di Copacabana, presentano complessivamente scelte lessicali più semplici e termini con maggiore frequenza d'uso. Il testo della coppia C presenta e ripete nel corso della narrazione vocaboli quali "città", "spiaggia", "vacanze" e "bello" mentre non presenta alcuna espressione di particolare complessità. Nel testo della coppia D si trovano quasi esclusivamente vocaboli ad alta frequenza d'uso ("luogo", "spiaggia", "bello", "famoso") e due espressioni più complesse quali "gioco caratteristico" ed "edifici turistici".

L'espressione "si può ipotizzare", utilizzata sia dalla coppia A sia dalla coppia B, non è stata proposta autonomamente dagli studenti ma è stata da loro scelta tra quelle proposte in calce all'immagine come spunto di lavoro; è interessante in questo caso notare che, pur essendo stata suggerita a tutti gli studenti, l'espressione è stata utilizzata da entrambe le coppie che hanno descritto il paesaggio alpino mentre non è stata presa in considerazione da nessuna delle coppie che hanno descritto la spiaggia di Copacabana.

Si è verificata dunque una differenza riscontrabile tra i testi relativi al paesaggio alpino e quelli relativi alla spiaggia brasiliana: le scelte lessicali più ricche e complesse e i termini con minore frequenza d'uso sono per la maggior parte riscontrabili nelle descrizioni del paesaggio alpino, ossia in relazione all'immagine che, contrariamente all'ipotesi iniziale, ha dimostrato nella realtà di possedere un maggiore potere evocativo. Le scelte lessicali più semplici, invece, sono riscontrabili nei testi relativi all'immagine della spiaggia di Copacabana, che ha dimostrato dunque minore capacità di costituire uno stimolo efficace per gli studenti.

4.6.4. *La morfologia verbale*

La scelta degli studenti di utilizzare tempi e modi verbali differenti dal presente del modo indicativo è stata individuata come criterio per indicare non solo una maggiore complessità linguistica, ma anche una maggiore ricchezza della descrizione e di conseguenza un coinvolgimento più intenso degli studenti nell'attività dovuta al potere evocativo dell'immagine descritta.

I testi delle coppie A e B presentano la maggiore differenziazione nell'uso della morfologia verbale: oltre al presente indicativo, il testo della coppia riporta l'uso di forme verbali quali "abbiano fatto", "sono arrivati", "piacerebbe" e "potendo ascoltare" mentre il testo della coppia B presenta le forme verbali "sono andati", "c'era", "sono arrivati", "sono fermati", "scherzava", "piacerebbe" e "fosse". L'utilizzo di un tempo passato per la descrizione di un'immagine, nello specifico il passato prossimo, è indice dell'uso della fantasia nella descrizione della fotografia: entrambe le coppie, infatti, lo hanno utilizzato per immaginare le azioni e gli stati d'animo delle persone rappresentate nell'immagine.

Nei testi delle coppie C e D, invece, la morfologia verbale utilizzata per la descrizione del paesaggio alpino si limita al presente del modo indicativo se si esclude l'uso della forma verbale "piacerebbe" ("a noi piacerebbe"), che è riportata esattamente nella modalità proposta nei suggerimenti di lavoro in calce all'immagine. La scelta di utilizzare pressoché unicamente il tempo presente dell'indicativo, oltre a dare vita a un testo meno complesso dal punto di vista linguistico, indica un minore coinvolgimento degli studenti

che si sono limitati in gran parte del testo a riportare la mera descrizione del luogo visibile nell'immagine-stimolo.

L'immagine che anche in questo caso ha stimolato la realizzazione dei testi più ricchi è la fotografia del paesaggio alpino; sulla base dell'analisi della morfologia verbale, appare inoltre possibile che la presenza di personaggi identificabili come una famiglia i cui membri interagiscono tra loro abbia contribuito a rendere l'immagine più stimolante rispetto alle molte persone in questo senso più "anonime" che passeggiano e giocano sulla spiaggia di Copacabana. Un'utile indicazione per la scelta delle immagini-stimolo può essere, dunque, porre l'attenzione non solo al paesaggio e agli oggetti presenti, ma anche in modo specifico ai personaggi che compaiono, ai loro legami e alle azioni che compiono, perché questi elementi possono costituire uno stimolo all'uso dell'immaginazione da parte degli studenti e alla produzione di testi più lunghi e complessi.

4.6.5. *La grammatica dello scrivere insieme*

La presenza di pronomi o aggettivi di prima persona plurale è stata considerata un indice esplicito di accordo tra i *partners* riguardo ai concetti espressi nel testo.

Nel testo della coppia A sono presenti 3 pronomi o aggettivi di prima persona plurale che sono stati utilizzati dai *partners* per esplicitare accordo riguardo alla descrizione della fotografia ("secondo noi l'immagine mostra..."), per esprimere un desiderio comune ("a noi piacerebbe tantissimo trovare un posto così...") e per descrivere una comune intenzione ("quest'immagine ci invita a prendere una bicicletta e andare...").

I testi della coppia B e della coppia C presentano ciascuno un solo pronome di prima persona plurale utilizzato per esprimere un desiderio condiviso ("a noi piacerebbe questo paesaggio..." e "a noi piacerebbe andare a Copacabana...").

La coppia D ha utilizzato un aggettivo di prima persona plurale nella descrizione ("la nostra immagine è una spiaggia...") e un pronome per esprimere un desiderio comune ("a noi piacerebbe fare un giro in questo luogo...").

Tutte le coppie dunque sono riuscite a trovare un accordo riguardo agli aspetti emotivi e a esprimere nel testo perlomeno un desiderio condiviso; anche i *partners* della coppia D, che non hanno dato vita a un'interazione di tipo collaborativo durante l'attività, sono comunque riusciti a produrre un breve testo con elementi descrittivi ed elementi emotivi condivisi. Tutti gli studenti, quindi, sono riusciti a introdurre nel testo, seppure in misura diversa, elementi condivisi indipendentemente dal tipo di interazione che hanno instaurato e dal tipo di immagine di partenza che avevano a disposizione.

4.6.6. *La testualità dell'immaginazione*

Per capire se le immagini siano state stimolanti per gli studenti è stato scelto di analizzare i punti in cui i testi vanno oltre la mera descrizione di ciò che è visibile nelle fotografie; questa scelta si basa sulla supposizione che solo uno stimolo motivante possa spingere a utilizzare la fantasia per immaginare il contesto di una scena statica e a confrontarsi con il *partner* per trovare una visione comune.

Gli studenti della coppia A sono andati oltre la descrizione oggettiva dell'immagine del paesaggio alpino in due punti distinti, quando hanno immaginato che le persone raffigurate fossero arrivate in quel luogo rilassante dopo un lungo percorso ("si può ipotizzare che abbiano fatto un lungo sentiero...") e quando hanno scritto che erano probabilmente molto stanche a causa del viaggio ("sebbene siano stanchissimi del viaggio in bicicletta...").

I *partners* della coppia B sono andati oltre la mera descrizione del paesaggio alpino in due punti, quando hanno ipotizzato che le persone raffigurate fossero una famiglia ("si può ipotizzare che c'è una famiglia formata da...") e quando hanno affermato che il momento fermato dalla fotografia rappresenta un giorno ideale per una gita con i parenti ("sembrando essere un luogo e un giorno ideale per fare un giro in famiglia...").

Gli studenti delle coppie C e D, che hanno descritto l'immagine della spiaggia di Copacabana, non hanno invece utilizzato l'immaginazione e si sono limitati alla descrizione oggettiva di ciò che era visibile nella fotografia, ossia principalmente il caratteristico mosaico, le attività delle persone rappresentate, la spiaggia.

In relazione al potere evocativo, ossia alla capacità di fornire uno stimolo reale agli studenti, ancora una volta l'immagine del paesaggio alpino si è rivelata la più efficace nel fornire elementi che favorissero la voglia di confrontarsi e da cui i *partners* potessero partire per ideare i contenuti da riportare in un testo condiviso.

4.6.7. *La testualità delle emozioni condivise*

Per verificare se l'interazione in merito alle emozioni e la scrittura di un testo "descrittivo/espressivo" siano stimolanti per gli studenti si è scelto di analizzare i punti dei testi in cui gli scriventi hanno espresso desideri o aspirazioni legati alle emozioni suscitate dall'immagine.

Desideri o aspirazioni sono presenti in tutti i testi: gli studenti della coppia A hanno descritto in due punti i desideri stimolati dall'immagine, dedicando a essi i due ampi paragrafi finali, nei quali affermano che a entrambi piacerebbe stare per alcuni giorni in luogo così tranquillo ("a noi piacerebbe tantissimo trovare un posto così suggestivo e ci rimanere per alcuni giorni...") e che l'immagine invita alla scoperta di ciò che la natura offre ("per concludere, quest'immagine ci invita a prendere una bicicletta e andare a scoprire tutto che la natura ha ad offrirci...").²⁸ I desideri condivisi della coppia A sono quelli che hanno trovato la forma scritta più ricca e suggestiva, in particolare quando gli studenti hanno scritto che a loro piacerebbe rimanere per alcuni giorni in un luogo simile a quello rappresentato nell'immagine, "lontano dalla città, dal rumore del traffico e dai problemi quotidiani, potendo ascoltare solo gli uccellini, il rumore dell'acqua e del vento".

I *partners* della coppia B hanno dedicato uno spazio consistente ai desideri condivisi nell'ultimo paragrafo composto da due frasi articolate, attraverso le quali hanno spiegato che apprezzano il paesaggio raffigurato nella fotografia perché trasmette una sensazione di grande tranquillità ("a noi piacerebbe questo paesaggio, c'è una sensazione di tranquillità e rilassamento...").

²⁸ Così nel testo originale.

Anche le coppie C e D hanno dedicato il paragrafo conclusivo ai desideri condivisi, seppure in modo più conciso, spiegando brevemente perché vorrebbero visitare la spiaggia di Copacabana (“a noi piacerebbe andare a Copacabana perché c’è un bel *paesaggio*, mare, cibo e belle *donne*”,²⁹ coppia C; “a noi piacerebbe fare un giro in questo luogo, perché è bello, famoso e perché a noi piace il mare”, coppia D).

L’espressione “ci piacerebbe/non ci piacerebbe” era presente come opzione eventualmente utilizzabile tra quelle fornite insieme all’immagine all’inizio dell’attività; il fatto che tutte le coppie abbiano scelto autonomamente di usarla nei loro testi, scartando invece altre opzioni presenti, suggerisce che il confronto sulle emozioni e sui desideri può essere un elemento costitutivo stimolante dell’attività di scrittura collaborativa.

5. CONCLUSIONI

Con l’attività descritta si è voluto sperimentare la scrittura collaborativa in relazione a un tipo di testo non trovato negli esempi presenti in letteratura (§ 3.2.), definito nell’ambito di questo lavoro “descrittivo/espressivo”, ossia un testo in cui sono presenti sia elementi utili a descrivere quanto illustrato in immagini-stimolo, sia le emozioni condivise che le immagini possono suscitare (§ 4.2.).

Il primo scopo della sperimentazione è stato verificare se le due immagini di partenza avessero realmente un differente potenziale evocativo, e quale tipo di immagine fosse più efficace come stimolo per un’attività di scrittura collaborativa.

L’immagine che nell’ipotesi di lavoro iniziale era stata ritenuta ad alto potere evocativo, raffigurante la spiaggia di Copacabana, è risultata al contrario la meno stimolante per gli studenti coinvolti nella sperimentazione; l’immagine che nell’ipotesi iniziale aveva scarso potere evocativo, ovvero il paesaggio alpino, ha invece stimolato la realizzazione dei testi più ricchi.

L’analisi dei testi ha dimostrato infatti che l’immagine del paesaggio alpino ha generato gli elaborati più lunghi (4.6.1), le scelte lessicali più ricercate (4.6.3) e la morfologia verbale più complessa (4.6.4); l’analisi dei contenuti espressi dagli studenti ha inoltre rivelato che solo questa immagine è stata in grado di stimolare l’immaginazione degli studenti, portandoli in alcuni punti del testo ad andare oltre la descrizione oggettiva di quanto potevano osservare nella fotografia (4.6.6).

Per trovare un’immagine realmente stimolante, dunque, l’insegnante potrebbe cercare di capire quali siano gli interessi e le aspirazioni degli studenti o di gruppi di studenti attraverso la discussione o attività mirate e, successivamente, utilizzare le informazioni raccolte per scegliere le immagini sulla base di ciò che maggiormente risulta motivante per il determinato gruppo di discenti a cui intende proporre l’attività di scrittura collaborativa.

L’analisi della morfologia verbale, inoltre, suggerisce che un’immagine che raffiguri pochi personaggi con ruoli riconoscibili, come i componenti di una famiglia nel caso della fotografia del paesaggio alpino, risulta meno “anonima” e più facilmente descrivibile, e spinge gli studenti a fare ipotesi riguardo alle relazioni che intercorrono tra

²⁹ I vocaboli riportati in corsivo sono stati corretti rispetto alla grafia con cui compaiono nel testo originale.

le persone raffigurate, a discuterne tra loro e a scriverne nel testo. I personaggi raffigurati, se ben scelti dall'insegnante, possono costituire un elemento fondamentale nell'immagine di partenza rendendola uno stimolo realmente efficace per favorire il confronto tra *partners* e la scrittura del testo.

L'osservazione delle dinamiche delle interazioni tra gli studenti fornisce indicazioni all'insegnante in relazione all'abbinamento delle coppie. Come descritto in letteratura, in particolare in Storch (2005), un'interazione scarsamente collaborativa rende l'attività didattica inefficace, perché gli studenti non riescono a scambiare informazioni e a imparare l'uno dall'altro. Poiché il tipo di interazione che si sviluppa in una determinata coppia tende a permanere nel tempo e nelle attività successive (Storch 2002a), la gestione dell'abbinamento delle coppie e le eventuali modifiche sono parte del ruolo dell'insegnante che proponga un'attività di scrittura collaborativa. Nel caso descritto per esempio i componenti della coppia D, che non avevano sviluppato un'interazione di tipo collaborativo, avrebbero potuto essere abbinati ad altri *partners* in una eventuale successiva attività di scrittura collaborativa.

Il secondo scopo della sperimentazione è stato verificare se sia possibile scrivere di emozioni in modo collettivo, ossia trovando le sensazioni condivise attraverso il confronto con il *partner* e descrivendo i sentimenti comuni in un testo condiviso.

La prima conferma riguardo alla possibilità di scrivere collettivamente di emozioni è apparsa nei titoli degli elaborati (4.6.2) che contengono, indipendentemente dall'immagine-stimolo di partenza, un elemento emozionale che commenta l'immagine aggiungendo un giudizio condiviso.

L'analisi dell'uso di aggettivi e pronomi di prima persona plurale (4.6.5), presenti in tutti i testi, ha dimostrato che tutte le coppie sono riuscite a trovare un accordo riguardo agli aspetti emotivi e a esprimerli nel testo; anche i *partners* della coppia D, che non hanno dato vita a un'interazione di tipo collaborativo, sono comunque riusciti a produrre un breve testo con elementi descrittivi ed elementi emotivi condivisi. Tutti gli studenti, quindi, sono riusciti a introdurre nel testo elementi condivisi indipendentemente dal tipo di interazione che hanno instaurato e dal tipo di immagine di partenza che avevano a disposizione, dimostrando che per studenti di italiano L2 di livello B1+ è possibile realizzare collaborativamente un testo di tipo "descrittivo/espressivo".

Il terzo scopo della sperimentazione è stato verificare se l'interazione in merito alle emozioni sia stimolante per i discenti.

L'analisi del contenuto dei testi prodotti dagli studenti, che hanno dedicato uno o due paragrafi ai loro desideri e aspirazioni in relazione a quanto mostrato dall'immagine (4.6.7), suggerisce che il confronto con il *partner* sulle emozioni suscitate e la realizzazione di un testo di tipo "descrittivo/espressivo" possono essere un lavoro stimolante. Nessuna coppia infatti, nel caso in studio, ha tralasciato la descrizione della parte più personale, ossia l'esplicitazione dei desideri condivisi. Il fatto che tutte le coppie abbiano scelto autonomamente di usare l'espressione fornita in calce all'immagine "ci piacerebbe/non ci piacerebbe" nei loro testi, scartando altre opzioni disponibili, suggerisce che il confronto sulle emozioni e sui desideri può essere un elemento costitutivo e produttivo dell'attività di scrittura collaborativa.

L'attività di scrittura collaborativa, in conclusione, può essere resa interessante dalla scelta di un elemento-stimolo che favorisca la partecipazione, motivi gli studenti al confronto e alla scrittura e stimoli la loro immaginazione. L'elemento scelto per la

presente sperimentazione è stata un'immagine con potere evocativo, ma si possono trovare altri elementi-stimolo capaci rendere l'attività di scrittura collaborativa stimolante a seconda dei diversi contesti didattici in cui l'insegnante si trova a operare. Di seguito si riportano alcuni esempi di scrittura collaborativa di testi innovativi o "non convenzionali" che possono servire all'insegnante nella ricerca di elementi che rendano l'attività varia e stimolante per gli studenti.

In un documento dell'Università del Minnesota (Homstad e Thorson, 1996), che riporta diversi esempi di compiti elaborati per rendere motivanti le attività di scrittura in classi di lingue scandinave e tedesco LS, è descritta la scrittura collaborativa di un "giallo", ossia di un breve racconto che contenga elementi del genere *thriller*.³⁰ Gli studenti vengono divisi in piccoli gruppi, a ciascuno dei quali è consegnato un foglio che riporta l'incipit di una storia (sono citati come esempi frasi quali "Era una notte buia e tempestosa", "All'improvviso una donna si mise a urlare" e "Si udì uno sparo"). Ciascun gruppo ha cinque minuti per inventare e scrivere l'avvenimento successivo rispetto a quello già descritto, tenendo naturalmente conto dell'incipit ricevuto. Allo scadere del tempo, ogni gruppo consegna il proprio foglio a un altro gruppo che prosegue nell'invenzione della parte successiva del racconto giallo. Dopo qualche turno l'insegnante chiede ai gruppi di inventare e scrivere un finale e le storie possono essere lette a tutta la classe.

Altre sperimentazioni suggeriscono l'uso del computer e dei nuovi strumenti di comunicazione per rendere stimolanti le attività di scrittura collaborativa rivolte a studenti giovani: Elola e Oskoz (2010) hanno sperimentato l'uso di *wikis*, ovvero di siti web che permettono ai propri utenti di creare, modificare o cancellare i contenuti, e *chats*, ossia luoghi virtuali in cui gli utenti si incontrano per scambiare messaggi scritti. Al termine dell'attività gli studenti hanno riconosciuto che realizzare collaborativamente quel tipo di compito ha consentito loro di produrre testi più accurati, più coerenti rispetto allo scopo e più strutturati e organizzati rispetto ai testi che avrebbero potuto produrre individualmente.

Altri suggerimenti che possono rendere stimolante la scrittura collaborativa sono quelli che riguardano la realizzazione di un testo che richieda agli studenti di utilizzare anche fantasia e creatività: scrivere un nuovo finale a una storia, una favola o un avvenimento noti, per esempio, sono compiti che possono favorire il coinvolgimento dei discenti, soprattutto se gli argomenti e le storie da cui l'attività parte sono scelti dall'insegnante tenendo conto degli interessi dello specifico gruppo di studenti con cui sta lavorando.

La scrittura collaborativa può dunque costituire un'attività stimolante per gli studenti anche perché può essere indirizzata dall'insegnante verso la produzione di testi espressivi e creativi. Ma, soprattutto, può favorire l'apprendimento attraverso lo scambio di informazioni, la co-costruzione delle conoscenze, la collaborazione nell'individuazione, la selezione e strutturazione dei contenuti e nella selezione delle forme linguistiche attraverso cui esprimerli, il lavoro congiunto sull'organizzazione testuale, la condivisione della responsabilità verso il testo da creare e la produzione di testi qualitativamente migliori sia sul piano ideativo che su quello della correttezza linguistica rispetto a quelli che gli apprendenti potrebbero produrre individualmente.

³⁰ L'attività è chiamata *Story starters* ed è descritta nel paragrafo "*Writing a mystery*". (Homstad e Thorson, 1996: 36)

La forza della scrittura collaborativa, come afferma Fernández Dobao (2012) risiede nel fatto che non esistono due apprendenti con gli stessi punti di forza e le medesime carenze linguistiche: per questo motivo, quando lavorano in modo collaborativo, gli studenti possono offrire l'uno all'altro un "appiglio" su cui poggiare la costruzione di nuove conoscenze (*scaffolding*) e, mettendo in comune le risorse individuali, arrivare a produrre un output qualitativamente superiore rispetto a quello raggiungibile da ciascuno in relazione al livello di competenza individuale³¹.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alegría de la Colina A., García Mayo M.P. (2007), "Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting", in García Mayo M.P. (a cura di), *Investigating tasks in formal language learning*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 91-116.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. di Quartapelle F e Bertocchi D. (2002), Consiglio d'Europa, Modern Language Division, Strasbourg, RCS Libri, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze.
- Cumming A. (1990), "Metalinguistic and ideational thinking in second language composing", in *Written Communication*, 7, pp. 482-511.
- Elola I., Oskoz A. (2010), "Collaborating writing: fostering foreign language and writing conventions development", in *Language Learning & Technology*, 14(3), pp. 51-71.
- Fernández Dobao A. (2012), "Collaborative writing tasks in the L2 classroom: comparing group, pair, and individual work", in *Journal of Second Language Writing*, 21, pp. 40-58.
- Fernández Dobao A., Blum A. (2013), "Collaborative writing in pairs and small groups: learners' attitudes and perceptions", in *System*, 41, pp. 365-378.
- Harklau L. (2002), "The role of writing in classroom second language acquisition", in *Journal of Second Language Writing*, 11, pp. 329-350.
- Homstad T., Thorson H. (1996), *Using writing-to-learn activities in the foreign language classroom*, Technical Report Series n. 14, The Center for Interdisciplinary Studies of Writing, University of Minnesota, Minneapolis, US.
- Kim Y. (2008), "The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary", in *The Modern Language Journal*, 92, pp. 114-130.
- Manchón R.M., Roca de Larios J. (2007), "Writing-to-learn in instructed language learning contexts", in Alcón Soler E., Safont Jordà M.P. (a cura di), *Intercultural language use and language learning*, Springer, Dordrecht (Paesi Bassi), pp. 101-122.

³¹ «Because no two learners have the same strenghts and weaknesses, when working together, they can provide scaffolding assistance to each other and, by pooling their different resources, achieve a level of performance that is beyond their individual level of competence» (Fernández Dobao, 2012: 41).

- Manchón R.M., Roca de Larios J. (2011), "Writing-to-learn in FL contexts", in Manchón R.M. (a cura di), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam, pp. 181-208.
- Panebianco B., Pisoni C., Reggiani L., Gineprini M. (2012), *Grammaticabilità*, Zanichelli, Bologna.
- Shehadeh A. (2011), "Effects and student perceptions of collaborative writing in L2", in *Journal of Second Language Writing*, 20, pp. 286-305.
- Storch N. (1999), "Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy", in *System*, 27, pp. 363-374.
- Storch N. (2001), "How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs", in *Language Teaching Research*, 5, pp. 29-53.
- Storch N. (2002a), "Patterns of interaction in ESL pair work", in *Language Learning*, 52 (1), pp. 119-158.
- Storch N. (2002b), "Relationships formed in dyadic interaction and opportunity for learning", in *International Journal of Educational Research*, 37, pp. 305-322.
- Storch N. (2004), "Using activity theory to explain differences in patterns of dyadic interactions in an ESL class", in *The Canadian Modern Language Review*, 60, pp. 457-480.
- Storch N. (2005), "Collaborative writing: product, process, and student's reflections", in *Journal of Second Language Writing*, 14, pp. 153-173.
- Storch N. (2007), "Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes", in *Language Teaching Research*, 11, pp. 143-159.
- Storch N., Aldosari A. (2010), "Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class", in *Language Teaching Research*, 14, pp. 355-375.
- Storch N., Wigglesworth G. (2007), "Writing tasks: the effect of collaboration", in García Mayo (a cura di), *Investigating tasks in formal language learning*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 157-177.
- Storch N., Wigglesworth G. (2010), "Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing", in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 303-334.
- Swain M., Lapkin S. (1995), "Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning", in *Applied Linguistics*, 16, pp. 371-391.
- Vygotsky L.S. (1980), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Wigglesworth G., Storch N. (2009), "Pair versus individual writing: effects on fluency, complexity and accuracy", in *Language Testing*, 26, pp. 445-466.
- Wigglesworth G., Storch N. (2012), "What role for collaboration in writing and writing feedback", in *Journal of Second Language Writing*, 21, pp. 364-374.
- Williams J. (2012), "The potential role(s) of writing in second language development", in *Journal of Second Language Writing*, 21, pp. 321-331.

Ringraziamenti

Ringrazio Erling Strudsholm e Dorte Albrechtsen, docenti presso l'Istituto di Anglistica, Germanistica e Lingue romanze dell'Università di Copenhagen (DK), per i suggerimenti per l'analisi dello studio di caso; Ambra Ferranti, insegnante di italiano L2/LS, per avermi consentito di svolgere l'attività analizzata in questo lavoro; Elaine Santos Dos Reis, mediatrice culturale e insegnante di portoghese, per le indicazioni riguardo alla scelta delle immagini; Andrea Groppaldi per la revisione del lavoro.

Appendice A

ISTRUZIONI

1. Osservate l'immagine e parlatene con il vostro compagno: che cosa vedete? A che cosa vi fa pensare?
2. Con il vostro compagno trovate un accordo su ciò che volete comunicare e scrivete un testo in cui descrivete l'immagine (gli oggetti, le persone, il paesaggio) e quello che l'immagine vi fa venire in mente (emozioni, desideri...).
Descrivete solo le sensazioni che condividete con il vostro compagno/a.
3. Se volete potete utilizzare le parole/espressioni suggerite.
4. Rileggete attentamente il testo che avete prodotto prima di consegnarlo.

Appendice B

Testo prodotto dalla coppia A

Nome studente: Yusica G.

Nome studente: Samuel

Nome studente: _____

TITOLO: Un posto tranquillo

Secondo me l'immagine mostra una bella giornata tra amici. Si può ipotizzare che abbiano fatto un lungo sentiero sulle montagne e alla fine sono arrivati a questo bello e rilassante paesaggio, dove ci sono alberi che fanno ombra a un lago che riflette le bellezze osservate. Così, sembra siano stanchissimi del viaggio in bicicletta, possono riposarsi ed essere un po' stanchi con la natura. A me piacerebbe tantissimo trovare un posto così suggestivo e ci staremmo per alcuni giorni, lontano dalla città, dal rumore del traffico e dai problemi quotidiani, potendo ascoltare solo gli uccellini, il rumore dell'acqua e del vento. Per concludere, quest'immagine ci invita a prendere una bicicletta e andare a scoprire tutto che la natura ha da offrirci.

Appendice C

Testo prodotto dalla coppia B

Nome studente: Ajda

Nome studente: Yara S.

Nome studente: _____

TITOLO: la tranquillità della montagna

Observando questa immagine si può immaginare che c'è una formica
sfida formata per una mamma, un padre e un figlio. Nel weekend
sono senza condotti di birra alla montagna, dove c'è un lago,
vicini, montagna.

Dopo che sono arrivati, si può notare che sono fermati in
un luogo ombreggiato per riposare. Le bambini scengano ai
occhi dei suoi nel bordo del lago.

In secondo piano si possono vedere del sole nel lago, piante
e montagne sembrano essere un luogo e un giorno ideale per
fare un giro in famiglia e per fare un'attività fisica.

E noi possiamo vedere questo paesaggio, c'è una sensazione di tran-
quillità e rilassamento. È un luogo molto bello, naturale, am-
bros, che anche se fosse vicino a una città si può avere lontano
del caos urbano in testa.

Appendice D

Testo prodotto dalla coppia C

Nome studente: _____

Nome studente: Attilio

Nome studente: Maria

TITOLO: 1 Rio de Janeiro Rimane Bello

Il Rio de Janeiro, senza dubbio uno
della più bella città del mondo. con clima
caldisimo e belle spiagge, è un
luogo perfetto per vacanze.

La più famosa spiaggia del RIO è
Copacabana, la principale caratteristica
di questa spiaggia è la sua marciapiedi
composto di grandi mosaico in forma
di zende come si può notare nella
figura. Mille che vanno a Copacabana
cercano fare il bagno e anche
sporti. A noi piacerebbe andare a
Copacabana perché c'è un bel
paesaggio, mare, cibo e belle donne.

Appendice E

Testo prodotto dalla coppia D

Nome studente: Luciano

Nome studente: Cintia I

Nome studente: _____

TITOLO: Il Rio di Saneiro continua bello

Come si può notare la nostra immagine è una spiaggia del Rio de Janeiro. In primo piano si può vedere persone che camminano su marciapiede costruito da un mosaico bianco e nero. Altra cosa che si può notare è un gioco cara Heristico nella spiaggia, il "futvolley".

In secondo piano si può vedere tre cose. La prima sono costruzioni vicini al mare, in generale edifici turistici. Possiamo vedere il mare ed un simbolo brasiliano, il cristo redentore.

A noi piacerebbe fare un giro in questo luogo, perché è bello, famoso e perché a noi piace il mare.