

La produzione del testo in età scolare: un percorso metacognitivo di potenziamento all'interno della classe

VALENTINA BANFI

*Università di Milano-Bicocca;
COSPES – Centro Psicopedagogico
e di Orientamento scolastico e
professionale, Arese MI*

SARA ORNAGHI

*Centro per l'Età Evolutiva, Bergamo;
UONPIA, Azienda Ospedaliera
Niguarda Ca' Granda di Milano*

GIAN MARCO MARZOCCHI

*Dipartimento di Psicologia,
Università di Milano-Bicocca
Centro per l'Età Evolutiva di
Bergamo*

SOMMARIO

Scopo di questo lavoro è stato analizzare le principali difficoltà incontrate dai bambini nella produzione di un testo scritto e individuare un approccio idoneo ai fini dell'insegnamento di tali abilità. A tal fine è stato condotto uno progetto empirico curato dal Centro per l'Età Evolutiva di Bergamo volto a valutare l'efficacia di un intervento metacognitivo per il potenziamento delle abilità di espressione scritta in due classi di quinta di una scuola primaria in provincia di Milano, su un totale di 38 alunni. Complessivamente il training si è rivelato efficace nel potenziare le abilità compositive degli alunni ed è emerso, inoltre, che la sua efficacia dipendeva dal contesto-classe in cui veniva applicato, con risultati migliori nella classe in cui alla valutazione pre-test erano stati ottenuti punteggi inferiori.

La scrittura è uno degli strumenti più efficaci che abbiamo a nostra disposizione per imparare e per dimostrare ciò che sappiamo (Graham, 2006). Scrivere è di fatto un'attività molto complessa, che coinvolge molti processi cognitivi e che richiede, oltre a una buona dose di pratica, anche la consapevolezza che è uno strumento necessario per comunicare e veicolare contenuti, e non un compito fine a se stesso (Saddler, 2005). Proprio a causa di tale complessità, quando si parla di scrittura un problema rilevante è appunto quello relativo alla sua definizione: risulta infatti difficoltoso darne una descrizione esaustiva poiché al suo interno essa comprende livelli diversi che, come già accennato, rimandano a processi cognitivi differenti.

In particolare, secondo il modello per il dettato e la scrittura spontanea di Tressoldi e Sartori (1995), la scrittura sarebbe costituita da tre livelli differenti che comportano definizioni differenti e, di conseguenza, l'utilizzo di diverse prove di valutazione:

1. *livello grafo-motorio*: la scrittura corrisponde al semplice atto di trascrizione di segni sul foglio; a tale livello può essere valutata tramite un compito di copia di un testo;

2. livello *ortografico-grammaticale*: si riferisce alla capacità di scrivere un testo senza commettere errori ortografici e sintattici, valutata attraverso una prova di dettato;
3. livello della *scrittura spontanea*: la scrittura è intesa in questo caso come un complesso processo che permette all'autore di lasciare una traccia delle proprie idee e dei propri pensieri; tale abilità può essere indagata attraverso una prova di scrittura spontanea.

Sebbene tutti e tre questi livelli siano dei componenti essenziali dei processi dello scrivere, è necessario evidenziare come per molto tempo l'attenzione della ricerca psicologica e psicoeducativa si sia concentrata soprattutto sugli aspetti grafo-motori e ortografici, tralasciando l'analisi della terza dimensione dello scrivere, ossia quella elaborativa e compositiva; lo studio sistematico della scrittura,¹ intesa nella sua accezione più ampia di abilità di composizione scritta, è iniziato infatti intorno alla seconda metà degli anni Settanta (Boscolo, 1999; Re et al., 2009). In particolare, Bereiter e Scardamalia (1995) sono stati coloro che per primi hanno dimostrato come le abilità di espressione scritta possano essere migliorate utilizzando aiuti esterni che riducono il carico cognitivo e potenziando le strategie cognitive e motivazionali; i due autori hanno infatti elaborato, nell'ambito di un approccio metacognitivo alla scrittura, dei metodi e delle tecniche utili a promuovere nei giovani scrittori lo sviluppo di strategie compositive esperte e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza dei propri processi cognitivi. L'approccio metacognitivo alla scrittura come processo strategico è una tecnica didattica dinamica in cui si insegna allo studente a dedicare la stessa attenzione che riserva al prodotto scritto anche al processo di scrittura; in particolare, il metodo elaborato da Bereiter e Scardamalia (1995) consiste nell'utilizzo di una serie di facilitazioni procedurali.

La facilitazione procedurale è un approccio che semplifica l'attività di scrittura poiché permette una riduzione del carico esecutivo di un compito, mettendo l'alunno nella condizione di fare un uso migliore delle conoscenze e delle strategie di cui dispone; consiste nell'individuazione di un particolare processo che mette in difficoltà lo studente e nella focalizzazione su di esso, evidenziando quali siano le procedure migliori per affrontarlo. È un approccio applicabile a tutte le fasi del processo compositivo (pianificazione, trascrizione e revisione) e «l'alleggerimento cognitivo» può essere realizzato attraverso l'uso di supporti tecnologici, forme di apprendimento cooperativo (ossia attraverso una gestione distribuita dei processi cognitivi) o di apprendistato cognitivo (mediante le quali vengono rese visibili ed esplicitate le operazioni, procedure e strategie che uno scrittore esperto mette in atto durante l'esecuzione di un compito di scrittura).

Un altro approccio simile, basato sull'insegnamento di strategie autoregolatrici e denominato *self-regulated strategy development* (SRSD), è stato messo a punto da Steven

¹ I termini «scrittura» e «composizione» verranno, quindi, utilizzati come sinonimi.

Graham presso l'Università del Maryland. Diversi studi hanno documentato come questo modello di insegnamento di strategie abbia un notevole impatto sulla performance scritta degli studenti (Graham, 2006; Graham e Perin, 2007). A partire dal 1985 sono stati condotti più di 40 studi ai fini di verificare l'efficacia di questo tipo di programma (Graham e Harris, 2003); i dati hanno confermato che l'SRSD è un versatile e robusto approccio per l'insegnamento di strategie a soggetti con difficoltà di scrittura, con e senza disabilità specifiche. Significativi miglioramenti a seguito dell'applicazione di questo approccio sono stati riscontrati nelle conoscenze degli studenti sulla scrittura, nell'approccio al compito di scrittura (ad esempio, nell'uso della pianificazione e della revisione), nell'autoefficacia e nella performance scritta (soprattutto nella lunghezza delle composizioni scritte, nella completezza e nella qualità).

Per mezzo del modello SRSD viene incrementata la conoscenza metacognitiva degli studenti e vengono insegnate loro esplicitamente e sistematicamente delle strategie e delle procedure di autoregolazione attraverso una modalità denominata «scaffolding», mediante la quale la responsabilità di ricercare e recuperare le strategie di scrittura, le conoscenze specifiche, le abilità e le procedure di autoregolazione viene trasferita progressivamente dagli insegnanti agli studenti (Harris, Santangelo e Graham, 2009).

Nel contesto italiano, invece, oltre a proposte molto specifiche, è disponibile un programma di ampio respiro volto allo sviluppo e al potenziamento di strategie di controllo e di autoregolazione a cura di Lerida Cisotto (1998), il cui scopo è quello di facilitare le fasi di pianificazione, trascrizione e revisione, oltre che favorire lo sviluppo di una maggiore motivazione alla scrittura e di una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e credenze sulla scrittura.

Sulla base di tali evidenze, che mostrano come programmi di potenziamento metacognitivo possano avere una certa efficacia nel promuovere le abilità di espressione scritta degli alunni, e viste le difficoltà che molti alunni incontrano nella produzione di un testo, che risulta spesso essere un compito complesso, difficile e impegnativo (Hayes, 2006; McCutchen, 2006), è stato condotto uno studio allo scopo di incrementare e migliorare, attraverso l'adozione di un approccio metacognitivo, proprio tali abilità. Nello specifico si è cercato di far acquisire ai soggetti una maggiore consapevolezza di quali siano le operazioni abituali che essi compiono quando elaborano un testo, di modificare il loro approccio prettamente esecutivo al compito di scrittura e di correggere molte delle loro credenze ingenue sui processi dello scrivere, fornendo delle facilitazioni dirette a coinvolgerli in attività di scrittura che prevedevano una componente riflessiva.

Il progetto, che si articolava in diverse fasi, aveva due obiettivi principali:

1. verificare l'efficacia di un training di potenziamento delle abilità di espressione scritta, ossia esaminare se a seguito della partecipazione a un programma

metacognitivo i bambini mostrassero un miglioramento nelle composizioni scritte, in termini di qualità globale del testo e contenuti, senza focalizzarci esclusivamente sulla valutazione degli aspetti ortografico-grammaticali che, seppur tenuti in considerazione, non costituivano il nostro principale oggetto di interesse;

2. analizzare l'esistenza di un'interazione tra l'efficacia del training e il contesto-classe in cui il bambino è inserito: in questo caso per contesto-classe si intendono soprattutto le caratteristiche del metodo didattico utilizzato quotidianamente dall'insegnante di italiano; in particolare nel nostro studio l'analisi, puramente qualitativa, era volta anche a controllare se vi fossero, da parte dell'insegnante di italiano, sia la propensione a una modifica del suo metodo didattico abituale in favore delle tecniche proposte dal nostro training, sia la capacità e la volontà di richiamare costantemente i bambini all'utilizzo dei metodi di scrittura da noi proposti, non solo durante le ore del training, ma anche nel corso della normale didattica.

Metodologia

Il nostro studio è stato complessivamente svolto in tre fasi:

1. prima fase (ottobre 2009): valutazione delle conoscenze metacognitive e delle abilità di espressione scritta pre-training;
2. seconda fase (novembre 2009 – maggio 2010): applicazione del training metacognitivo;
3. terza fase (maggio 2010): valutazione delle conoscenze metacognitive e delle abilità di espressione scritta post-training.

Partecipanti

Il progetto di ricerca è stato realizzato nel periodo da ottobre 2009 a maggio 2010 in due classi quinte della scuola primaria di Cornaredo, in provincia di Milano. Le due sezioni si trovavano in due plessi scolastici differenti: una nel plesso «Sturzo» a Cornaredo (MI), l'altra nel plesso «Duca degli Abruzzi» nella frazione di San Pietro all'Olmo (MI).

Il numero totale di partecipanti allo studio è stato di 38 bambini, così suddivisi:

- 18 per il plesso «Sturzo»: 10 maschi, 8 femmine;
- 20 per il plesso «Duca degli Abruzzi»: 7 maschi, 13 femmine.

Al progetto hanno partecipato anche le due insegnanti di italiano delle rispettive sezioni.

Materiali

Nella prima e nell'ultima fase le abilità metacognitive sono state valutate utilizzando i 5 questionari autovalutativi presenti nel volume di Lerida Cisotto (1998) *Scrittura e metacognizione: Linee teoriche e proposte d'intervento*; nello specifico, i questionari si proponevano di valutare:

- le *conoscenze* dell'allievo rispetto al *compito di scrittura* (questionario 1: «Che cosa sai sulla scrittura?»);
- le *conoscenze* dell'alunno circa le proprie *caratteristiche personali come scrittore* (questionari 2: «Che tipo di scrittore sei?» e 3: «Quali sono le tue difficoltà di scrittura?»);
- le *attribuzioni* circa le cause delle proprie *capacità* (questionario 4a: «Quali pensi siano le cause delle tue capacità di scrittura?») e *difficoltà* di scrittura (questionario 4b: «Quali pensi siano le cause delle tue difficoltà di scrittura?»).

In ogni questionario era presente un certo numero di item rispetto ai quali l'alunno doveva indicare il proprio grado di accordo, mettendo una crocetta sulla casella corrispondente (molto vero, abbastanza vero, ecc.).

Le abilità di produzione del testo sono state valutate, invece, chiedendo ai bambini di produrre un brano a partire da un'immagine della rivista «Topolino», che raccontava, mediante una serie di vignette, un'avventura di un personaggio dei fumetti.

Per la seconda fase, ossia quella del trattamento vero e proprio, sono state utilizzate le schede operative presenti in due volumi differenti:

- *Produzione del testo scritto: Tecniche di facilitazione ed esercizi guida per la stesura di testi* (Livello 2: dalla frase al testo) di Ferraboschi e Meini (2002);
- *Io scrivo: Valutazione e potenziamento delle abilità di espressione scritta* di Re e colleghi (2009).

Il primo fornisce materiali e indicazioni metodologiche per facilitare la stesura di un testo; è un programma di lavoro rivolto soprattutto ad alunni con difficoltà di apprendimento o con ritardo mentale, che costituisce tuttavia una proposta didattica adeguata anche per alunni senza difficoltà. È uno strumento per lo sviluppo delle abilità di scrittura, che favorisce la riflessione metacognitiva sul processo di scrittura e fornisce tecniche per potenziare le abilità di composizione; esso prevede sia attività introduttive (attività preparatorie, lavoro sullo schema del testo), sia attività sulle specifiche tipologie testuali (elenco, cronaca, descrizione, ecc.).

Per ogni singolo ambito il programma:

1. fornisce un modello;
2. presenta degli esercizi;

3. propone un controllo metacognitivo per verificare la padronanza raggiunta nell'utilizzo del modello; qualora questa non fosse acquisita è prevista una reiterazione del percorso fino a una completa acquisizione. Nella figura 1 viene proposto lo schema di lavoro di Ferraboschi e Meini (2002).

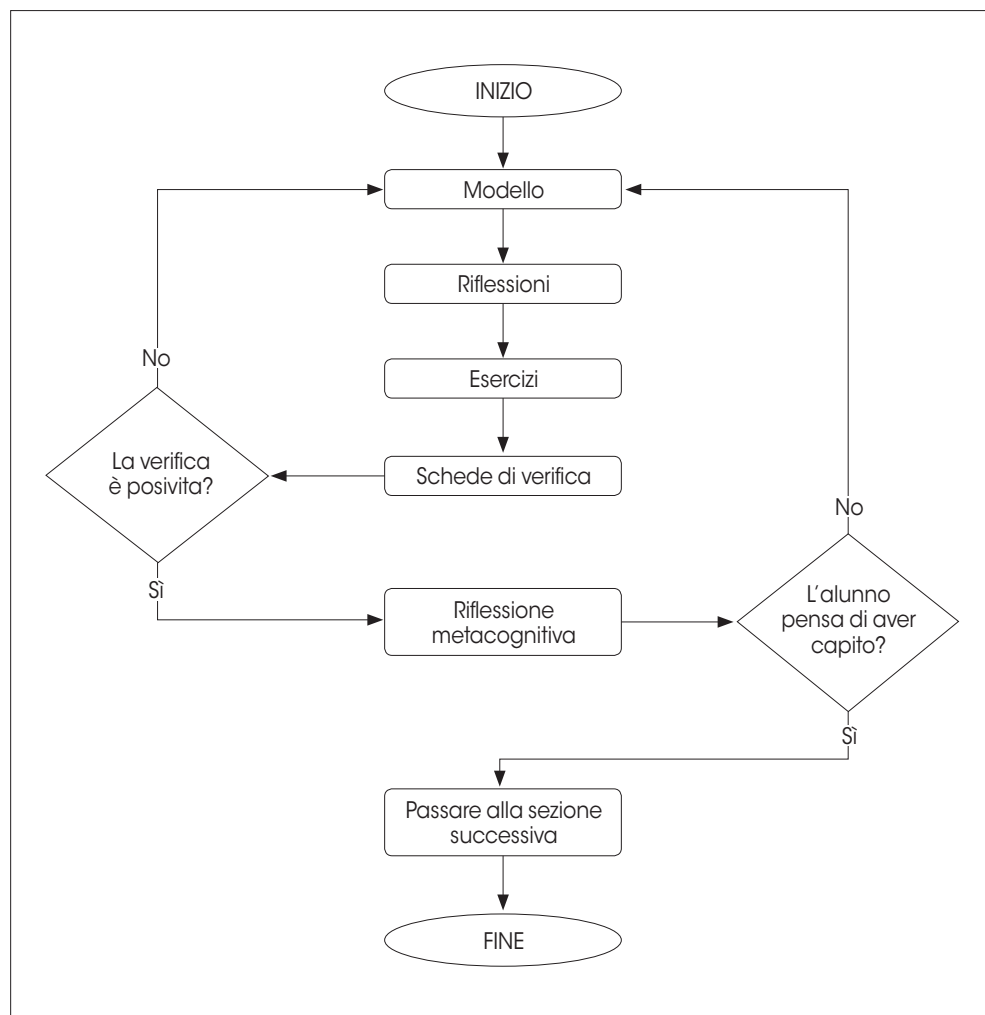


Fig. 1 Schema di lavoro (Ferraboschi e Meini, 2002).

Anche il secondo volume contiene una serie di attività di potenziamento, suddivise in quattro aree di lavoro: generazione di idee, pianificazione, revisione e memoria di lavoro (Re et al., 2009).

Per la realizzazione del presente training non sono state utilizzate tutte le schede dell'uno o dell'altro programma, ma sono state selezionate le attività che rispondevano in maniera più esaustiva alle nostre necessità nelle diverse fasi del trattamento.

Procedura

Come già anticipato, il progetto si è articolato in tre fasi: valutazione pre-trattamento, training e valutazione post-trattamento.

La valutazione iniziale delle abilità pre-trattamento è stata svolta durante il primo incontro della durata di due ore, con i bambini di ciascuna classe e la rispettiva insegnante di italiano. Nella prima ora i bambini hanno risposto alle domande dei questionari: venivano consegnati uno alla volta e veniva letta insieme la consegna, spiegando loro brevemente la modalità di risposta,² senza dare tuttavia alcun tipo di suggerimento. La compilazione del questionario era individuale, ma era svolta contemporaneamente da tutti i bambini della classe; non era previsto, invece, un tempo standard (la compilazione di tutti i questionari in entrambe le classi ha richiesto circa un'ora), anche perché i bambini impiegavano più o meno tutti lo stesso tempo per ciascun questionario; non appena tutti ne avevano completato uno, si passava a quello successivo.

Una volta terminato il questionario, a ciascun alunno è stato distribuito un foglio bianco protocollo e un foglio contenente l'immagine sulla quale dovevano narrare una storia; rispetto alla consegna veniva semplicemente letta la frase scritta al di sotto delle vignette («Paperinik ha compiuto un'altra impresa: racconta la storia della sua avventura!»), specificando di scrivere un brano sull'avventura di Paperinik e di non completare i fumetti presenti all'interno delle vignette. Non sono state date ulteriori indicazioni relativamente ad aspetti del brano come lunghezza, numero di pagine, tipo di storia.

Per la scrittura del brano è stato dato un tempo massimo di un'ora, terminata la quale il foglio veniva ritirato.

Prima dell'inizio del training sono stati analizzati i questionari e gli elaborati.

Per la correzione dei questionari è stato attribuito un punteggio per ciascun item ed è stata calcolata poi la somma dei punteggi per ciascun bambino, oltre alla media e deviazione standard della classe di appartenenza.

Le modalità di attribuzione dei punteggi variavano da questionario a questionario e, inoltre, per alcuni item del questionario 1, 2 e 4(a), posti in modo negativo, tale modalità di attribuzione era invertita (tabella 1).

² Veniva, inoltre, detto ai bambini di completare solo la parte del questionario con le domande a scelta multipla e di non soffermarsi, invece, sulla parte sottostante delle domande aperte, che non sono state prese in considerazione nel nostro studio.

TABELLA 1 Modalità di attribuzione dei punteggi ottenuti ai questionari

Questionari	Punteggi	Punteggi invertiti
1. Che cosa sai sulla scrittura?	Molto importante = 5 punti Importante = 4 punti Abbastanza importante = 3 punti Poco importante = 2 punti Per niente importante = 1 punto	Per gli item 1, 3, 4, 5, 8, 17, 19: - molto importante = 1 punto - importante = 2 punti - abbastanza importante = 3 punti - poco importante = 4 punti - per niente importante = 5 punti
2. Che tipo di scrittore sei?	Mai = 1 punto Qualche volta = 2 punti Spesso = 3 punti Sempre = 4 punti	Per gli item 1, 7, 8, 9, 16: - mai = 4 punti - qualche volta = 3 punti - spesso = 2 punti - sempre = 1 punto
3. Quali sono le tue difficoltà di scrittura?	In grado = 3 punti Abbastanza in grado = 2 punti Non in grado = 1 punto	
4a. Quali pensi siano le cause delle tue capacità di scrittura?	Molto vero = 4 punti Vero = 3 punti Abbastanza vero = 2 punti Per niente vero = 1 punto	Per gli item 7, 8, 9: - molto vero = 1 punto - vero = 2 punti - abbastanza vero = 3 punti - per niente vero = 4 punti
4b. Quali pensi siano le cause delle tue difficoltà di scrittura?	Molto vero = 1 punto Vero = 2 punti Abbastanza vero = 3 punti Per niente vero = 4 punti	

Per quanto riguarda, invece, gli elaborati è stata fatta una valutazione sia qualitativa che quantitativa; per entrambe sono stati utilizzati parametri ripresi dallo studio di Re e colleghi (2009) e dalla *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo* (Tressoldi e Cornoldi, 2000), come anche parametri creati *ex-novo*.

Per la *valutazione qualitativa* sono stati considerati quattro parametri:

1. *rispetto della consegna*: questo indice riguarda la capacità da parte del bambino di scrivere un testo ben strutturato, che presenti tre elementi fondamentali, ossia un evento iniziale scatenante, uno svolgimento e un evento finale conclusivo. Questi elementi, inoltre, devono essere collegati e coerenti fra loro;
2. *rispetto della sequenzialità*: è un parametro che verifica la corretta successione delle vignette nella narrazione prodotta dal bambino, ossia valuta se il bambino

nella sua produzione scritta ha riprodotto una storia in cui gli eventi si susseguono in modo identico a quanto rappresentato nelle vignette;

3. *aderenza alle vignette*: considera la capacità del bambino di narrare nel suo brano esattamente ciò che è rappresentato nelle vignette, in termini di personaggi e ambientazione, senza aggiungere troppi elementi non aderenti alla rappresentazione;
4. *concordanza dei verbi*: è stata valutata verificando il rispetto dei rapporti di anteriorità, contemporaneità e posteriorità nell'utilizzo dei tempi verbali.

Per questi quattro parametri, trattandosi di variabili categoriali, i punteggi venivano attribuiti come mostra la tabella 2.

TABELLA 2 Modalità di attribuzione dei punteggi per i parametri qualitativi

Parametri	Punteggi
Rispetto della consegna	Rispetto = 1 punto Mancato rispetto = 0 punti
Rispetto della sequenzialità	Rispetto = 1 punto Mancato rispetto = 0 punti
Aderenza alle vignette	Aderenza = 1 punto Mancata aderenza = 0 punti
Concordanza dei verbi	Concordanza = 1 punto Mancata concordanza = 0 punti

Per quanto riguarda, invece, la *valutazione quantitativa* sono stati considerati sei parametri:

1. *numero di parole*: come suggerito da Re e colleghi (2009), sono state conteggiate tutte le parole presenti nel testo prodotto, inclusi articoli, preposizioni e parole funzione, considerando, inoltre, le forme composte (ad esempio «ho visto») come due parole distinte;
2. *numero di enunciati*: sono stati conteggiati come enunciati tutte le frasi contenenti soggetto e predicato e terminanti con il punto, punto e virgola o due punti;
3. *lunghezza media dell'enunciato* (LME): è un parametro che permette di valutare la complessità di una struttura linguistica in base al numero degli elementi in essa contenuti. Si calcola dividendo il numero totale delle parole per il numero totale degli enunciati presenti nell'elaborato prodotto dal bambino;
4. *numero delle coordinate*: una proposizione coordinata è una proposizione collegata alla proposizione principale o subordinata tramite una congiunzione coordinante (*e, ma, però, ecc.*). Può avere un significato proprio o contenere

un'informazione in più che spiega la frase principale, ma non sempre dipende da quest'ultima. La presenza di un certo numero di coordinate in un brano è espressione di una buona capacità da parte del bambino di articolare i contenuti a diversi livelli, non limitandosi a scrivere frasi costituite da una sola proposizione principale;

5. *numero di subordinate*: una proposizione subordinata (o secondaria) è una proposizione che dipende da un'altra proposizione. Non ha un'autonomia sintattica (se considerata da sola) e può essere retta da preposizioni, locuzioni avverbiali o congiunzioni. Anche in questo caso la presenza di un certo numero di subordinate all'interno di un elaborato è espressione della capacità di strutturazione del discorso da parte del bambino;
6. *numero di aggettivi*: per valutare questo parametro sono stati considerati tutti gli aggettivi (dimostrativi, possessivi, qualificativi, ecc.) presenti nelle produzioni dei bambini, conteggiando anche le ripetizioni. Si è tenuto comunque in considerazione quale fosse la frequenza di aggettivi qualificativi presenti nel testo, essendo questi ultimi maggiormente in relazione con la qualità dell'elaborato stesso (Re et al., 2009).

I risultati emersi dall'analisi dei questionari e della produzione scritta sono stati presentati e discussi con le insegnanti di italiano delle due classi, al fine sia di individuare quali fossero le loro aspettative, motivazioni, esigenze e disponibilità nei confronti del progetto stesso, sia di orientare il training verso obiettivi più specifici, che dovevano comunque essere gli stessi per entrambe le classi, in linea con le problematiche sottolineate con maggior vigore da ambedue le docenti.

Inoltre, il vantaggio di questo training era l'opportunità di selezionare il focus di lavoro dei diversi incontri, che sono stati strutturati come indicato nella tabella 3.

Oltre alla riunione iniziale, nel corso del training sono stati effettuati due incontri di monitoraggio (dicembre 2009 e marzo 2010) con le insegnanti, per verificare l'andamento del progetto, eventuali miglioramenti, criticità, difficoltà o necessità di modifica.

TABELLA 3 Programma del training metacognitivo applicato nelle due classi

Incontri		Attività
1	<i>Cos'è un testo?</i>	Presentazione del lavoro alla classe Riflessione di gruppo su «cos'è un testo?»
2	<i>Come è fatto un testo?</i>	Riflessione su esempi concreti di testi portati dai bambini (fogli informativi, pubblicità, ecc.) Attività metacognitiva sul riconoscimento di testi Introduzione allo schema del testo

Incontri		Attività
3	<i>Lo schema del testo</i>	Lo schema del testo: attività che prevede l'utilizzo di scatole sovrapposte che rappresentano le diverse componenti di un testo poste in modo gerarchico
4	<i>L'elenco</i>	L'elenco: cos'è e a cosa serve; riflessione di gruppo su esempi concreti di elenco Esercizio pratico di scrittura di un elenco Riflessione guidata sul testo-elenco
5	<i>La lettera</i>	Introduzione alla lettera Scrittura della lettera a Babbo Natale Riflessione di gruppo su cosa è la lettera: scopo, destinatario, stile Attività pratiche
6	<i>La lettera</i>	Riflessione guidata sulla lettera Scrittura di gruppo di una lettera agli insegnanti per raccontare la scuola che gli allievi vorrebbero Scrittura di una lettera a una persona cara (nonna, mamma, ecc.)
7	<i>La lettera</i>	Scrittura individuale di una lettera agli insegnanti per raccontare la scuola che l'allievo vorrebbe Riflessione di gruppo sulle caratteristiche della lettera formale
8	<i>La lettera</i>	Attività pratiche sulla scrittura di una lettera formale
9	<i>La cronaca</i>	Riflessione su che cos'è la cronaca Riflessione sulla struttura di una cronaca, considerando gli esempi concreti portati dai bambini e quelli presenti nel testo Esercizi pratici sulla cronaca
10	<i>La cronaca</i>	Esercizi pratici sullo schema della cronaca Scrittura di gruppo di una cronaca sulla base di un'esperienza comune
11	<i>La descrizione</i>	Riflessione guidata su che cos'è una descrizione Attività pratiche: descrizione di una persona (papà) mediante l'utilizzo di una scheda guida
12	<i>La descrizione</i>	Descrizione della mamma senza l'utilizzo della scheda guida Attività pratiche sulla descrizione di un luogo
13	<i>La punteggiatura</i>	Punteggiatura: perché è importante? Schede pratiche sulla punteggiatura
14	<i>La punteggiatura</i>	Attività pratiche sulla punteggiatura
15	<i>La storia</i>	Per raccontare una storia è necessario avere delle idee: il brainstorming Cos'è il brainstorming: attività pratiche con i post-it e le schede operative

Incontri		Attività
16	<i>La storia</i>	Riflessione sulla storia: cosa significa raccontare una storia? Presentazione del modello della storia Riflessione sul modello
17	<i>La storia</i>	Esercizi pratici sulla composizione della storia
18	<i>Riflessione finale</i>	Riflessione finale sul percorso: cosa abbiamo capito, cosa ci ricordiamo? Revisione di tutto il lavoro svolto insieme
19	<i>Valutazione finale</i>	Valutazione post-trattamento

Risultati

Ai fini di verificare i miglioramenti prodotti dal training sono state condotte delle ANOVA a disegno misto 2 x 2 (2 gruppi between x 2 tempi within) sui risultati dei cinque questionari e sulle variabili quantitative relative alla produzione del testo.

Per quanto riguarda i punteggi ottenuti ai questionari sono state calcolate le medie e le deviazioni standard totali pre e post-training, differenziando tra le due scuole; è stato, inoltre, verificato quali variabili (effetto training ed effetto scuola) o la relativa interazione (training x scuola) fossero in grado di spiegare i risultati ottenuti nei singoli questionari. In tabella 4 vengono presentati i risultati del training (pre vs. post) e i relativi effetti training, scuola e interazione.

Dall'analisi complessiva dei questionari è evidente che nel questionario 1 e nel 4a sono presenti dei cambiamenti significativi al post-test, mentre tali effetti non sono stati riscontrati in tutti gli altri questionari.

In particolare, relativamente al questionario 1 (*Che cosa sai sulla scrittura?*) è emerso un effetto principale significativo dovuto al training, ma non in base al tipo di scuola; ciò significa che la partecipazione al training determina dei miglioramenti significativi nei punteggi di tale questionario al post-test indipendentemente dalla classe. L'effetto positivo del training è stato riscontrato anche per il questionario 4a (*Quali pensi siano le cause delle tue capacità di scrittura?*), per il quale sono stati rilevati anche un effetto principale del tipo di scuola (il fatto di appartenere all'una o all'altra scuola determina dei miglioramenti rilevanti al post-test) e un effetto interazione training x scuola (l'effetto del training sembra dipendere dal tipo di scuola di appartenenza).

Decisamente più incoraggianti sono invece i risultati emersi dalla valutazione delle 10 variabili relative alla produzione del testo, per le quali sono state condotte due analisi diversificate: nel caso delle variabili categoriali (rispetto della consegna,

TABELLA 4 Medie, deviazioni standard, effetti principali e di interazione dei punteggi dei questionari

	Plesso «Duca degli Abruzzi»				Plesso «Sturzo»				Training	Scuola	Training x scuola
	Pre		Post		Pre		Post				
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS			
Q1	72,85	5,89	76,19	5,89	72,46	7,08	74,66	8,18	$F(1) = 6,269$ $p = .017$	$F(1) = .590$ $p = .448$	$F(1) = .324$ $p = .573$
Q2	54,12	6,00	54,65	7,29	56,43	6,95	54,23	6,16	$F(1) = 2,538$ $p = .120$	$F(1) = .864$ $p = .359$	$F(1) = 1,912$ $p = .176$
Q3	46,14	4,36	46,67	5,12	44,71	3,98	45,20	6,85	$F(1) = .810$ $p = .374$	$F(1) = 1,054$ $p = .312$	$F(1) = .111$ $p = .741$
Q4a	26,55	3,72	25,95	3,43	50,29	4,91	26,84	3,02	$F(1) = 470,490$ $p = .000$	$F(1) = 118,260$ $p = .000$	$F(1) = 416,747$ $p = .000$
Q4b	33,29	4,98	32,88	5,33	32,17	5,76	33,017	6,04	$F(1) = .187$ $p = .668$	$F(1) = .005$ $p = .944$	$F(1) = .995$ $p = .325$

TABELLA 5 Medie, deviazioni standard, effetti principali e di interazione delle variabili quantitative nella produzione scritta

	Plesso «Duca degli Abruzzi»				Plesso «Sturzo»				Training	Scuola	Training x scuola
	Pre		Post		Pre		Post				
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS			
N. parole	78,55	32,35	131,55	42,58	98,22	30,24	92,78	29,9	$F(1) = 12,714$ $p = ,001$	$F(1) = ,466$ $p = ,499$	$F(1) = 21,953$ $p = ,000$
N. enunciati	5,95	3,87	9,80	3,53	6,00	5,27	5,00	2,40	$F(1) = 2,729$ $p = ,108$	$F(1) = 5,409$ $p = ,026$	$F(1) = 12,505$ $p = ,001$
Lunghezza media enunciato	16,95	9,99	14,02	4,1	28,10	19,15	21,35	10,26	$F(1) = 4,393$ $p = ,044$	$F(1) = 8,960$ $p = ,005$	$F(1) = ,711$ $p = ,405$
N. coordinate	3,05	1,61	6,65	2,62	4,61	1,65	4,72	2,08	$F(1) = 16,256$ $p = ,000$	$F(1) = ,033$ $p = ,856$	$F(1) = 14,580$ $p = ,001$
N. subordinate	4,50	2,44	8,35	5,77	1,00	2,09	4,06	2,16	$F(1) = 16,861$ $p = ,000$	$F(1) = 17,913$ $p = ,000$	$F(1) = ,100$ $p = ,754$
N. aggettivi	2,35	2,21	9,55	4,52	2,44	2,01	7,11	4,76	$F(1) = 55,508$ $p = ,000$	$F(1) = ,983$ $p = ,328$	$F(1) = 2,489$ $p = ,124$

rispetto della sequenzialità, aderenza alle vignette e concordanza dei verbi) sono state calcolate le percentuali valide ed è stata valutata la presenza di un miglioramento significativo al post-test, utilizzando il test di McNemar; per le altre sei variabili quantitative è stata fatta, invece, un'analisi identica a quella realizzata per i questionari, esaminando anche in questo caso sia gli effetti principali sia quelli di interazione.

È stato riscontrato un effetto positivo del training in cinque variabili quantitative su sei:

- numero di parole;
- lunghezza media dell'enunciato;
- numero di coordinate;
- numero di subordinate;
- numero di aggettivi.

Inoltre, il fatto di appartenere all'una o all'altra classe ha determinato delle differenze significative nei punteggi al post-test, indipendentemente dal training, in tre delle sei variabili:

- numero di enunciati;
- lunghezza media dell'enunciato;
- numero di subordinate.

In ultima analisi, è emersa anche la presenza di un effetto interazione tra il tipo di scuola e il training in tre variabili quantitative su sei:

- numero di parole;
- numero di enunciati;
- numero di coordinate.

Rispetto, invece, alle variabili categoriali, come già spiegato in precedenza, abbiamo calcolato le percentuali valide, ossia le percentuali relative ai bambini che ottenevano un punteggio di 1 nelle quattro variabili (consegna, sequenza, aderenza e concordanza) e verificato l'esistenza di un miglioramento significativo al post-test, mediante il test di McNemar (tabella 6).

Per quanto riguarda il «rispetto della consegna» la differenza tra pre e post-test non è risultata significativa (test di McNemar: $p = .375$); anche per la variabile «rispetto della sequenza» non è stata riscontrata una differenza significativa tra pre e post-test ($p = .500$), così come per la variabile «concordanza dei verbi» ($p = .180$).

La variabile «aderenza alle vignette» è l'unica variabile qualitativa in cui è stato, invece, rilevato un miglioramento significativo ($p = .008$); le due classi migliorano, infatti, di circa il 20% senza differenze tra esse.

TABELLA 6 Percentuali valide delle variabili categoriali nella produzione scritta

	Plesso «Duca degli Abruzzi»		Plesso «Sturzo»		Effetto training
	Pre	Post	Pre	Post	
Consegna	70	90	100	94,4	$p = .357$
Sequenzialità	90	100	100	100	$p = .500$
Aderenza	70	95	83,3	100	$p = .008$
Concordanza verbi	45	80	77,8	72,2	$p = .180$

Discussione

Gli obiettivi fondamentali di questo progetto di ricerca erano, come già chiarito nei paragrafi precedenti, essenzialmente due:

1. verificare l'*efficacia* del training di potenziamento dell'espressione scritta da noi elaborato;
2. analizzare l'esistenza di un'*interazione* tra l'efficacia del training e le caratteristiche del contesto classe in cui il bambino è inserito.

Rispetto al primo obiettivo i risultati sembrano essere incoraggianti, soprattutto per quanto riguarda le variabili relative alla produzione del testo; il trattamento produce, infatti, dei miglioramenti maggiormente significativi in queste ultime, piuttosto che nei questionari metacognitivi.

Come già chiarito in precedenza, la partecipazione al training ha determinato un miglioramento significativo (effetto principale training) in quasi tutte le variabili, a eccezione del «numero di enunciati». Il miglioramento di tali parametri (numero di parole, lunghezza media dell'enunciato, numero di coordinate, di subordinate e di aggettivi) è particolarmente rilevante poiché indice di una maggiore capacità del bambino di strutturare un discorso articolato e ricco dal punto di vista lessicale, oltre che per la presenza di studi precedenti che confermano come parametri quali la lunghezza dell'elaborato, il numero di aggettivi e il numero di subordinate siano aspetti altamente correlati con i testi migliori (Cornoldi, 2007; Re et al., 2008).

È stato riscontrato, inoltre, un effetto significativo determinato dalla classe di appartenenza in tre variabili su sei (numero di enunciati, lunghezza media dell'enunciato, numero di subordinate). Ciò significa che il fatto di appartenere all'una o all'altra classe determina differenze significative in queste tre variabili, indipendentemente dal

training: in particolare, nel caso della lunghezza media dell'enunciato, il trattamento produce miglioramenti significativi in entrambe le classi, benché la classe del plesso «Sturzo» risulti migliore sia al pre-test che al post-test; nel caso, invece, del numero di subordinate è la classe del plesso «Duca degli Abruzzi» a ottenere punteggi più alti sia al pre-test che al post-test, sebbene il trattamento produca, anche in questo caso, dei miglioramenti significativi in entrambe le classi.

Molto significativa è la presenza di un effetto interazione tra tipo di scuola e training, che è stato rilevato in tre variabili quantitative su sei (numero di parole, numero di enunciati, numero di coordinate); questo dato conferma infatti la seconda ipotesi del nostro studio, ossia che l'efficacia del training possa dipendere dalle caratteristiche del contesto classe in cui il bambino è inserito, in particolare dal metodo didattico utilizzato dall'insegnante, oltre che dalle caratteristiche e capacità dei singoli alunni. Rispetto alle tre variabili citate è evidente dai risultati che il trattamento ha prodotto degli esiti maggiormente significativi nel plesso «Duca degli Abruzzi»; rispetto a quest'ultimo dato, diverse possono essere le spiegazioni:

- l'insegnante ha maggiormente utilizzato il training da noi proposto anche nella didattica quotidiana, integrandolo con il suo metodo;
- l'insegnante ha proposto un maggior numero di testi ai bambini, come compiti in classe o esercizi a casa durante tutto il periodo del training, abituandoli a mettere in pratica i nostri insegnamenti;
- i bambini partivano più svantaggiati in termini di capacità rispetto a quelli del plesso «Sturzo» e quindi il miglioramento è risultato più significativo;
- gli alunni erano maggiormente ricettivi nei confronti del training o più motivati dall'insegnante rispetto alla partecipazione al progetto.

Come è evidente, diverse e molteplici possono essere le spiegazioni rispetto alla maggiore efficacia del training in una scuola piuttosto che nell'altra; tuttavia, l'obiettivo principale del nostro studio era limitato alla verifica di un'interazione fra il trattamento e il tipo di scuola. Un possibile sviluppo futuro della ricerca in questa direzione potrebbe consistere nel tentativo di determinare quali possano essere le cause alla base di questo effetto, così come quali siano le caratteristiche ottimali, in termini di didattica scolastica, per favorire la buona riuscita di un training sulla scrittura, monitorando attentamente, durante tutto il periodo dell'intervento, i compiti e le attività proposte dall'insegnante ai bambini durante le ore di normale didattica, così come le indicazioni riprese dal trattamento e utilizzate nell'insegnamento quotidiano.

Relativamente, invece, alle variabili categoriali della produzione del testo, per le quali è stata fatta una valutazione qualitativa, il trattamento sembra aver prodotto miglioramenti significativi solo nella variabile «aderenza alle vignette» in entrambe le classi; per le altre tre variabili (rispetto della consegna, rispetto della sequenzialità e

concordanza dei verbi) non è emersa alcuna differenza significativa tra pre e post-test. Potrebbe essere però fatta un'osservazione puramente qualitativa, considerando le percentuali valide al pre e post-test in tutte e tre le variabili: il training sembrerebbe aver prodotto cambiamenti più rilevanti nel plesso «Duca degli Abruzzi», che in termini di punteggi partiva più svantaggiato al pre-test, che nello «Sturzo», confermando di nuovo la presenza di quell'effetto interazione «training x scuola» già riscontrato per le variabili quantitative.

Decisamente meno incoraggianti sono, invece, i risultati emersi dai questionari metacognitivi: il training sembrerebbe infatti non avere prodotto miglioramenti significativi nei punteggi ottenuti ai questionari, a eccezione del questionario 1 (*Che cosa sai sulla scrittura?*) e del questionario 4a (*Quali sono le cause delle tue capacità di scrittura?*). In particolare, nel questionario 4a è stato riscontrato sia un effetto principale del training (presente anche nel questionario 1), sia del tipo di scuola, sia un effetto di interazione fra trattamento e classe di appartenenza; ciò significa che tanto il trattamento quanto il fatto di appartenere all'una o all'altra classe producono dei cambiamenti al post-test, ma soprattutto che l'effetto del trattamento è più significativo in una classe che nell'altra.

Nello specifico, la classe del plesso «Sturzo», che al pre-test aveva ottenuto punteggi maggiori al questionario 4a, così come nella maggior parte delle variabili quantitative, ottiene, invece, punteggi inferiori in tale questionario al post-test; sembrerebbe, quindi, esserci un andamento quasi opposto, o per lo meno differente, delle due classi durante il training:

- la classe del plesso «Duca degli Abruzzi», che al pre-test si autovalutava come meno competente in termini di scrittura, visti i punteggi più bassi nel questionario 4a, e che effettivamente mostrava minori abilità compositive, ha ottenuto al post-test dei miglioramenti significativi in molte delle variabili di produzione, non modificando però la propria percezione di competenza (al post-test i punteggi al questionario 4a rimangono molto simili al pre-test);
- la classe del plesso «Sturzo», che si autovalutava come più esperta nei processi di scrittura, visti i punteggi più alti al questionario 4a, e che dimostrava di esserlo, sembra aver beneficiato meno del lavoro svolto durante il training, migliorando solo lievemente; tuttavia il training sembra aver prodotto un cambiamento significativo nella sua percezione di competenza, che risulta essere diminuita al post-test.

Non è possibile dare un'interpretazione esaustiva di questa differenza perché, come già accennato, le variabili in gioco potrebbero essere molteplici (didattica dell'insegnante, capacità degli alunni, motivazione al training). Tuttavia, è possibile fare una considerazione: presumibilmente l'insegnante della classe del plesso «Duca degli Abruzzi», vedendo i risultati ottenuti al pre-test dai propri alunni e notando la differenza con la

classe del plesso «Sturzo», potrebbe essere stata più motivata a partecipare al progetto e aver speso in esso maggiori energie rispetto alla docente dell'altra classe; quest'ultima, infatti, visto il confronto con gli alunni dell'altra sezione, era forse più convinta delle competenze dei propri allievi (così come lo erano i bambini stessi) e potrebbe aver avuto di conseguenza una motivazione inferiore alla partecipazione al progetto.

Si tratta comunque solo di un'ipotesi da noi elaborata, in particolare sulla base delle osservazioni fatte durante le ore trascorse a scuola o nei colloqui con le insegnanti, che è tuttavia ben lontana dall'essere completamente esaustiva; uno dei possibili sviluppi futuri della ricerca in tal senso potrebbe essere quello di controllare prima dell'inizio del training quali siano la motivazione o l'interesse dell'insegnante e il suo metodo didattico abituale, presentando un questionario o una scheda autovalutativa da compilare.

Conclusioni

Complessivamente i risultati del nostro studio ci sono sembrati piuttosto incoraggianti, soprattutto per quanto riguarda l'incremento nelle abilità di produzione scritta.

Tuttavia, il nostro training non è esente da limiti o criticità: primo fra tutti, la mancanza di un gruppo di controllo per verificare se il miglioramento delle abilità di espressione scritta non possa essere semplicemente determinato dalla didattica scolastica quotidiana o da una spontanea maturazione delle capacità compositive dei bambini nell'arco di 6 mesi, indipendentemente dalla partecipazione al trattamento. A tal proposito è necessario chiarire che il nostro studio costituiva solamente un progetto preliminare per verificare l'efficacia di un training sulla scrittura, vista la scarsità di dati su interventi simili nel contesto italiano; uno dei possibili sviluppi futuri potrebbe essere proprio quello di controllarne maggiormente la validità, introducendo nello studio anche un gruppo di controllo.

La mancanza di un gruppo di controllo è stata determinata anche da una serie di difficoltà oggettive e pratiche: prima fra tutte, la disponibilità della scuola, che era limitata alla partecipazione di due sole classi al progetto; in secondo luogo, la difficoltà di reperire due sezioni di controllo che avessero le stesse insegnanti di italiano delle due classi coinvolte nello studio e non semplicemente altre due sezioni di quinta primaria, poiché uno degli scopi principali del progetto era proprio verificare l'interazione tra efficacia del trattamento e contesto classe.

Un altro elemento di criticità potrebbe essere stato costituito dalla scarsa riflessione fatta durante il training sulle dimensioni valutate dai questionari metacognitivi e i conseguenti risultati in questi aspetti. È vero, tuttavia, che il training è essenzialmente metacognitivo e che comprende molti momenti dedicati alla riflessione su quali siano le caratteristiche di un buon testo, gli aspetti che differenziano i diversi generi testuali,

le operazioni preliminari da svolgere prima di comporre il brano; a ciò si aggiunge che, se non tutti, almeno alcuni degli aspetti del questionario (costruire un piano di lavoro prima di iniziare, rileggere il testo controllandolo con le richieste del titolo, non comporre subito il brano in bella copia, rileggere il brano quando lo si è concluso, ecc.) venivano comunque costantemente ripresi durante tutte le riflessioni metacognitive fatte in classe.

Come già sottolineato, una difficoltà oggettiva del training è stata quella di controllare quale fosse il metodo didattico abituale degli insegnanti e quale fosse la loro capacità di integrarlo con le indicazioni da noi fornite, affinché i bambini ricevessero delle istruzioni che fossero sempre più o meno le stesse e che fossero abituati, durante le ore sia di training sia di normale didattica, a utilizzare i metodi da noi suggeriti.

È sicuramente difficoltoso controllare se e quanto le insegnanti riprendano questo metodo quotidianamente; un possibile sviluppo futuro potrebbe consistere, come già accennato, nel sottoporre anche alle docenti dei questionari preliminari sui loro metodi didattici abituali e sull'importanza che danno alla riflessione metacognitiva nel loro insegnamento. Un compito ancora più gravoso sarebbe, invece, quello di monitorare l'integrazione tra il nostro e il loro metodo; tuttavia, ciò potrebbe essere realizzato definendo fin dal principio quali siano i compiti di scrittura proponibili ai bambini dalle insegnanti nella settimana di scuola che intercorre tra un incontro e l'altro del progetto, controllando poi insieme a loro le valutazioni e le correzioni fatte ai testi. Sicuramente una collaborazione di questo genere sarebbe idealmente perfetta, ma appare molto difficoltosa da attuare in un contesto scolastico, nel quale i tempi sono spesso limitati.

Nonostante le criticità elencate, possiamo dire in sintesi che con questo tipo di intervento abbiamo dimostrato che le abilità di composizione scritta degli alunni possono essere migliorate utilizzando un approccio metacognitivo il cui obiettivo principale è quello spostare il focus attentivo sia degli studenti che degli insegnanti dal prodotto scritto ai processi sottostanti. Ciò ha favorito lo sviluppo negli alunni di un'attitudine a svolgere una riflessione preliminare circa gli scopi e le caratteristiche principali di un testo, oltre a una maggiore attenzione alle fasi di pianificazione e revisione, spesso trascurate dagli studenti, con e senza difficoltà di apprendimento, sia perché più dispendiose da un punto di vista di impegno cognitivo, sia perché abituati, come già chiarito in precedenza, a prestare attenzione più al prodotto scritto che alle operazioni di costruzione del testo.

Concludendo, possiamo affermare che i risultati dello studio ci sono sembrati particolarmente rilevanti poiché hanno rappresentato un tentativo di miglioramento delle abilità di scrittura, focalizzandosi non solo su aspetti «superficiali» del prodotto scritto (ortografia, punteggiatura, grammatica), rispetto ai quali è già presente un'interessante mole di studi, anche nel contesto italiano, ma su aspetti organizzativi, qualitativi, compositivi ed elaborativi di un testo, sui quali l'attenzione della ricerca si è concentrata solo in tempi più recenti, soprattutto a livello internazionale.

Bibliografia

- Bereiter C. e Scardamalia M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Boscolo P. (1999), *Scrivere testi*. In C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino, pp. 195-220.
- Cisotto L. (1998), *Scrittura e metacognizione: Linee teoriche e proposte di intervento*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- Ferraboschi L. e Meini N. (2002), *Produzione del testo scritto. Tecniche di facilitazione e esercizi guida per la stesura di testi. Livello 2: Dalla frase al testo*, Trento, Erickson.
- Graham S. (2006), *Writing*. In P. Alexander e P. Winne (a cura di), *Handbook of educational psychology*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 457-478.
- Graham S. e Harris K.R. (2003), *Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies*. In H.L. Swanson, K.R. Harris e S. Graham (a cura di), *Handbook of learning disabilities*, New York, Guilford, pp. 323-344.
- Graham S. e Perin D. (2007), *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to the Carnegie Corporation of New York*, Washington, DC, Alliance for Excellent Education.
- Harris K.R., Santangelo T. e Graham S. (2009), *Metacognition and strategies instruction in writing*. In H.S. Waters, W. Schneider e G.J. Borwowski (a cura di), *Metacognition, strategy use, and instruction*, New York, Guilford, pp. 227-256.
- Hayes J.R. (2006), *New directions in writing theory*. In C. MacArthur, S. Graham e J. Fitzgerald (a cura di), *Handbook of writing research*, New York, Guilford, pp. 28-40.
- McCutchen D. (2006), *Cognitive factors in the development of children's writing*. In C.A. MacArthur, S. Graham e J. Fitzgerald (a cura di), *Handbook of writing research*, New York, Guilford, pp. 115-130.
- Re A.M., Caeran M. e Cornoldi C. (2008), *Improving expressive writing skills of children rated for ADHD symptoms*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 41, n. 6, pp. 535-544.
- Re A.M., Cazzaniga S., Pedron M. e Cornoldi C. (2009), *Io scrivo: Valutazione e potenziamento delle abilità di espressione scritta*, Firenze, Giunti OS.
- Saddler B. (2005), *Insegnare la composizione del testo scritto: Venti indicazioni efficaci*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 11, n. 1, pp. 83-91.
- Tressoldi P.E. e Cornoldi C.C. (2000), *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Firenze, Giunti OS.
- Tressoldi P.E. e Sartori G. (1995), *Neuropsicologia della lettura in età evolutiva*. In G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna, Zanichelli.