

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

IVAN GIACOMETTI

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2010/2011

**IL BAMBINO E LA REVISIONE DEL TESTO
SCRITTO**

**ANALISI DEGLI INTERVENTI DI REVISIONE NELL'AMBITO DI UNA
SPERIMENTAZIONE DIDATTICA INNOVATIVA.**

RELATORE

LUCA CIGNETTI

Sommario

1. Introduzione	1
2. Quadro teorico.....	3
2.1. La scrittura e la sua complessità.....	3
2.2. L'errore.....	3
2.3. Revisionare un testo	4
2.4. Studi riguardanti la revisione	5
2.5. Fare ricerca in ambito educativo	6
2.5.1. Le ipotesi teoriche.....	6
2.5.2. Le variabili.....	6
2.5.3. Gruppi sperimentali e gruppi di controllo	7
2.6. La motivazione nel contesto educativo	8
3. Domande di ricerca e ipotesi.....	9
3.1. I quesiti di ricerca	9
3.2. Ipotesi di ricerca	10
4. Presentazione dell'impianto metodologico	11
4.1. La scelta delle classi	11
4.2. La classe di controllo.....	11
4.3. I momenti di revisione prima della sperimentazione	11
4.4. Il metodo di revisione da me introdotto	12
4.5. La struttura degli interventi	13
4.6. Le classi sperimentali	16
4.7. Il metodo del dottore	16
4.8. Un grave problema sperimentale.....	17
4.9. La soluzione al dilemma.....	17
4.10. Il nuovo gruppo di controllo.....	18
4.11. I gruppi sperimentali e i gruppi di controllo: un riassunto	18
5. Analisi dei dati	19

5.1. Le variabili in gioco	19
5.2. Scelta del metro di analisi	20
5.2.1. Conteggio degli interventi di revisione sul testo	20
5.2.2. Misurazioni della lunghezza dei testi	20
5.2.3. Mettere in relazioni il numero di interventi e il numero di parole in un testo	21
5.2.4. Come confrontare i dati dei vari gruppi sperimentali	21
5.3. I dati ottenuti	21
6. Conclusioni e discussione	25
6.1. Risultati della ricerca.....	25
6.2. Limiti della ricerca	26
6.3. Possibili sviluppi	26
6.4. Considerazioni finali	27
7. Allegati.....	29
Allegato 1: falso pedagogico.	29
Allegato 2: kit medico ideato da Marco Hunkeler	30
Allegato 3: esempio di conteggio interventi e parole di un testo	31
Allegato 4: tabella dei dati ottenuti	32
8. Bibliografia	35

1. Introduzione

Il presente lavoro di ricerca si muove nel campo dell'educazione linguistica, più precisamente tratta la revisione da parte del bambino dei propri testi.

Durante la mia esperienza nelle pratiche professionali ho potuto osservare le difficoltà dei bambini nel trovare i propri errori in un testo scritto di loro pugno, nonché una rapidità forse eccessiva nello svolgere questo tipo di lavoro.

Se, come scrive Fornara (2009), “la revisione [...] è da sempre uno dei nodi problematici all'interno dei processi coinvolti nella scrittura” (p. 20), tale problematicità si colloca principalmente a livello cognitivo-biologico, in quanto rileggere un testo, soprattutto se già prodotto con difficoltà, richiede al bambino parecchio impegno mentale. Proprio da questo nodo problematico parte il presente lavoro di ricerca, che si colloca all'interno del progetto di un'équipe di 7 studenti e di 3 docenti-ricercatori del DFA.

La revisione “necessita di strategie nuove per risultare accattivante e non solo faticosa per i bambini” (Fornara, 2009, p. 20); da qui nasce l'idea di un metodo innovativo per alleviare il “peso” della revisione alla scuola elementare. Tale metodo consiste nel “mandare” il testo dal dottore (docente), il quale prescrive una cura adatta allo specifico “disturbo” riscontrato: il bambino deve dunque rimettere in sesto il proprio scritto scovando i punti deboli e “curarli”, trovando gli errori e correggendoli.

L'équipe si è così mobilitata sul territorio ticinese per una sperimentazione della metafora medica nell'ambito della revisione: alcuni hanno applicato questo nuovo metodo su testi prodotti dai bambini o su falsi pedagogici, mentre altri hanno valutato la sua efficacia facendo un confronto tra lavoro del singolo e lavoro di gruppo. In questo lavoro ci si è occupati della classe di controllo, vale a dire di un gruppo di 21 bambini di 5^a elementare con il quale non è stata utilizzata la figura del dottore ma si è comunque affrontato un percorso volto a sensibilizzare a una revisione attenta.

In questo documento viene dapprima presentato il quadro teorico di riferimento, si prosegue quindi con la descrizione del dispositivo metodologico utilizzato, per passare infine all'analisi incrociata dei dati tra gruppi sperimentali (le classi nelle quali è stata attuata la metafora del dottore per la revisione dei testi) e gruppo di controllo (la classe della quale mi sono occupato). Nelle conclusioni si illustra come lo sfondo motivazionale del medico sia risultato più efficace per un lavoro di revisione del testo rispetto a un'altra metodologia alternativa.

Si è deciso di occuparsi di questo progetto di ricerca perché fermamente convinti che il bambino immagazzini concetti e idee velocemente e in maniera ottimale se viene motivato nella maniera appropriata. La revisione costituisce un onere che porta con sé poca carica motivazionale ed è quindi compito del docente proporre metodologie che possano rendere entusiasmante anche un'attività di non grande attrattiva.

2. Quadro teorico

2.1. La scrittura e la sua complessità

La scrittura, come si sa, è convenzionale e non naturale. Se si prendono ad esempio i quattro simboli “a a c s”, sappiamo che si tratta di grafemi e che corrispondono a loro volta a dei fonemi. Se ora rimescoliamo queste quattro lettere per ottenere la sequenza “c a s a”, giungiamo a un risultato che evoca una certa immagine mentale, probabilmente quella di un’abitazione monofamiliare o di un appartamento, nel quale siamo nati e cresciuti o nel quale viviamo.

Se si chiede ad un bambino del secondo ciclo di scrivere la parola “casa”, egli mette in atto diversi meccanismi a livello cognitivo per riuscire a trascrivere i suoni che ha sentito dal docente. Tuttavia non ci si limita al solo discorso della trascrizione fonologica, ma l’universo della lingua scritta italiana contiene una moltitudine di casi nei quali scrivere ciò che si sente non porta a un risultato corretto.

Pensiamo soltanto al suono che produce la lettera “c”: lo possiamo trovare nella parola “casa” come pure in “squadra”, senza tuttavia avere al suo interno la lettera “c”; per opposizione, la parola “città” contiene la lettera “c” che tuttavia non restituisce lo stesso suono della “c” di “casa” o della “q” di “squadra”.

Già da queste poche righe è facile comprendere la complessità del processo di scrittura, che diventa ancora maggiore se si passa al livello linguistico superiore, vale a dire quello della frase o addirittura del testo.

Il bambino che si trova a scrivere un tema deve tener conto di un grande numero di convenzioni linguistiche, come la concordanza verbale in numero e genere con il soggetto, la coesione tra soggetto in una frase e pronomi in un’altra e via dicendo, senza contare che il testo deve mantenere la propria coerenza a livello globale.

2.2. L’errore

Come si incappa quindi nell’errore? A livello dell’ortografia Corno e Janner (2009) identificano tre categorie di errori che possono ricondurci facilmente alle cause:

- Distintività: il bambino non riconosce la distinzione tra due possibili scritture di una parola che producono la medesima stringa sonora (ad esempio “l’oscalino” e “lo scalino” o “habbiamo” e “abbiamo”).
- Listemi o parole chiave: il bambino non sa scrivere una parola che presenta un’eccezione o che deriva da lingue straniere (“acqua” e “aqua” o “shopping” e “sciopping”).
- Trascrizione fonologica: il bambino sbaglia le parole che nella stringa sonora possono portare a delle ambiguità, come ad esempio la parola “niente” che può sembrare che cominci con un suono “gn” come “gnomo” o “gnocchi”.

Non ci dobbiamo però dimenticare che l’errore ortografico può anche derivare da una semplice distrazione da parte del bambino, come ad esempio quando scrive una “o” al posto della “a”, errore che in corsivo consiste solamente nel cambiare la posizione dell’ultimo tratto del grafema.

A livello della sintassi, gli errori possono essere molteplici, come la non corretta posizione del verbo, l’utilizzo erroneo della punteggiatura che compromette seriamente l’efficacia comunicativa ecc. Il bambino di scuola elementare tende tuttavia a concentrarsi prevalentemente sugli errori ortografici, tralasciando spesso le pecche sintattiche del testo, sicuramente più difficili da individuare.

2.3. Revisionare un testo

Revisionare significa ripercorrere il proprio testo traendone un beneficio, quindi un apprendimento. Se la ricerca degli errori viene fatta trovandone solamente una parte e correggendoli istintivamente o addirittura non trovandone, il momento formativo va totalmente perso.

Sottolineare la parola o addirittura la parte della parola in cui vi è un errore, infatti, non porta in genere il bambino a un apprendimento solido.

Immaginiamo che l’allievo in questione abbia scritto la parola “ghiaccio” senza la lettera “h” e il docente abbia sottolineato le prime due lettere “gi”: quale meccanismo mette in atto l’alunno per effettuare la correzione? Quasi sicuramente, per esclusione, egli dedurrà la mancanza dell’acca e riscriverà la parola correttamente. Questa procedura non porta assolutamente al consolidamento della regola che la lettera “g” seguita da “i” o “e”, se vuole essere letta come la “g” di “gatto”, necessita della lettera “h” al suo seguito.

Il bambino ha dunque risolto soltanto in maniera sbrigativa il problema messo in luce dal docente.

Da questi accorgimenti risulta necessario pensare e attuare dei momenti dedicati alla revisione che risultino essere realmente formativi.

2.4. Studi riguardanti la revisione

Faigley & Witte (1981) hanno analizzato da vicino le tipologie di cambiamento che apporta lo scrittore che revisiona. In questa ricerca viene confrontata la revisione messa in atto dallo scrittore esperto adulto, dallo studente esperto e da quello inesperto.

Dallo studio emerge che più lo scrittore è esperto e più rivede il proprio testo, apportando modifiche sostanziali e continue alle proprio bozze. È quindi doveroso, secondo i due ricercatori, rivedere i metodi di revisione al fine di far diventare i nostri allievi degli scrittori competenti.

Faigley & Witte (1981) concludono così la loro pubblicazione “Analyzing Revision”:

“Only when we understand the multidimensional nature of revision can we better teach revising as a rhetorical concern, bringing inexperienced writers to know revising as something other than a cleansing of errors.” (p. 412).

Ancora una volta viene sottolineata la complessità del processo di revisione, che deve assolutamente evolvere dalla semplice “pulizia degli errori” a qualcosa che esplori le “dimensioni multiple” della revisione.

Un altro studio importante è stato condotto da Fitzgerald & Markham (1987), nel quale vengono presi in considerazione i processi di revisione messi in atto dai bambini. I ricercatori hanno utilizzato due classi campione, una sperimentale, l'altra di controllo: nella prima è stato attuato un percorso didattico atto a istruire i bambini alla revisione, nell'altro sono stati solamente letti dei libri.

Tutti i bambini hanno dovuto scrivere una storia, quindi, attraverso colloqui individuali, è stato chiesto loro di segnalare i luoghi del testo dove avrebbero voluto effettuare una correzione. I dati ci rivelano che i bambini del gruppo sperimentale segnalano mediamente 1.54 parole ogni 100, mentre quelli del gruppo di controllo solo 0.86.

Anche in questo studio sono state usate delle categorie per organizzare gli interventi degli scrittori sui testi e si è potuto notare che il gruppo sperimentale effettua mediamente più cambiamenti rispetto al gruppo di controllo per quasi tutte le categorie (cambiamenti di significato, addizioni, cancellazioni, sostituzioni e arrangiamenti).

Le conclusioni della ricerca sono anche in questo caso un messaggio chiaro che ha come scopo di educare il bambino alla revisione:

“ [...] direct instruction in the revision process appears to hold promise as a means of helping young children acquire knowledge about how to revise, enhance their revision efforts, and potentially affect the quality of their writing. It may also help youngsters develop a problem-solving view of revision and writing that could in turn make writing seem easier and more enjoyable.” (p. 21)

Fitzgerald & Markham (1987) prendono quindi in forte considerazione gli “sforzi della revisione” e dimostrano che l’educazione alla revisione può sicuramente renderla “più divertente”.

2.5. Fare ricerca in ambito educativo

Svolgere una ricerca in ambito educativo (così come negli altri ambiti) richiede alcune conoscenze di base che il ricercatore deve sempre tenere presente durante tutto l’arco del suo progetto.

È importante riprendere questi concetti più volte durante tutte le fasi della ricerca, in modo da non tralasciare aspetti che invece meriterebbero di esser tenuti in considerazione.

2.5.1. Le ipotesi teoriche

È importante per il ricercatore formulare delle ipotesi prima di avviare la sperimentazione vera e propria. Coggi & Ricchiardi (2005) definiscono l’ipotesi come “una possibile risposta al problema che il ricercatore si è posto, una proposizione espressa in forma dichiarativa, cioè un asserto che contiene delle aspettative nei confronti degli eventi.” (p. 38).

Tener presente le proprie ipotesi rispetto alle domande di ricerca è fondamentale al fine di comprendere se esse vengono smentite o confermate dalle analisi dei dati derivati dalla sperimentazione.

2.5.2. Le variabili

Trovo importante dedicare un capitolo alle variabili che si possono incontrare durante la sperimentazione poiché se non prese in giusta considerazione possono facilmente mettere a repentaglio la validità dei risultati di una ricerca.

La variabile è definita da Coggi & Ricchiardi (2005) come “proprietà che può assumere valori o stati (modalità) diversi”.

Le variabili sono suddivisibili in due macrocategorie principali: indipendenti e dipendenti. Le variabili indipendenti sono delle caratteristiche dei soggetti o dell’ambiente che possono essere manipolate dal ricercatore, quindi egli può volontariamente annullarle, incrementarle o modificarle a suo piacere; le variabili dipendenti sono invece quelle che dipendono dall’esperimento.

Provo a formulare un esempio per rendere più chiaro il concetto:

Ipotesi: aumentando le ore di studio delle tabelline a casa, il bambino otterrà risultati migliori durante le esercitazioni concernenti la moltiplicazione.

Variabile indipendente: tempo investito nello studio.

Variabile dipendente: risultati ottenuti negli esercizi di moltiplicazione.

In questo caso, il ricercatore esercita la sua influenza sulle ore di studio personale degli individui appartenenti al campione, mentre sui risultati che otterranno negli esercizi non ha un’influenza diretta.

Lo studio delle variabili sarà fondamentale per questa ricerca.

2.5.3. Gruppi sperimentali e gruppi di controllo

Dei gruppi sperimentali (*G_s*) e gruppi di controllo (*G_c*) abbiamo già parlato facendo riferimento alla ricerca di Fitzgerald & Markham (1987). Se per la nostra fase di sperimentazione scegliamo due gruppi identici e in uno inseriamo un fattore sperimentale innovativo (*F_e*), quello verrà detto *G_s* mentre l’altro in cui vige un fattore ordinario (*F_o*) sarà il *G_c*.

Ecco un altro esempio:

Ipotesi: le piante crescono maggiormente se aumentiamo le ore di esposizione alla luce.

G_c: piante identiche a quelle del *G_s*, che vengono innaffiate regolarmente e che hanno a disposizione 12 ore di sole al giorno.

G_s: piante identiche a quelle del *G_c*, che vengono innaffiate regolarmente ma che hanno a disposizione 20 ore di sole al giorno.

Il ricercatore in questo caso esercita la sua influenza sulla variabile “tempo di esposizione solare delle piante” nel *G_s*.

Ora, in ambito educativo, la contraddizione pare evidente: è infatti impossibile dotarsi di gruppi di bambini equivalenti. Per mantenere la validità dei propri esperimenti è dunque fondamentale tener

conto del maggior numero possibile di differenze tra i due gruppi, che vanno dalle capacità degli allievi fino alle differenze dei metodi usati dai docenti sperimentatori.

2.6. La motivazione nel contesto educativo

Come già detto, l'utilizzo di una metafora nell'ambito della revisione si spera che abbia un'influenza positiva sulla motivazione dell'allievo nello svolgere il compito, ma cosa si intende esattamente per motivazione?

Comunemente questa parola viene legata ad uno stato d'animo che ci permette di perseguire un obiettivo. Mariani (2008) sostiene che la motivazione in educazione è sicuramente un oggetto complesso di studio poiché la classe è essa stessa un sistema complesso; una fitta rete di relazioni che hanno un'influenza importante sulla motivazione.

Sempre Mariani (2008) mette in luce due tipi di motivazione: quella estrinseca e quella intrinseca. La motivazione estrinseca è quella che deriva da un fattore esterno al bambino, che lo incita nello svolgimento di un compito (ad esempio un bambino deve eseguire un compito a casa di francese e viene incitato dal genitore). La motivazione intrinseca è invece quella che si sviluppa nel bambino in maniera autonoma, che lo aiuta a svolgere un compito che viene fatto al solo scopo di trarne piacere (ad esempio un bambino vuole portare a termine una scheda sul calcolo in colonna perché va matto per la matematica).

Tentando di fare un transfert dalle conoscenze qui elencate alla metafora del dottore messa in atto per la revisione, si vede chiaramente come nel progetto vi sia il tentativo di far passare la motivazione del bambino da estrinseca a intrinseca: all'inizio vengono forniti all'allievo degli strumenti per revisionare, degli aiuti guida che lo supportino passo dopo passo nella "cura" del proprio testo, e in un secondo momento si spera che il bambino possa provare piacere nel revisionare per conto proprio lo scritto, con l'obiettivo di creare dei buoni testi in maniera autonoma.

Per avere maggiori informazioni riguardo allo studio della motivazione legata al metodo del dottore applicato alla revisione dei testi, consiglio la lettura del lavoro di diploma di Ghirlanda (2011) "Quando correggere diventa un gioco da ragazzi. La revisione del testo come attività motivante per gli allievi".

3. Domande di ricerca e ipotesi

L'obiettivo della presente ricerca è la comprensione dell'efficacia dell'utilizzo di una metafora per sensibilizzare il bambino alla revisione dei testi.

3.1. I quesiti di ricerca

La domanda che guida questo mio progetto è la seguente: i bambini che seguono la metafora del “testo scritto finisce dal dottore” (Fornara, 2009) effettuano in maniera significativa più/meno interventi rispetto a una classe di controllo?

Trovo doveroso fornire alcune spiegazioni:

- Con “maniera significativa” intendo un aumento o diminuzione tangibile e non casuale degli interventi che il bambino esegue sul proprio testo. Se il margine che divide i risultati delle analisi è talmente basso da essere facilmente spiegabile tenendo in considerazione alcune variabili che avrebbero potuto influire su qualsiasi componente della sperimentazione, allora questo divario non risulterà essere significativo. In questo caso, non si potrebbe affermare con la dovuta certezza che la metafora abbia un reale impatto sul modo di revisionare dei bambini.
- Con “intervento” intendo una modifica apportata dal bambino al proprio testo durante un'attività di revisione, vale a dire in un momento distanziato nel tempo da quello della scrittura del tema (non teniamo conto degli interventi che il bambino opera in fase di scrittura). Per una spiegazione dettagliata degli interventi sul testo, rinvio al capitolo “Presentazione dell'impianto metodologico”.

Attraverso questa domanda di ricerca si intuisce facilmente che la via che intendo percorrere è prevalentemente di carattere quantitativo, sorge quindi spontanea la seguente obiezione: potrebbero i bambini revisionare maggiormente (se questo fosse il risultato delle analisi) proprio perché si sentono forzati a farlo, incappando in alcune correzioni non pertinenti?

Ho quindi formulato un secondo interrogativo di ricerca: i bambini che seguono il metodo del dottore effettuano modifiche sul testo che non portano ad un miglioramento del testo, o addirittura che lo peggiorano? La chiarezza comunicativa potrebbe addirittura venire compromessa se le modifiche, oltre che inappropriate, risultassero essere addirittura correzioni errate.

3.2. Ipotesi di ricerca

In merito al primo quesito, la mia ipotesi è che gli allievi istruiti alla revisione grazie alla metafora del dottore effettuino in maniera significativa più interventi rispetto a quelli che hanno seguito un percorso che non utilizza uno sfondo motivazionale.

Un argomento a favore di ciò che scrivo sono sicuramente gli esiti positivi del primo esperimento didattico di questo metodo effettuato presso le scuole elementari di Biasca, condotta appunto dal professor Fornara (2009). Nel suo già citato articolo di presentazione del metodo, l'autore lascia trasparire un senso di soddisfazione in merito alla sperimentazione, mettendo più volte in risalto alcuni buoni spunti offerti dai bambini.

Un secondo punto a favore è il ruolo dominante che ha avuto lo sfondo motivazionale nella scuola elementare degli ultimi 30 anni. Durante i tre anni di formazione presso l'ASP/DFA, in più corsi è stata messa in evidenza la forte valenza didattica delle metafore e dei fil-rouge che accompagnano alcune classi anche per un anno intero.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca, la speranza è naturalmente quella che i bambini mantengano la pertinenza nei propri interventi; tuttavia non è da escludere che una sovra enfaticizzazione della metafora del dottore porti i bambini a trovare un pretesto qualunque per dare un po' di colore al proprio testo, smarrendo così il senso profondo che questo metodo vuole tramandare. Solo le analisi potranno rispondere a questo interrogativo.

4. Presentazione dell'impianto metodologico

4.1. La scelta delle classi

Le classi sono state assegnate dal DFA. Per una sperimentazione di questo genere sarebbero state necessarie delle classi di secondo ciclo per ovvi motivi legati alle capacità linguistiche, preferibilmente di 4^a e 5^a elementare.

4.2. La classe di controllo

Questo è il gruppo del quale mi sono occupato. Si tratta di una classe 5^a delle scuole elementari dei Saleggi a Locarno. La classe conta 21 bambini, ma solo 20 hanno preso parte alla sperimentazione; un bambino era assente per malattia durante la scrittura del testo.

La classe¹ presenta un livello eterogeneo di padroneggiamento della lingua italiana scritta, in aggiunta la docente titolare mi indica quanto segue, attraverso un'intervista scritta:

“[...] ci sono tre allievi con grosse difficoltà, uno di madrelingua tedesca e cinque molto deboli.”

4.3. I momenti di revisione prima della sperimentazione

Ho chiesto alla docente quali fossero i metodi da lei utilizzati fino ad oggi in classe per correggere i testi. Li elenco brevemente, commentandoli:

- Segnalazione a margine della presenza di un errore nella riga, marcando delle abbreviazioni per farne comprendere la tipologia (es.: p. = punteggiatura, v. = verbo).
→ La ricerca dell'errore porta il bambino ad un'analisi a più livelli della frase, ad esempio egli deve valutare tra più verbi quale sia in effetti quello sbagliato. Questo tipo di segnalazione non indica nemmeno la modifica da apportare, quindi il bambino non saprà, utilizzando l'esempio del verbo, come modificare la forma verbale (tempo sbagliato? non si accorda col soggetto? ...).

¹ In questo documento non lascio informazioni che possano ricondurre alle persone coinvolte nella sperimentazione, di conseguenza userò sempre lettere maiuscole puntate aleatorie al posto dei nomi dei bambini.

- **Correzione a coppie con un compagno.**
→ Questa modalità permette allo scrittore di distanziarsi dal testo, trovando nel compagno un altro punto di vista, molto utile al fine di mettere in discussione non solo i problemi di tipo ortografico (solitamente quelli che attirano maggiormente l'attenzione dei bambini), ma anche la presenza ad esempio di frasi poco chiare o per meglio dire che risultano essere chiare solo al bambino scrittore.
- **Sottolineatura dell'errore.**
→ In questo caso, il bambino si focalizza unicamente sulla parte della parola messa in evidenza dal docente, perdendo di vista il testo. Tuttavia questo metodo può risultare efficace in alcuni casi; quando il maestro è consapevole che il bambino ha commesso una svista o al contrario quando è difficile che il bambino sia a conoscenza della corretta grafia, come nel caso delle parole straniere.

Sotto un'ottica di carattere generale, possiamo dire che le modalità messe in atto dalla docente sono sicuramente variate, ma il momento di correzione manca in parte ancora di quel senso profondo al quale accennavo in precedenza.

La revisione dovrebbe essere idealmente un'attività a sé stante dalla quale il bambino può trarre il massimo beneficio in termini di apprendimento.

La docente mi fornisce un altro dato importante, che riguarda la motivazione:

“In genere [gli allievi della classe] non amano molto rivedere i loro testi perché faticano ad autocorreggersi. È più facile vedere gli errori nei testi dei compagni.”

Pure questa affermazione è sintomatica di una situazione a livello scolastico cantonale che non invoglia il bambino a revisionare il proprio scritto.

4.4. Il metodo di revisione da me introdotto

Questo metodo è stato da me ideato come una versione alleggerita del metodo del dottore, quindi come una soluzione che spinga i bambini ad analizzare il proprio testo, fornendo loro alcuni supporti utili per revisionare, tuttavia senza utilizzare un particolare sfondo motivazionale. Ho tentato di ricreare una situazione didattica che sia verosimilmente quella che un qualunque docente potrebbe proporre per la revisione del proprio testo in autonomia.

Non ho voluto abbandonare i bambini a una revisione senza alcun aiuto, perché il confronto che voglio mettere in atto è quello tra un metodo che guidi i bambini alla revisione “condito” con una metafora e uno che fornisca degli aiuti, ma che non utilizzi un particolare sfondo motivazionale.

Inoltre una sperimentazione che lascia l'allievo totalmente sprovvisto di aiuti, a mio modo di vedere si distacca troppo da una reale situazione didattica, andando a cozzare contro i principi e i valori dell'educazione scolastica.

Nell'applicazione del metodo sprovvisto di metafora, i bambini vengono dapprima istruiti su come intervenire all'interno del testo, vale a dire lasciando traccia delle modifiche che apportano, per poi individuare le categorie di modifiche che possono essere effettuate sullo scritto durante una discussione a grande gruppo.

Essenzialmente, gli allievi intervengono sui testi con una matita colorata, cancellando / aggiungendo / sostituendo gli elementi da loro ritenuti erronei, che appartengono a date categorie²:

Ortografia: il bambino toglie, aggiunge o sostituisce le lettere nella parte della parola dove egli ha identificato un errore ortografico.

Punteggiatura: il bambino toglie o sostituisce segni di interpunzione che reputa siano stati utilizzati in modo inappropriato o ne aggiunge dove reputa che manchino.

Sintassi: il bambino cerchia e sposta con una freccia di rimando le parole che non sono a suo modo di vedere nella posizione corretta all'interno della frase. Nei casi più gravi, il bambino può tracciare una riga su tutta la frase e riscriverla in maniera da lui considerata corretta.

Altri presunti errori: il bambino può apportare una qualsiasi altra modifica al testo, a patto che risulti chiaro il tipo di intervento che ha eseguito, ad esempio può utilizzare dei rinvii come asterischi o numeri che facciano riferimento ad aggiunte a fondo pagina.

4.5. La struttura degli interventi

Tenendo presente le considerazioni e i consigli della docente titolare, ho strutturato i miei interventi in classe come segue:

Intervento 1

Come introduzione all'argomento ho utilizzato 45 minuti per discutere con i bambini l'argomento sul quale avrebbero poi dovuto scrivere il tema da revisionare. Ho lasciato che si esprimessero liberamente su due soggetti da me scelti in collaborazione con la docente; "violenza giovanile" e

² Attenzione: queste categorie sono quelle da me identificate a livello di analisi del compito, quindi in fase di progettazione degli interventi. Vedremo come poi i bambini hanno messo in luce anche altri aspetti della revisione che loro stessi hanno reputato importanti.

“mode, oggetti nuovi, oggetti vecchi”. Le due discussioni hanno scaturito l’interesse desiderato e alla fine è stato deciso di utilizzare il secondo argomento come spunto per il testo da scrivere.

Intervento 2

Ho creato un falso pedagogico³ da far revisionare in classe, con tre obiettivi principali: introdurre agli allievi il metodo di revisione che implichi il “lasciare traccia” delle modifiche effettuate, individuare le possibili categorie di errori e infine fornire ulteriori spunti per la scrittura del proprio tema (il testo era piuttosto provocatorio).

Insieme ai bambini abbiamo dapprima costruito un cartellone che lasciasse un ricordo delle categorie di errori alle quali avrebbero dovuto prestare attenzione durante la revisione del loro testo (interventi 4 e 5). La classe è riuscita ad identificare i seguenti nodi problematici: punteggiatura, ortografia, struttura del testo (introduzione, svolgimento, conclusione).

Abbiamo poi esplorato questo falso pedagogico e tutti gli errori da me introdotti sono stati segnalati e corretti. Al cartellone è stato poi aggiunto un punto, cioè “il senso della frase”; vi era infatti un periodo che risultava essere incoerente per rapporto al filo conduttore del testo.

Oralmente i bambini hanno poi elencato alcuni strumenti che possono aiutare nella revisione dei testi: libri, dizionari, l’aiuto del maestro o di un compagno.

Intervento 3

Sulla scia del tema “mode, oggetti nuovi, oggetti vecchi” lanciato durante il primo intervento, ho chiesto ai bambini di scrivere un testo della lunghezza di una pagina circa, nel quale dovevano problematizzare (avevano infatti trattato da poco in classe la struttura del testo argomentativo) la questione del consumismo sfrenato caratteristico della nostra società, continuamente alimentato dalle mode che le grandi industrie lanciano sul mercato. Per dare un ulteriore spunto ai bambini, li ho invitati a raccontare la propria esperienza, usando esempi di loro vecchi giocattoli o oggetti ormai rotti.

Durante la scrittura del tema ho notato alcuni fatti: nessun bambino ha fatto uso del dizionario e solamente due bambini mi hanno chiesto come si scrivessero alcune parole (“trotinette” e “Pasqua”), nonostante che, durante l’intervento precedente, gli allievi avessero messo in evidenza la grande importanza del vocabolario e dell’aiuto del professore o di un compagno durante la fase di

³ Visionabile in allegato 1.

scrittura e di revisione. Un altro dato importante da segnalare è che ho deciso di chiedere ai bambini che hanno consegnato dopo poco tempo (i primi dopo soli 20 minuti) di rileggere il proprio testo, per evitare la mancanza di autenticità a cui accennavo in precedenza; ho osservato con attenzione i bambini (3-4) ai quali ho consigliato una rilettura e ho potuto notare che non hanno apportato modifiche sostanziose al testo. Uno di loro mi ha riferito di aver dimenticato il punto finale e gli altri hanno trovato che il loro testo non necessitasse una revisione.

Non tutti sono riusciti a scrivere una pagina. Per alcuni (ultimo foglio consegnato 45 minuti dopo l'inizio) è stato un lavoro visibilmente faticoso produrre un testo che occupasse anche solo mezza pagina. Mi sono avvicinato a più riprese agli allievi in difficoltà, tentando di dar loro degli spunti per proseguire il loro discorso; la ricerca delle idee era il loro più grande problema.

Intervento 4

Come stacco, abbiamo ripercorso il cartellone che metteva in mostra i punti critici di un'attenta revisione, ho chiesto di riformulare la procedura richiesta per gli interventi sul testo (matita colorata) e ho quindi formulato la consegna: correggere il proprio testo individualmente, tentando di renderlo migliore. La prima restituzione di un testo da parte di un bambino è avvenuta dopo 4 minuti, ne son seguite subito altre 4-5. Come in una situazione scolastica standard, ho chiesto di ricontrollare ancora una volta il testo. Dopo 20 minuti tutta la classe aveva consegnato, tranne una bambina che ha preso un quarto d'ora in più per riscrivere in gran parte il testo; a detta sua non era molto soddisfatta di ciò che aveva scritto e aveva paura di essersi espressa male.

Intervento 5

L'idea alla base di quest'ultimo intervento era di proporre ai bambini una seconda revisione del proprio testo. Ho riscritto i testi dei bambini a computer e li ho riconsegnati agli allievi chiedendo un'ultima correzione. Per stimolare i bambini ho ricordato il cartellone e ho detto di aver trovato nella maggior parte dei testi uno o più errori.

I dati raccolti da quest'ultimo intervento non li ho presi in considerazione per il seguente motivo: i miei compagni del team di ricerca che hanno messo in atto il metodo del dottore non hanno svolto una seconda revisione individuale con la quale mettere a confronto la versione finale dei testi del gruppo di controllo.

4.6. Le classi sperimentali

Per garantire un paragone tra i Gs e il mio Gc che tenesse sotto controllo il maggior numero di variabili avevo bisogno che gli elementi dei gruppi sperimentali avessero le seguenti caratteristiche:

- i bambini dovevano aver seguito la metafora del dottore ed aver imparato ad utilizzare gli strumenti medici per la “cura” del testo (vedi prossimo capitolo);
- i bambini dovevano aver revisionato un testo da loro scritto (quindi venivano automaticamente escluse le classi che hanno lavorato solamente su falsi pedagogici);
- i bambini dovevano svolgere la correzione individualmente.

Tra le classi assegnate ai miei sei compagni, tre rispondevano perfettamente alle caratteristiche sopraindicate: quelle di Giardelli Sara, Recupero Carmen e Hunkeler Marco⁴.

4.7. Il metodo del dottore

Al fine di avere una panoramica completa di questo innovativo metodo di revisione, consiglio la lettura dei lavori di diploma degli altri componenti del team di ricerca, indicati in bibliografia.

Ogni componente del team ha personalizzato la metafora del dottore portando con sé il bagaglio di conoscenze acquisite al DFA e proveniente dalla propria esperienza, analizzandone diversi aspetti (confronto revisione individuale / a gruppi, analisi dei tempi trascorsi tra la scrittura e la revisione...).

Come già accennato nell'introduzione, il metodo del dottore consiste nel trasformare la classe in uno studio medico per la cura dei testi. Il docente assume le vesti di un dottore, che può indossare un camice e qualche oggetto caratteristico, come lo stetoscopio o il tesserino di riconoscimento, sceglie un nome (ad esempio Dr. Stop Error) e nomina gli allievi suoi assistenti.

Il docente / dottore fornisce agli allievi un “kit medico” che serve per curare le diverse malattie del testo. Il kit è composto da alcuni strumenti che permettono di correggere uno specifico aspetto della lingua scritta, come ad esempio una tipologia frequente di errore ortografico (“h” mancanti, doppie errate).

⁴ Il riferimento ai loro lavori di diploma si trova nella bibliografia.

Anche in questo caso la fantasia del docente può arricchire notevolmente l'attività di revisione, procurandosi delle vere borse da medico, dei correttori Tipp-Ex con attaccato un adesivo raffigurante una benda, delle siringhe / penna ecc.

Dal canto nostro, vi porto l'esempio del lavoro svolto da Marco Hunkeler: egli ha messo in evidenza 5 categorie di interventi sul testo, analizzando gli errori presenti negli scritti dei bambini e prendendo in considerazione quelle tipologie di errore che si ripresentavano più volte. Lo studente del DFA ha usato dei nomi decisamente originali per le "malattie" del testo, come "il morbo dell'acca pazza". Trovate la lista completa del suo kit medico in allegato 2. Marco ha scelto di far scrivere un testo narrativo ai bambini della sua classe, una storia fantastica che narra di principesse, castelli e orchidee. L'obiettivo del suo progetto di ricerca era quello di confrontare la revisione a gruppi da quella individuale. Ai fini della mia ricerca, ho chiesto a Marco di fornirmi solo i testi revisionati individualmente.

Gli altri lavori che ho preso in considerazione sono quelli di Carmen Recupero, che ha fatto scrivere e revisionare alla classe un testo sulla scuola montana, e di Sara Giardelli, che ha proposto un testo descrittivo sulla volpe e ha chiesto di riscriverlo con parole proprie per poi revisionarlo.

4.8. Un grave problema sperimentale

Benché i 3 gruppi sperimentali fossero tutte 4^e elementari, ragioni organizzative ci hanno costretto a scegliere come gruppo di controllo una classe di 5^a. Questo fatto consente di avanzare la seguente obiezione: può darsi che i bambini di quinta elementare revisionino meno i loro testi per il semplice fatto che hanno meno da correggere, dato che si suppone commettano meno errori. Un anno di scolarizzazione in più non può sicuramente essere trascurato.

4.9. La soluzione al dilemma

Come parziale soluzione al problema, si è scelto di procurarsi in autonomia una classe d'applicazione aggiuntiva. È stata quindi contattata una 4^a elementare di Minusio al fine di riproporre gli interventi e avere così un gruppo di controllo più appropriato ai fini di mantenere la validità del progetto. Dato che il tempo a mia disposizione era veramente poco, ho tralasciato il 1^o e il 5^o intervento: l'attività 1 non era necessaria perché ho usato la stessa formula di esercizio utilizzata da Marco Hunkeler, vale a dire fornire l'inizio di una storia per poi lasciarla continuare ai bambini, mentre l'attività 5 non era utile visto che non vi erano testi di confronto su una seconda revisione con i gruppi sperimentali.

4.10. Il nuovo gruppo di controllo

Dei 18 allievi che compongono la 4^a elementare da me scelta, 15 hanno potuto prendere parte alla sperimentazione (3 erano infatti ammalati). Durante i miei interventi la classe si è sempre dimostrata partecipe e ha saputo produrre i testi narrativi senza grossi problemi a livello di ricerca delle idee (alcune molto fantasiose e divertenti).

4.11. I gruppi sperimentali e i gruppi di controllo: un riassunto

Nella tabella che segue illustro in maniera riassuntiva tutti i gruppi presi in considerazione dalle mie analisi e le loro caratteristiche principali.

Tabella 1 - riassunto dei gruppi sperimentali

Gruppo	Gs 1	Gs 2	Gs3	Gc1	Gc2
Nome sperimentatore	Marco Hunkeler	Carmen Recupero	Sara Giardelli	Ivan Giacometti	Ivan Giacometti
Numero allievi	20	18	14	20	15
Classe	4 ^a	4 ^a	4 ^a	5 ^a	4 ^a
Tipo di testo	Narrativo	Narrativo	Descrittivo	Argomentativo	Narrativo
Tema del testo	Regni incantati, eroi e orchi	Scuola montana	La volpe	Il consumismo e le mode	Regni incantati, eroi e orchi

5. Analisi dei dati

5.1. Le variabili in gioco

Come spiegato nel quadro teorico, le variabili di una sperimentazione sono da tenere in massima considerazione, al fine di garantire un forte grado di validità delle conclusioni.

Come prima cosa è importante riassumere in uno schema l'ipotesi di ricerca, evidenziando la/e variabile/i indipendente/i e quella/e dipendente/i:

Ipotesi: applicando una metafora atta a favorire la revisione, i bambini intervengono maggiormente sul proprio testo scritto.

Variabile indipendente: applicazione di uno sfondo motivazionale.

Variabile dipendente: numero di revisioni effettuate.

Gs: classe nella quale viene applicata una metafora come aiuto alla revisione.

Gc: classe nella quale non viene applicata una metafora come aiuto alla revisione.

Prendendo in considerazione la sperimentazione in ambito educativo, vi sono diversi fattori che possono influire nel nostro caso sul numero di revisioni che il bambino effettua sul proprio testo e portarci quindi a dei risultati diversi da quelli ipotizzati:

Tabella 2 - variabili a confronto in relazione a gruppi sperimentali e di controllo

Variabile	Gs (1,2,3)	Gc (1,2)
La personalità del docente	Il docente potrebbe non riuscire a trasmettere la motivazione necessaria per lo svolgimento del compito.	Il docente potrebbe avere una forte personalità che porta i bambini a svolgere un lavoro molto attento e scrupoloso.
Il livello nel campo dell'italiano dei bambini	Gli allievi potrebbero essere mediamente ad un livello inferiore rispetto a quelli dei Gc, riuscendo ad individuare un minor numero di errori (tuttavia, secondo questa logica, dovrebbero già commetterne di più).	Gli allievi potrebbero essere mediamente ad un livello superiore rispetto a quelli dei Gs, riuscendo ad individuare un maggior numero di errori (tuttavia, secondo questa logica, dovrebbero già commetterne di meno).
Tipo di testo	Se la tipologia di testo viene cambiata, i dati non potrebbero essere direttamente confrontabili; ad esempio è risaputo che i bambini commettono diversi errori di accento nelle forme verbali del passato remoto (assenza dell'accento), se dunque vengono confrontati testi descrittivi e narrativi potremmo riscontrare più errori in quest'ultimi.	
La lunghezza dei testi	Testi più lunghi si suppone contengano mediamente più errori che testi più corti, quindi un lavoro di revisione su un testo di due pagine risulterebbe più faticoso di uno su una sola, riuscendo a portare alla luce meno errori.	Vale l'opposto di ciò che è scritto qui accanto: testi più corti, meno da revisionare, minore affaticamento del bambino.
La classe	Tutte le classi son di 4 ^a .	Essendo il Gc 1 di 5 ^a , è necessario valutare attentamente i dati, paragonandoli con il Gc 2.

Lungo tutto il capitolo analisi terrò presente e riprenderò più volte questi importanti fattori.

5.2. Scelta del metro di analisi

La prima domanda di ricerca vuole stabilire in che misura gli interventi dei bambini crescono/diminuiscono dopo aver seguito la metafora del dottore per la revisione. Si tratta quindi di una ricerca quantitativa che necessita di cifre e formule di calcolo, nonché di unità di misura. Nei vari sottotitoli di questo capitolo presento le mie scelte.

5.2.1. Conteggio degli interventi di revisione sul testo

Calcolo come un intervento di revisione una modifica apportata dal bambino con la matita colorata nella fase di revisione (non contano quindi le revisioni operate in fase di scrittura del testo).

Casi particolari:

- se il bambino traccia una riga su una frase e la riscrive, viene contato come un intervento;
- se il bambino aggiunge una frase, viene calcolato come un intervento;
- se il bambino inverte l'ordine di due parole, viene calcolato come un intervento;
- se il bambino aggiunge un punto e mette quindi la maiuscola alla parola successiva, i due interventi vengono calcolati come uno, poiché il secondo è la conseguenza logica del primo.

In allegato 3 è visionabile un esempio di conteggio degli interventi di revisione.

5.2.2. Misurazioni della lunghezza dei testi

Tenendo in considerazione l'impossibilità di confrontare direttamente testi di bambini di lunghezze diverse (un testo di due pagine con 5 revisioni è stato revisionato meno di un testo di una pagina con 4 interventi) è importante scegliere l'unità di misura con la quale definire la lunghezza degli scritti. Ho scelto il numero di parole. Le pagine erano un metro troppo indicativo (larghezza della scrittura) come anche le frasi (tipi di testo diverso potrebbero comportare l'utilizzo di frasi più corte o più lunghe). Nel conteggio sono incluse esclusivamente le parole, quindi non sono presi in considerazione i segni paragrafematici come punti, virgole, parentesi ecc. Questo metodo di misurazione è già stato messo in atto nella ricerca di Fitzgerald & Markham (1987) già citata.

Sempre in allegato 3 vi è un esempio di conteggio delle parole.

5.2.3. Mettere in relazioni il numero di interventi e il numero di parole in un testo

Per mettere in relazione i due dati sopra descritti, ho scelto di utilizzare il punto percentuale come unità di misura. Semplicemente si divide il numero di interventi per il numero di parole totali e lo si moltiplica per 100. Si ottiene così il numero di revisioni che un bambino effettua in media su 100 parole. Pure Fitzgerald & Markham (1987) hanno utilizzato questa relazione per confrontare i dati dei loro gruppi sperimentali.

5.2.4. Come confrontare i dati dei vari gruppi sperimentali

Per ogni campione di dati ottenuto, quindi il numero degli interventi e il numero delle parole nei testi, ho calcolato il valore medio. Ho considerato poi la classe come un unico individuo, ho quindi calcolato la percentuale media di revisioni che la classe apporta al proprio testo. Sappiamo tuttavia che la media non è sempre efficace come metro di confronto, basti pensare ad un dato abnorme che sbalza la media di diversi punti verso l'alto o verso il basso.

Ho reputato corretto tener conto pure della mediana (valore centrale di una distribuzione ordinata, ad esempio il 3 all'interno del campione 34, 12, 3, 2, 0) e della deviazione standard, ovvero dello scarto (quindi in positivo e in negativo) dalla media nel quale intervallo troviamo una grande quantità dei dati della distribuzione. Più semplicemente la deviazione standard è un indice che mostra se i bambini hanno revisionato in maniera quantitativamente molto diversa tra loro o meno. Valori di deviazione standard alti indicano che gli allievi hanno effettuato numeri di revisioni su 100 parole molto diversi tra loro, mentre valori bassi indicano che i bambini sono tutti molto vicini alla media col numero di interventi su 100 parole. Un'ultima considerazione da fare riguarda la distribuzione dei dati che possiamo ottenere di revisioni su 100 parole: un bambino può correggere dallo 0% al 100% del suo testo (potenzialmente anche di più se modifica ogni singola parola e interviene in massa sulla punteggiatura). Se un allievo corregge molto di più rispetto ai suoi compagni potrebbe seriamente compromettere la media; se è il caso, è meglio omettere dati abnormi. È necessario tuttavia analizzare il testo del bambino e capirne le cause (scarsa considerazione del proprio scritto? costante insoddisfazione del proprio operato?).

5.3. I dati ottenuti

La prima analisi che propongo è quindi il confronto tra le medie delle revisioni su 100 parole dei cinque gruppi presi in considerazione dalla mia ricerca. La tabella dei dati completa si trova in allegato 4.

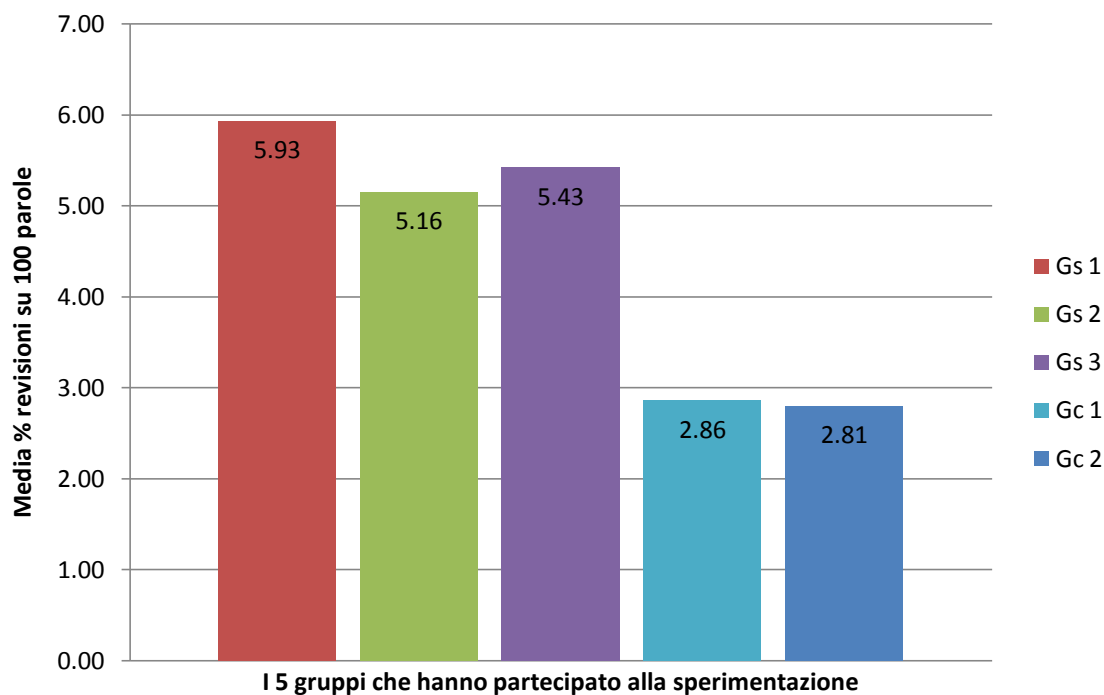


Grafico 1 - confronto tra i 5 gruppi per rapporto alla media delle % di revisioni

La prima considerazione che possiamo formulare, quella che salta immediatamente all'occhio, è che i valori percentuali dei gruppi di sperimentali sono tutti al di sopra di quelli dei gruppi di controllo.

Se calcoliamo la media dei punti percentuali dei 3 gruppi sperimentali otteniamo il 5.51%, contro solo il 2.84% dello stesso calcolo fatto per i 2 gruppi di controllo. Si noti che il primo valore è quasi il doppio rispetto al secondo. Un altro fatto da notare è che i valori della stessa tipologia di gruppo (sperimentale o di controllo) sono molto vicini tra di loro, nonostante nel caso dei Gs c'erano 3 allievi maestri diversi, 3 tipi di testi diversi e in quello dei Gc c'erano addirittura 2 classi di livello differente (una 5^a e una 4^a) oltre che 2 tipi diversi di testo.

Da questo primo grafico si potrebbe pensare che la metafora del dottore sia effettivamente efficace come avevamo ipotizzato. Bisogna tuttavia rapportarsi nuovamente alle variabili in gioco e usare gli altri indici di paragone che son stati calcolati.

La deviazione standard non ha molto senso rappresentata in forma di barra d'errore all'interno del grafico della media, per il semplice fatto che la grande differenza tra i valori rappresentati dalle colonne dei Gs e dei Gc non permette un confronto diretto della deviazione standard. Riporto quindi i dati in forma numerica: Gs1 3.03%, Gs2 2.98%, Gs3 2.20%, Gc1 2.25% e Gc2 2.15%. Questi dati non dicono molto, senonché la classe di Marco e quella di Carmen hanno una distribuzione leggermente più ampia a livello di intervallo (0.8% circa in più di scarto) rispetto a quella di Sara e

alle mie. I valori non sono molto diversi tra loro, quindi la deviazione standard non influisce sulla validità di ciò che è emerso dal grafico della media.

Una constatazione interessante emerge tuttavia dal grafico delle mediane.

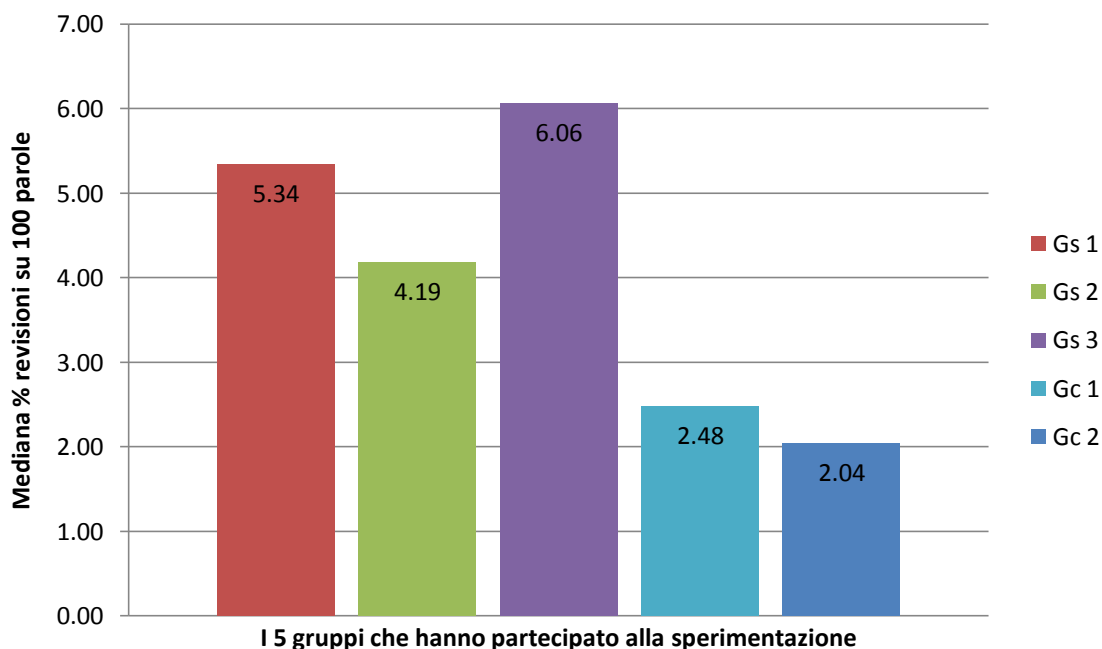


Grafico 2 - confronto tra i 5 gruppi per rapporto alla mediana delle % di revisioni

Tutti i valori si sono abbassati rispetto alla media, salvo quello del Gs 3 che è aumentato. Ciò ci dice che in generale ci sono più bambini che tendono a correggere tra le 0 parole e quelle definite dalla media che al disopra di quest'ultima. Mi spiego meglio con un esempio concreto, quello del Gs 2, che ha subito una flessione di 0.97% tra media e mediana: consultando la tabella in allegato 4 possiamo verificare che 11 bambini su 18 hanno revisionato un numero di parole su 100 inferiore alla media del gruppo, questo ci dice che vi sono 7 bambini che tendono a revisionare al di sopra della media. Si può prevedere che ci siano alcuni dati sballati, che infatti ritroviamo (media: 5.16%, bambino T.: 12.82%). Anche se eliminiamo il dato abnorme del bambino T., la media non è di tanto inferiore a quella calcolata in precedenza: 4.55% contro 5.16%. Essa rimane più alta del 1.69% rispetto alla media del Gc 1. Inoltre, anche la media del Gc 1 risulta abbassarsi lievemente se ignoriamo i dati sopra il 7%, quindi ne concludo che un lavoro di scrematura dei dati al fine di ammorbidire le medie è totalmente inutile. Questo rafforza la validità del metodo del dottore che stiamo tentando di provare attraverso la media. La mediana del Gs 3 è forse spiegabile dal tipo di lavoro svolto da Sara con la classe (la discussione viene sviluppata nelle conclusioni).

Un altro campo di analisi è sicuramente quello che fa riferimento alla mia seconda domanda di ricerca, vale a dire: i bambini che seguono il metodo del dottore effettuano modifiche sul testo che non portano ad un miglioramento del testo, o addirittura che lo peggiorano? Posso affermare con una certa sicurezza di no. Questo fenomeno è lieve, è presente solo in alcuni allievi e non interessa unicamente i bambini dei Gs, ma anche quelli del Gc. Da un punto di vista di analisi qualitativa, nel Gs 1 il bambino N. ha corretto “aveva” in “haveva”, l’allievo P. ha sottolineato tutte le preposizioni “a” per cambiarle in “ha”, per un totale di 4 interventi errati. Nel Gs 2 altri tre casi: “una auto” diventa “un auto” tralasciando l’apostrofo, “poi” prende un accento e “telefono” raddoppia la “f”. Nel Gc 3 sono solo due le revisioni errate in totale! Non si può quindi assolutamente parlare di un fenomeno di sovra motivazione dettato dalla metafora che induce i bambini a correggere parti giuste del testo, se non per alcuni casi isolati (che non è neppure detto sia dovuto alla figura del dottore, ma magari soltanto ad un lapsus momentaneo del bambino). Oltretutto anche nei miei due Gc ho notato alcuni interventi non pertinenti: virgola tra “io” e “non butto”, compare la parola “conincio”, il verbo “cercare” viene fuso con l’espressione “c’era una volta”, fino ad ottenere “c’ercare” e alcuni altri esempi.

Come sostengo, non si può parlare né di un fenomeno, né di una tendenza che si colleghi in maniera certa allo sfondo motivazionale del dottore. È vero, delle volte i bambini correggono alcune parole giuste, ma anche se togliessimo questa poche revisioni “di troppo” dal calcolo della media % di interventi, quest’ultima varierebbe nell’ordine di pochi decimi (esempio Gs 3: 5.43% → 5.24%), flessione che avverrebbe pure nei Gc.

6. Conclusioni e discussione

6.1. Risultati della ricerca

Rievocando la domanda di ricerca principale e mettendola a confronto coi dati ottenuti, sembrerebbe che la metafora del dottore spinga effettivamente il bambino a incrementare il numero di revisioni effettuate sul proprio testo scritto. Lo scarto tra il valore medio di revisioni su 100 parole delle classi sperimentali e quello delle classi di controllo è significativo; si situa al 2.67 %. Si noti inoltre che il dato dei Gs è quasi il doppio di quello ottenuto dai Gc.

Un altro dato sul quale sarebbe interessante riflettere (che si scosta dagli obiettivi di questa ricerca), è la deviazione standard, cioè l'indice che ci dice quanto è variato il numero di revisioni all'interno di un campione; sembrerebbe che nelle classi sperimentali (escluso il Gs 3) vi sia una maggior dispersione dei dati rispetto a quelle di controllo (differenza di scarto quadratico dello 0.8 %). Questo dato potrebbe dirci che utilizzando la metafora del dottore alcuni bambini incrementino ancora di più il numero di revisioni rispetto a quello che la metafora incita a fare, aumentando così l'intervallo che ricopre la distribuzione dei dati. Questa si tratta tuttavia solo di un'ipotesi, che andrebbe confermata con ulteriori studi incentrati sulla dispersione dei dati che si ottengono in fase di revisione con e senza una metafora come quella del dottore.

Per quel che riguarda il secondo interrogativo di ricerca, quello nel quale ci si chiedeva se i bambini che seguivano la metafora del dottore correggevano errori inesistenti, posso affermare che non ho riscontrato tale fenomeno, almeno non a livello di classe; alcuni bambini effettuavano revisioni inappropriate, ma pure all'interno dei Gc si riscontrano di tanto in tanto questo tipo di interventi scorretti.

Il caso del Gs 3 è emblematico: i dati del campione non seguono le tendenze che invece gli altri quattro dimostrano di aver seguito, nello specifico riguardo alla mediana e alla deviazione standard. Forse il lavoro non è idealmente confrontabile con gli altri, dato che si tratta sì di un testo scritto dal bambino, ma si riferiva ad un testo già presente, al quale l'allievo poteva rapportarsi. Questo fatto potrebbe aver influenzato il suo modo di scrivere e la revisione potrebbe esser stata anch'essa influenzata indirettamente.

6.2. Limiti della ricerca

Spesso nel capitolo precedente ho usato il condizionale: ho infatti la sensazione che i dati mostrino risultati già buoni, ma che necessiterebbero di ulteriori conferme, cambiando per alcuni aspetti il modo in cui è stata condotta questa ricerca, tentando di controllare maggiormente le variabili messe in luce nel capitolo “presentazione dell’impianto metodologico”.

Un limite della ricerca è sicuramente stata la varietà dei metodi messi in atto dagli allievi maestri: Carmen ad esempio ha utilizzato un piccolo facilitatore personalizzato per ogni allievo che consisteva in un pallino colorato a fondo testo che indicava la categoria di errore più presente nel tema, mentre io mi sono limitato a dare indicazioni di carattere generale alla classe.

Questa ricerca non si è occupata del numero effettivo di errori presenti nei testi, volendosi concentrare prevalentemente sul numero di interventi. Potrebbe darsi che le classi di controllo avessero un livello più alto di competenze linguistiche rispetto alle classi sperimentali, fatto che avrebbe comportato una minore presenza di errori e quindi una minor necessità di intervenire sul testo. Ho potuto notare tuttavia che molti allievi della 5^a (Gc 1) hanno operato diversi interventi atti a migliorare l’efficacia comunicativa a livello della frase, mentre quelli di quarta hanno piuttosto rivisto gli aspetti ortografici; questo fatto potrebbe portarci a pensare che anche se il livello tra le classi è differente, gli aspetti che vengono presi in considerazione maggiormente durante la fase di revisione sono diversi. Questo potrebbe essere sicuramente un altro campo di studi futuri.

Un altro grosso limite, difficile da superare in ambito di ricerca in educazione, sono le differenze tra le classi. Idealmente sarebbe perfetto utilizzare una classe di cloni, ma dato che ciò non è possibile si potrebbe pensare di utilizzare la stessa classe come Gc e Gs, cioè far revisionare loro dapprima i propri testi senza utilizzare la metafora medica, per poi applicarla in un secondo tempo. Il problema di una tale sperimentazione è che la prima fase potrebbe direttamente influenzare la seconda. Ciò che ho tentato di fare scegliendo la classe del Gc 2 (che tra l’altro era la “classe parallela” di quella assegnata a Marco (Gs 1) alle scuole di Minusio) era di assottigliare leggermente questa differenza, puntando sul fatto che spesso i docenti che hanno la stessa classe nella stessa sede comunicano in merito ai loro programmi. Inoltre è stato proposto lo stesso identico spunto per la scrittura del testo.

6.3. Possibili sviluppi

Una cosa di cui questa ricerca non tiene conto è la qualità dei testi prodotti. Anche se dessimo per vero che la metafora porta effettivamente il bambino a revisionare di più, non sapremmo se l’allievo che non l’ha seguita possa proporre eventualmente un testo di qualità maggiore, proprio perché i

suoi interventi, anche se in minor numero, hanno influenzato di parecchio in positivo l'efficacia comunicativa. Sarebbe molto interessante avviare uno studio di confronto tra classi sperimentali (che seguono lo sfondo motivazionale del medico) e di controllo per quel che riguarda la qualità dei testi. Una possibile domanda di ricerca potrebbe essere: la qualità dei testi dei bambini che seguono il metodo del dottore per la revisione è più alta rispetto a quella dei testi di una classe di controllo?

Tuttavia, come pure sostengono Fitzgerald & Markham (1987) nelle conclusioni della loro ricerca, la qualità di un tema è cosa difficile da quantificare, poiché è estremamente complesso passare dallo studio qualitativo ad uno quantitativo, attribuendo ai prodotti dei bambini dei punteggi provenienti da scale già ardue da costruire.

Un altro sviluppo possibile è la sperimentazione del metodo del dottore a livello di classi diverse (3^a, 4^a e 5^a), paragonandolo poi con un metodo sprovvisto di metafora in classi di controllo: da questa ricerca si potrebbe capire se in qualche modo l'età di scolarizzazione degli allievi abbia un effetto sull'efficacia della metafora. Idealmente dovrebbe essere in questo caso lo stesso allievo maestro a proporre il metodo, di modo da bloccare le variabili legate al docente alle quali ho più volte fatto riferimento.

6.4. Considerazioni finali

A più riprese, nel corso della nostra formazione al DFA, ci è stata messa di fronte agli occhi la possibile strada dello sfondo motivazionale, per esempio alla scuola dell'infanzia sottoforma di fil-rouge annuale o nel DiMat, tuttavia non abbiamo mai avuto l'occasione di testarne l'efficacia. Grazie a questa tesi di diploma, credo di poter dire di aver visto i risultati del buon lavoro che i miei compagni hanno svolto nelle classi sperimentali, riuscendo a far revisionare maggiormente i bambini.

Trovo che il buon esito di questa ricerca sia uno stimolo forte per i docenti nel continuare ad investire energie per esperimenti didattici di metodi innovativi e coinvolgenti, che riescano a fare avvicinare sempre di più il bambino al senso del lavoro che sta svolgendo.

7. Allegati

Allegato 1: falso pedagogico.

Nome : N. _____

I miei giochi vecchi o rotti

Io butto sempre via tutto! Non mi importa se i miei giochi funzionano ancora un po', tanto se dico che sono rotti mamma me ne compra subito dei nuovi. Una settimana fa mi si è rotto il freno del trottinette e pochi ~~pochi~~ giorni dopo ne ho ricevuto uno nuovo.

Secondo me, tutte queste storie che buttiamo via troppe cose non sono vere; credo che qui da noi non c'è il problema dei rifiuti. ~~Non ho visto nei telegiornali di altre nazioni mai montagne di rifiuti come qui da noi.~~ ^{Non ho visto nei telegiornali di altre nazioni mai così pochi rifiuti come qui da noi.}

Qui a scuola c'era la moda delle carte Pokémon, tutti ci giocavano a ricreazione e se le scambiavano. Anche io ne avevo tantissime, circa mille. Ora non mi ~~concernano~~ ^{interessano} più perché sono arrivate le carte dei Digimon; queste carte sono un milione di più volte belle. Per farcele comperare dalla mamma e dal papà, ho gettato il mio clasatore con tutte le carte Pokémon in un cassonetto della spazzatura e ho detto ~~hai~~ ^{ho} ai miei genitori che me le hanno rubate.

Adesso sono ~~mega~~ ^{molto} felice perché posso giocare coi miei compagni!

Allegato 2: kit medico ideato da Marco Hunkeler

Kit Medico di emergenza per testi



Il blu “cura” la “Differite tempo-verbale” cioè quando il verbo è coniugato in modo scorretto.

Es.: C’era una volta una bambina che corre.



Il rosso “cura” il “Morbo dell’acca pazza” cioè quando ci sono troppe o troppe poche acca.

Es.: Il nonno di Sibilla a tanti hannì.



Il verde “cura” la “Scoesite acuta” cioè quando il verbo non si accorda con il soggetto.

Es.: Ippolito avevano mangiato un piatto di polenta.



Il giallo “cura” l’ “Anemia accentiforme” cioè quando a dei verbi manca l’accento.

Es.: Sigfrido cammino fino alla casa di Clodovea.



Il marrone è un “anti-strafalcionico universale” che si utilizza per le “malattie” che non si possono curare con le quattro “medicine” che conosciamo.

Allegato 3: esempio di conteggio interventi e parole di un testo

Nome: O.

I miei giochi vecchi

Quando ho dei giocattoli vecchi o che non mi servono, gli regalo ai poveri o ai miei amici.

Come quando andavano di moda i Pokemon, dopo qualche mese non mi interessavano ^{più} allora mi son detto: - Ho tantissime carte, cosa potrei farne? -

In quel momento mi è venuto in mente che la mia amica le collezionava. ^a A quel punto sono andato da lei e gli ho chiesto se le voleva, ^{lei ha accettato} e diceva di sì perché ne avevo tante che gli mancavano, così me ne sono liberato.

Dopo un ~~mese~~ ^{po' di tempo}, la bicicletta che i miei genitori mi ~~hanno~~ ^{avevano} regalato a Natale, mi stava troppo piccola, allora c'era un mio amico che era abbastanza basso, così gliela ho regalata.

Secondo me è giusto che non buttiamo gli oggetti, soprattutto ~~oggetti~~ ingombranti, qualcosina sì, ma non troppo, ^{PP} perché se no ~~prima o poi~~ ^{prima o poi} ci saranno montagne e montagne di rifiuti.

Nel testo del bambino O. vi sono 10 revisioni e 152 parole. Si noti come ad esempio la correzione della maiuscola in “Perché” alla penultima riga e la modifica del punto in virgola è calcolata come un intervento solo. Le parole aggiunte o tolte in fase di revisione non rientrano nel conteggio.



Questa pubblicazione, Il bambino e la revisione del testo scritto, scritta da Ivan Giacometti, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

8. Bibliografia

- Bracelli, A. (2006). *Un mondo di orrori. Le competenze ortografiche nei bambini di 3a elementare*. Lavoro di diploma ASP, Locarno.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci editore.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Corno, D., & Janner, B. (2009). L'ortografia in bambini ticinesi e in bambini italiani in situazione didattica. *Atti del Convegno dell'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana*, 397-407.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981 Dicembre). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Fitzgerald, J., & Markham, L. R. (1987). Teaching Children about Revision in Writing. *Cognition and Instruction*, 4, 3-24.
- Fornara, S. (2009, settembre). Il testo scritto finisce dal dottore. Come rendere divertente la revisione del testo per i bambini di scuola elementare. *Scuola Ticinese*, 294, 20-23.
- Ghirlanda, M. (2011). *Quando correggere diventa un gioco da ragazzi. La revisione del testo come attività motivante per gli allievi*. Lavoro di diploma DFA, Locarno.
- Giardelli, S. (2011). *Quando rivedere il testo. Analisi comparativa tra revisione immediata e revisione a distanza secondo il metodo del "testo che va dal dottore"*. Lavoro di diploma DFA, Locarno.
- Hunkeler, M. (2011). *Il testo scritto va dal dottore. Influenza del lavoro di gruppo nella revisione del testo*. Lavoro di diploma DFA, Locarno.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci editore.
- Mariani, L., (2007, ottobre). *La motivazione ad apprendere come competenza da costruire: la voce degli studenti*. Fogli consegnati durante la relazione tenuta al Seminario Nazionale LEND "Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia", Bologna.
- Recupero, C. (2011). *Lavorare su un testo altrui per apprendere le strategie di revisione*. Una sperimentazione didattica. Lavoro di diploma DFA, Locarno.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci editore.