



**UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA**

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN  
**SCIENZE PEDAGOGICHE, DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**  
CICLO XXVI

# **Strategie e strumenti di scrittura per argomentare**

## **Ipotesi di intervento**

**Direttore della Scuola :** Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

**Supervisore :**Ch.ma Prof.ssa Lerida Cisotto

**Dottoranda :** Silvia Del Longo



*Alle ali per volare*  
*Alle radici per tornare*  
*Ai motivi per rimanere*



# Indice

<b>Abstract</b>	.....	<b><i>pag.</i></b>	<b>9</b>
<b>Introduzione</b>	.....	<b><i>pag.</i></b>	<b>11</b>
<b>Prima Parte: Il quadro teorico di riferimento</b>			
<b>1</b>	<b>Argomentazione e discorso argomentativo</b>	.....	<b><i>pag.</i></b> <b>15</b>
1.1.	Lo sviluppo delle abilità argomentative	.....	“ 17
1.2.	Processi, mosse ed elementi qualificanti dell’argomentazione	.....	“ 19
1.2.1.	<i>Esplorazione della questione e Informatività argomentativa</i>	.....	“ 21
1.2.2.	<i>Documentazione e Intertestualità</i>	.....	“ 23
1.2.3.	<i>Organizzazione concettuale e Coerenza</i>	.....	“ 24
1.2.4.	<i>Organizzazione testuale e Struttura</i>	.....	“ 26
1.2.5.	<i>Uso di dispositivi linguistici per la Coesione</i>	.....	“ 28
1.2.6.	<i>Uso di dispositivi linguistici per la Persuasività</i>	.....	“ 30
<b>2</b>	<b>Scritture per l’apprendimento strategico</b>	.....	<b><i>pag.</i></b> <b>33</b>
2.1.	L’apprendimento strategico	.....	“ 34
2.2.	Strategie e strumenti di scrittura	.....	“ 36
2.2.1.	<i>Appunti e annotazioni</i>	.....	“ 36
2.2.2.	<i>Mappe, schemi e diagrammi</i>	.....	“ 37
2.2.3.	<i>Bozze e scalette</i>	.....	“ 38
2.2.4.	<i>Guide, auto-istruzioni e diari</i>	.....	“ 39
<b>Seconda Parte: La ricerca</b>			
<b>3</b>	<b>Problema di ricerca</b>	.....	<b><i>pag.</i></b> <b>43</b>
3.1.	Competenze attese	.....	“ 43
3.2.	Competenze osservate	.....	“ 45
<b>4</b>	<b>Obiettivi e ipotesi di ricerca</b>	.....	<b><i>pag.</i></b> <b>47</b>
4.1.	Strumenti strategici per la scrittura argomentativa	.....	“ 48
4.2.	Strumenti strategici per l’oralità argomentativa	.....	“ 49
<b>5</b>	<b>Disegno di ricerca</b>	.....	<b><i>pag.</i></b> <b>51</b>
5.1.	Le procedure di rilevazione	.....	“ 52
5.1.1.	<i>L’oggetto dell’argomentazione</i>	.....	“ 53
5.1.2.	<i>Leggere per argomentare</i>	.....	“ 54
5.1.3.	<i>Scrittura argomentativa</i>	.....	“ 56
5.1.4.	<i>Oralità argomentativa</i>	.....	“ 57
5.2.	Percorsi didattici a confronto	.....	“ 61
5.2.1.	<i>Il laboratorio Scrivere per argomentare</i>	.....	“ 61
5.2.1.1.	<i>Strumenti per la generazione e la selezione di idee</i>	.....	“ 63
5.2.1.2.	<i>Strumenti per l’organizzazione concettuale</i>	.....	“ 68
5.2.1.3.	<i>Strumenti per l’organizzazione testuale</i>	.....	“ 70
5.2.1.4.	<i>Strumenti per l’uso di dispositivi linguistici</i>	.....	“ 73
5.2.1.5.	<i>Strumenti per la riflessione e per l’autoregolazione</i>	.....	“ 76
5.2.2.	<i>Il percorso Esercitarsi per argomentare</i>	.....	<i>pag.</i> 78

<b>6</b>	<b>Partecipanti</b>	.....	<b><i>pag.</i></b>	<b>83</b>
6.1.	Il contesto scolastico	.....	“	83
6.2.	I gruppi-classe	.....	“	84
6.3.	Caratteristiche individuali	.....	“	85
	6.3.1. <i>Dati demografici</i>	.....	“	86
	6.3.2. <i>Abilità linguistiche</i>	.....	“	87
	6.3.3. <i>Abilità di ragionamento</i>	.....	“	87
	6.3.4. <i>Credenze epistemologiche</i>	.....	“	90
	6.3.5. <i>Esperienze precedenti</i>	.....	“	91
	6.3.6. <i>Conoscenze precedenti</i>	.....	“	94
	6.3.7. <i>Posizioni personali</i>	.....	“	96
<b>7</b>	<b>Misure</b>	.....	<b><i>pag.</i></b>	<b>101</b>
7.1.	Analisi della scrittura argomentativa	.....	“	103
	7.1.1. <i>Lunghezza</i>	.....	“	103
	7.1.2. <i>Complessità sintattica</i>	.....	“	104
	7.1.3. <i>Informatività argomentativa</i>	.....	“	105
	7.1.4. <i>Intertestualità</i>	.....	“	108
	7.1.5. <i>Coerenza</i>	.....	“	112
	7.1.6. <i>Struttura</i>	.....	“	114
	7.1.7. <i>Coesione</i>	.....	“	118
	7.1.8. <i>Persuasività linguistica</i>	.....	“	121
7.2.	Analisi dell'oralità argomentativa	.....	“	124
	7.2.1. <i>Fluenza</i>	.....	“	126
	7.2.2. <i>Informatività argomentativa</i>	.....	“	128
	7.2.3. <i>Intertestualità</i>	.....	“	131
	7.2.4. <i>Coerenza</i>	.....	“	133
	7.2.5. <i>Struttura</i>	.....	“	135
	7.2.6. <i>Coesione</i>	.....	“	138
	7.2.7. <i>Persuasività linguistica</i>	.....	“	140
<b>8</b>	<b>Risultati</b>	.....	<b><i>pag.</i></b>	<b>145</b>
8.1.	La situazione di partenza	.....	“	145
	8.1.1. <i>La scrittura argomentativa prima dei percorsi didattici</i>	.....	“	146
	8.1.1.1. <i>Differenze tra gruppi nella scrittura</i>	.....	“	152
	8.1.2. <i>L'oralità argomentativa prima dei percorsi didattici</i>	.....	“	156
	8.1.2.1. <i>Differenze tra gruppi nell'oralità</i>	.....	“	162
8.2.	Dopo i percorsi didattici	.....	“	165
	8.2.1. <i>La scrittura argomentativa nel tempo</i>	.....	“	165
	8.2.1.1. <i>Lunghezza e complessità sintattica</i>	.....	“	166
	8.2.1.2. <i>Informatività argomentativa</i>	.....	“	168
	8.2.1.3. <i>Intertestualità</i>	.....	“	170
	8.2.1.4. <i>Coerenza</i>	.....	“	172
	8.2.1.5. <i>Struttura</i>	.....	“	174
	8.2.1.6. <i>Coesione</i>	.....	“	176
	8.2.1.7. <i>Persuasività linguistica</i>	.....	“	178
	8.2.2. <i>Le differenze tra gruppi nella scrittura</i>	.....	“	180
	8.2.3. <i>L'oralità argomentativa nel tempo</i>	.....	“	184
	8.2.3.1. <i>Fluenza</i>	.....	“	185
	8.2.3.2. <i>Informatività argomentativa</i>	.....	“	186
	8.2.3.3. <i>Intertestualità</i>	.....	“	188

8.2.3.4.	<i>Coerenza</i>	.....	“	190
8.2.3.5.	<i>Struttura</i>	.....	“	192
8.2.3.6.	<i>Coesione</i>	.....	“	194
8.2.3.7.	<i>Persuasività linguistica</i>	.....	“	196
8.2.4.	<i>Le differenze tra gruppi nell'oralità</i>	.....	“	198
<b>9</b>	<b>Discussione</b>	.....	<b>pag.</b>	<b>203</b>
9.1.	Gli strumenti di scrittura per la scrittura argomentativa	.....	“	203
9.2.	Gli strumenti di scrittura per l'oralità argomentativa	.....	“	210

### Terza Parte: Prospettive

<b>10</b>	<b>Limiti e sviluppi</b>	.....	<b>pag.</b>	<b>215</b>
10.1	Argomentazione e fattori individuali	.....	“	217
10.2	Scritture per la riflessione e per l'autoregolazione	.....	“	220
10.3	L'uso spontaneo delle <i>Scritture provvisorie</i>	.....	“	221
<b>11</b>	<b>Conclusioni</b>	.....	<b>pag.</b>	<b>225</b>
	<b>Riferimenti bibliografici</b>	.....	<b>pag.</b>	<b>229</b>

### Allegati

A	Esempio di testo ad alta informatività ed intertestualità	.....	<b>pag.</b>	255
B	Esempio di testo coerente e strutturato	.....	“	257
C	Esempi di interventi di dibattito coerenti e strutturati	.....	“	259
D	Esempi di <i>Scritture provvisorie</i> per la documentazione	.....	“	261
E	Esempi di <i>Scritture provvisorie</i> schematiche	.....	“	263
F	Esempi di <i>Scritture provvisorie</i> lineari	.....	“	265
G	Esempi di <i>Scritture provvisorie</i> per il dibattito	.....	“	267



## Abstract

*The three years of Doctoral Program were devoted to the exploration of the role of note-taking, drafting, mapping, and outlining in learning strategies for argumentative writing and speaking in secondary school students. The successful performance in argumentative discourse tasks is expected at the end of the secondary school all over the world. In spite of these expectations, though, what researchers have been observing for decades are the difficulties encountered by students in performing academic writing and speaking tasks. Moreover, further investigation is needed in order to explore the role of writing in supporting strategic learning in argumentative discourse. Therefore, under the supervision of professor Lerida Cisotto, the doctoral student designed a series of exploratory studies and developed an intervention about writing strategies for argumentation, with the aim to improve the argumentative discourse processes and products of the students involved. The aim of the two studies reported here was to investigate the positive influence on the quality of written and oral argumentation of an intervention about strategic writing tools for argumentation. In particular, students who attended four workshops on writing tools were expected to show greater improvement in their argumentative performances than students who were involved in curricular activities about written and oral argumentation. The participants were 124 secondary students attending either 11<sup>th</sup> or 12<sup>th</sup> grade, and were assigned either to the Writing for argumentative discourse group or to the Practising for argumentative discourse group. Participants were administered pre- and post-intervention tests to analyze their performances in argumentative speaking and writing, using several indices of quality. Multivariate analyses of variance revealed a significant effect of the intervention about writing tools for argumentation on the quality of persuasive essay writing, and a moderate effect on the quality of debate speaking. The actual use of strategic writing tools during argumentative writing and speaking has also been explored. Findings indicate that instruction in writing tools for argumentation has the potential to influence the learning of strategies for argumentative writing and speaking, especially when strategic writing tools support the use of metacognitive and self-regulation strategies.*

I tre anni di ricerca dottorale sono stati dedicati ad esplorare il ruolo di appunti, bozze, mappe e scalette nell'apprendimento di strategie per l'argomentazione orale e scritta da parte di ragazzi della scuola secondaria di II grado. In tale ordine scolastico,

infatti, ci si attende che i ragazzi sappiano esprimere e supportare le proprie opinioni in modo convincente e appropriato al contesto. Nonostante le aspettative, tuttavia, le ricerche degli ultimi decenni hanno rilevato le difficoltà incontrate dagli studenti nelle prestazioni argomentative orali e scritte. Inoltre, si ravvisa la necessità scientifica di esplorare il ruolo dello scrivere come strumento di supporto nell'apprendimento strategico del discorso argomentativo. Pertanto, con la supervisione della prof.ssa Lerida Cisotto, la dottoranda ha progettato e condotto una serie di studi esplorativi ed ha sviluppato un percorso didattico laboratoriale sugli strumenti strategici di scrittura per l'argomentazione, con l'intento di migliorare i processi e i prodotti argomentativi degli studenti coinvolti nella ricerca. La finalità dei due studi condotti è stata di indagare l'influenza positiva del laboratorio sulla qualità della scrittura e dell'oralità argomentativa. In particolare, ci si attendeva che gli studenti coinvolti in quattro laboratori sugli strumenti di scrittura mostrassero un miglioramento più consistente nelle loro prestazioni argomentative rispetto ad altri ragazzi coinvolti in attività didattiche curricolari sull'argomentazione scritta e orale. Hanno preso parte alla ricerca 124 studenti della scuola secondaria di II grado, frequentanti la classe seconda o terza, e assegnati casualmente al gruppo *Scrivere per argomentare* oppure al gruppo *Esercitarsi per argomentare*. I partecipanti sono stati coinvolti in sessioni di rilevazione iniziali e finali allo scopo di analizzare le loro prestazioni in compiti di oralità e scrittura argomentativa attraverso la presenza di elementi qualificanti. Le analisi multivariate della varianza hanno rivelato un effetto significativo del laboratorio *Scrivere per argomentare* sulla qualità dei testi argomentativi e un effetto moderato sulla qualità degli interventi di dibattito. Nel corso della ricerca dottorale è stato anche esplorato l'uso effettivo degli strumenti strategici di scrittura a supporto dell'argomentazione orale e scritta. I risultati degli studi indicano che l'insegnamento di strumenti strategici di scrittura per l'argomentazione ha il potenziale di influenzare l'apprendimento di strategie per l'argomentazione orale e scritta, soprattutto quando lo scrivere supporta e guida l'uso di strategie metacognitive e per l'autoregolazione.

## Introduzione

Il progetto di ricerca “*Strategie e strumenti di scrittura per argomentare: ipotesi di intervento*” è stato realizzato allo scopo di esplorare il ruolo che l’insegnamento di strumenti strategici di scrittura può svolgere nell’apprendimento di strategie per la scrittura e per l’oralità argomentativa nella scuola secondaria di II grado.

Attività cognitiva e sociale complessa, l’argomentazione si caratterizza come un insieme di pratiche comunicative e di discorso messe in atto per risolvere un disaccordo rispetto ad una questione controversa. Gli scrittori e gli oratori inesperti incontrano notevoli difficoltà nell’orchestrazione delle componenti cognitive, sociali e motivazionali implicate nell’argomentare e spesso falliscono nella soluzione di problemi comunicativi di natura argomentativa, visto che sono scarsamente consapevoli delle risorse a loro disposizione. Al contrario, gli argomentatori esperti impiegano un’ampia gamma di strategie e strumenti, il cui uso può essere osservato indirettamente nei testi e nei discorsi prodotti, grazie alla presenza di alcuni elementi qualificanti (Capitolo 1 – *Argomentazione e discorso argomentativo*).

La ricerca sulla didattica della composizione scritta ha mostrato come la scrittura argomentativa possa trarre beneficio dal supporto strategico, in particolar modo quando gli studenti sono guidati nell’uso di appunti, mappe e bozze a supporto di strategie cognitive e metacognitive. Oltre alla funzione epistemica di appunti e mappe nell’apprendimento di contenuti, infatti, lo scrivere può promuovere l’apprendimento strategico e autoregolato, soprattutto quando assume la forma di auto-istruzioni e diari. L’espressione *Scritture provvisorie* è stata introdotta per riferirsi proprio a quelle forme di rappresentazione scritta che permettono di esternalizzare il pensiero e di riflettere su processi, idee e opinioni (Capitolo 2 – *Scritture per l’apprendimento strategico*).

Tali *Scritture* potrebbero diventare uno strumento efficace per l’apprendimento strategico in diversi contesti scolastici e professionali, supportando lo svolgimento di compiti complessi come quelli di natura argomentativa, proposti agli studenti fin dalla scuola secondaria. Al termine del II ciclo d’istruzione ci si attende, infatti, che i ragazzi siano in grado di affrontare con successo la comunicazione a carattere argomentativo. Nonostante queste aspettative, tuttavia, molte ricerche condotte negli ultimi decenni hanno rilevato le difficoltà incontrate dagli studenti del-

le scuole secondarie e dalle matricole universitarie nella scrittura e nell'oralità argomentativa (Capitolo 3 – *Problema di ricerca*).

Nell'ambito del percorso dottorale ci si è proposti quindi di esplorare il rapporto tra l'insegnamento di *Scritture* e l'apprendimento di strategie, in modo da sviluppare un metodo efficace e innovativo per l'apprendimento argomentativo. L'ipotesi generale sottesa alla ricerca ha riguardato l'impatto positivo di un percorso laboratoriale focalizzato sugli strumenti strategici di scrittura per l'argomentazione sulla qualità di due tipi di discorso argomentativo. Da un primo studio ci si attendeva un miglioramento nella qualità dei testi argomentativi scritti dai ragazzi coinvolti nel laboratorio. Il secondo studio è stato focalizzato invece sulla qualità dell'argomentazione orale, osservata in compiti di dibattito regolamentato (Capitolo 3 – *Obiettivi e ipotesi di ricerca*).

Hanno partecipato all'indagine sei classi, appartenenti ai licei scientifici di Padova e dintorni, per un totale di 124 studenti di età compresa tra i 15 e i 17 anni. Seguendo un disegno quasi-sperimentale, tali gruppi naturali sono stati coinvolti in due percorsi didattici intensivi diversi: *Scrivere per argomentare* e *Esercitarsi per argomentare*. Le classi del primo gruppo hanno seguito un laboratorio sugli usi cognitivi, metacognitivi e autoregolativi delle strategie di scrittura per l'argomentazione orale e scritta. I ragazzi del secondo gruppo sono stati invece coinvolti in un percorso didattico sulla scrittura e sull'oralità argomentativa centrato sul binomio lezioni/esercitazioni. Entrambi i gruppi sono stati coinvolti in sessioni iniziali e finali di rilevazione delle abilità argomentative, attraverso la partecipazione ad un compito di scrittura di un testo argomentativo e ad un dibattito regolamentato, entrambi basati sulla documentazione da più fonti (Capitolo 5 – *Disegno di ricerca* e Capitolo 6 – *Partecipanti*).

L'analisi dei dati raccolti ha riguardato in particolare la qualità del discorso argomentativo orale e scritto, che è stata valutata da tre giudici indipendenti sulla base dell'analisi dei testi scritti e degli interventi di dibattito. Facendo riferimento alle caratteristiche testuali e linguistiche che possono rendere conto dell'uso efficace di strategie per la scrittura e l'oralità argomentativa, sono stati definiti sei elementi qualificanti del discorso argomentativo: l'*Informatività argomentativa*, l'*Intertestualità*; la *Coerenza*, la *Struttura*, la *Coesione* e la *Persuasività linguistica* (Capitolo 7 – *Misure*).

I dati sono stati analizzati allo scopo di confrontare i risultati conseguiti dai due gruppi. Sono state condotte delle analisi multivariate della covarianza per determinare l'effetto dei percorsi didattici sulla qualità del discorso argomentativo, trattando come covariata la qualità del discorso argomentativo prima dei percorsi. Le MANCOVA hanno rivelato un effetto significativo sulla qualità della scrittura ed un effetto moderato sulla qualità del dibattito da parte del laboratorio *Scrivere per argomentare*, supportando le ipotesi sottese alla ricerca (Capitolo 8 – *Risultati* e Capitolo 9 – *Discussione*).

Sulla base di tali risultati, si è proceduto alla revisione di alcuni strumenti di rilevazione e di parte del percorso laboratoriale. Inoltre, visto l'interesse dimostrato da altri insegnanti dei licei padovani sono stati condotti nuovi studi, allo scopo di esplorare l'influenza di altri fattori sulle prestazioni argomentative, mettere a confronto l'impatto strategico di *Scritture provvisorie* diverse e analizzare l'uso effettivo e spontaneo degli strumenti di scrittura da parte dei ragazzi (Capitolo 10 – *Limiti e sviluppi*).

Alla luce delle tendenze emergenti dagli studi conclusi e dalle analisi preliminari condotte nella seconda parte della ricerca, l'insegnamento di strumenti strategici per l'argomentazione rappresenta un modello efficace ed innovativo per l'apprendimento di abilità argomentative in una varietà di contesti socioculturali.



**Prima Parte**  
**IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO**



## Argomentazione e discorso argomentativo

*Potete portare un cavallo all'abbeveratoio, ma non potete costringerlo a bere: il bere è faccenda sua. Ma anche se ha sete, il cavallo non può bere se non lo portate all'acqua: portarcelo è faccenda vostra.*

Gregory Bateson, *Mente e Natura*, citato da A. Testa (2009), *Farsi capire*, Milano: Rizzoli, p. 240

L'argomentazione può essere definita come un insieme di pratiche comunicative messe in atto in presenza di una questione controversa rispetto alla quale esiste un disaccordo riconosciuto tra le parti. Essa presuppone un dialogo con un pubblico critico e viene messa in campo allo scopo di convincere tale pubblico della validità di una o più affermazioni in merito alla questione oggetto di discussione (van Eemeren, Grootendorst, & Snoeck Henkemann, 2002). Tale definizione comprende sia l'*argomentazione* in senso stretto, ossia il ragionamento, il processo argomentativo attraverso il quale si giustifica un'opinione, un'idea o un punto di vista (Cattani, 2006), sia il suo prodotto, il *discorso argomentativo*, attraverso cui l'argomentazione assume una forma linguistica orale o scritta (Santambrogio, 2009).

La Scuola pragma-dialettica di Amsterdam propone di definire l'argomentazione come una pratica comunicativa in cui il linguaggio viene impiegato per giustificare o rifiutare una posizione allo scopo di risolvere una divergenza di opinioni e *convincere* un destinatario scettico della *verità* o *accettabilità* di quanto affermato (van Eemeren, Grootendorst, Jackson, Jacobs, 1997). In questa definizione, l'uso del verbo *convincere* pone l'accento sulle basi razionali del ragionamento argomentativo, che mira ad ottenere l'adesione di qualunque essere ragionevole facendo appello alla logica. Nella prospettiva della logica tradizionale, la *verità* delle conclusioni è garantita ogni volta che le premesse lo sono, come avviene nel sillogismo dimostrativo (Bonio-  
lo, Vidali, 2011). Assumendo il punto di vista della logica informale, che analizza l'argomentazione in contesti quotidiani, si preferisce parlare di *verità* o *accettabilità* di

quanto affermato, riferendosi all'intersoggettività degli argomenti, ritenuti *accettabili* se la premessa rende maggiormente *credibile* la conclusione, oppure se la conclusione è la migliore spiegazione possibile della premessa (Blair, Johnson, 1987; Miller & Charney, 2008; Santambrogio, 2009). Infine, in prospettiva dialettica e retorica, è fondamentale prendere in considerazione gli effetti che l'argomentazione può avere a seconda dell'interlocutore, quindi su base consensuale, e l'efficacia dell'argomentare rispetto al contesto. Il riferimento ad un uditorio particolare è implicito anche nell'uso del verbo *persuadere*, che però rimanda alla forza di prove emotive e alla scelta di un linguaggio simpatetico, adatto a emozionare il pubblico (Cattani, 2006; Mortara Garavelli, 1988; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Venier, 2008).

L'argomentazione viene anche definita nell'ambito dell'approccio cognitivista come un'attività complessa di problem-solving, che richiede operazioni cognitive e linguistiche specifiche e articolate, basate su argomentazioni e contro-argomentazioni (Coirier, Andriessen, & Chanquoy, 1999; De Bernardi, Antolini, 1996b; Ferretti & Lewis, 2012). Per organizzare il discorso argomentativo è necessario riuscire a difendere il proprio punto di vista fornendo giustificazioni e prove accettabili anche da altri; così come è fondamentale riuscire a prendere in considerazione il punto di vista altrui, distanziandosi dal proprio discorso e rappresentandolo come uno dei tanti possibili (Müller Mirza, Perret-Clermont, Tartas, & Iannaccone, 2009). Tuttavia, per raggiungere l'obiettivo dell'argomentazione, quindi convincere gli altri della validità dei propri argomenti, è necessario anche costruire una contro-argomentazione. Il successo comunicativo di una disputa dipende infatti dalla capacità degli interlocutori di riconoscere le tesi avverse, confutarle, e replicare alle obiezioni e ai dubbi (Cattani, 2006; van Eemeren et al., 1997; Pouit, Golder, 2002).

La complessità dei processi implicati nell'argomentare viene messa in luce anche dagli studi di matrice psicosociale. In particolare l'argomentazione viene definita come una pratica di discorso incorporata e situata nei contesti di vita quotidiani, nei quali ci si trova di fronte all'incertezza e alla necessità di prendere decisioni, risolvendo le differenze di opinione (Müller Mirza et al., 2009). Essa implica un'interazione, una sorta di dialogo con un interlocutore, presente o meno fisicamente, la cui voce

critica e scettica contribuisce a far emergere l'argomentazione come risposta a dubbi o divergenze. In questa prospettiva l'argomentazione comporta un'assunzione di responsabilità e un impegno a mantenere un'attitudine critica verso se stessi e gli altri (Rigotti & Greco, 2005). Difendere un punto di vista di fronte agli altri implica la giustificazione della propria posizione ad un pubblico critico, assumendosi la responsabilità intellettuale del ragionamento; richiede quindi un'elaborazione profonda delle conoscenze e permette di comprendere la questione più in profondità e di sviluppare una consapevolezza maggiore della propria posizione, mettendone anche in luce i limiti (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004; Santi, 2006).

Prendendo in considerazione la differenza tra le modalità, nell'argomentazione orale la presenza dell'interlocutore rappresenta un supporto alla comprensione del punto di vista altrui, mentre lo stesso non si verifica nell'argomentazione scritta, dove, viste le caratteristiche del medium, lo scrittore non può contare sulla presenza contemporanea del pubblico nel contesto di produzione (Nystrand, 1986). La scrittura argomentativa è quindi più complessa e richiede una *gestione polifonica del testo*, ossia la rappresentazione mentale del pubblico, l'anticipazione di possibili obiezioni e repliche, nonché l'uso di mezzi linguistici per organizzare la rete articolata del ragionamento nella sequenza lineare di un testo. Quest'ultimo processo, la *linearizzazione*, consiste nella traduzione della pianificazione concettuale in una veste linguistica appropriata ed efficace e rappresenta una delle difficoltà maggiori incontrate dagli scrittori inesperti nella produzione del discorso argomentativo (Coirier, Andriessen, & Chanquoy, 2000; De Bernardi, Antolini, 1996a; van Emmeren & Snoek Henkemans, 2002).

## 1.1

### Lo sviluppo delle abilità argomentative

Le abilità argomentative orali si sviluppano più precocemente rispetto a quelle scritte, anche se comunque la presenza degli elementi della contro-argomentazione non si osserva prima dei 13 – 14 anni, grazie al superamento del *myside bias* (Wolfe, Britt, 2008). Tale pregiudizio sembra legarsi a una concezione *fattuale*

dell'argomentazione (*fact-based argumentation schema*), che porta i bambini a ignorare le informazioni riguardanti la posizione opposta alla propria e a produrre solo ragioni a sostegno del proprio punto di vista (Wolfe, 2012). Il decentramento soggettivo dalla propria posizione, invece, si lega ad una concezione *equilibrata* dell'argomentazione (*balanced argumentation schema*), che porta i ragazzini a riconoscere più punti di vista su una questione e a produrre ragioni a supporto di entrambi (De Bernardi, Antolini, 1996b; Wolfe, 2012).

Inoltre lo sviluppo logico dell'argomentazione e della contro-argomentazione sembra non essere padroneggiato prima dei 16 o 17 anni, anche nel parlato. Le forme di giustificazione che si osservano a partire dai due o tre anni, infatti, sono rudimentali e si basano su strategie persuasive corporee e su strategie verbali, come promesse, ripetizioni, ricatti (Arcidiacono, Pontecorvo, & Greco Morasso, 2009; Bova & Arcidiacono, 2012). In contesti e su questioni familiari, legate ad obiettivi significativi per il sé, i bambini già attorno agli otto anni utilizzano le strategie argomentative della giustificazione, difendendo il proprio punto di vista con il supporto di prove ma non riescono comunque a ribattere in modo efficace agli interlocutori (Crammond, 1998; Piolat, Roussey, Gombert, 2000; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004). A partire dai 15 anni, invece, nelle discussioni con i pari i ragazzi iniziano a prevedere le obiezioni della controparte, ma hanno la tendenza ad evitare i conflitti per preservare le relazioni sociali (Kuhn & Crowell, 2011). Non è da trascurare, infatti, la dimensione affettiva nella gestione delle reazioni agli attacchi di un'altra persona, soprattutto se gli interlocutori temono che la discussione possa mettere a rischio amicizie e altre relazioni (Stein & Albro, 2001; Stein & Bernas, 2000).

Lo stesso tipo di progressione si osserva nello sviluppo delle abilità argomentative legate alla produzione scritta, con uno slittamento di qualche anno rispetto al parlato. Anche in questo caso si passa dalla composizione di testi in cui viene espressa e supportata solo la propria posizione, a testi più elaborati, con una struttura controversiale, in cui i ragazzi riescono ad anticipare argomenti e obiezioni del destinatario potenziale e li indeboliscono attraverso la confutazione (Pouit, Golder, 2002). Sul piano testuale, inoltre, le abilità linguistiche legate alla produzione scritta non si sviluppano in modo integrato prima dei 12 anni (Golder & Pouit, 2000; Piolat, Roussey, & Gombert, 2000). I testi argomentativi composti da bambini e ragazzi generalmente

mancano di complessità sintattica, elaborazione tematica e coerenza logica, e l'uso della punteggiatura e dei dispositivi coesivi è debole e poco raffinata (Ferretti & Lewis, 2013), con sovra-estensioni indebite (Lo Duca, 2004). Ad esempio l'uso dei connettivi avversativi e conclusivi per segnalare lo schema dell'argomentazione si osserva solo dopo gli 11 anni, in compiti di revisione guidata (Akiguet & Piolat, 1996). Si deve attendere poi l'età di 18 anni per osservare nelle produzioni scritte la presenza di modulazioni linguistiche e di giustificazioni causali, confutazioni, espressioni modali e presupposizioni (De Bernardi, Antolini, 1996a).

Infine, superando la concezione stadiale dello sviluppo, la prospettiva socio-culturale ispirata a Vygotskij sposta l'attenzione sulle differenze tra esperti e principianti e qualifica i processi cognitivi dei bambini in termini di minore complessità e di gestione meno efficace rispetto alla cognizione adulta (Santi, 2006). Nella stessa prospettiva, gli ambienti di apprendimento possono diventare facilitanti e offrire ai bambini delle occasioni di sviluppo potenziale, a patto che vi siano il supporto e la collaborazione di pari e adulti. Il pensiero, infatti, viene descritto come il prodotto di un'attività collaborativa, emergente dai contesti di attività e funzionante con il supporto di strumenti simbolici e culturali (Cisotto, 2005; Iglund, 2009). In questa prospettiva, quindi, lo sviluppo delle abilità argomentative risulta essere legato ai contesti di apprendimento e sembra trarre particolare beneficio dall'approccio dialogico, che facilita il confronto di punti di vista e l'elaborazione di questioni e argomenti (Rapanata, Garcia-Mila, & Gilabert, 2013; Reznitskaya et al., 2001).

## 1.2

### **Processi, mosse ed elementi qualificanti dell'argomentazione**

Per poter produrre un buon discorso argomentativo, gli scrittori e gli oratori devono essere in grado di impiegare le abilità linguistiche e testuali che hanno sviluppato, così come devono fare un buon uso delle strategie in loro possesso, quindi utilizzare alcuni metodi efficaci per facilitare e controllare i processi e le operazioni cognitive implicate nel discorso argomentativo (Boscolo, 2006). Grazie all'impiego di un'ampia gamma di strategie, gli esperti riescono ad ottenere un supporto nei proces-

si argomentativi e a migliorare le prestazioni orali e scritte, anche in contesti nuovi e sfidanti.

I processi implicati nel discorso argomentativo comprendono le seguenti operazioni cognitive e mosse argomentative (Alexander, Graham, & Harris, 1998; Coirier et al., 2000; van Drie, van Boxtel, & Braaksmsa, 2014; van Eemeren et al., 2007):

- la generazione e il recupero di ragioni, prove, contro-argomenti e repliche attraverso l'esplorazione della questione e la documentazione;
- la valutazione e la selezione di elementi argomentativi secondo i criteri di accettabilità, importanza, appropriatezza e utilità rispetto al compito, all'obiettivo e al destinatario;
- l'organizzazione degli elementi argomentativi in una struttura gerarchica concettuale, basata su relazioni logiche;
- l'organizzazione degli elementi argomentativi in una struttura testuale coerente, basata su strategie retoriche;
- l'uso di dispositivi e di indicatori linguistici per guidare il destinatario nella comprensione del testo o del discorso;
- la riflessione su come, quando e perché utilizzare una strategia;
- il monitoraggio, la valutazione e il rinforzo della propria scrittura o del proprio discorso.

L'uso esperto di strategie per l'oralità e la scrittura argomentativa si può osservare indirettamente nei testi scritti e nei discorsi orali grazie alla presenza di alcuni elementi qualificanti (Boscolo, 2006), individuabili facendo riferimento ai numerosi studi filosofici, psicologici e linguistici compiuti sul discorso argomentativo negli ultimi decenni:

- Informatività argomentativa;
- Intertestualità;
- Coerenza;
- Struttura;
- Coesione;
- Persuasività linguistica.

Tali caratteristiche linguistiche e testuali possono essere considerate trasversali alla modalità orale e scritta nel caso di tipologie di discorso simili, come quelle prese in considerazione nella presente ricerca dottorale, ovvero la scrittura di un testo argomentativo documentato e la partecipazione ad un dibattito regolamentato, molto più vicine tra loro rispetto alle forme stereotipiche della conversazione orale e della prosa espositiva scritta (Bazzanella, 2005; Biber, 1988; Freedman, 1994; Sabatini, 1982).

### 1.2.1

#### Esplorazione della questione e *Informatività argomentativa*

Uno scrittore (o un parlante) agisce in modo strategico nel processo di generazione e di selezione di elementi importanti per l'argomentazione se riesce a mettere in atto tutte le mosse su cui si basa il discorso argomentativo, sia esso un testo scritto oppure un intervento orale. L'esperto esplora la questione, si fa un'idea a riguardo e prende una posizione. Inoltre egli è consapevole dei diversi punti di vista sulla questione, anticipa possibili obiezioni e fornisce prove a supporto delle diverse posizioni, utilizzando come elemento di documentazione sia la propria memoria a lungo termine che fonti esterne multiple (Newell, Beach, Smith, van der Heide, 2011).

Il risultato dell'azione strategica è un testo (o un discorso) *informativo*, prodotto senza ridondanze né elementi inutili, che rispetta quindi la massima griceana della quantità (Testa, 2009). In esso tutti gli elementi individuati da Toulmin (1958) per la struttura dell'argomentazione sono ben sviluppati ed hanno una funzione argomentativa nel discorso (Hillocks, 2010; Klein & Rose, 2010; MacArthur, 2014; Scardamalia, Bereiter, Goleman, 1982; van Eemeren, Houtlosser, & Snoeck Henkemans, 2007). In particolare, la *questione* viene introdotta ed esplorata nelle sue articolazioni tematiche; la *tesi* e le *sottotesi* rimandano alla posizione rispetto alla questione e sono sviluppate con *prove* e *ragioni* a supporto, compresi i riferimenti a *fonti autorevoli* e ad una *regola generale*, cioè una convinzione o un'abitudine diffusa, che autorizza l'inferenza tra premesse e conclusioni. Inoltre, in un'argomentazione efficace è fondamentale lo sviluppo della *replica*, intesa non solo come riferimento alla tesi opposta e ai contro-

argomenti, ma anche alle possibili obiezioni, che permettono di replicare, confutare, concedere, o limitare una delle posizioni.

Questa caratteristica può essere definita *Informatività argomentativa*, facendo riferimento ad uno degli elementi fondanti della testualità secondo De Beaugrande e Dressler (1981; Dardano, 1996). Essa rende conto indirettamente dell'*inventio* retorica e di due processi compositivi tipici dell'argomentazione: la generazione di idee su una questione e la selezione di argomenti pro e contro.

Le idee che lo scrittore e l'oratore esperto raccolgono sulla questione prima di iniziare a comporre un testo o un discorso sono gli elementi dell'argomentazione, cioè gli argomenti funzionali al raggiungimento dell'obiettivo comunicativo. Gli inesperti, invece, possono incontrare difficoltà sia nell'accesso alle loro conoscenze sulla questione, sia nel loro mantenimento nella memoria di lavoro (Boscolo, 2006; De Beni, Cisotto, & Carretti, 2001). Tale generazione di idee è strettamente legata ai processi di selezione e valutazione degli argomenti secondo il criterio dell'accettabilità rispetto al destinatario (Coirier et al., 2000).

#### Documentazione e *Intertestualità*

Nei compiti scritti e orali basati sulla documentazione da fonti multiple, una prestazione efficace dipende anche dall'abilità dello scrittore o del parlante di utilizzare in modo corretto fonti esterne per documentarsi. Gli esperti riescono non solo ad applicare strategie di lettura funzionali alla scrittura, attivando schemi e profili di riconoscimento del genere testuale (Clark & Hernandez, 2011; Newell et al., 2011), ma anche ad integrare fonti diverse, utilizzando elementi argomentativi rielaborati in modo originale, replicati fedelmente, oppure citati con precisione (Gee, 2011; MacArthur, 2014).

Questo uso corretto delle fonti viene definito *Intertestualità*, riprendendo il concetto dialogico introdotto da Bakhtin e rielaborato da Kristeva (1968), nel senso di interazione del testo con altri testi passati, presenti e futuri. Tale rapporto testuale si sviluppa nel momento ideativo, di generazione del testo, e rappresenta il grado in cui lo scrittore (o il parlante) riesce a mettere in relazione il proprio prodotto attuale

con altri discorsi, anche propri passati, facendone un uso esplicito, attraverso la citazione diretta o il riferimento (Bazerman, 2004; Boscolo, 2012a; Dardano, 1996). In alcuni studi recenti di linguistica descrittiva i segnali metadiscorsivi che fanno riferimento esplicito alle fonti sono stati definiti *segnali attributori* (gli *attributors* di Dafouz-Milne, 2008) o *probatori* (gli *evidentials* di Dobbs e colleghi, 2012; 2013). Questa caratteristica dei testi e dei discorsi rende conto del processo di documentazione, nonché dell'uso efficace di strategie di lettura funzionali all'argomentazione.

Leggere una pluralità di testi per selezionare elementi argomentativi richiede la gestione parallela di due processi di costruzione di significato, come lettori da un lato e come compositori dall'altro lato, intesi come scrittori e oratori che integrano il nuovo testo (o discorso) con le informazioni selezionate dalle fonti e con le conoscenze recuperate dalla memoria. Gli inesperti, invece, incontrano una serie di difficoltà nella costruzione della rete intertestuale, a cominciare dall'individuazione e dalla selezione degli elementi funzionali all'argomentazione (Cisotto, Del Longo, & Novello, 2012a; Fitzgerald & Shanahan, 2000; O'Hara, Taylor, Newman, Sellen, 2002; Segev-Miller, 2004).

### 1.2.3

#### Organizzazione concettuale e *Coerenza*

Gli scrittori e i parlanti esperti sono in grado di agire strategicamente a diversi livelli nell'organizzazione concettuale degli elementi argomentativi. A livello globale essi riescono a stabilire delle relazioni logiche tra posizione, tesi, prove, e repliche e collegano questi elementi attraverso catene inferenziali appropriate (Toulmin, 1958). In questo modo costruiscono la struttura interna dell'argomentazione, dando unitarietà logica al discorso (Chambliss & Murphy, 2002) e garantendo la validità del ragionamento (Cattani, 2006), nonché la *felicità* dell'atto argomentativo (con riferimento alle "condizioni" di Searle e Austin, riportate in Rocci, Rigotti, Greco Morasso, 2006 e Venier, 2008).

A livello testuale – locale e globale – poi, gli scrittori esperti compongono frasi e paragrafi caratterizzati da continuità tematica e coerenza di significato (McCutchen & Perfetti, 1987; Rossi, Zuczkowski, Alessandri, Giannandrea, & Magnoler,

2008; van Dijk, 1980; van Dijk & Kintsch, 1983). Tali caratteristiche si possono osservare anche in un dibattito regolamentato; a livello locale, cioè all'interno dell'intervento di ciascun parlante, e a livello globale, cioè tra gli interventi prodotti da parlanti diversi. Tale connessione logico-semanticamente tra i contenuti non è sempre esplicita, ma garantisce la chiarezza del testo e del discorso (la *lucidity* di Nystrand, 1982) e permette di definirlo come “un insieme unitario dotato di senso compiuto” (Dardano, 1996, p. 39).

La *Coerenza* rappresenta la struttura portante di un testo e di un discorso, la sua “muratura a secco” (Altieri Biagi, 1989; Lo Duca, 2004), e funziona anche grazie alla collaborazione del lettore e dell'ascoltatore, i quali generano inferenze basandosi sulle loro conoscenze del mondo, del contesto situazionale e del sistema linguistico (Cardarello, 2012; Givón, 1995).

L'organizzazione degli elementi dell'argomentazione in una rete concettuale richiede di costruire contemporaneamente relazioni logiche e tematiche tra le idee raccolte da fonti diverse (Cisotto, Del Longo, & Novello, 2012a). Gli esperti riescono ad integrare le due prospettive e a sviluppare un ragionamento logico e, parallelamente, un testo (o un discorso) coerente. Gli inesperti, invece, raramente pianificano le loro composizioni e tendono a procedere per giustapposizione, aggiungendo un'idea dopo l'altra in catene associative (Boscolo, 2006; Coirier et al., 2000).

#### 1.2.4

#### Organizzazione Testuale e *Struttura*

L'azione strategica degli esperti avviene anche a livello di organizzazione testuale. A partire dal recupero degli schemi mentali del discorso dalla memoria a lungo termine, infatti, gli scrittori e i parlanti riescono a disporre con efficacia gli elementi argomentativi nella struttura del testo. Essi utilizzano anche delle strategie retoriche per aiutare il destinatario a processare l'informazione e a comprendere i testi orali e scritti prodotti. Nystrand (1986) parla a questo proposito di *cognizione testuale* e di *organizzazione lineare*, riferendosi alla capacità di allestire consapevolmente il palcoscenico del discorso, organizzando il testo argomentativo in parti con funzioni diverse, come ad esempio: apertura o esordio, narrazione o confronto, argomentazione e conclu-

sione o epilogo (Mortara Garavelli, 1988; Testa, 2009). Tale strutturazione di superficie facilita l'identificazione dell'organizzazione gerarchica profonda (Chambliss & Murphy, 2002) e implica la capacità dello scrittore e del parlante di mettersi nei panni del destinatario per guidarlo nella comprensione (Hoey, 2001).

La *Struttura* può essere quindi definita come l'assetto linguistico e paralinguistico del testo o del discorso (la *dispositio* della retorica classica), con funzione di segnalatore della gerarchia argomentativa e concettuale sottostante. Nella scrittura tale strutturazione testuale è segnalata attraverso:

- l'uso del capoverso, che identifica le parti in cui il testo è articolato: introduzione, paragrafi, conclusione (Dardano, 1996; Sensini, 1996; Strunk, W. Jr., 1920);
- titoli, sottotitoli, e frasi tematiche: le *meta-affermazioni* (*meta-statements*) di Nystrand (1986) o i *tematizzatori* (*topicalizers*) di Dafouz-Milne (2008), che indicano in modo esplicito la tematica affrontata (ad esempio: *per quanto riguarda ...*, *relativamente a ...*, *in merito a ...*);
- i marcatori testuali, che guidano il lettore attraverso l'argomentazione (ad esempio: *sosterrò che ...*, *si potrebbe obiettare ...*) (Dafouz-Milne, 2008; cfr. i marcatori interattivi di Thompson, 2001);
- gli ordinatori (*sequencer*), che facilitano l'individuazione della sequenza testuale e segnalano la pianificazione interna al testo (ad esempio: *in primo luogo ...*, *secondariamente ...*, *in conclusione ...*) (Dafouz-Milne, 2008; cfr. Lo Duca, 2013; Sanders & Noordman, 2000).

Anche gli oratori esperti utilizzano le stesse tipologie di marcatori strutturali. Oltre ai segnali linguistici, essi gestiscono consapevolmente tempi, pause e ritmo del discorso, in modo da facilitare la processazione dei testi orali, soprattutto in contesti formali (Horowitz & Samuels, 1987).

Uso di dispositivi linguistici per la *Coesione*

I testi scritti e i discorsi prodotti dagli argomentatori esperti includono anche elementi linguistici utilizzati strategicamente a scopi coesivi. Attraverso i marcatori logici, ad esempio, gli scrittori e i parlanti segnalano le relazioni semantiche che hanno stabilito in precedenza a livello concettuale e compongono dei testi caratterizzati da connettività a livello linguistico (van Eemeren et al., 2007; Lo Cascio, 2012).

Con il termine *Coesione* ci si riferisce proprio alla caratteristica che contribuisce a rendere unitario il testo, “cementato” da legami linguistici (Altieri Biagi, 1989; Halliday & Hasan, 1976; Lo Duca, 2013). La coesione si può ottenere:

- per accordo morfologico, reggenza e ordine sintattico (Salvi & Vanelli, 2004);
- per co-referenza, attraverso l'uso di pronomi e sostituenti (sinonimi, perifrasi, termini sovra-ordinati);
- attraverso l'uso di connettori (Dardano, 1996), ossia preposizioni, congiunzioni, locuzioni, avverbi e sintagmi che segnalano i rapporti logici tra le parti del discorso e fanno da filtro linguistico per le operazioni cognitive, guidando la generazione di inferenze e disambiguando il testo (Cacciarri, 2001; Deon, 2009; Lumbelli, 2009).

La coesione nella scrittura può essere misurata a livello locale attraverso l'*indice di integrazione tra unità T* di Scinto (1984), che viene calcolato come rapporto tra il numero di segmenti testuali (unità T) e il numero di relazioni funzionali tra questi segmenti (archi). Un'unità T (*minimal Terminable unit*) è un segmento di testo che non coincide necessariamente con l'enunciato (*utterance*), per definizione compreso tra due punti fermi; potrebbe essere equivalente piuttosto al periodo complesso (Salvi & Vanelli, 2004). Infatti Hunt (1965) definisce un'unità T come una porzione di testo che comprende una proposizione indipendente (*clause*), cioè autonoma sul piano sintattico e semantico, e tutte le proposizioni subordinate ad essa collegate. Esso rende conto degli aspetti sintattici della pianificazione e della capacità da parte dello scrittore di

esplicitare i rapporti logico-gerarchici tra le proposizioni. Proprio per le caratteristiche dell'unità T, segmento testuale composto per ipotassi, l'indice di integrazione di Scinto è uno dei più potenti strumenti per misurare la coesione e la complessità sintattica del testo.

L'equivalente nell'oralità mette in rapporto il numero di segmenti discorsivi (unità AP, le *Analysis of Speech units* di Foster, Tonkyn, & Wigglesworth, 2000) e il numero di relazioni funzionali tra i segmenti (archi). Le unità di analisi del parlato non vengono identificate in base ai silenzi e alle pause, bensì per la loro autonomia semantica. Si tratta di porzioni di discorso che comprendono una proposizione indipendente e qualsiasi proposizione associata ad essa sul piano sintattico o semantico. Per questa sua caratteristica, l'indice di integrazione tra unità AP rende conto degli aspetti sintattici e intonazionali della pianificazione del parlato.

A livello testuale e meta-testuale, gli scrittori e i parlanti esperti possono rendere coeso il loro prodotto attraverso l'uso di:

- connettori, tra i paragrafi scritti o tra gli interventi parlati;
- riferimenti endoforici (Dobbs, 2012; Uccelli, Dobbs, & Scott, 2013) o intratestuali (Bazerman, 2002), come i “richiami” anaforici (*reminders*) e gli “annunci” cataforici (*announcements*): *come si è detto, come vedremo in seguito, ...* (Dafouz-Milne, 2008; Halliday & Hasan, 1976);
- segnali discorsivi (Bazzanella, 1995; 2005; Dardano, 1996; Rossi et al., 2008), che servono per riempire gli spazi vuoti (i segnali riempitivi: *cioè, ecco, mah, beh, ...*), per segnalare l'inizio e la fine di uno scambio (i segnali demarcativi: *allora, bene, ok, ...*), o per richiamare l'attenzione e mantenere il contatto comunicativo (i segnali fatici: *sai, guarda, capisci, ...*; Hennig & Huth, 1975; Lo Duca, 2013; Sensini, 1996).

L'uso esperto di elementi linguistici a scopi coesivi ha la funzione di facilitare la fruizione consapevole del testo e del discorso da parte del pubblico, esplicitando le relazioni logiche sottese e guidando la generazione di inferenze (Cacciari, 2001), in modo da permettere all'autore di convincere il destinatario della bontà delle tesi so-

stenute (Coirier et al., 2000). Scrittori e parlanti inesperti, invece, incontrano notevoli difficoltà nella gestione linguistica del sistema discorsivo in corso di produzione e si focalizzano sugli aspetti meccanici e strumentali del comporre (De Beni, Cisotto, & Carretti, 2001). I vincoli dati dal testo già prodotto (o dal discorso) e il carico cognitivo dovuto alla creazione simultanea di nuova conoscenza (Galbraith, 2009) rendono il compito estremamente complesso. Gli inesperti vengono assorbiti dalla preoccupazione di dire quello che sanno sulla questione e procedono per associazione, accostando una frase all'altra, senza preoccuparsi di modellare il testo (o il discorso) in base agli obiettivi e al destinatario.

#### 1.2.6.

##### Uso di dispositivi linguistici per la *Persuasività*

Gli scrittori e i parlanti esperti possono anche utilizzare gli elementi linguistici con un'intenzione persuasiva. Oltre ad incorporare ragioni e prove e a connetterle a livello logico e testuale, gli argomentatori efficaci aggiungono persuasività ad un testo o ad un discorso anche attraverso mezzi linguistici (Dolz, 1996). Tale carica persuasiva rimane comunque potenziale finché l'interlocutore non si convince della bontà delle affermazioni dell'autore (Ferretti & Lewis, 2013).

Assumendo una prospettiva pragmatica (Cacciari, 2001), la realizzazione linguistica dell'intenzione persuasiva può essere definita come *Persuasività linguistica* e si osserva attraverso indicatori espliciti di forza illocutoria (Hennig & Huth, 1975; Pounds, 2005), come i marcatori extratestuali di Biber (1988) e i segnali meta-discorsivi di Hyland (2005) e Dafouz-Milne (2008). In particolare, gli scrittori e i parlanti esperti sono consapevoli del pubblico, compiono delle scelte stilistiche e retoriche utili per interagire con esso nello spazio del discorso, e risultano particolarmente efficaci nella creazione di un personaggio testuale credibile (Dafouz-Milne, 2008), che non solo dia voce alla posizione dell'autore, attraverso una sorta di "voce fuori campo", ma anche interagisca con il pubblico, coinvolgendolo nel discorso (Hyland, 2005).

I testi e i discorsi argomentativi possono essere arricchiti da una carica persuasiva data da:

- riferimenti diretti agli interlocutori:
  - o deittici personali come pronomi e possessivi;
  - o domande, appelli, imperativi;
- marcatori lessicali di posizione e di atteggiamento, caratterizzati da diversi gradi di certezza e di necessità (Reilly, Barich, Harriet, & Berman, 2002):
  - o enfatici (*di sicuro, certamente, ovviamente*);
  - o cautele (“hedges”: *quasi, forse, tipo*);
  - o amplificatori (“boosters”: *assolutamente, totalmente, molto*);
  - o attenuatori (“downtoners”: *leggermente, a malapena, circa*);
  - o modali (*può, dovrebbe, sarà*);
  - o classi verbali specializzate (*credo, so, penso, sento, sono d'accordo, suggerisco, sembra, pare*);
- parole connotate, scelte per evocare valori emotivi e associazioni mentali (Salvi & Vanelli, 2004; Sensini, 1996).

Tali dispositivi persuasivi vengono utilizzati dagli argomentatori esperti sia in fase di produzione del discorso, soprattutto se hanno una posizione definita sulla questione, sia nel momento della revisione, allo scopo di migliorare la qualità del prodotto. Per agire con efficacia sulla potenziale persuasività è fondamentale che lo scrittore e il parlante riescano a prendere le distanze dalla produzione e siano in grado di controllare l'espressione dell'intenzionalità.

Si è visto come, di fronte alla complessità del compito argomentativo, gli esperti facciano un ampio uso di strumenti cognitivi, linguistici, emotivi e sociali, sia nella fase precedente alla produzione che in quella successiva. Questo vale tanto nel caso della scrittura, quanto nei contesti comunicativi orali formali e strutturati, in cui si rende necessaria una pianificazione attenta e una produzione coordinata di elementi verbali e non verbali (*elocutio e pronuntiatio*), con tempi e spazi ridotti per la revisione, pur potendo contare sul feedback immediato del destinatario.

Al contrario, invece, gli scrittori e gli oratori inesperti, indipendentemente dall'età, incontrano notevoli difficoltà nell'orchestrazione delle componenti cognitive,

sociali e motivazionali implicate nell'argomentazione. Sono scarsamente consapevoli delle risorse a loro disposizione e non riescono ad utilizzare in modo efficace gli strumenti cognitivi e sociali. Hanno infatti difficoltà a definire gli obiettivi del proprio agire e non risultano efficaci nella soluzione di problemi comunicativi.

A questo proposito, le ricerche di matrice socio-cognitiva condotte negli ultimi decenni negli Stati Uniti hanno rilevato come l'insegnamento esplicito di strategie e il supporto di strumenti siano essenziali, soprattutto nei compiti di scrittura argomentativa (Ferretti & Lewis, 2012; Graham & Perin, 2007; Perin, 2007).

## Scritture per l'apprendimento strategico

*Le pedagogie faciloni della lingua, quelle che suppongono immediatezza e spontaneità della parola, e soprattutto della scrittura, sono false. Parlare efficacemente è difficile; scrivere lo è ancora di più, se non possediamo le tecniche relative e non siamo in grado di calibrare le "scelte".*

Maria Luisa Altieri Biagi

Il linguaggio è uno degli strumenti essenziali per la comunicazione, nel senso che gli esseri umani utilizzano artefatti linguistici per esprimere sé stessi e per cooperare nelle comunità socioculturali con cui si identificano. Fin dall'invenzione della scrittura, il linguaggio ha attraversato i confini del tempo, dello spazio e della modalità ed è divenuto uno strumento per il pensiero, il ragionamento e l'apprendimento. Infatti, come rappresentazione visiva del linguaggio, la scrittura ha ampliato le possibilità per l'immagazzinamento e il recupero delle informazioni, liberando in questo modo risorse cognitive e facilitando lo sviluppo del pensiero astratto e dell'immaginazione (Olson, 1994).

Lo scrivere ha permesso all'umanità di pensare alle idee in modo intenzionale, di ragionare attraverso esse e di riflettere su esse, sia nella forma delle composizioni testuali che delle annotazioni. Attività di problem-solving che coinvolge processi cognitivi complessi, la scrittura facilita la costruzione e la trasformazione attiva della conoscenza e promuove in questo modo l'apprendimento di contenuti e il cambiamento concettuale (Mason & Boscolo, 2000; Tynjälä, Mason, & Lonka, 2001).

Al di là di questo ruolo epistemico, la scrittura ha anche il potenziale di promuovere l'apprendimento strategico e autoregolato, visto che l'utilizzo di strategie implica la messa in campo di risorse cognitive guidate dalla metacognizione e dall'autoregolazione. Essendo la scrittura uno strumento per il pensiero, l'uomo può trarre beneficio dallo scrivere per divenire consapevole dei propri processi e per regolarli; allo stesso modo la scrittura permette all'uomo di utilizzare intenzionalmente e

deliberatamente la conoscenza procedurale nella riuscita di un compito (Alexander et al., 1998).

## 2.1

### L'apprendimento strategico

Le strategie sono forme di conoscenza procedurale che gli uomini utilizzano intenzionalmente per migliorare le proprie prestazioni e riuscire in un compito. Sono procedure dirette ad un obiettivo, richiedono uno sforzo cognitivo e sono necessarie nell'acquisizione di competenze e nell'apprendimento scolastico (Alexander et al., 1998; Samuelstuen & Bråten, 2007). Si tratta infatti di forme di sapere esperto, che comportano l'agire con intelligenza ed intraprendenza nei contesti di vita (Bereiter, 2002). Imparare una strategia significa trovare la propria strada in un campo disciplinare, seguendo direzioni diverse nell'esplorazione del territorio. Oltre a conoscere una strategia, è necessario affinarne l'uso, applicarla in modo flessibile in compiti e in contesti diversi, fino a raggiungere l'*expertise*, che consente di aggiornare, creare e combinare strategie diverse per adattarsi a situazioni diverse, rendendo così possibile il raggiungimento di un obiettivo in un contesto dato (Paré & Smart, 1994).

È comunque difficile superare le routine esistenti e le abitudini radicate; per questo è necessario supportare i processi cognitivi con procedure e strategie che facilitano la costruzione del pensiero e stimolano a riflettere su “come”, “quando” e “perché” utilizzare le strategie. Tali *guide metacognitive e per l'autoregolazione* potenziano la prestazione e facilitano il controllo consapevole e la gestione delle proprie risorse mentali, affettive e fisiche, coinvolgendo attivamente la volizione (Bereiter, 2002; Cissotto, 2005).

La gestione della complessità dei processi e delle pratiche argomentative può essere supportata con efficacia dall'insegnamento strategico autoregolato, come è stato dimostrato ampiamente dalla ricerca didattica sulla scrittura (Graham et al., 2013; Harris & Graham, 1999; MacArthur, 2014).

Ad esempio, nell'approccio didattico *Sviluppo Strategico Autoregolato* (SRSD: Self-Regulated Strategy Development), proposto da Karen Harris e Steve Graham alla fine degli anni Novanta, gli insegnanti hanno un ruolo di sostegno “a scomparsa” nell'apprendimento di strategie per la scrittura (*scaffolding* e *fading*). Messo a confronto

con altri approcci (Graham, Perin, 2007), lo *Sviluppo Strategico* è focalizzato sui tre macro-processi di scrittura – pianificazione, trascrizione, revisione<sup>1</sup> – e promuove l'insegnamento esplicito di strategie di autoregolazione attraverso sei passaggi ricorsivi e flessibili:

- 1) Sviluppo dei saperi di fondo;
- 2) Discussione;
- 3) Modellamento;
- 4) Memorizzazione;
- 5) Supporto;
- 6) Prestazione autonoma.

Tale approccio si sviluppa in ambito socio-costruttivista e ricorda i metodi proposti da Collins, Brown e Newman nell'apprendistato cognitivo (Varisco, 2002). Dapprima l'insegnante promuove l'avvio del processo di apprendimento a partire dall'attivazione e dallo sviluppo dei saperi degli studenti sull'uso di strategie (*Develop Background Knowledge*). In particolare se ne discutono i benefici (*Discuss It*) e l'insegnante si offre come modello esplicito, mostrando agli studenti come, quando e perché utilizzare le strategie (*Model It*). Il “modellamento” avviene con il supporto del pensiero ad alta voce e si conclude con l'insegnante che aiuta gli studenti a memorizzare le procedure (*Memorize It*). Successivamente gli studenti si esercitano in collaborazione con i pari, ricevono supporto da parte dell'insegnante, ed ottengono un feedback sull'uso delle strategie e sulle loro prestazioni (*Support It*). Gli insegnanti riducono gradualmente il loro supporto e controllo, fino ad arrivare alla prestazione autonoma da parte degli studenti (*Independent Performance*). Nel corso dell'apprendimento strategico gli studenti sono costantemente coinvolti nell'auto-monitoraggio e nell'auto-valutazione, partecipano attivamente alle discussioni di classe e utilizzano diari di apprendimento per riflettere sull'uso delle strategie (MacArthur & Philippakos, 2012).

---

<sup>1</sup> Si veda in proposito lo storico modello elaborato da Hayes e Flower (1981 in Cisotto, 2006).

## 2.2

### Strategie e strumenti di scrittura

In compiti complessi come l'apprendimento e la comunicazione (sia essa orale o scritta), l'applicazione di alcune strategie generali per lo svolgimento di operazioni cognitive e metacognitive complesse può beneficiare del supporto esterno della scrittura. Lo scrivere sotto forma di annotazione, a cui poter tornare successivamente per ulteriori elaborazioni, assume un valore strategico e funge da *facilitazione procedurale*, nel senso che permette di ridurre il carico cognitivo ed esecutivo di un compito e supporta la gestione della processualità (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Nell'ambito della presente ricerca dottorale è stata introdotta l'espressione *Scritture provvisorie* per riferirsi proprio a quelle forme di rappresentazione scritta che risultano utili nella strutturazione del pensiero in quanto funzionano come tracce concrete di processi cognitivi complessi, li rendono evidenti e li supportano (Boscolo, 2002; Cisotto, 2006). Si tratta di scritture personali, nella forma di annotazioni, mappe, schemi, diagrammi, bozze, guide e autoistruzioni, la cui provvisorietà non riguarda il tempo bensì il processo ed è data dal fatto che queste scritture non sono sempre composte né definite, e possono essere adattate con flessibilità al compito e al contesto d'uso.

#### 2.2.1

##### Appunti e annotazioni

Gli appunti sono delle scritture rapide, immediate, pensate come strumento per la memoria attraverso la trascrizione di idee e pensieri su un supporto esterno. Tale esternalizzazione permette di riflettere sulle idee stesse, quindi ha un alto valore metacognitivo (Boch & Piolat, 2005). Le annotazioni possono assumere forme diverse, che variano dalle parole-chiave, alle frasi brevi, ai riassunti, in base al contesto di produzione e alla funzione che assumono (Focchiatti, 2003). Nella forma delle *note a margine* rappresentano uno strumento di dialogo con l'autore nello spazio ai margini del testo (Anichini, 2010), in quella della *lista* possono essere utili per elencare idee da elaborare e operazioni da compiere (Corno, 2002).

In ambito scolastico gli studenti prendono appunti sia da un'esposizione orale che da un testo scritto (Boscolo, 2006). Nel primo caso vi è una processazione simultanea, dovuta alle caratteristiche della situazione comunicativa, che richiede di ascoltare e scrivere contemporaneamente, in modo da registrare i contenuti e ritornarci successivamente; questo influenza il formato degli appunti dalle lezioni, caratterizzato da molte abbreviazioni e sostituzioni (Barbier et al., 2003; Piolat, Olive, & Kellogg, 2005). Nel caso degli appunti dal testo scritto, invece, la processazione è sequenziale e ricorsiva, con l'alternarsi di momenti di lettura e scrittura (Olive, Piolat, 2011).

Le annotazioni possono supportare la lettura e l'ascolto strategico nel momento in cui guidano la focalizzazione dell'attenzione sugli elementi più importanti, anche grazie all'impiego di *schede per la documentazione* (Piolat, Roussey, Gérouit, 2002). Un uso strategico degli appunti si basa sulla consapevolezza del proprio stile cognitivo e prevede una scelta funzionale tra diverse forme di annotazione, tra cui la citazione, la parafrasi e il riassunto (Corno, 2002).

Negli ultimi quarant'anni sono stati studiati gli effetti degli appunti su attenzione, memoria e comprensione. Gli studenti che prendono appunti in modo situato, consapevole e intenzionale ne sfruttano la funzione epistemica e possono così contare su un potente strumento di apprendimento (Castelló, Monereo, 2005; Paoletti, 2001). Questo perché la processazione sottostante alla presa di appunti è generativa di relazioni tra i materiali di apprendimento (Kiewra et al., 1991) e stimola l'integrazione, la manipolazione e la ristrutturazione della conoscenza in nuove reti concettuali (Tyniälä et al., 2001).

### 2.2.2

#### Mappe, schemi e diagrammi

Le reti concettuali possono essere rappresentate graficamente attraverso delle strategie spaziali, che permettono di conservare ed esplicitare a livello visivo le informazioni ricavate da un testo scritto o da un'esposizione orale (Boscolo, 2006).

In particolare, le *mappe concettuali* rappresentano visivamente una struttura gerarchica basata su rapporti logici di subordinazione, inclusione, causa-effetto e specificazione. Tali rappresentazioni permettono agli studenti di mettere ordine tra le co-

noscenze e costruire attivamente reti, esplicitando la natura dei concetti e i nessi logici tra essi. Sono quindi dei potenziali strumenti di apprendimento, in quanto stimolano l'acquisizione e la trasformazione di conoscenza (Novak, 1998).

Le *mappe mentali*, invece, rappresentano visivamente legami di tipo associativo in una struttura a raggiera e possono stimolare la generazione libera di idee e facilitare la riflessione metacognitiva (Gineprini, Guastavigna, 2004). Le *matrici cognitive* sono ancora più adatte allo scopo; esse infatti rappresentano graficamente le conoscenze possedute su un campo di sapere e sono utili per l'attivazione e lo sviluppo della consapevolezza della propria organizzazione mentale (Cisotto, 2002).

Anche gli *schemi*, i *grafici*, i *diagrammi*, le *tabelle* e le *matrici* permettono di ridurre il carico cognitivo durante lo svolgimento di un compito complesso e facilitano la rielaborazione continua delle conoscenze. Forma e struttura variano a seconda del tipo di informazione da rappresentare e le scritture vi assumono una funzione diversa a seconda della loro collocazione spaziale. Tra queste rappresentazioni, le *linee temporali* possono essere utili per organizzare cronologicamente le informazioni di ambito storico (Wiley, Steffens, Britt, & Griffin, 2014), i *diagrammi iconici* e *di flusso* rappresentano caratteristiche e funzionamento di oggetti concreti, le *tabelle* facilitano i confronti tra elementi e i *grafici* permettono di visualizzare rapporti di quantità (Corno, 2002; Paolletti, 2001). I *diagrammi a V*, invece, data la loro forma a punta, permettono di focalizzare l'attenzione su alcuni elementi, come nel caso della V euristica di Gowin, utilizzata per costruire conoscenze a partire da domande focali (Novak, 1998).

### 2.2.3

#### Bozze e scalette

Tra le *Scritture provvisorie* vi sono anche delle forme testuali composte, ma indeterminate, come i canovacci teatrali, gli spartiti musicali, i progetti architettonici e le sceneggiature cinematografiche, tutte forme funzionali a composizioni successive. Si tratta di scritture che precedono e preparano la composizione di un prodotto più ampio e completo; prendono corpo durante la gestazione dell'opera e rappresentano una traccia della sua genesi (Anichini, 2010; Piolat & Barbier, 2007; Hay, 2014).

In ambito scolastico, la *bozza* rappresenta un prodotto grezzo, frutto della traduzione linguistica del piano concettuale in una struttura testuale composta, ma non definitiva né rifinita (Piolat, Roussey, 1996; Piolat, Roussey, & Fleury, 1994). La *scaletta* rappresenta invece il piano lineare di un testo o di un discorso e ne contiene i punti principali, elencati nello stesso ordine in cui verranno sviluppati nella successiva composizione. Può assumere la forma di un elenco contenente i titoli dei blocchi logico-tematici o le parole-chiave dello sviluppo del discorso; oppure può essere costituita da frasi significative che verranno sviluppate nella successiva composizione (Corno, 2002).

#### 2.2.4

##### Guide, auto-istruzioni e diari

Le scritture personali possono diventare uno strumento per la metacognizione e l'autoregolazione nel momento in cui prendono la forma di *indicazioni* o di *domande-guida* che supportano lo svolgimento di un compito e il miglioramento del funzionamento cognitivo, rappresentando una traccia delle procedure da seguire e delle scelte da compiere (Cisotto, 1998; 2006).

In questo modo lo scrivere permette di riflettere sui propri processi cognitivi e di controllarne l'efficacia, come nella forma più composta del *diario di apprendimento*, in cui la parola scritta riguarda difficoltà, potenzialità, preferenze, strategie e giudizi, stimola all'auto-monitoraggio e all'auto-valutazione e facilita il controllo e l'autoregolazione dei processi di apprendimento (Graham, MacArthur, & Fitzgerald, 2013; Hübner, Nückles, & Renkl, 2010; Newell et al., 2011).

La relazione tra scrittura e apprendimento non può comunque essere data per scontata. Infatti lo scrivere diventa strumento di apprendimento autoregolato solo se stimola e accompagna l'utilizzo di strategie metacognitive per il controllo e la riflessione sull'apprendimento. In questo caso anche l'argomentazione scritta e orale possono trarre beneficio dal supporto strategico, soprattutto se viene posta l'enfasi sul ruolo delle *Scritture provvisorie* nell'insegnamento strategico autoregolato (Ferretti & Lewis, 2012; MacArthur, 2014).



**Seconda Parte**  
**LA RICERCA**



## Problema di ricerca

*“Tutti gli usi della parola a tutti” mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo.*

Gianni Rodari (1997), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino: Einaudi, p. 14

La ricerca e le pratiche didattiche si sono focalizzate finora soprattutto sullo scrivere inteso come processo e prodotto della composizione di testi, e sul suo ruolo nel ragionamento e nell'apprendimento. È stata invece spesso trascurata la funzione mediatrice di altre forme di scrittura, come le annotazioni, nella strutturazione del pensiero e nel supporto all'apprendimento di strategie. Appunti, organizzatori grafici e altri strumenti di rappresentazione possono trovare un impiego efficace nell'insegnamento strategico (MacArthur, 2014), non solo per supportare e guidare gli studenti nell'uso di strategie, ma anche per aiutarli a mostrare i loro processi cognitivi per mezzo del pensiero ad alta voce e attraverso la scrittura.

Le *Scritture provvisorie* potrebbero diventare un mezzo potente per l'apprendimento per tutta la vita in una varietà di contesti socioculturali (2006/962/EC). Infatti, i cittadini che padroneggiano l'uso strategico di tali strumenti di scrittura hanno maggiori opportunità di riuscire nell'accesso, acquisizione, trasformazione e costruzione di conoscenza in diverse comunità di discorso (Bazerman, 2009; Hyland, 2008).

### 3.1

#### Competenze attese

Al termine dei percorsi di istruzione e formazione secondaria attivati nel nostro Paese, gli studenti dovrebbero padroneggiare la lingua italiana nella scrittura, lettura e interazione orale, dimostrando di essere in grado di orchestrare le risorse a loro

disposizione per risolvere problemi in contesti scolastici e quotidiani (D.P.R. 87/2010; D.P.R. 88/2010; D.P.R. 89/2010). Questo in linea sia con quanto raccomandato a livello europeo in merito alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/EC) che con quanto atteso a livello nazionale fin dai 16 anni, a conclusione dell'obbligo d'istruzione (D.M. 109/2007).

I percorsi di istruzione e formazione di tutta Europa dovrebbero infatti offrire, indistintamente ai giovani degli Stati membri, gli strumenti e le risorse per acquisire alcune competenze chiave di base, che permettano loro di affrontare con pienezza la vita adulta e di consolidare e sviluppare saperi e competenze accademici e lavorativi lungo tutto l'arco di vita. Nella stessa direzione si sta muovendo negli ultimi anni anche la maggior parte degli Stati Uniti (43 su 50) con l'adozione di standard per l'apprendimento della lingua inglese e della matematica, i *Common Core State Standards for College and Career Readiness*, formulati come competenze base che gli studenti devono possedere al termine della scuola secondaria (17-18 anni) per essere pronti ad affrontare l'istruzione universitaria e/o il mondo del lavoro (C.C.S.S., 2010).

La capacità di comporre discorsi argomentativi orali e scritti di qualità rientra tra le competenze riconosciute come fondamentali a livello internazionale per l'apprendimento permanente e la partecipazione attiva e consapevole a diversi contesti socio-culturali.

Fin dai 16 anni i ragazzi dovrebbero riuscire a “padroneggiare gli strumenti argomentativi per esprimere anche il proprio punto di vista”<sup>2</sup>, “esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto”<sup>3</sup> ed “esprimere le proprie idee in modo chiaro e persuasivo, supportando gli argomenti con ragionamenti validi e con prove significative”<sup>4</sup>. Al termine del secondo ciclo d'istruzione e formazione, poi, gli studenti dovrebbero “saper sostenere una propria tesi e valutare criticamente le argomentazioni altrui, padroneggiare l'argomentazione e il confronto”<sup>5</sup>, “riconoscere [...] i criteri scientifici di affidabilità delle conoscenze e delle conclusioni che vi affe-

---

<sup>2</sup> Asse dei Linguaggi (D.M. 209/2010).

<sup>3</sup> Competenza Chiave 1, Comunicazione nella madrelingua (2006/962/EC).

<sup>4</sup> Common Core State Standards for English Language, Arts and Literacy 9-10 (C.C.S.S., 2010).

<sup>5</sup> Profilo per i Licei, Allegato A (D.P.R. 87/2010).

riscono”<sup>6</sup> e “porsi con un atteggiamento razionale, critico, [...] nei confronti della realtà”<sup>7</sup>.

Inoltre, la prima prova prevista nell’esame di Stato per il conseguimento del titolo di studio di istruzione secondaria superiore, comune a tutti i percorsi, richiede ai candidati di comporre un testo a scelta tra quattro tipologie, dimostrando, tra l’altro: “attitudini allo sviluppo critico delle questioni proposte e alla costruzione di un discorso organico e coerente” (L. 425/1997; D.M. 356/1998; Gilardoni, 2011).

## 3.2

### Competenze osservate

Negli ultimi decenni le difficoltà di scrittura e di apprendimento degli studenti liceali e universitari sono state messe in evidenza da numerosi studi e indagini, compiuti a livello nazionale ed internazionale. Il livello minimo raggiunto dai giovani adulti dei Paesi industrializzati nelle abilità comunicative e di studio mette in discussione la credenza diffusa secondo la quale gli studenti ad alti livelli di istruzione sono già in grado di comunicare correttamente ed in modo efficace.

Fin dai primi gradi di istruzione secondaria, la maggior parte degli studenti italiani si colloca significativamente al di sotto della media dei Paesi industrializzati nelle prove di comprensione scritta, anche di natura multimodale (Coiro, Knobel, Lankshear, & Leu, 2008). Le difficoltà più considerevoli vengono rilevate nell’analisi critica di testi espositivi e argomentativi in contesti non familiari (INVALSI, 2009; INVALSI, 2012; Zuin, 2011). Anche di fronte a compiti di scrittura di tipo documentale e persuasivo pochi quindicenni italiani riescono ad usare correttamente le fonti e a comporre testi efficaci, utilizzando dispositivi concettuali, retorici e linguistici adatti allo scopo (Serianni, Benedetti, 2009; Zuin, 2011).

Recenti studi sulle abilità linguistiche delle matricole universitarie hanno messo in evidenza il permanere di difficoltà di scrittura e di studio nei giovani adulti in ingresso nel sistema accademico italiano, soprattutto nelle componenti testuali (Bo-

---

<sup>6</sup> Profilo per gli Istituti Tecnici (D.P.R. 89/2010).

<sup>7</sup> Profilo per gli Istituti Tecnici (D.P.R. 89/2010) e Profilo per gli Istituti Professionali (D.P.R. 88/2010).

scolo, Arfé, & Quarisa, 2007; Cisotto, Del Longo, & Novello, 2012a; Sposetti, 2008). Il profilo di studente che emerge anche dalle indagini internazionali compiute negli ultimi anni è caratterizzato da un approccio associativo ed esecutivo allo scrivere, che rivela una scarsa capacità di integrazione e rielaborazione concettuale e una forte dipendenza procedurale e psicologica dall'insegnante (Ferretti & Lewis, 2012; MacArthur & Philippakos, 2012). L'orientamento motivazionale di questi giovani adulti contribuisce a cristallizzare le debolezze concettuali e linguistiche emerse, permeate da un diffuso sentimento di impotenza appresa e da convinzioni inappropriate sulla scrittura e sull'apprendimento (Boscolo, 2002; Cisotto, Del Longo, & Novello, 2012b). Molti studenti affrontano con scarsa consapevolezza l'ingresso nel contesto di apprendimento accademico, caratterizzato da forti richieste di autonomia in termini di gestione del compito di studio e dei compiti di scrittura.

## Obiettivi e ipotesi di ricerca

*Nessun vento è favorevole per il marinaio che non sa a quale porto vuol approdare.*

Lucio Anneo Seneca, *Lettere a Lucilio*, Lettera 71

Negli ultimi decenni è stata sottolineata da più parti la necessità di individuare dei metodi d'insegnamento specifici per promuovere lo sviluppo della lettura e della scrittura argomentative, vista la consapevolezza crescente dell'importanza dell'argomentazione nei diversi contesti di vita: accademici, professionali e personali (Newell et al., 2011).

Attraverso la ricerca dottorale condotta in questo triennio si è voluto esplorare il ruolo che l'insegnamento di strumenti di scrittura strategici, cioè delle *Scritture provvisorie*, può svolgere nell'apprendimento di strategie per la scrittura e l'oralità argomentative, focalizzando l'attenzione su due generi di discorso, affrontati soprattutto a partire dalla scuola secondaria di II grado: il testo argomentativo documentato e il dibattito regolamentato.

Nel corso dell'intera indagine l'uso delle *Scritture provvisorie* è stato la base per lo sviluppo di un metodo efficace per l'insegnamento e per l'apprendimento di abilità argomentative, in modo da fornire a insegnanti e studenti degli strumenti strategici di scrittura utili per superare le difficoltà osservate, per sviluppare le competenze attese e per partecipare attivamente, e con maggiore consapevolezza, alla vita personale, scolastica e professionale.

Nell'ambito del percorso dottorale, sono stati quindi progettati alcuni studi esplorativi con l'intento di indagare il rapporto tra l'insegnamento di strumenti di scrittura strategici (appunti, mappe, bozze, auto-istruzioni e diari) e l'apprendimento di strategie argomentative nella scuola secondaria di II grado. A tale scopo, è stato sviluppato un laboratorio intensivo di *Scritture provvisorie* per l'argomentazione, con l'intento di migliorare i processi e i prodotti legati al discorso argomentativo dei ragazzi coinvolti.

L'*ipotesi generale* sottesa alla ricerca riguarda l'impatto positivo del laboratorio di scritture per l'argomentazione sulla qualità di testi scritti e interventi orali di dibattito. Si è partiti dal presupposto che l'uso efficace di strategie si rifletta nella qualità del discorso argomentativo e che esso possa essere osservato indirettamente in alcune caratteristiche testuali e linguistiche (Boscolo, 2006). In particolare, si è ipotizzato un miglioramento più consistente della scrittura e dell'oralità argomentativa in un gruppo di studenti coinvolti in un percorso laboratoriale sugli strumenti di scrittura, rispetto a quanto osservato in un altro gruppo di studenti coinvolti in un percorso didattico sull'argomentazione scritta e orale.

#### 4.1

##### **Strumenti strategici per la scrittura argomentativa**

Entrando nello specifico dei primi due studi condotti e portati a termine nell'ambito del percorso dottorale, nella *prima indagine* ci si attendeva di osservare una differenza tra gruppi nella qualità della scrittura di un testo argomentativo documentato, soprattutto a livello di coerenza e di struttura. Questo perché a diversi livelli scolastici si è notato che l'insegnamento di strategie per la scrittura ha un impatto positivo sulla qualità delle composizioni scritte (Ferretti & Lewis, 2012; MacArthur, 2014). In particolare, nell'ambito di numerose ricerche sulla didattica della scrittura condotte negli ultimi decenni si è osservato un miglioramento nella coerenza e nella coesione dei saggi scritti da studenti che utilizzavano matrici e fogli strutturati per prendere appunti e per abbozzare i testi (Benton, Kiewra, Whitful, & Dennison, 1993; Newell, Beach, Smith, & van der Heide, 2011; Nussbaum & Schraw, 2007; Slotte & Lonka, 2001). Allo stesso modo, l'impiego di strutture nella pianificazione della scrittura argomentativa ha portato in alcuni casi al miglioramento dell'organizzazione e della struttura dei testi scritti (Crowhurst, 1991), così come della lunghezza e della qualità argomentativa globale dei testi (MacArthur, 2014; van Drie, van Boxtel, & Braaksma, 2014).

## 4.2

### Strumenti strategici per l'oralità argomentativa

L'ipotesi sottesa al *secondo studio* riguardava invece la differenza tra gruppi nella qualità degli interventi orali di dibattito, dovuta al possibile adattamento di strategie generali a strategie specifiche, legate al compito (Hübner et al., 2010; Newell et al., 2011). Imparare ad usare strumenti di scrittura per la pianificazione, la trascrizione e la revisione di un testo scritto potrebbe avere un impatto sull'apprendimento di strategie specifiche per l'argomentazione orale e scritta, dovuta ad un trasferimento sia a livello di genere di discorso che di modalità. In effetti, se “pensare per scrivere è un tipo di pensiero alfabetizzato che, una volta padroneggiato, è utile anche nel discorso orale”, come affermato da Olson (2006, p. 142), allora l'uso di strumenti strategici di scrittura, cioè di *Scritture provvisorie*, potrebbe supportare il dialogo interiore necessario per sviluppare un'argomentazione efficace (van Eemeren et al., 1997).

Le ricerche sull'insegnamento del discorso argomentativo hanno mostrato come il supporto strategico nell'identificazione, selezione e organizzazione di elementi per la contro-argomentazione e la confutazione può aiutare gli studenti ad anticipare e a prendere in considerazione le prospettive di altri sulla questione (Ferretti & Lewis, 2012). Allo stesso modo, l'uso di strumenti di scrittura nella costruzione delle relazioni logiche tra gli elementi argomentativi, nella disposizione testuale degli elementi argomentativi ed informativi, e nella selezione dei dispositivi linguistici può rappresentare un valido supporto per gli studenti. Quindi l'uso di appunti strutturati e di tabelle pro e contro potrebbe stimolare il decentramento soggettivo, promuovere una comprensione più profonda del pubblico e migliorare le prestazioni degli studenti nel “botta e risposta” del dibattito (Wolfe & Britt, 2008).

Per quanto riguarda le differenze attese nelle caratteristiche degli interventi di dibattito, si erano ipotizzati gli stessi miglioramenti attesi nella scrittura. Infatti, il dibattito regolamentato è un genere di discorso simile al parlato recitato, che richiede tempi di pianificazione maggiori rispetto alla forma stereotipica della conversazione, nonché maggiore esplicitzza a livello linguistico (Nystrand, 1986; Rossi et al., 2008). Questa tipologia di argomentazione orale, viste le sue caratteristiche, potrebbe trarre particolare beneficio dall'insegnamento di strategie di scrittura, soprattutto a livello di

organizzazione concettuale e discorsiva, di cui rendono conto i tratti qualificanti della coerenza e della struttura.

## Disegno di ricerca

*Un contenuto senza metodo porta al fanatismo;  
un metodo senza contenuto fa disquisire a vuoto;  
una materia senza forma porta a un sapere ponderoso;  
una forma senza materia a un vuoto vaneggiare.*

Johann Wolfgang von Goethe

La ricerca è stata condotta adottando un *approccio sperimentale* con finalità esplorative (Lucisano, Salerni, 2002). Pertanto si è fatto riferimento a procedure rigorose e controllate con l'intento di indagare l'efficacia di diversi percorsi didattici per l'argomentazione rivolti a studenti della scuola secondaria di II grado. Ci si è proposti inoltre di individuare delle linee-guida per la costruzione di un modello di laboratorio di scrittura da implementare successivamente in contesti scolastici diversi.

Le ipotesi sottese agli studi condotti sono state messe alla prova ispirandosi al disegno sperimentale classico a due gruppi con pre-test e post-test. Questo modello viene utilizzato per osservare gli effetti della manipolazione di una variabile indipendente (un intervento) su una o più variabili dipendenti, cercando di isolare il più possibile le due variabili, in modo da evitare l'influenza di altri fattori. Tuttavia, non potendo garantire l'omogeneità dei gruppi data dal campionamento causale, nel caso di questa ricerca dottorale è più corretto parlare di *disegno quasi-sperimentale* (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Gattico & Mantovani, 2000; Viganò, 2002).

In particolare, si è previsto di mettere a confronto due percorsi didattici intensivi mirati allo sviluppo di abilità argomentative:

- *Scrivere per argomentare*, focalizzato su strumenti e strategie di scrittura per il discorso argomentativo;
- *Esercitarsi per argomentare*, basato su lezioni ed esercitazioni pratiche per il discorso argomentativo.

Per poter operare il confronto, i partecipanti sono stati divisi in due gruppi: uno da coinvolgere nel percorso innovativo oggetto di studio; l'altro da seguire in un percorso curricolare, con funzione di controllo. L'efficacia di entrambi i percorsi è

stata valutata attraverso due rilevazioni, una precedente ed una successiva al ciclo di interventi, entrambe condotte allo scopo di confrontare nel tempo le prestazioni argomentative dei ragazzi. La prima ipotesi di ricerca è stata verificata coinvolgendo gli studenti in un compito di scrittura di un testo argomentativo documentato (*primo studio*). Per verificare la seconda ipotesi di ricerca i ragazzi sono stati invitati ad intervenire all'interno di un dibattito regolamentato (*secondo studio*).

La validità ecologica dell'indagine è stata garantita mantenendo la configurazione naturale dei gruppi classe e sviluppando i percorsi didattici nei contesti scolastici di appartenenza. Inoltre i laboratori sono stati integrati nei percorsi curricolari e sono stati svolti in orario antimeridiano, senza costi aggiuntivi per le scuole e per le famiglie.

## 5.1

### Le procedure di rilevazione

Tutti i partecipanti sono stati coinvolti in quattro sessioni di rilevazione di due ore ciascuna allo scopo di esplorare la qualità delle loro prestazioni nella scrittura e nell'oralità argomentativa due settimane prima e due settimane dopo il percorso didattico seguito, articolato in quattro sessioni settimanali di due ore ciascuna (si veda la Figura 5.1 *Linea temporale delle rilevazioni*). Le rilevazioni iniziali e finali si sono svolte quindi ad otto settimane di distanza l'una dall'altra (rispettivamente a febbraio e maggio 2011) e sono state organizzate allo stesso modo per tutti i partecipanti, indipendentemente dal percorso didattico seguito.

Nelle settimane precedenti alle rilevazioni si è provveduto a stipulare accordi di collaborazione con gli Istituti coinvolti, ad informare i Collegi dei Docenti in merito agli obiettivi e alle modalità di svolgimento dell'indagine e a richiedere l'autorizzazione ai genitori dei ragazzi per l'utilizzo dei dati raccolti a fini esclusivi di studio e ricerca scientifica.

Prima dell'inizio delle rilevazioni è stato previsto un momento di presentazione al gruppo classe da parte della dottoranda, con la richiesta di offrire la propria collaborazione “*per una ricerca dell'Università degli Studi di Padova sulle modalità impiegate dai ragazzi del liceo per sostenere una posizione su una questione controversa dopo essersi documentati a*

riguardo”<sup>8</sup>. Ai ragazzi è stato consegnato un cartellino numerato da indossare per tutta la durata dell’attività in modo da poter identificare i materiali prodotti dalla stessa persona, pur garantendo una sorta di anonimato ai ragazzi.

Figura 5.1  
*Linea temporale delle rilevazioni*



### 5.1.1

#### L’oggetto dell’argomentazione

Gli studenti sono stati coinvolti in compiti di natura argomentativa riguardanti la sperimentazione animale, la caccia e i social network, rispettivamente prima, dopo e durante il percorso (si veda la *Figura 5.1*). Si è scelto di fare riferimento a questioni rispetto alle quali ci potesse essere una base conoscitiva comune a tutti i ragazzi, per esperienza diretta o per diffusione di informazioni attraverso i mass-media. Si tratta inoltre di questioni autentiche, “dibattibili”, senza una posizione sociale dominante, all’attenzione costante dell’opinione pubblica e rispetto alle quali anche i ragazzi possono essere in grado di esprimere un proprio punto di vista informato (Golder & Pouit, 2010). Le questioni sono state differenziate tra le rilevazioni per attenuare l’*effetto test* (Stanley e Campbell in Lucisano, Salerni, 2002). Le due tematiche affrontate durante le rilevazioni sono comunque riconducibili allo stesso dibattito sui diritti degli animali e sul ruolo dell’uomo in natura; questo ha permesso di confrontare le prestazioni argomentative dei ragazzi su questioni simili. La differenza tra le

<sup>8</sup> Estratto della lettera consegnata ai ragazzi contestualmente alla presentazione.

questioni proposte per le rilevazioni e la tematica affrontata durante il percorso didattico è dovuta invece all'esigenza di controllare l'effetto del cambiamento concettuale sulla qualità dei discorsi argomentativi. Infatti, se anche il laboratorio di scrittura avesse riguardato i diritti degli animali, i ragazzi avrebbero avuto buone opportunità per rielaborare le loro conoscenze sulla questione nelle otto settimane intercorse tra le due rilevazioni e gli eventuali miglioramenti osservati nella qualità dell'argomentazione avrebbero potuto allora essere dovuti soprattutto al cambiamento concettuale intervenuto.

### 5.1.2

#### Leggere per argomentare

I compiti di natura argomentativa sono stati progettati in modo da prevedere la documentazione da più fonti, nel senso che per tutta la durata di ciascuna sessione i ragazzi hanno avuto a disposizione tre testi per documentarsi sulla questione oggetto di discussione. In questo modo si è voluta fornire una base informativa comune a tutti, indipendentemente dalle conoscenze precedenti sul tema. La scelta è stata inoltre condivisa dagli insegnanti di classe, che hanno ritenuto importante coinvolgere i ragazzi in compiti ibridi, caratterizzati da una stretta connessione tra lettura, scrittura e oralità anche per prepararli ad affrontare le richieste future in ambito accademico e professionale (Lea & Jones, 2011; Kruse, 2013; Serianni, 2013).

I tre testi di ciascuna rilevazione sono stati selezionati in modo da presentare punti di vista diversi: uno favorevole, uno contrario e l'altro neutrale; ai ragazzi è stato precisato che in un testo "neutrale" l'autore valuta le posizioni dei sostenitori e dei contrari senza prendere una posizione esplicita sulla questione (Della Casa, 1994). A partire da documenti autentici, i testi utilizzati in ciascuna rilevazione sono stati adattati in modo da uniformarne il più possibile la lunghezza e migliorarne la *leggibilità*, intesa non solo come facilità di processazione del testo a livello locale (misurata dai tradizionali indici di leggibilità)<sup>9</sup>, ma soprattutto come facilità di comprensione a livello di costruzione semantica (Graesser, McNamara, Kulikowich, 2011).

---

<sup>9</sup> Il più diffuso indice di leggibilità è quello di Flesch, adattato in italiano da un gruppo interfacoltà dell'Università "La Sapienza" di Roma, coordinato da Maria Corda Costa e Tullio De Mauro. Tale in-

Le Tabelle 5.1 e 5.2 riportano la lunghezza dei testi utilizzati nelle rilevazioni, misurata in parole e in unità T<sup>10</sup>. È stato calcolato anche l'indice di complessità sintattica come spia della costruzione ipotattica di un testo. Tale indice è definito da Hunt (1965) come la lunghezza media di un'unità T e viene calcolato dal rapporto tra il numero di parole e il numero di unità T.

Tabella 5.1

*Testi utilizzati per la documentazione sulla sperimentazione animale durante le rilevazioni iniziali*

<b>Titolo del testo</b>	<b>Posizione</b>	<b>Lunghezza (in parole)</b>	<b>Lunghezza (in unità T)</b>	<b>Complessità sintattica</b>
<i>La sperimentazione animale</i>	Neutrale	329	16	20.56
<i>La vivisezione è un sacrificio necessario</i>	Pro	332	19	17.47
<i>La vivisezione è un crimine inutile</i>	Contro	346	24	14.42
<b>TOTALE</b>		<b>1007</b>	<b>59</b>	<b>17.07</b>

Tabella 5.2

*Testi utilizzati per la documentazione sulla caccia durante le rilevazioni iniziali*

<b>Titolo del testo</b>	<b>Posizione</b>	<b>Lunghezza (in parole)</b>	<b>Lunghezza (in unità T)</b>	<b>Complessità sintattica</b>
<i>La caccia: sport o massacro?</i>	Neutrale	519	22	23.59
<i>La caccia: tra passione e biodiversità</i>	Pro	464	18	25.78
<i>Una guerra crudele e impari tra uomo e animale</i>	Contro	550	19	28.95
<b>TOTALE</b>		<b>1533</b>	<b>59</b>	<b>26.32</b>

dice è stato ribattezzato *indice Gulpease* e con esso la leggibilità di un testo viene misurata tenendo conto della lunghezza delle parole (in numero di lettere) e delle frasi (in numero medio di parole per frase). I valori sono compresi tra 0 e 100 e corrispondono rispettivamente alla leggibilità più bassa e alla leggibilità più alta (Lucisano & Piemontese, 1988).

<sup>10</sup> Come visto in precedenza, le unità T sono segmenti di testo assimilabili al periodo complesso, composte da una proposizione principale e della subordinate ad essa collegate. Pertanto, all'aumentare del numero di parole per unità T, aumenta la lunghezza dei periodi costruiti per ipotassi, maggiormente complessi.

Inoltre, per guidare la comprensione, ad ogni testo è stato aggiunto un titolo in modo da facilitare l'identificazione della posizione dell'autore e l'uso del capoverso ha permesso di segnalare la paragrafazione. Sono stati anche riportati in calce ai testi i riferimenti utili per la citazione: nome e cognome dell'autore, titolo dell'opera, editore, anno e luogo di pubblicazione.

L'ordine di presentazione dei testi nei fascicoli è stato controllato, individuando sei combinazioni possibili ed assegnando casualmente i ragazzi alle diverse condizioni (Goldman, 2011):

- 1) testo neutrale, testo pro, testo contro;
- 2) testo neutrale, testo contro, testo pro;
- 3) testo pro, testo neutrale, testo contro;
- 4) testo pro, testo contro, testo neutrale;
- 5) testo contro, testo neutrale, testo pro;
- 6) testo contro, testo pro, testo neutrale.

Inoltre, nelle indicazioni per lo svolgimento dei compiti argomentativi le diverse posizioni sulla questione sono state esplicitate e distinte, senza fornire argomenti a sostegno dell'una o dell'altra (De Bernardi, Antolini, 1996b): “[...] *tre testi sulla [sperimentazione animale/caccia]: uno è favorevole, un altro è del tutto contrario alla pratica della [sperimentazione sugli animali/caccia], un terzo valuta le posizioni dei sostenitori e degli oppositori e rimane neutrale*”<sup>11</sup>. L'intento è stato quello di facilitare la processazione dei testi e stimolare l'elaborazione di elementi argomentativi riferibili a prospettive diverse (Gil et al., 2010; Kobayashi, 2010; van den Broek et al., 2011).

### 5.1.3

#### Scrittura argomentativa

Nella prima e nella terza sessione di rilevazione è stato chiesto ai partecipanti di *“leggere con attenzione i testi per documentarsi sulla questione e scrivere un testo in cui sostenere la posizione che meglio riflette le proprie idee e convinzioni sulla [sperimentazione anima-*

---

<sup>11</sup> Estratto dalle indicazioni per il compito di scrittura, consegnate ai ragazzi prima del fascicolo con i documenti.

le/caccia]”<sup>12</sup>. Gli studenti sono stati invitati a tener presente di dover “convincere un ragazzo della propria età, facendo anche opportuni riferimenti ai documenti forniti e alle proprie conoscenze ed esperienze”<sup>13</sup>. La richiesta è stata formulata in modo da facilitare l’esplorazione del compito e la definizione degli obiettivi, guidando l’individuazione del destinatario, dello scopo e di alcune operazioni utili da compiere per lo svolgimento efficace (Newell et al., 2011).

Si è preferito fare riferimento alle mosse da compiere (“sostenere la posizione”, “convincere”), piuttosto che utilizzare l’espressione “testo argomentativo”, che avrebbe potuto dar luogo ad interpretazioni diverse, a seconda del contesto scolastico; nell’esperienza professionale scolastica, infatti, la qualificazione “argomentativo” rimanda ad una varietà di pratiche e generi, fortemente legate al contesto di apprendimento (Paré & Smart, 1994).

Infine, per quanto riguarda le risorse a disposizione, gli studenti hanno potuto completare l’attività individualmente in novanta minuti e hanno ricevuto un foglio protocollo a righe, un foglio con i tre documenti e un foglio bianco “per prendere appunti durante la lettura dei documenti e per pianificare la scrittura del testo”<sup>14</sup>, da poter consultare anche durante la trascrizione e la revisione.

#### 5.1.4

#### Oralità argomentativa

La seconda e la quarta rilevazione sono state dedicate al compito di dibattito regolamentato, in cui è stato chiesto ai partecipanti di “leggere con attenzione i testi per documentarsi sulla questione ed intervenire in un dibattito sulla [sperimentazione animale/caccia] per convincere altri ragazzi della propria età”<sup>15</sup>. Nell’organizzazione si è fatto riferimento al formato “World School Debate” (Lockett, 2006; Snider & Schnurer, 2002), adattando al contesto di rilevazione le procedure previste dal protocollo “Patavina Libertas” elaborato nell’ambito del Progetto “Palestra di botta e risposta. La

---

<sup>12</sup> Si veda la Nota 11.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Estratto dalle indicazioni per il compito di dibattito, consegnate ai ragazzi prima del fascicolo con i documenti.

disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola”<sup>16</sup>. Tale protocollo prevede l’allestimento di una disputa tra due squadre, composte da otto elementi ciascuna, che si sfidano dibattendo su una questione prestabilita, con ruoli e posizioni assegnate dagli organizzatori (De Conti, 2011). Secondo la definizione di Cattani (2006), la disputa è una forma di dibattito che può essere condotta anche a scopo di esercitazione, pur mantenendo le caratteristiche di una competizione che avviene alla presenza di un pubblico giudicante.

Pertanto la metafora ludico-sportiva è quella che meglio si adatta al tipo di discorso in cui sono stati coinvolti gli studenti, ai quali è stato chiesto di partecipare a *gare* di dibattito in cui sfidarsi amichevolmente rispettando *le regole del gioco*. Nella ricerca dottorale qui riportata, per ciascuna sessione di rilevazione sono state organizzate due dispute parallele, distribuendo casualmente gli studenti in quattro squadre. Ciascuna disputa ha visto alternarsi due squadre, in una sorta di *botta e risposta*, con gli studenti impegnati in sei tipologie di intervento, di due minuti ciascuno:

- 1) Prologo pro;
- 2) Prologo contro;
- 3) Replica e argomentazione pro;
- 4) Replica e argomentazione contro;
- 5) Epilogo pro;
- 6) Epilogo contro.

Attraverso la distribuzione nelle squadre ai ragazzi è stata automaticamente attribuita anche la posizione da sostenere: pro o contro. A ciascuno studente sono state poi assegnate casualmente la tipologia di intervento e l’ordine di chiamata all’interno del dibattito, fornendo alcune indicazioni operative per la pianificazione: “*La tua squadra dovrà sostenere la posizione [a favore/contraria]. Tu sarai [il primo/il secondo/il .../l’ultimo] ad intervenire. Avrai due minuti per [descrizione della tipologia]*”<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Si tratta di una proposta di formazione messa in campo fin dal 2006 dall’Università degli Studi di Padova in collaborazione con l’Associazione per una Cultura e la Promozione del Dibattito (ACPD) allo scopo di introdurre nelle scuole la metodologia del dibattito regolamentato, promuovendo negli studenti coinvolti la capacità di argomentare e controargomentare (Cattani, 2008b; De Conti, 2011).

<sup>17</sup> Si veda la Nota 15.

La Tabella 5.3 illustra le istruzioni specifiche che sono state fornite ai ragazzi in base al ruolo assegnato.

Tabella 5.3  
*Istruzioni per gli interventi di dibattito*

<b>Tipologia di intervento</b>	<b>Descrizioni delle mosse da compiere</b>
1 Prologo pro	... presentare la posizione della squadra e introdurre la prima argomentazione, anticipando le possibili repliche degli avversari.
2 Prologo contro	... presentare la posizione della squadra, replicare agli avversari e introdurre la prima argomentazione.
3 - 4 Replica e Argomentazione	... replicare agli avversari e introdurre una nuova argomentazione, anticipando le possibili repliche successive degli avversari. Avrai due minuti a disposizione.
5 - 6 Epilogo	... replicare agli avversari e ricapitolare le argomentazioni della squadra, ribadendo la vostra posizione.

Nel protocollo di dibattito utilizzato per la ricerca ciascun intervento di prologo (tipologia 1 e 2) e di epilogo (tipologia 5 e 6) è stato assegnato ad un solo ragazzo, mentre gli interventi di replica e argomentazione (tipologia 3 e 4) sono stati assegnati a più ragazzi, in base alla numerosità della squadra. Ad esempio, una classe di 28 ragazzi è stata organizzata in quattro squadre, due pro e due contro, composte da sette elementi ciascuna. Ad ogni squadra così formata sono stati assegnati un intervento di prologo, un intervento di epilogo e cinque interventi di replica e argomentazione. Pertanto ciascuna delle due dispute previste si è svolta attraverso quattordici *botta e risposta*, sette pro e sette contro.

Gli studenti hanno avuto quindici minuti a disposizione per pianificare l'intervento individualmente, facendo riferimento alle proprie esperienze e ai documenti già consultati per il precedente compito di scrittura. Sono stati previsti altri quindici minuti per il confronto e il coordinamento di squadra, invitando i ragazzi a *“prestare attenzione a chi vi precede e a chi vi segue nei turni di dibattito”*<sup>18</sup> e ricordando loro

<sup>18</sup> Si veda la Nota 15.

che “ogni intervento dovrà essere una replica a quello precedente degli avversari e aggiungere prove o argomenti a sostegno della posizione della squadra”<sup>19</sup>.

Le due dispute parallele sono state condotte dalla dottoranda e da un collaboratore in due aule scolastiche, ciascuna allestita in modo che le squadre potessero sfidarsi stando sedute l’una di fronte all’altra (si veda la Figura 5.2 *Allestimento dell’aula durante il compito di dibattito*). Al conduttore è stato attribuito il compito di aprire e chiudere gli interventi, dando la parola ai ragazzi, ricordando la tipologia di ciascun intervento e segnalandone la conclusione dopo due minuti, in modo da garantire a tutti lo stesso spazio all’interno della discussione. Le dispute sono state video-riprese in modo da poter analizzare la qualità di ciascun intervento.

Figura 5.2  
*Allestimento dell’aula durante il compito di dibattito*



Prima dell’inizio dell’attività gli studenti hanno ricevuto un foglio con i tre documenti e un foglio bianco “per prendere appunti durante la lettura dei documenti e la pianificazione dell’intervento”<sup>20</sup>. Tali materiali sono stati messi a disposizione anche durante lo svolgimento del dibattito regolamentato, con l’unico vincolo di non consultarli nel corso della produzione del proprio intervento.

Tra i possibili compiti utili per rilevare le abilità argomentative orali, è stato scelto il dibattito regolamentato per permettere a tutti i ragazzi di intervenire, mettendo a disposizione di ciascuno le stesse risorse materiali e di tempo. Anche in questo caso la scelta è stata condivisa con gli insegnanti di classe, che hanno colto nella

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Si veda la Nota 15.

disputa un'ottima occasione per i ragazzi per mettersi alla prova in diversi ruoli argomentativi e diversi punti di vista, in una sorta di gioco di ruolo,<sup>21</sup> pur riconoscendone il carattere formale e lontano dalla spontaneità del dibattito regolamentato: un parlato “allestito”, “sorvegliato” (Lo Duca, 2013), simile ad un monologo alternato (Biber, Vásquez, 2010; Perret-Clermont, 2012).

## 5.2

### Percorsi didattici a confronto

A distanza di due settimane dalle rilevazioni iniziali e finali sono stati realizzati in parallelo due percorsi didattici intensivi:

- 1) un percorso laboratoriale sull'uso strategico e riflessivo delle *Scritture provvisorie* per l'argomentazione;
- 2) un percorso curricolare con lezioni ed esercitazioni pratiche sul discorso argomentativo.

L'intento era quello di mettere a confronto le due proposte ed esplorare il rapporto tra l'insegnamento di strumenti di scrittura strategici e l'apprendimento di strategie argomentative.

### 5.2.1

#### Il laboratorio *Scrivere per argomentare*

Il percorso laboratoriale sugli strumenti di scrittura per l'argomentazione è stato progettato con l'intento di supportare i processi di apprendimento del discorso argomentativo attraverso l'insegnamento strategico autoregolato. Si è fatto riferimento all'approccio didattico proposto dagli statunitensi Karen Harris e Steve Graham (1999; Graham et al., 2013) e alla metodologia dell'apprendistato cognitivo. Le strategie sono state esplicitamente insegnate attraverso il modellamento, la pratica guidata con il supporto dell'insegnante e la collaborazione tra pari, la discussione e la riflessione. L'approccio è stato adattato al contesto di ricerca, quindi gli strumenti di scrit-

---

<sup>21</sup> Come evidenziato in precedenza, la *disputa* si differenzia dalle altre forme di dibattito perché può essere condotta anche a scopo di esercitazione (Cattani, 2006).

tura sono stati utilizzati per supportare le strategie cognitive, metacognitive e per l'autoregolazione dei processi argomentativi, fornendo agli studenti un potente strumento di pensiero e di apprendimento (Hübner et al., 2010).

Rispetto ad una prima ipotesi di intervento prolungato nel tempo, i materiali e le attività sono stati modificati e pensati per un percorso intensivo di un mese, sviluppato in quattro incontri settimanali di due ore ciascuno. La pianificazione di ogni incontro è stata condivisa con gli insegnanti di Lingua e Letteratura Italiana, i quali hanno monitorato la conduzione del laboratorio da parte della dottoranda ed hanno fornito il loro feedback immediato, basato sulle osservazioni svolte in classe. Il percorso laboratoriale è stato inserito nella programmazione curricolare di Lingua e Letteratura Italiana delle classi partecipanti e, in accordo con i docenti, i ragazzi non sono stati coinvolti in altre attività sull'argomentazione nel periodo di svolgimento del laboratorio.

La struttura data ad ogni incontro del laboratorio *Scrivere per argomentare* è stata la stessa attraverso tutto il percorso:

- a) Modellamento di strategie da parte della dottoranda, utilizzando la tecnica del pensiero ad alta voce e il supporto degli strumenti di scrittura;
- b) Pratica guidata in plenaria, contesto in cui gli studenti hanno potuto contare sul supporto sociale dei pari e degli adulti e su quello cognitivo degli strumenti di scrittura;
- c) Pratica a coppie, con il supporto ridotto da parte della dottoranda;
- d) Discussione di classe e feedback da parte della dottoranda sull'uso delle strategie e degli strumenti di scrittura;
- e) Uso di un diario come strumento di riflessione individuale sui processi di apprendimento e sull'uso delle strategie modellate e degli strumenti di scrittura.

Durante il percorso è stato proposto ai ragazzi di utilizzare le ore di laboratorio per affrontare un unico compito di scrittura argomentativa, rallentandone l'esecuzione in modo da imparare ad utilizzare strategie e strumenti di scrittura a supporto.

L'oralità argomentativa non è stata oggetto esplicito di insegnamento, ma la dottoranda ha fatto costante riferimento alla possibilità di utilizzare gli strumenti di

scrittura anche per il parlato e l'argomentazione è stata comunque praticata attraverso le discussioni di classe (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004). In questo contesto dialogico la dottoranda si è proposta costantemente come “facilitatore di pensiero” e “modello di ragionevolezza” (Santi, 2005), guidando dai margini la costruzione dell'argomentazione, rimanendo neutrale rispetto a posizioni e contenuti, provocando l'assunzione di punti di vista diversi e critici sulle questioni e monitorando il pensiero argomentativo e il suo sviluppo tra assunzioni, presupposti e ragioni (Santi, 2006).

### 5.2.1.1

#### Strumenti per la generazione e la selezione di idee

Il primo incontro del laboratorio *Scrivere per argomentare* è stato dedicato, in apertura, alle strategie e agli strumenti per l'esplorazione del compito. Dapprima gli studenti sono stati guidati nell'analisi di diverse “tracce di lavoro”, ossia di indicazioni per il compito, in modo da definire l'obiettivo da raggiungere attraverso l'atto comunicativo. Nel caso del discorso argomentativo (orale o scritto), è fondamentale riuscire a delimitare la questione oggetto di discussione e ad individuare le posizioni sulla questione e le parti in gioco, quindi il ruolo da assumere come scrittore o come oratore e quello svolto dal destinatario.

Successivamente è stato presentato ai ragazzi il compito che avrebbero dovuto affrontare nel corso del laboratorio:

*“La popolarità dei social network, come Facebook, MySpace e Twitter, è più che quadruplicata negli ultimi cinque anni. I sostenitori affermano che le comunità on-line promuovono la comunicazione con gli amici, permettono di sviluppare delle abilità informatiche e consentono di mantenere i contatti con persone da tutto il mondo. Gli oppositori, invece, sostengono che i social network espongono i bambini ai molestatori, aumentano il rischio di virus informatici e promuovono il narcisismo. Qual è la tua opinione a riguardo? Scrivi un testo per convincere i tuoi genitori che i social network fanno bene alla nostra società.”*<sup>22</sup>

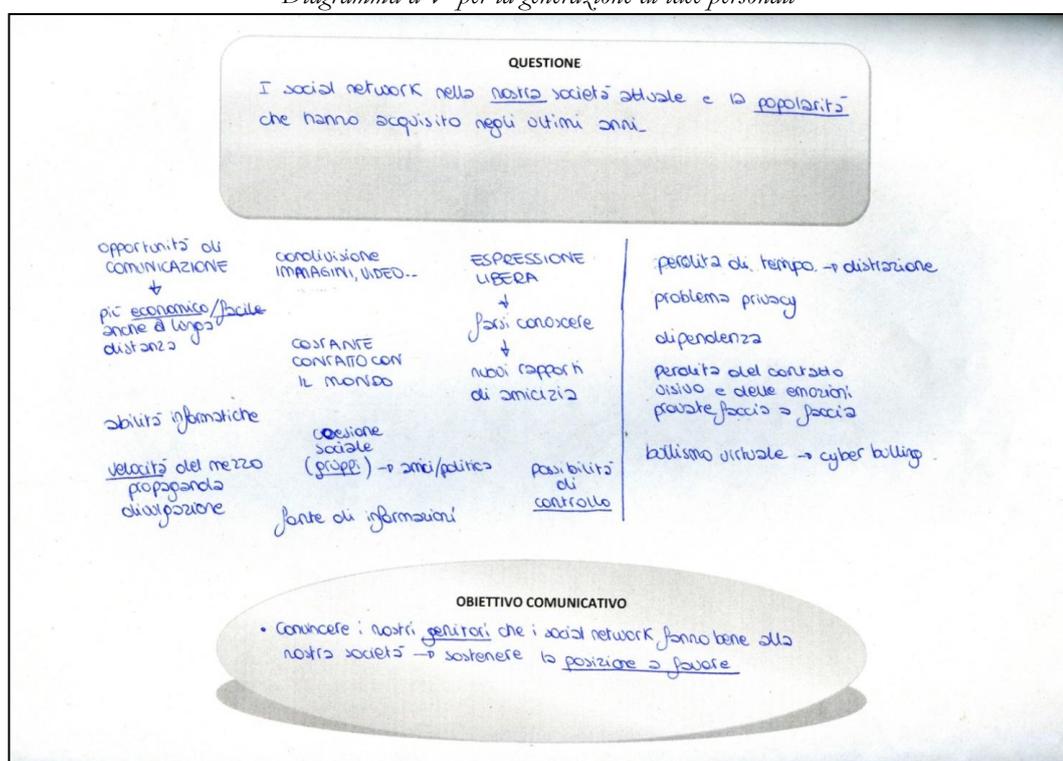
---

<sup>22</sup> Indicazioni per il compito di scrittura consegnate ai ragazzi durante il Laboratorio *Scrivere per argomentare*.

Trattandosi di un compito argomentativo, i ragazzi sono stati guidati nell'individuazione dei campi tematici da esplorare, della posizione e della tesi da sostenere, nonché nella definizione del tipo di destinatario da convincere.

È stato quindi introdotto il primo strumento di scrittura per l'argomentazione: un diagramma a V, strutturato in modo da facilitare la focalizzazione sull'obiettivo e guidare la generazione di idee sulla questione (si veda la Figura 5.3 *Diagramma a V per la generazione di idee personali*).

Figura 5.3  
*Diagramma a V per la generazione di idee personali*



Nella parte alta del diagramma la *questione* viene sintetizzata in una proposizione che la identifica e ne delimita i campi tematici coinvolti. In basso, un'altra proposizione definisce l'*obiettivo comunicativo*, con riferimento al destinatario, alla posizione e alla tesi principale da sostenere. La parte centrale del diagramma a V è utile invece per prendere nota delle idee raccolte sulla questione.

Dopo aver utilizzato la scrittura per rendere esplicito l'obiettivo comunicativo e il destinatario, gli studenti si sono serviti degli appunti per raccogliere le proprie conoscenze sulla questione, operando una prima selezione delle idee in base alla loro utilità come elementi argomentativi in funzione del destinatario. Tali elementi sono anche stati raggruppati per tema o campo tematico, in modo da organizzare tesi e prove secondo il criterio della pertinenza. Una volta raccolte le idee sulla questione, gli studenti sono stati invitati a riflettere sull'importanza di integrare le proprie conoscenze con elementi nuovi, ricavati da altre fonti di informazione.

Nella seconda parte dell'incontro, quindi, i ragazzi hanno imparato ad utilizzare strategie di lettura funzionali alla documentazione. Allo scopo è stato introdotto un altro strumento di scrittura per l'argomentazione: una scheda per la presa degli appunti, ispirata al "metodo Cornell"<sup>23</sup> e adattata dal modello relativo, in modo da essere funzionale alla selezione di elementi argomentativi e all'uso corretto dei documenti.

Come si può vedere nella Figura 5.4 alla pagina seguente, infatti, l'intestazione della scheda serve per codificare le informazioni relative ai documenti consultati: sul lato sinistro viene individuata la *posizione* sostenuta dall'autore, mentre sul lato destro si trascrivono i riferimenti alla *fonte* – titolo, autore, edizione/pubblicazione (tempo e luogo) – utili sia per ritornare ai documenti successivamente, sia per utilizzare la fonte come prova a supporto dell'argomentazione.

La zona centrale della scheda serve per prendere *appunti*, quindi per operare una prima selezione di informazioni utili per l'argomentazione. In questo caso non conta il formato delle annotazioni, più o meno schematico o verbale, a seconda dello stile cognitivo di ciascuno.<sup>24</sup> Conta piuttosto il contenuto degli appunti, che dovrebbe essere funzionale all'argomentazione e quindi consistere in tesi, prove, obiezioni, repliche, antitesi e controprove. Il margine sinistro è stato pensato proprio per esplicitare la funzione di ciascun elemento annotato, descritta come una *mossa* da utilizzare nell'argomentazione. Nel corso del laboratorio gli studenti sono quindi stati guidati

---

<sup>23</sup> Il "metodo Cornell" è stato ideato negli anni Cinquanta da Walter Pauk, docente presso la statunitense Cornell University, per facilitare lo studio universitario a partire da strategie efficaci per la presa di appunti a lezione (Pauk & Owens, 2013).

<sup>24</sup> Lo *stile cognitivo* si riferisce a una modalità preferenziale di funzionamento cognitivo che riflette una certa regolarità nella processazione dell'informazione (Boscolo, 2006).

nella rilettura degli appunti presi, allo scopo di individuare la funzione argomentativa degli elementi selezionati, da esprimere attraverso un'etichetta verbale.

Figura 5.4  
Scheda per prendere appunti dal testo e documentarsi

Posizione <b>PRO</b>	FONTE C. SCIANNAMBLO, <a href="http://punto-informatico.it">http://punto-informatico.it</a> 17 giugno 2011, ★★★★★ "USA, i social network fanno bene alla vita"
MOSSA 1) [TESI] 2) [STUDIO/MERITO] 3) [QUESTIONE] 4) [ESPOSIZIONE ARGOMENTO] 5) [STUDIO/DATI] 6) [DATI SUPPORTO TESI] 7) [DATI SUPPORTO QUESTIONE EMERSA] 8) [CADUTA ANTITESI] 9) [AZIONE TESI]	APPUNTI 1) "USA, i social network fanno bene alla vita" 2) studio del Pew 3) Facebook sito dominante 4) impatto sulla vita sociale 5) 2255 adulti statunitensi: ..... - domande volte a evidenziare dettagli sulle modalità di uso dei servizi. 6) [paragrafo 3] 7) [paragrafo 3] Facebook dominante 8) "è possibile affermare come lo studio del Pew ridimensiona il mito (...) le persone che utilizzano Facebook tendono ad avere una vita sociale poco ricca" 9) "l'impegno politico"
APFLESSIONI/DUBBI → COS'È "PEW"? → CHE SITO È <a href="http://punto-informatico.it">http://punto-informatico.it</a> ? → CHI È CRISTINA SCIANNAMBLO?	

Funzione diversa ha il piè di pagina della scheda, che viene utilizzato come spazio di dialogo con la fonte, in cui esprimere *dubbi* e domande sul significato di parole, espressioni, sigle, e in cui annotare spunti di *riflessione* e di approfondimento sulla questione o sulla fonte stessa. In particolare, è importante riflettere sull'attendibilità di ciascun documento, guidando i ragazzi ad esprimere un giudizio sul grado di fiducia che si può attribuire alla fonte, in termini di competenze dell'autore, autorevolezza

za dell'editore e validità del ragionamento.<sup>25</sup> Nell'intestazione della scheda è stato previsto pertanto anche uno spazio per la valutazione dell'attendibilità, da esprimere con un punteggio da 0 a 5 e rappresentabile graficamente attraverso la colorazione di cinque stelle (Charles-Dominique et al., 2011).

In questa fase di documentazione gli studenti hanno avuto a disposizione un fascicolo con sei testi autentici, selezionati dalla dottoranda in modo non solo da rappresentare gradi diversi di attendibilità, ma anche da fornire una pluralità di posizioni e argomenti sulla questione. Un primo testo è stato utilizzato per il modellamento delle strategie, un secondo documento è servito per la pratica guidata in plenaria; le coppie di ragazzi hanno invece lavorato su un terzo testo tratto dal fascicolo.

Al termine del primo incontro di laboratorio i ragazzi sono stati invitati a ripensare all'attività svolta e stimolati a costruire individualmente un diario di apprendimento,<sup>26</sup> integrato con:

- a) i primi materiali prodotti: indicazioni per la scrittura, documenti, diagramma a V, schede di appunti;
- b) una serie di autoistruzioni, composte dagli studenti sottoforma di “*Consigli del giorno*”.

Si riportano di seguito alcuni esempi tratti dai diari dei ragazzi e riferiti a strumenti e strategie utili per la generazione e la selezione di elementi argomentativi.<sup>27</sup>

- [8] *Non dimenticare la propria posizione e il destinatario.*
- [10] *Tenere conto della persona con cui si parla e delle diverse argomentazioni che si devono utilizzare perché le diverse persone dimostrano interessi diversi.*
- [44] *Prendere appunti mentre leggi per sintetizzare al meglio il contenuto del testo e per avere le informazioni più importanti a portata di mano.*
- [56] *Prendersi nota/sottolineare le parti più significative del testo.*
- [57] *Dare un identificativo alle informazioni trovate (tesi, fonte, prova, ...).*

---

<sup>25</sup> La validità del ragionamento è stata valutata come assenza di alcuni tipi di fallacie; ad esempio quelle induttive, riferite ad un uso scorretto delle fonti (come le *generalizzazioni indebite*), e quelle di pertinenza (come le fallacie *ad hominem*).

<sup>26</sup> Si rimanda al paragrafo 5.2.1.5. *Strumenti di scrittura per la riflessione e per l'autoregolazione* per l'illustrazione delle caratteristiche del diario di apprendimento.

<sup>27</sup> Il numero tra parentesi corrisponde al codice assegnato a ciascun ragazzo in fase di rilevazione.

- [48] *Ricordati di prendere nota di riflessioni e dubbi se no non te li ricordi! Scrivi sempre la fonte.*
- [45] *Controllare la sicurezza delle fonti di informazione.*
- [50] *E' utile verificare l'attendibilità delle fonti.*

### 5.2.1.2

#### Strumenti per l'organizzazione concettuale

Il secondo incontro del laboratorio è stato dedicato allo sviluppo del ragionamento e alla costruzione dell'argomentazione, attraverso l'organizzazione degli elementi argomentativi in una rete concettuale e gerarchica, basata su legami logici (Hayes, Nash, 1996). Allo scopo è stato introdotto un terzo strumento di scrittura: una tabella pro e contro in cui annotare e organizzare gli elementi a sostegno delle diverse posizioni (si veda la Figura 5.5 *Tabella pro e contro per l'organizzazione concettuale dell'argomentazione*).

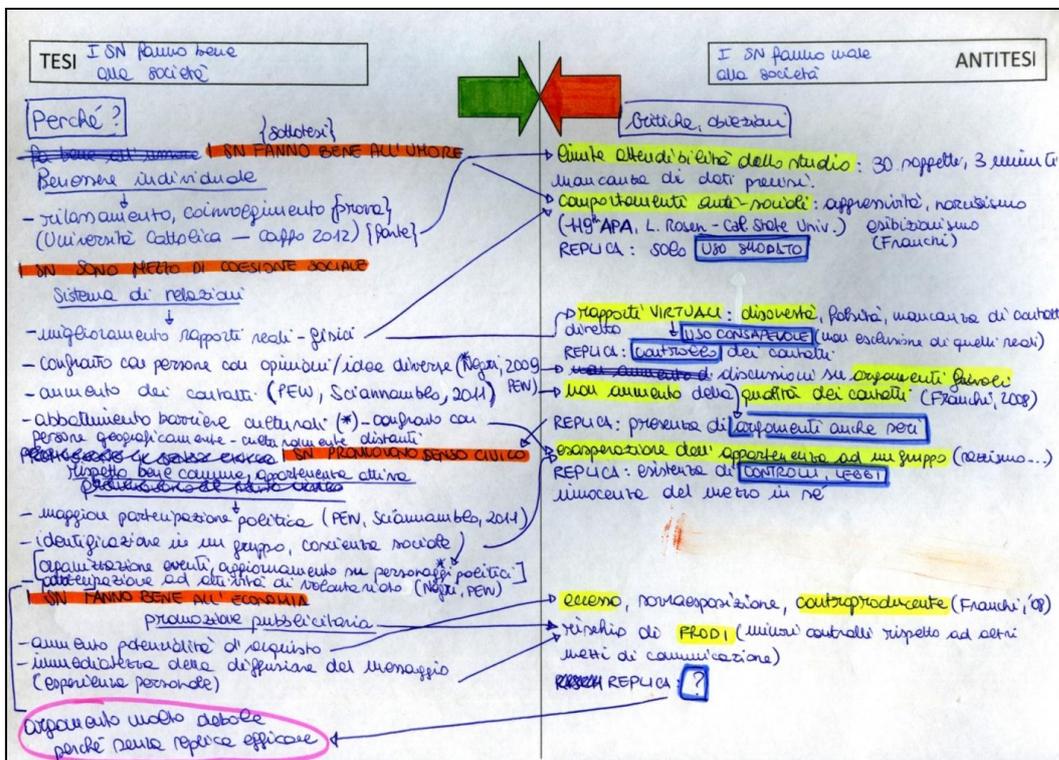
68

Dapprima gli studenti sono stati invitati a consultare i materiali prodotti nell'incontro precedente e a focalizzare l'attenzione sull'obiettivo del compito, sulla tesi principale da sostenere e sugli elementi argomentativi già selezionati. La tesi è stata trascritta nella tabella, in alto a sinistra, mentre gli argomenti a sostegno sono stati organizzati spazialmente nella parte sinistra della tabella, utilizzando spie tipografiche per segnalare la gerarchia e la funzione dei diversi elementi. In particolare, si è convenuto di mettere in evidenza le *sottotesi* dando loro il formato dei sottotitoli di un testo (grassetto, colore diverso); le *prove* sono state annotate come i punti di un elenco, rientrato rispetto alla tesi corrispondente; i riferimenti alle *fonti* sono stati riportati tra parentesi tonde, in corrispondenza della citazione; le *regole generali* (o licenze di inferenza) sono state esplicitate tra parentesi quadre ed inserite tra le premesse e le conclusioni.

Successivamente i ragazzi sono stati guidati ad anticipare ed esprimere possibili *limiti* e *obiezioni* a ciascuno degli elementi riportati in tabella (Wolfe & Britt, 2008), annotandoli nella metà destra del foglio e utilizzando delle frecce per legarli agli ele-

menti di partenza. Si è tentato quindi di individuare le *repliche* a ciascuna obiezione, nonché le *antitesi* e le *controprove*.

Figura 5.5  
Tabella pro e contro per l'organizzazione concettuale dell'argomentazione



Le relazioni logiche tra gli elementi argomentativi sono state esplicitate attraverso l'uso di "parole-legame", come ad esempio: tesi *-perché-* prova; prova *-quindi-* tesi; tesi *-in base a-* fonte; tesi *-ma-* obiezione; prova *-nonostante-* limite, e così via.

In questa fase di costruzione dell'argomentazione, gli elementi argomentativi selezionati dal diagramma a V e dalle schede degli appunti sono stati utilizzati per il modellamento delle strategie da parte della dottoranda; gli elementi raccolti da un quarto documento sono serviti per la pratica guidata in plenaria; le coppie di ragazzi hanno invece lavorato sugli elementi tratti dai testi rimanenti contenuti nel fascicolo.

Nell'ultima parte dell'incontro gli studenti sono stati invitati ad analizzare le argomentazioni costruite dai compagni, in modo da verificarne la bontà, o *accettabilità* (Voss et al., 1993), in termini di:

- a) forza logica degli argomenti, quindi coerenza interna come correttezza dei legami tra gli elementi;
- b) potenziale persuasività degli argomenti, con riferimento al destinatario;
- c) attendibilità delle fonti e limiti di rappresentatività e generalizzabilità;
- d) possibilità di replica alle obiezioni.

Tenendo conto delle riflessioni emerse, è stato infine attribuito un punteggio da 0 a 4 a ciascun argomento.

Il secondo incontro di laboratorio si è concluso con la compilazione dei diari di apprendimento. Si riportano di seguito alcuni estratti dei “*Consigli del giorno*” riferiti l’uso strategico di tabelle pro e contro per l’organizzazione concettuale dell’argomentazione:<sup>28</sup>

- [52] *Organizzare le idee in un tabella dividendole in base allo scopo che possono avere all'interno del testo.*
- [1] *Portare sempre a sostegno delle proprie tesi delle prove per rafforzare l'argomentazione. Riportare le fonti, se attendibili, perché possono essere un'altra prova a supporto alle mie tesi.*
- [50] *I vari sostegni che si basano su fonti devono essere legati alla sottotesi attraverso la parola perché.*
- [7] *Tenere sempre conto delle possibili e varie opinioni.*
- [37] *Immaginarsi già gli argomenti di opposizione.*
- [45] *Pronare a pensare alle possibili argomentazioni a sfavore della nostra tesi per smentirle.*

### 5.2.1.3

#### Strumenti per l’organizzazione testuale

Il terzo incontro del laboratorio *Scrivere per argomentare* è stato dedicato alla costruzione del piano del testo in una struttura lineare e coerente sia dal punto di vista logico che tematico. I ragazzi sono stati quindi supportati nel processo di *linearizzazione* e la loro attenzione è stata focalizzata sulla pianificazione del discorso argomen-

<sup>28</sup> Si veda la Nota 27.

tativo (Coirier, Andriessen, & Chanquoy, 2000). Allo scopo è stato introdotto un altro strumento di scrittura: una bozza, strutturata con l'indicazione delle mosse retoriche da seguire per sviluppare il discorso (Colombo, 1992; van Eemeren et al., 2007; si veda la Figura 5.6 *Bozza strutturata*).

Inizialmente gli studenti sono stati guidati nella scelta dell'ordine da dare agli argomenti, cioè nella definizione della loro disposizione nel testo (la *dispositio* della retorica classica, Mortara Garavelli, 1988), tenendo conto della *bontà* degli stessi (valutata nel precedente incontro) e prestando attenzione alla continuità tematica tra un argomento e l'altro. In seguito, per completare il *corpo* del testo, è stato stabilito l'ordine di scrittura dei contro-argomenti e delle confutazioni.<sup>29</sup> Seguendo un approccio funzionale e retorico alla scrittura, la scelta dell'ordine da seguire è stata dettata dagli obiettivi comunicativi e dalle caratteristiche del destinatario (Coirier et al., 2000).

Successivamente si è proceduto alla compilazione della prima sezione del foglio, abbozzando l'*introduzione*. In particolare gli studenti sono stati guidati ad iniziare il testo presentando la questione affrontata e il punto di vista sostenuto.<sup>30</sup> Infine, i ragazzi hanno scritto una bozza di *conclusione*, completando la terza sezione del foglio con la conferma della tesi, il riepilogo dell'argomentazione ed un'eventuale apertura al dialogo con gli altri punti di vista.<sup>31</sup>

La seconda parte dell'incontro è stata dedicata alla stesura individuale del testo grezzo, a partire dalla bozza strutturata. L'importanza dell'organizzazione testuale degli elementi argomentativi è stata percepita anche dai ragazzi, come emerge dai "Consigli del giorno" scritti al termine del terzo incontro<sup>32</sup>.

[30] È utile organizzare le idee in una scaletta e assegnare a ogni tesi un punteggio in base alla loro influenza sul lettore.

[40] Dare un voto alle varie prove è importante per riuscire a sfruttarle meglio.

---

<sup>29</sup> L'*argumentatio* è il cuore del discorso argomentativo, in cui si sviluppano:

- a) la *confirmatio*, attraverso l'adduzione di prove a sostegno della propria tesi;
- b) la *refutatio*, attraverso la confutazione delle tesi avverse (Mortara Garavelli, 1988, p. 73).

<sup>30</sup> L'*introduzione* corrisponde all'*esordio* e alla *narratio* della retorica classica, pensate per presentare la questione ed introdurre il pubblico al tema della controversia (Mortara Garavelli, 1988).

<sup>31</sup> La *conclusione* corrisponde all'*epilogo* della retorica classica, sviluppato come ricapitolazione dei temi trattati e perorazione, con mozione degli affetti (Mortara Garavelli, 1988).

<sup>32</sup> Si veda la Nota 27.

- [34] Prima di scrivere un testo argomentativo bisogna scegliere un ordine strategico per gli argomenti di cui si vuole parlare.
- [50] Trovare sempre un collegamento tra gli elementi proposti.
- [41] Un testo ben organizzato risulta più chiaro e di più facile comprensione.

Figura 5.6  
Bozza strutturata

<b>INTRODUZIONE</b>	
<b>QUESTIONE</b> Presento, delimito, contestualizzo	I SN nella nostra società contemporanea hanno effetti positivi: sull'individuo, sulla coesione sociale,
<b>POSIZIONE e TESI</b> Dichiaro, enuncio e chiarisco	
<b>CORPO</b>	
<b>CONTRO ARGOMENTAZIONE</b> Riporto controtesi ed espongo argomenti	<p>① <del>Contro tesi anti-sociali</del> <b>G</b>  R uno pseudotato  A fanno bene all'umore (benessere individuale)</p> <p>② <del>Esposizione a fake, molestazioni</del> <b>G</b>  R controllo dei contenuti  A confronto oltre-frontiere, aumento contatti, miglioramento rapporti fisici</p>
<b>CONFUTAZIONE</b> Dimostro infondatezza, irrilevanza Contrappongo tesi Concedo	<p>③ <del>Effetti nocivi sul corpo</del> <b>G</b>  R uno pseudotato  A sviluppo obiettivi informatiche</p>
<b>ARGOMENTAZIONE</b> Per ogni argomento: dettagli e supporti, obiezioni e repliche	<p>④ promozione senso civico  consuetudine sociale, attività volunteraria</p> <p>⑤ Abbattimento barriere culturali,  mantenimento contatti e dialogo</p>
<b>CONCLUSIONE</b>	
<b>POSIZIONE e TESI</b> Ribadisco, ricapitolo l'argomentazione e "apro" ad altri scenari	<p>effetto benefico insuperabile, ma solo in presenza di senso di misura e rispetto degli spazi altrui.  I SN non devono sostituire i rapporti reali, ma vanno utilizzati con consapevolezza.</p>

#### 5.2.1.4

### Strumenti per l'uso di dispositivi linguistici

Il quarto e ultimo incontro di laboratorio è stato dedicato all'uso dei dispositivi linguistici per interagire con il lettore o con il pubblico e per guidare la comprensione, quindi il focus è stato posto sugli elementi linguistici utili per accrescere la coesione e la potenziale persuasività dell'argomentazione orale e scritta.

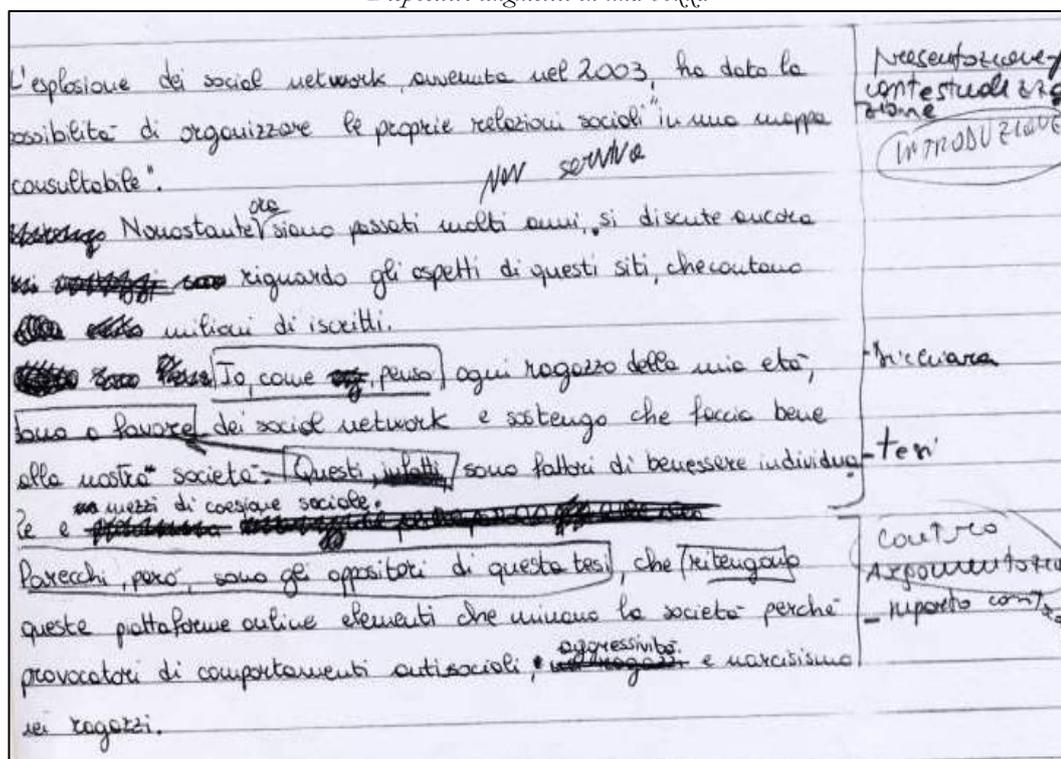
Gli studenti sono stati dapprima guidati nella lettura analitica delle fonti, allo scopo di individuare le segnalazioni linguistiche e tipografiche utilizzate dagli autori dei testi per guidare la comprensione. In particolare, l'attenzione è stata focalizzata sull'uso di:

- capoversi e sottotitoli per segnalare le parti principali del testo;
- parole, espressioni e sintagmi per:
  - segnalare lo sviluppo del discorso: *in primo luogo, in conclusione*;
  - indicare la presenza di elementi argomentativi;
  - esplicitare linguisticamente i legami logici: *sostengo tesi, basandomi su fonte, sebbene obiezione ... tesi, quindi, poiché* (Lo Cascio, 2012).

Successivamente i ragazzi hanno fatto pratica a coppie lavorando sui testi grezzi composti nell'incontro precedente (si veda la Figura 5.7 *Dispositivi linguistici in una bozza*). L'analisi dei testi è servita come base per la costruzione di un altro strumento di scrittura: i repertori linguistici, ossia raccolte di indicatori, marcatori e dispositivi, da utilizzare come supporto nella produzione e nella revisione di un testo o di un discorso (si veda la Figura 5.8 *Repertori linguistici per la struttura e per la coesione*).

Oltre alle segnalazioni di struttura e di coesione, utili per guidare la comprensione, in questa fase gli studenti sono stati supportati nell'annotazione di elementi utili per interagire con il lettore o con il pubblico, come ad esempio i deittici personali (*tornando al nostro problema*), i marcatori di posizione e di atteggiamento (*spiccatamente, suggerisco*), e le parole connotate (*demone educativo, vittime*).

Figura 5.7  
Dispositivi linguistici in una bozza



74

Nella seconda parte dell'incontro i ragazzi sono stati invitati ad utilizzare i repertori per riscrivere i propri testi in modo da migliorarne la leggibilità e accrescerne la potenziale persuasività. La revisione è stata effettuata dapprima in profondità, laddove vi fossero dei problemi di coerenza, e successivamente in superficie, a livello retorico e sintattico. In particolare si è prestato attenzione all'uso funzionale dei marcatori lessicali (segnalatori per struttura, tema, coesione e persuasione), all'adeguatezza della punteggiatura e all'efficacia della costruzione del periodo. Infine è stata controllata la correttezza a livello ortografico e morfologico.

Si riportano di seguito alcuni "Consigli del giorno" scritti dagli studenti al termine del percorso laboratoriale sull'uso dei repertori linguistici.<sup>33</sup>

[58] Leggere attentamente il proprio testo per capire se può essere persuasivo o meno.

[9] Per scrivere il testo dobbiamo utilizzare elementi sintattici che facilitano la comprensione del testo da parte del lettore.

<sup>33</sup> Si veda la Nota 27.

- [22] Collega le idee in modo che il testo sia coeso e scorrevole.
- [42] Usare espressioni linguistiche diverse per introdurre/ concludere/ commentare un argomento.
- [43] Cercare di utilizzare connettivi e forme di conclusione o introduzione a un'opinione in modo opportuno e utilizzando i sinonimi e non sempre gli stessi.
- [60] Utilizzare i connettivi logici appropriati per fare più ordine nel testo, utilizzare elementi adatti a persuadere qualcuno.

Figura 5.8  
Repertori linguistici per la struttura e per la coesione

**Per dare struttura al testo e guidare il lettore**

- **LA POSIZIONE**  
Sono a favore, neutrali, contrario  
mi sembra ma gli oppositori, tra i favorevoli
- **L'ATESI**  
ritengo che, secondo me, per me, ho capito che, sono convinto che, sono propenso,  
a mio parere, penso che, credo che, sono incline ad affermare che,  
Sono dell'idea che, sono dell'idea che, è possibile affermare che
- **PROVA**  
Secondo uno studio condotto da... condotto nel  
Il risultato dello studio supporta l'ipotesi che  
Dagli studi di... risulta che - lo studio preso insieme che ha coinvolto  
Nella ricerca condotta da  
Nel ultimo sondaggio condotto da...  
→ Basandomi sulla mia esperienza, ho potuto osservare che  
Nella mia esperienza  
Questo è l'oggetto di indagine di un recente studio/sondaggio  
Una ricerca condotta da... smonta tutti questi pregiudizi  
I risultati confermano quanto affermato in uno studio precedente
- **Fonte**  
Come riporta/afferma scrive Coffa (La Stampa, 2012)  
Come riporta un recente articolo pubblicato nel...

• **OBIEZIONI, REPLICHE  
ELEMENTI DELL'ANTITESI**  
Vengono accolti da -  
TESI → tuttavia ANTESI  
nonostante ANTESI, TESI  
ad eccezione, almeno in questi  
e' vero che... pero', ma  
sebbene... TESI

① ← NOTA DI PAGINA  
O A FINE LINEA  
dipende da chi faccio riferimento, nomina  
o chi mi affido

o riformulo o cito l'informazione dal testo  
"da maggio parte degli utenti" connette a fb...  
la h' connette a fb per rimpolpare il titolo

**Per "cementare" il testo e guidare il lettore nel testo**

**USO CONNETTIVI**

Tesi → prova	→	es. I social Network fanno bene all'utente...!
Prova → Tesi	→	infatti... le conseguenze del 2010 uso sono positive
Tesi → sottoten' Argumentat.	→	diverse quindi / di conseguenza perche'
Prova → sottoten' ten' Fonte	→	in base a - Secondo quanto...
Possibile obiezione Concedere	→	Nonostante... "Sappi farero solo d..." "Ovvero nei 30 con i nodi etc"

## Strumenti per la riflessione e per l'autoregolazione

Come si è visto in precedenza, al termine di ogni incontro del laboratorio *Scrivere per argomentare* gli studenti sono stati invitati a ripensare alle attività svolte e a tenere un diario di apprendimento, strumento di scrittura fondamentale per l'apprendimento strategico e autoregolato. Le pagine del diario sono state strutturate in modo da contenere due tipi diversi di supporti:

- a) le guide metacognitive;
- b) le guide per l'autoregolazione.

Le *guide metacognitive* sono state utili per stimolare la riflessione su come, quando e perché usare diverse strategie e strumenti di scrittura. Di seguito si riportano esempi di domande-guida per la metacognizione tratti dai diari degli studenti:

- *Come posso utilizzare la scrittura per selezionare gli elementi dell'argomentazione?*
- *In che modo si può esplorare la questione?*
- *Quando è utile annotare possibili obiezioni?*
- *Perché è utile prendere appunti sull'autore?*
- *A che cosa servono i repertori di connettivi?*

Le *guide per l'autoregolazione*, invece, hanno svolto una funzione diversa. Esse infatti sono state pensate per guidare il monitoraggio, la valutazione e il rinforzo dell'apprendimento argomentativo dei ragazzi. Alcune domande-guida per l'autoregolazione proposte agli studenti sono le seguenti:

- *Che cosa ho imparato nel laboratorio di oggi?*
- *Ci sono state delle attività che ho trovato facili? Perché?*
- *Ho incontrato delle difficoltà? Quando?*
- *A che cosa possono essere dovute le difficoltà che ho incontrato?*
- *Come sono riuscito a superare le difficoltà?*

I diari di apprendimento così strutturati sono stati integrati con gli strumenti di scrittura per l'argomentazione utilizzati dai ragazzi nel corso del laboratorio: diagramma a V, schede di appunti, tabella pro e contro, bozza strutturata, repertori.

Al termine del percorso i "Consigli del giorno" sono stati rielaborati e rieditati dalla dottoranda in modo da ottenere altri due strumenti di scrittura:

- a) le *guide procedurali*, utili per supportare l'uso efficace delle strategie per l'argomentazione (si veda la Figura 5.9 *Guide procedurali per la documentazione*);
- b) le *auto-istruzioni*, utili per guidare l'utilizzo degli strumenti di scrittura (si veda la Figura 5.10 *Auto-istruzioni per esplorare la questione*).

Figura 5.9  
*Guide procedurali per la documentazione*



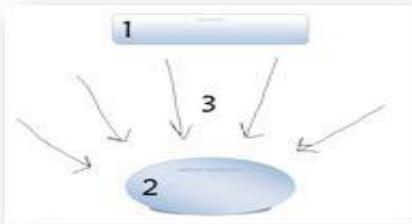
**DOMANDE – GUIDA per ...**  
**Documentarsi**

- Tenendo a mente l'obiettivo, **dove** posso trovare **altre informazioni** sulla questione?  
Per ogni documento / fonte di informazione
- Qual è la **posizione dell'autore**?
- Che cosa so sull'autore e sulla fonte? Mi posso fidare? È una **fonte attendibile**?
- Quali **informazioni** contenute nel testo sono **utili** per raggiungere l'obiettivo?
- Quale **funzione argomentativa** ha ogni informazione che ho selezionato nel testo? (*tesi, antitesi, prova, fonte, obiezione, replica*)
- Ci sono delle parole di cui non conosco il **significato**? Ho bisogno di **approfondire** alcuni aspetti della fonte / del testo? Ho dei **dubbi**?

Figura 5.10  
*Auto-istruzioni per esplorare la questione*

**SCRIVERE per ...**  
**Esplorare la questione e raccogliere idee**

- Nelle indicazioni per il compito **individuo e sottolineo gli elementi che mi aiutano a capire** la questione, l'obiettivo, la posizione e il destinatario del testo;
- **Prendo nota** della questione (**1**) e dell'obiettivo, della posizione, della tesi e del destinatario (**2**), mettendoli in evidenza per tenerli sempre a mente;
- **Prendo nota** di quello che so già (**3**), cercando di raggruppare le informazioni e le conoscenze che riguardano lo stesso ambito.



Parallelamente al percorso laboratoriale sugli strumenti di scrittura per l'argomentazione è stato realizzato un altro percorso didattico intensivo di un mese, sviluppato in quattro incontri settimanali di due ore ciascuno: *Esercitarsi per argomentare*. Il percorso curricolare è stato progettato dalle insegnanti di Lingua e Letteratura Italiana con l'intento di supportare l'apprendimento del discorso argomentativo, da un lato attraverso l'insegnamento esplicito di regole, tecniche e procedure, e dall'altro lato attraverso la pratica continua della scrittura e dell'oralità argomentative (Calzetti, Panzeri Donaggio, 2011; Colombo, 1992; Della Casa, 1994; 2003). I materiali e le esercitazioni sono stati selezionati da una pluralità di testi scolastici in uso nella scuola secondaria di II grado, facendo riferimento tanto alle grammatiche quanto ai manuali di scrittura (Biagiotti, 2004; Sensini, 1996; Serianni, Della Valle, Patota, 2011; Vonini, Napoli, 1993). Si tratta di una proposta ben inserita nella tradizione didattica sull'argomentazione, sviluppatasi fin dall'antichità come pedagogia retorica basata su

lezioni teoriche, pratica di imitazione, esercizi di applicazione (Mortara Garavelli, 1988).

Il percorso è stato condotto dagli insegnanti di Lingua e Letteratura Italiana delle classi partecipanti e, in accordo con la dottoranda, i ragazzi non sono stati coinvolti in altre attività sull'argomentazione nel periodo di svolgimento del percorso, né i docenti hanno fatto riferimento esplicito a strumenti di scrittura per l'argomentazione, la riflessione e l'autoregolazione.

La struttura data ad ogni incontro del curriculum *Esercitarsi per argomentare* è stata la stessa attraverso tutto il percorso:

- a) lezione dell'insegnante con esposizione di definizioni, regole, tecniche e procedure per l'argomentazione;
- b) lettura e ascolto di testi e discorsi argomentativi, con analisi e discussione guidate in plenaria per individuare le regole, le tecniche e le procedure già esposte;
- c) esercitazioni pratiche individuali su frasi e paragrafi, allo scopo di applicare le regole, le tecniche e le procedure;
- d) feedback dell'insegnante, con segnalazione degli errori linguistici e monitoraggio della correzione;
- e) pratica individuale di scrittura di testi a casa, con consegna degli elaborati prima dell'incontro successivo.

A differenza del laboratorio sugli strumenti di scrittura, sviluppato attorno ad un unico compito di scrittura, il percorso *Esercitarsi per argomentare* ha visto coinvolti i ragazzi in numerosi e vari compiti di scrittura, in termini di:

- lunghezza: frasi, paragrafi, testi;
- complessità: manipolazioni, riscritture, scritture autonome;
- tipologia di discorso argomentativo da sviluppare: editoriali, lettere di opinione, saggi e lezioni su questioni storiche e letterarie, pubblicità, discorsi pubblici, articoli di giornale su tematiche scientifiche e sociali.

In particolare, gli insegnanti hanno progettato il percorso facendo riferimento alle pratiche diffuse a scuola per la didattica del testo argomentativo, legate soprattutto agli aspetti strutturali e linguistici e centrate sul binomio lezioni/esercitazioni.

Il curriculum è stato quindi sviluppato in modo da focalizzare le lezioni e le attività pratiche su:

- gli elementi dell'argomentazione, con definizioni, tipologie di argomenti, frasi-modello ed esercizi del tipo: “*Individua la tesi nel testo A*” e “*Scrivi un testo in cui sostieni la tesi opposta*”;
- la scrittura documentata e le regole di citazione bibliografica, con definizioni, materiali autentici, ed esercizi di catalogazione e citazione;
- la struttura dell'argomentazione, con schemi, diagrammi di flusso ed esercizi del tipo: “*Completa lo schema dell'argomentazione del testo B*” e “*Sviluppa un testo a partire dallo schema argomentativo*”;
- i connettivi e le espressioni di transizione, con tabelle di classificazione ed esercizi di combinazione e completamento di frasi, del tipo: “*Gli insegnanti hanno sempre torto, anche se ...*” oppure “*Esco. Piove*”.

Tali focus tematici fanno riferimento esplicito a conoscenze dichiarative e procedurali sull'argomentazione e sono facilmente riconducibili alle strategie argomentative, implicate nelle esercitazioni. Le stesse strategie argomentative sono state messe in atto nel laboratorio *Scrivere per argomentare*, focalizzato però sugli strumenti di scrittura per l'argomentazione.

La Tabella 5.4 alla pagina seguente permette un confronto tra i due percorsi didattici, realizzati in parallelo allo scopo di esplorare il rapporto tra l'insegnamento di strumenti di scrittura strategici e l'apprendimento di strategie argomentative.

Tabella 5.4  
*Percorsi didattici a confronto*

<b>Strategie argomentative</b>	<b>Scrivere per argomentare</b> <i>Strumenti di scrittura</i>	<b>Esercitarsi per argomentare</b> <i>Regole, definizioni, esempi</i>
Generazione e recupero di elementi	Diagramma a V Scheda per appunti	Definizioni, repertori Regole di citazione
Valutazione e selezione di elementi	Scheda per appunti	Definizioni, repertori
Codifica e valutazione delle fonti	Scheda per appunti	Esempi e materiali Regole di citazione
Organizzazione concettuale	Tabella pro e contro	Schema argomentativo Diagramma di flusso
Organizzazione testuale	Bozza strutturata	Schema argomentativo Diagramma di flusso
Uso di dispositivi linguistici	Repertori da costruire	Tabelle e repertori costruiti



## 6

### Partecipanti

*Noi che intagliamo delle semplici pietre dovremmo sempre avere in mente le cattedrali che contribuiremo a costruire.*

Frank Pajares

I ragazzi partecipanti agli studi esplorativi sono stati individuati tra gli studenti della scuola secondaria di II grado. Questo perché la ricerca dottorale è stata condotta con l'obiettivo di esplorare il rapporto tra l'insegnamento di strumenti di scrittura strategici e l'apprendimento di strategie per l'argomentazione in un contesto scolastico in cui vi fosse l'esigenza pratica di promuovere lo sviluppo delle abilità argomentative.

#### 6.1

##### Il contesto scolastico

83

---

La composizione del gruppo di partecipanti è avvenuta a partire dal contatto con gli Istituti Statali di Istruzione Secondaria delle province di Padova e Venezia coinvolti nel Progetto "Palestra di botta e risposta. La disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola". Come si è visto in precedenza, la *Palestra di botta e risposta* è una proposta di formazione messa in campo per promuovere la capacità di argomentare e contro-argomentare (Cattani, 2008b; De Conti, 2011).

Essendo un progetto a pagamento, è probabile che le scuole che vi partecipano siano disposte ad investire economicamente nella promozione dell'argomentazione. Esse si dimostrano aperte al dialogo con altre agenzie educative del territorio e con le famiglie dei ragazzi e per questo rappresentano un contesto favorevole allo sviluppo delle competenze argomentative.

Inoltre è bene ricordare che i docenti coinvolti nel progetto *Palestra di botta e risposta* afferiscono ai Dipartimenti di Lettere, Filosofia e Matematica degli Istituti in cui insegnano. Tale circostanza limita ai Licei il contesto scolastico per la ricerca dot-

torale, con riferimento soprattutto agli indirizzi scientifici, escludendo gli Istituti Tecnici e Professionali, in cui la Filosofia non è materia d'insegnamento. Gli studenti coinvolti nella ricerca rappresentano quindi circa il 20% della popolazione scolastica iscritta ad un percorso di istruzione secondaria di II grado, secondo i dati del Servizio Statistico del MIUR sulle coorti partecipanti (2010; 2011; 2012; 2013)<sup>34</sup>. Intenzionalmente è stata data la priorità di scelta alle classi seconde e terze dei Licei scientifici cittadini. Questo nel tentativo di tenere sotto controllo l'età, la provenienza geografica, la condizione socio-economica e le opportunità formative dei ragazzi, in modo da avere a disposizione gruppi naturali simili e il più possibile equivalenti, composti da studenti di età compresa tra i 15 e i 17 anni, quindi ad un livello di sviluppo cognitivo e socio-affettivo presumibilmente adeguato alle proposte didattiche.

## 6.2

### I gruppi-classe

La scelta del gruppo di partecipanti alla ricerca è avvenuta “per obiettivi” (Lucisano, Salerno, 2002) o “a scelta ragionata” (Corbetta, 2003) ed è di tipo non probabilistico. Si è preferito infatti garantire la validità ecologica dell'indagine e mantenere la configurazione naturale dei gruppi-classe, in modo da avere anche una certa uniformità di esperienze scolastiche e pratiche di scrittura condivise.

Hanno partecipato alla ricerca 124 studenti appartenenti a sei gruppi-classe – due terze e quattro seconde – con i rispettivi insegnanti di Lingua e Letteratura Italiana e Latina. Si è trattato in tutti i casi di docenti con esperienza, in ruolo da almeno 5 anni, e attivi in progetti di istituto sulla promozione delle competenze di scrittura. Al momento dell'avvio della ricerca, tutti gli insegnanti, assegnati alle rispettive classi da pochi mesi e nominati coordinatori delle stesse, stavano ancora costruendo la relazione educativa e didattica con i ragazzi, inserendosi in un percorso già avviato da altri colleghi negli anni precedenti.

---

<sup>34</sup> Per la coorte 2009/2010, cui appartengono i partecipanti di classe terza, la percentuale di iscritti ai licei scientifici è pari a 21,6%; per la coorte 2010/2011, quella dei partecipanti di classe seconda, la percentuale di iscrizioni scende a 21,1%. La stessa tendenza si osserva in prospettiva anche nelle coorti successive, con il 18,4% del 2011/2012 e il 18,1% del 2012/2013 (dati Servizio Statistico MIUR).

Sebbene non sia stata operata una selezione casuale dei singoli soggetti da coinvolgere nella ricerca, i gruppi-classe sono stati assegnati casualmente ai due gruppi previsti per la realizzazione dei percorsi didattici intensivi:

- a) gruppo *Scritture*;
- b) gruppo *Pratiche*.

Le tre classi del primo gruppo – una terza e due seconde – sono state coinvolte nel laboratorio *Scrivere per argomentare* (n = 65); le tre classi del secondo gruppo – una terza e due seconde – hanno preso parte al percorso *Esercitarsi per argomentare* (n = 59)<sup>35</sup>. Un ulteriore gruppo-classe con caratteristiche simili a quelle degli altri partecipanti è stato coinvolto in un *piloting*, da cui sono emerse delle riflessioni che hanno permesso la messa a punto del protocollo seguito durante le rilevazioni e durante i percorsi didattici.

### 6.3

#### Caratteristiche individuali

Durante le rilevazioni iniziali sono stati raccolti alcuni dati relativi alle caratteristiche individuali dei partecipanti: sesso, età, difficoltà di apprendimento, madrelingua, titolo di studio dei genitori, abilità linguistiche, abilità di ragionamento, credenze epistemologiche ed esperienze precedenti con l'argomentazione. Inoltre, sono state misurate le conoscenze precedenti sulle questioni e le posizioni personali a riguardo.

#### 6.3.1

##### Dati demografici

###### *Sesso*

La maggior parte degli studenti coinvolti nella ricerca è di sesso maschile (57%), con una distribuzione simile nel gruppo *Scritture* (68%). Nel gruppo *Pratiche* prevale invece la componente femminile (54%). Le differenze nelle distribuzioni di

---

<sup>35</sup> Da questo punto in poi della trattazione si utilizzeranno le diciture “Scritture” e “Pratiche” e le sigle in pedice “S” e “P” per riferirsi, rispettivamente, agli studenti coinvolti nel laboratorio “Scrivere per argomentare” e ai partecipanti al percorso didattico “Esercitarsi per argomentare”.

frequenza tra gruppi sono moderatamente significative, come verificato con il test del chi quadrato:  $\chi^2_{\text{sesto}}(1) = 6.08, p = .01$ .

### *Età*

L'età media dei partecipanti è sedici anni ( $M = 16.21$ )<sup>36</sup>, con una distribuzione delle frequenze simile alla curva normale<sup>37</sup>, comprese nell'intervallo tra 15 e 18 anni ( $DS = 0.70$ ). I sedicenni prevalgono anche considerando i due gruppi separatamente, pur se la distribuzione delle frequenze risulta spostata leggermente verso l'alto nel gruppo *Pratiche*, composto da ragazzi in media più vecchi di circa sei mesi rispetto al gruppo *Scritture* ( $M_s = 16, DS_s = 0.56; M_p = 16.5, DS_p = 0.76$ ). La presenza di alcuni ripetenti nelle classi del gruppo *Pratiche* ha fatto sì che le differenze di media tra i gruppi fossero statisticamente significative, come verificato con l'analisi della varianza a una via:  $F(1,122) = 16.03, p = .000, \eta^2 = .11$ .

### *DSA*

Per quanto riguarda i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), gli insegnanti del gruppo *Pratiche* hanno riportato la presenza di dieci studenti con dislessia, pari al 17%. Non avendo osservato casi simili nel gruppo *Scritture*, le differenze di frequenze tra gruppi sono statisticamente significative, come verificato con il test del chi quadrato:  $\chi^2_{\text{DSA}}(1) = 11.98, p = .001$ .

### *Madrelingua*

La madrelingua è italiana per la totalità dei ragazzi coinvolti nella ricerca.

### *Titolo di studio dei genitori*

La maggior parte dei genitori degli studenti coinvolti ha come titolo di studio un diploma di maturità, secondo quanto riportato dai ragazzi stessi. Nel gruppo *Pratiche* la distribuzione di frequenze è simile alla normale, con il valore centrale rappre-

---

<sup>36</sup> Da questo punto in poi della trattazione si utilizzeranno le sigle "M" e "DS" per riferirsi, rispettivamente, ai valori della Media e della Deviazione Standard.

<sup>37</sup> Si ha una distribuzione normale delle frequenze, rappresentata dalla curva Gaussiana a campana, quando le tre misure di tendenza centrale - media, mediana, moda - coincidono (Gatico, Mantovani, 2000).

sentato dal diploma di maturità sia per i padri che per le madri e la presenza di un buon numero di laureati e laureate (37%). Nel gruppo *Scritture*, invece, la distribuzione è spostata verso il basso, con un numero inferiore di laureati e laureate (18%). Le differenze di mediana tra gruppi sono moderatamente significative per entrambi i genitori, come verificato con il test di Mann-Whitney per il confronto tra mediane:

$$U_{\text{madre}} = 1223, p = .01; U_{\text{padre}} = 1277, p = .03.$$

### 6.3.2

#### Abilità linguistiche

Agli insegnanti di classe partecipanti alla ricerca è stato chiesto di valutare il livello raggiunto dai ragazzi nella comprensione e produzione orale e nella comprensione e produzione scritta, attribuendo un punteggio su una scala da 1 a 4 al livello raggiunto: 1 (*scarsa*), 2 (*sufficiente*), 3 (*buono*), 4 (*ottimo*).

È stato chiesto loro di fare riferimento all'andamento medio dei ragazzi, basandosi non solo sulle verifiche ufficiali (interrogazioni e composizioni) ma anche sulle osservazioni quotidiane fatte in classe, separando le valutazioni riferite alle abilità ricettive da quelle relative alle abilità produttive. Il livello medio raggiunto dalla maggior parte dei ragazzi nel momento in cui hanno preso parte alla ricerca è risultato "sufficiente", sia nella scrittura (44%) che nell'oralità (47%), con una distribuzione normale delle frequenze in entrambi i gruppi. Pertanto non sono emerse differenze statisticamente significative nel confronto tra gruppi, come verificato con il test del chi quadrato:  $\chi^2_{\text{oralità}}(3) = 4.812, p = .186$  e  $\chi^2_{\text{scrittura}}(3) = .526, p = .913$ .

### 6.3.3

#### Abilità di ragionamento

Le abilità di ragionamento sono state misurate attraverso un adattamento di due prove del LSAT (Law School Admission Test), utilizzato negli Stati Uniti per regolare l'ammissione alla Scuola di Legge (LSAC, 2007; Dulan, 2008; Voss et al., 1993):

- a) il test "Logical Reasoning";

b) il test “Analytical Reasoning”.

La versione costruita dalla dottoranda comprende due scale, ciascuna composta da dieci quesiti a risposta multipla. Oltre alla scelta di espressioni e nomi adatti al contesto culturale italiano, è stata modificata la denominazione delle scale, per evitare ambiguità e rendere maggiormente conto del tipo di abilità misurata:

- a) ragionamento informale (“logical reasoning”);
- b) ragionamento formale (“analytical reasoning”).

Infatti, attraverso i quesiti della sezione sul *ragionamento informale* si è inteso misurare l'abilità degli studenti di analizzare, valutare criticamente e completare argomenti tratti da contesti “naturalisti” (si veda la Figura 6.1 *Esempio di item per misurare le abilità di ragionamento informale*). Le tipologie di domande variano dall'identificazione di fallacie, disaccordi, regole e strutture alla risoluzione di paradossi, conflitti e ragionamenti.

Figura 6.1

*Esempio di item per misurare le abilità di ragionamento informale*

I fautori dell'auto elettrica sostengono che, quando si saranno risolti i problemi tecnici legati al design della batteria, tali automobili saranno ampiamente usate e, poiché non producono emissioni, si verificherà una diminuzione del degrado ambientale causato dalle emissioni delle auto. Ma, a meno che non si costruiscano altre dighe di sbarramento, l'elettricità per caricare queste batterie deriverà dalle centrali nucleari o da quelle a carbone. Ciascuna di queste tre fonti energetiche provoca consistenti danni ambientali. Così l'auto elettrica ...

Quale delle seguenti proposizioni **completa e conclude** l'argomentazione **nel modo più logico**?

[...] Così l'auto elettrica ...

- ... avrà peggiori conseguenze ambientali di quanto credano i suoi fautori.
- ... rimarrà probabilmente meno popolare di altri tipi d'automobile.
- ... potrà avere successo solo dopo che saranno risolti dei problemi puramente tecnici.
- ... aumenterà, piuttosto che ridurre, il livello totale delle emissioni.
- ... non produrrà una riduzione finale del degrado ambientale.

La sezione sul *ragionamento formale*, invece, si compone di giochi logici, come si può vedere nell'esempio riportato nella Figura 6.2. L'intento del test è di misurare l'abilità di comprendere una struttura di relazioni logiche tra cose, persone ed eventi.

All'interno di ciascuna delle due scale è stato assegnato un punto ad ogni risposta corretta; pertanto gli studenti potevano ottenere al massimo 10 punti per scala.

Visto che la coerenza interna dello strumento è risultata appena accettabile ( $\alpha$  Cronbach = .57)<sup>38</sup>, si è deciso di mantenere separati i due punteggi.

Figura 6.2  
*Esempio di item per misurare le abilità di ragionamento formale*

Ci sono tre centri di riciclaggio a Rignano: Centro 1, Centro 2 e Centro 3. In questi centri di riciclaggio vengono riciclati cinque tipi di materiali: vetro, carta, plastica, lattine e legname. Ciascun centro di riciclaggio ricicla almeno due, ma non più di tre, tipologie di materiali. Vengono rispettate le seguenti condizioni:

- Qualsiasi centro che ricicla il legname, ricicla anche la carta.
- Ogni tipo di materiale riciclato nel Centro 2 è riciclato anche nel Centro 1.
- Solo uno dei centri di riciclaggio ricicla la plastica e quel centro non ricicla il vetro.

1. Se il Centro 2 ricicla tre tipologie di materiale, quale delle seguenti tipologie di materiale deve essere riciclata al Centro 3?
  - a) Vetro.
  - b) Carta.
  - c) Plastica.
  - d) Lattine.
  - e) Legname.

Il punteggio medio riportato dai partecipanti è piuttosto basso, vista la difficoltà del test, con valori più alti osservati nella prova di ragionamento formale ( $M_{\text{formale}} = 4.8$ ,  $M_{\text{informale}} = 4.1$ ) e una variabilità elevata in entrambe le prove ( $DS_{\text{formale}} = 2.47$ ,  $DS_{\text{informale}} = 1.98$ ). Il gruppo *Scritture* ha registrato punteggi medi più alti nella prova di ragionamento informale ( $M_s = 4.43$ ,  $DS_s = 2.22$ ;  $M_p = 3.75$ ,  $DS_p = 1.60$ ), mentre il gruppo *Pratiche* ha registrato prestazioni migliori nella prova di ragionamento formale ( $M_p = 5.34$ ,  $DS_p = 2.60$ ;  $M_s = 4.28$ ,  $DS_s = 2.24$ ). Le differenze tra i gruppi non sono comunque statisticamente significative, come verificato con il  $t$  test:  $t_{\text{informale}}(122) = -1.95$ ,  $p > .05$ ; e  $t_{\text{formale}}(122) = 2.43$ ,  $p > .01$ .

<sup>38</sup> La misura della coerenza interna permette di verificare l'affidabilità dello strumento e si basa sulla coerenza delle risposte date dallo stesso soggetto a tutte le domande che compongono lo strumento (Lucisano, Salerno, 2002). Una delle misure di coerenza interna più utilizzate è il calcolo dell'alfa di Cronbach, basato sulle correlazioni tra gli item. L'alfa può assumere valori compresi tra 0 e 1, ma per essere attendibile deve essere maggiore di .700 (Cohen, Manion, Morrison, 2011).

## Credenze epistemologiche

Le credenze sviluppate dai ragazzi sul sapere e sulla conoscenza sono state misurate attraverso il livello di comprensione epistemologica raggiunto (Kuhn, Cheney, Weinstock, 2000; Mason, 2001). Nella ricerca dottorale ci si è serviti dello strumento validato in Italia da Lucia Mason e collaboratori ( $\alpha$  Cronbach = .72, riportato in Mason & Scirica, 2006).

Il test propone quindici situazioni in cui due amici manifestano dei pareri contrastanti rispetto a diversi campi del sapere (si veda un esempio in Figura 6.3). Agli studenti si chiede di esprimere un giudizio in merito e il punteggio attribuito a ciascun item varia a seconda della combinazione di risposte date:

- risposta A: 1 punto;
- risposta B + C: 2 punti;
- risposta B + D: 3 punti.

Figura 6.3

*Esempio di item per misurare le credenze epistemologiche*

Roberto dice che le giornate calde d'estate sono le migliori. Cristiano dice che le giornate fredde d'autunno sono le migliori.

- Chi ha ragione?
  - A. Solo uno dei due può avere ragione.
  - B. Entrambi possono avere ragione in qualche modo.
- Se pensi che entrambi possano avere ragione (quindi hai scelto la risposta **b**), chi ha più ragione dell'altro?
  - C. Uno può avere più ragione dell'altro.
  - D. Nessuno dei due può avere più ragione dell'altro

I punteggi totali vengono distribuiti in 4 fasce, corrispondenti ai livelli del modello di sviluppo elaborato da Kuhn e colleghi:

- a) da 0 a 14 punti: realista (*realist*), in cui si accetta l'esistenza di un'unica realtà esterna, uguale per tutti;
- b) da 15 a 24 punti: assolutista (*absolutist*), in cui si accetta l'esistenza di un'unica verità assoluta (uno ha torto, l'altro ha ragione);

- c) da 25 a 34 punti: relativista (*multiplist*), in cui la conoscenza viene concepita come un prodotto umano, la realtà viene considerata soggettiva, e si accetta l'esistenza di una varietà di opinioni, cui si attribuisce pari valore;
- d) da 35 a 45 punti: critico (*evaluativist*), in cui si crede che esistano dei giudizi, alcuni più accettabili di altri, a patto che siano meglio supportati da prove e argomenti.

La maggior parte dei partecipanti ha raggiunto il livello *relativista* di comprensione epistemologica (74%), mentre i restanti si sono distribuiti equamente tra *assolutisti* (12%) e *critici* (14%), in linea con quanto osservato da Kuhn in gruppi di ragazzi della stessa età. Si è osservato lo stesso andamento anche considerando i due gruppi separatamente, per cui le differenze non sono risultate statisticamente significative, come verificato anche attraverso il test di Mann-Whitney per il confronto tra mediane:  $U = 1865.5, p > .05$ .

### 6.3.5

#### Esperienze precedenti

91

---

Le esperienze precedenti fatte dai partecipanti sono state esplorate attraverso due questionari, uno sulle esperienze di scrittura argomentativa e l'altro sulle esperienze di argomentazione orale. Entrambi gli strumenti utilizzati si compongono di 20 item, riferiti ad una varietà di attività argomentative, diverse per:

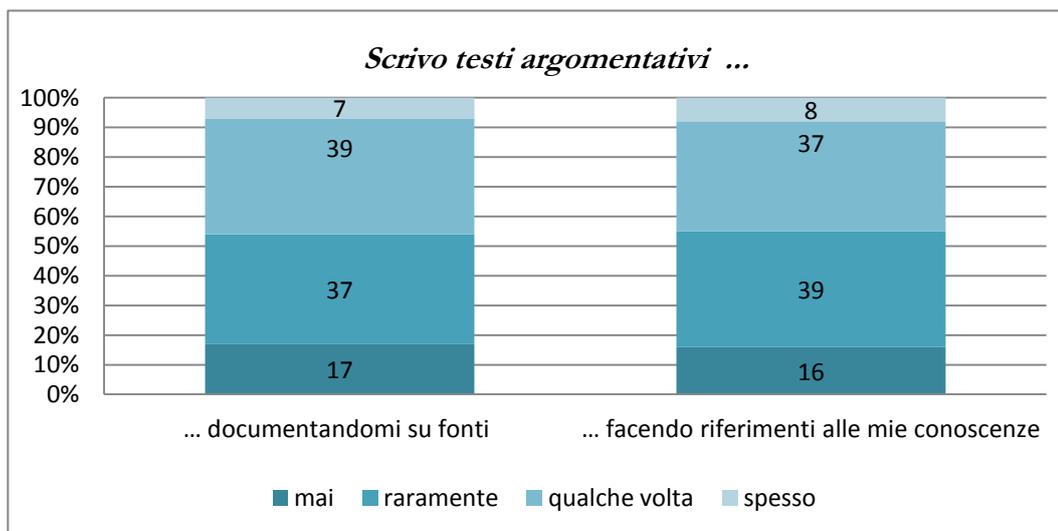
- contesto (scuola, famiglia, territorio);
- ruolo (produzione, comprensione);
- destinatario (coetanei, adulti);
- questione (familiari, filosofiche, politiche, sociali);
- tipologia di discorso (recensioni, saggi, temi, dibattiti, discorsi).

Agli studenti è stato chiesto di esprimere la frequenza di svolgimento delle attività descritte: (*mai*), (*raramente*), (*qualche volta*), (*spesso*). La coerenza interna dei questionari è risultata molto elevata:  $\alpha_{\text{scrittura}} \text{ Cronbach} = .83$ ;  $\alpha_{\text{oralità}} \text{ Cronbach} = .90$ .

### Scrittura argomentativa

La maggior parte dei ragazzi coinvolti nella ricerca ha affermato di avere scarsa familiarità con la scrittura argomentativa. Il discorso meno praticato è quello pubblicitario (il 96% risponde di non aver *mai* scritto testi pubblicitari, nemmeno come esercitazione scolastica). I generi più familiari sono invece le recensioni e i temi su questioni storico-letterarie, soprattutto in ambito scolastico (rispettivamente il 32% e il 30 % rispondono di averli scritti *qualche volta* o *spesso*). Le attività legate alla raccolta di informazioni sono le più diffuse tra i ragazzi, sia come documentazione da fonti (46%), sia come riferimento a conoscenze ed esperienze personali (45%), come si può vedere nei grafici riportati nella Figura 6.4. Inoltre i ragazzi sono più abituati a scrivere testi argomentativi su questioni familiari (il 31% lo fa *qualche volta* o *spesso*), piuttosto che su questioni filosofiche o storico-letterarie.

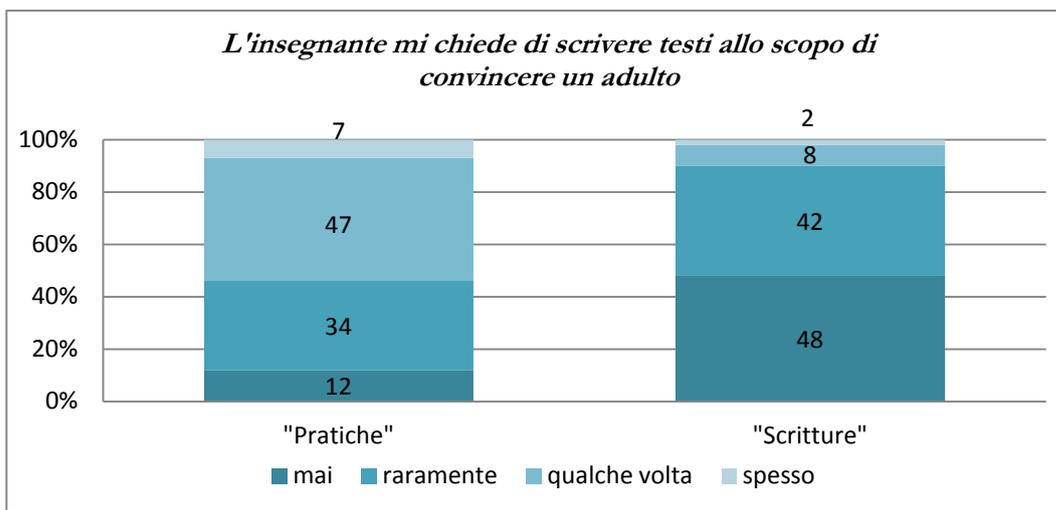
Figura 6.4  
*Esperienze precedenti nella raccolta di informazioni*  
(Distribuzioni di frequenza sul totale dei partecipanti (N = 124))



Le risposte dei due gruppi seguono lo stesso andamento, con distribuzioni simili di frequenza, tranne che per due item, rispetto ai quali le differenze tra gruppi risultano statisticamente significative: “L’insegnante mi chiede di scrivere testi allo scopo di convincere un adulto” (item 6) e “Scrivo testi in cui sostengo una posizione diversa dalla mia su questioni a me familiari?” (item 13), come verificato con il test del chi quadrato:  $\chi^2_{\text{item 6}}(3) = 31.696, p = .000$  e  $\chi^2_{\text{item 13}}(3) = 12.998, p = .005$ . In particolare, la maggior parte dei

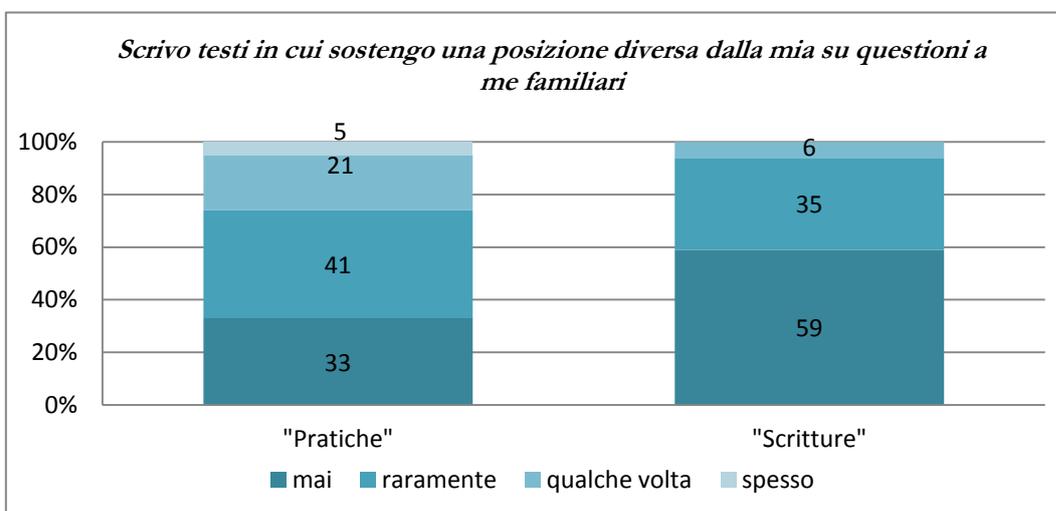
ragazzi del gruppo *Pratiche* afferma di essere abituata a rivolgersi a lettori adulti, a differenza del gruppo *Scritture* (54% rispetto a 10%) (si veda la Figura 6.5 *I lettori dei testi argomentativi*).

Figura 6.5  
*I lettori dei testi argomentativi*  
 (Confronti tra gruppi nelle distribuzioni di frequenza; *Scritture* n = 65 ; *Pratiche* n = 59)



Inoltre, la maggior parte dei ragazzi del gruppo *Scritture* non ha familiarità con la scrittura di testi in cui sostiene posizioni diverse dalla propria (96%), mentre nel gruppo *Pratiche* il 26% degli studenti afferma di aver sostenuto *qualche volta* o *spesso* anche posizioni diverse (si veda la Figura 6.6 *Le posizioni da sostenere*).

Figura 6.6  
*Le posizioni da sostenere*  
 (Confronti tra gruppi nelle distribuzioni di frequenza; *Scritture* n = 65 ; *Pratiche* n = 59)



### *Oralità argomentativa*

Per quanto riguarda l'oralità argomentativa, i ragazzi coinvolti nella ricerca hanno dichiarato di aver più familiarità con questa modalità comunicativa rispetto alla scrittura, soprattutto a livello di discussioni e dibattiti su questioni familiari (rispettivamente il 63% e il 55% vi prendono parte *qualche volta* o *spesso*). Il genere meno praticato è il dibattito regolamentato (il 72% afferma di partecipare raramente a dibattiti formali, nemmeno all'interno di forum su Internet) e poco diffuse sono anche le pratiche di partecipazione passiva (il 60% assiste raramente a dibattiti, processi e discussioni in TV o nel territorio). Inoltre i ragazzi sono abituati a sostenere la propria posizione (il 63% lo fa *qualche volta* o *spesso*) e a rivolgersi a coetanei, piuttosto che ad adulti (49% rispetto a 28%).

Le risposte dei due gruppi seguono lo stesso andamento, con distribuzioni simili di frequenza e non si osservano differenze statisticamente significative, come verificato con una serie di test del chi quadrato.

Le *conoscenze dichiarative* possedute dai partecipanti sulle questioni oggetto di discussione sono state esplorate attraverso due questionari, uno sulla sperimentazione animale e l'altro sulla caccia, somministrati prima dei compiti di scrittura (Gil et al., 2010; Vidal-Abarca et al., 2011). Gli strumenti, composti da 10 quesiti a risposta multipla, sono stati strutturati in modo da rilevare conoscenze fattuali di primo livello sulle questioni di pertinenza,<sup>39</sup> senza fornire opinioni né argomenti che potessero influenzare la successiva produzione argomentativa.<sup>40</sup> Ai partecipanti è stato chiesto esplicitamente di non rispondere a caso ed eventualmente di astenersi, in caso di dubbio. Pertanto le risposte sbagliate sono state trattate come delle misconoscenze sulla questione. Alle scelte dei ragazzi è stato assegnato un punteggio da 0 a 2, corrispondente a: 0 (*non fornita*), 1 (*errata*), 2 (*corretta*).

---

<sup>39</sup> I quesiti riguardano i seguenti aspetti delle questioni: riferimenti storici, terminologia, definizioni, aspetti legislativi, settori interessati, animali coinvolti.

<sup>40</sup> La validità di contenuto dei quesiti è stata verificata da un esperto in teoria dell'argomentazione, in modo da escludere la presenza di marcatori linguistici di persuasione.

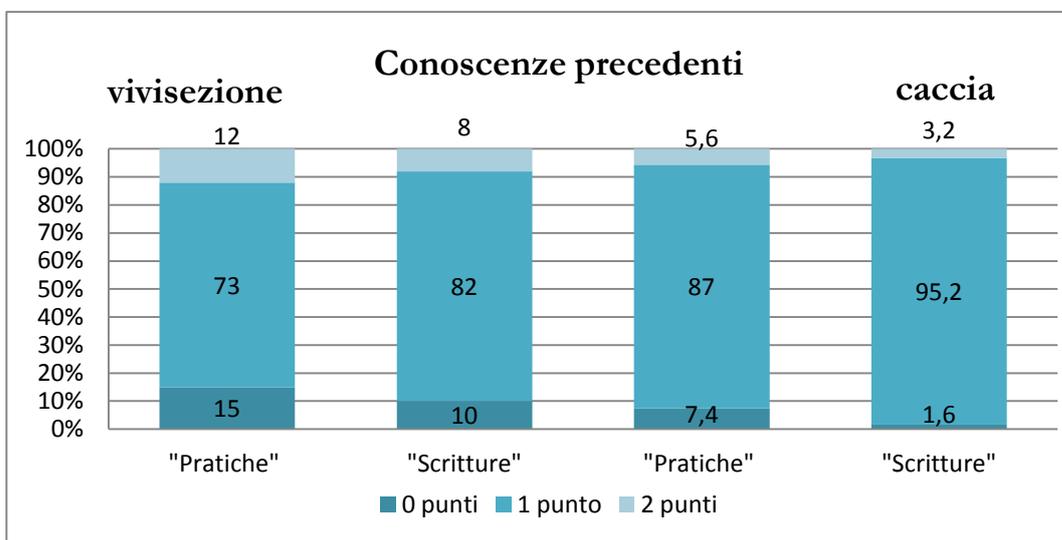
È stato aggiunto un ulteriore quesito, a risposta aperta (“*Che cos’altro sai sulla ...?*”), in modo da rilevare *altre forme di conoscenza*, e garantire così l’esaustività dello strumento, nonché permettere agli studenti di esprimersi liberamente, in termini di esperienze e opinioni. Anche in questo caso è stato assegnato un punteggio da 0 a 2, corrispondente a:

0. risposta mancante, ridondante, oppure non pertinente;
1. risposta minima;
2. risposta pertinente e dettagliata.

Vista l’accettabilità della coerenza interna ai questionari ( $\alpha$  Cronbach  $_{vivezione} = .74$ ;  $\alpha$  Cronbach  $_{caccia} = .67$ ) è stato calcolato il punteggio complessivo per le conoscenze sulle questioni, dato dalla somma dei punteggi riportati nelle risposte multiple e nella risposta aperta (massimo 22 punti).

La maggior parte dei partecipanti ha dato risposte imputabili alle misconoscenze, con tendenze simili osservate nei due gruppi, come si vede nella Figura 6.7.

Figura 6.7  
*Conoscenze precedenti sulle questioni*  
 (Confronti tra gruppi nelle distribuzioni di frequenza; *Scritture n = 65 ; Pratiche n = 59*)



Per quanto riguarda le due questioni, la percentuale dei ragazzi che ha dato risposte errate sulla caccia è maggiore rispetto a quelle sulla sperimentazione animale.

Né i ragazzi hanno riportato conoscenze ulteriori sulle questioni. Infatti il 74,6% degli studenti del gruppo *Scritture* e il 90,7% del gruppo *Pratiche* non rispondono alla domanda aperta.

Il punteggio medio più alto è stato riportato nei quesiti riguardanti le definizioni di sperimentazione animale e di caccia:

- “*La vivisezione indica ... le operazioni effettuate su animali vivi a scopo di studio e ricerca*” (M = 1.69, DS = 0.65) e “*Il bracconaggio si riferisce ... alla caccia illegale di animali selvatici*” (M = 1.69, DS = .068);
- “*La sperimentazione animale può prevedere ... la somministrazione di farmaci, l'esposizione a radiazioni e la mutilazione di animali vivi*” (M = 1.43, DS = 0.79) e “*La caccia si riferisce alla cattura e all'abbattimento di animali a scopo alimentare, commerciale e/o ricreativo*” (M = 1.74, DS = 4.81).

A livello di punteggio complessivo, comunque, i valori registrati da entrambi i gruppi sono piuttosto bassi (su un massimo di 20), con punteggi più alti per la caccia e una variabilità interna elevata nelle conoscenze su entrambe le questioni:

96

- sperimentazione animale:  $M_s = 10.74$ ,  $DS_s = 4.06$ ;  $M_p = 10.64$ ,  $DS_p = 4.67$ ;
- caccia:  $M_s = 11.44$ ;  $DS_s = 3.57$ ;  $M_p = 11.26$ ,  $DS_p = 3.60$ .

Le differenze osservate tra i gruppi sono minime e non sono statisticamente significative, come verificato con il  $t$  test:  $t_{\text{vivisezione}}(118) = -.12, p > .05$ ; e  $t_{\text{caccia}}(115) = -.28, p > .05$ .

### 6.3.7

#### Posizioni personali

##### *Posizioni dichiarate*

Le posizioni personali dei partecipanti rispetto alle due questioni oggetto di discussione sono state rilevate attraverso due questionari, uno sulla sperimentazione animale e uno sulla caccia, somministrati prima dei compiti di scrittura (Ainsworth et al., 2011; Neuman, 2003). Entrambi gli strumenti utilizzati sono composti da 5 item, tutti riferibili alle stesse questioni generali, pur con connotazioni diverse:

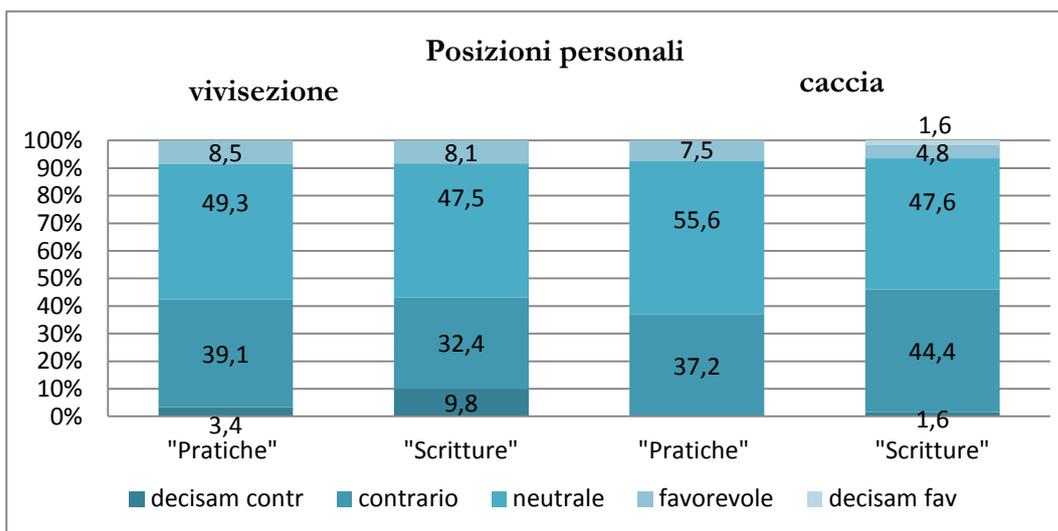
- a) sperimentazione animale, vivisezione, ricerca in vivo, sperimentazione sugli animali, ricerca animale;
- b) cattura o abbattimento di animali, trappolaggio, bracconaggio, pesca, caccia di selezione.

Agli studenti è stato chiesto di esprimere la propria posizione rispetto a ciascuno degli elementi, indicando il grado di disaccordo o accordo su cinque: 1 (*decisamente contraria*), 2 (*contraria*), 3 (*neutrale*), 4 (*favorevole*), 5 (*decisamente favorevole*).

Vista l'elevata coerenza interna dei questionari ( $\alpha$  Cronbach  $_{vivisezione} = .82$ ;  $\alpha$  Cronbach  $_{caccia} = .70$ ), le analisi sono state effettuate sulle posizioni complessive sulle due questioni.

La maggior parte dei ragazzi coinvolti nella ricerca non ha dichiarato una posizione definita, né sulla sperimentazione animale, né sulla caccia. Tra chi ha espresso una posizione più o meno decisa sulle questioni, i contrari hanno superato i favorevoli: il 42% era contro la sperimentazione animale in entrambi in gruppi; i contrari alla caccia erano più numerosi nel gruppo *Scritture* (45%) rispetto al gruppo *Pratiche* (37%), come si vede nella Figura 6.8.

Figura 6.8  
*Posizioni personali*  
 (Confronti tra gruppi nelle distribuzioni di frequenza; *Scritture* n = 65 ; *Pratiche* n = 59)

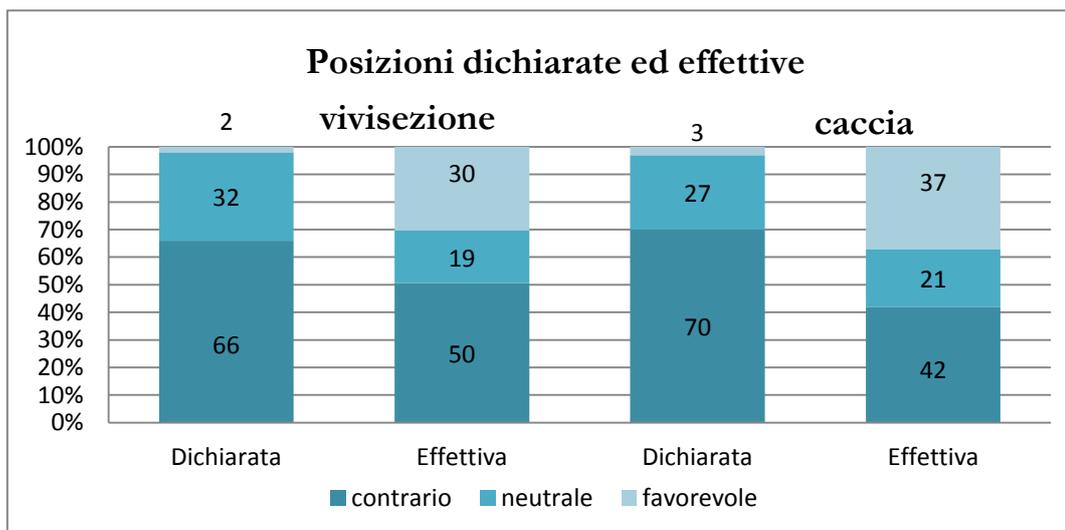


Le differenze osservate tra i gruppi sono minime e non sono statisticamente significative, come verificato con il test del chi quadrato, calcolato su tre modalità (contrario, neutrale, favorevole):  $\chi^2_{\text{vivisezione}}(2) = 0.005, p = .998$  e  $\chi^2_{\text{caccia}}(2) = 3.175, p = .204$ .

### *Posizioni sostenute nei testi*

Le posizioni personali dichiarate dai ragazzi prima di affrontare i compiti di scrittura sono state messe a confronto con le posizioni sostenute effettivamente nei testi. Sono emerse delle differenze nelle distribuzioni di frequenza, con una polarizzazione delle posizioni, osservata nella riduzione del numero di studenti senza una posizione definita sulle questioni e nell'aumento dei favorevoli, sia alla sperimentale animale che alla caccia (si veda la Figura 6.9 *Posizioni dichiarate ed effettive*). Le differenze tra quanto dichiarato prima di scrivere e quanto affermato nei testi sono altamente significative per tutti i partecipanti, anche dal punto di vista statistico, come verificato con il test del chi quadrato:  $\chi^2_{\text{vivisezione}}(4) = 47.078, p = .000$  e  $\chi^2_{\text{caccia}}(4) = 25.382, p = .000$ . Per questo sono state analizzate le differenze tra gruppi anche per quanto riguarda le posizioni effettive sostenute dai ragazzi nei testi. In questo caso, però, le differenze non sono risultate statisticamente significative, come verificato con il test del chi quadrato:  $\chi^2_{\text{vivisezione}}(2) = 0.035, p = .983$  e  $\chi^2_{\text{caccia}}(2) = 3.309, p = .191$ .

Figura 6.9  
*Posizioni dichiarate ed effettive*  
(Distribuzioni di frequenza sul totale dei partecipanti (N = 124))

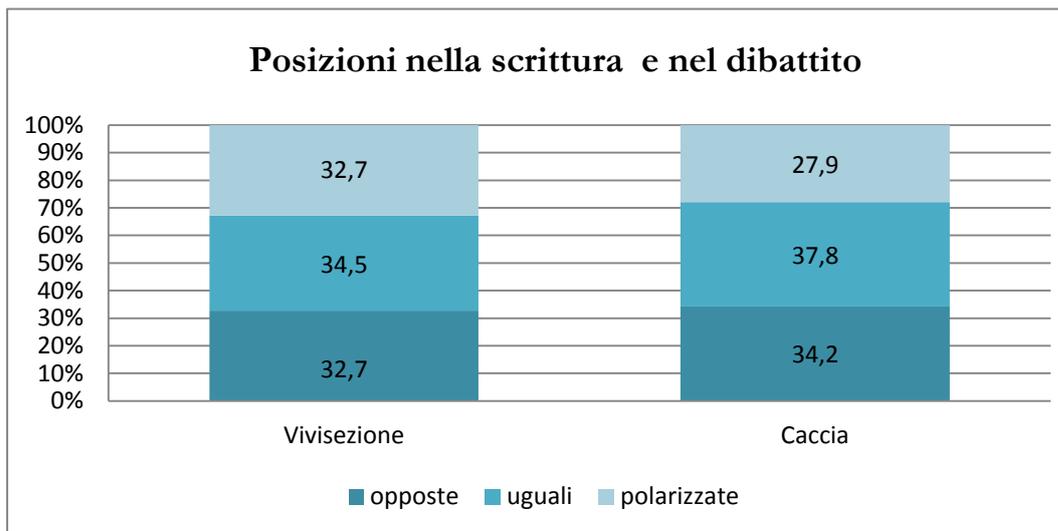


### *Posizioni assegnate nelle dispute*

Per quanto riguarda il compito di dibattito, è stato operato un confronto tra le posizioni assegnate ai partecipanti e quelle effettivamente sostenute nei testi scritti, con tre combinazioni possibili:

- a) posizioni opposte: un ragazzo contrario fa parte della squadra pro, e viceversa;
- b) posizioni uguali: un ragazzo favorevole fa parte della squadra pro, e viceversa;
- c) polarizzate, nel caso di ragazzi neutrali nel compito di scrittura, obbligati a prendere posizione nel compito di dibattito (si veda Figura 6.10 *Posizioni nella scrittura e nel dibattito*).

Figura 6.10  
*Posizioni nella scrittura e nel dibattito*  
(Distribuzioni di frequenza sul totale dei partecipanti (N = 124))



Le differenze osservate tra i gruppi nelle distribuzioni di frequenza sono minime e non sono statisticamente significative, come verificato con il test del chi quadrato:  $\chi^2_{\text{vivisezione}}(2) = 1.524, p = .467$  e  $\chi^2_{\text{caccia}}(2) = 5.394, p = .067$ .



## Misure

*I sette ottavi di ogni parte visibile sono sempre sommersi.  
Tutto quel che conosco è materiale che posso eliminare, lasciare sott'acqua, così il mio iceberg sarà sempre più solido.  
L'importante è quel che non si vede.*

Ernest Hemingway

La ricerca dottorale è stata condotta allo scopo di esplorare il ruolo che l'insegnamento di strumenti di scrittura strategici può svolgere nell'apprendimento di strategie per la scrittura e l'oralità argomentative nella scuola secondaria di II grado. Si è ipotizzato che un laboratorio intensivo di scritture per l'argomentazione potesse contribuire a sviluppare le abilità argomentative degli studenti coinvolti nell'indagine. Partendo dal presupposto che l'uso efficace di strategie si riflette nella qualità dei discorsi argomentativi prodotti, ci si attendeva di osservare indirettamente l'impatto positivo del laboratorio *Scrivere per argomentare* attraverso l'analisi di alcune caratteristiche presenti nei testi e negli interventi dei ragazzi. In prospettiva cognitivista, infatti, i marcatori testuali rappresentano delle tracce dell'attività cognitiva e linguistica da cui si possono inferire i processi sottesi e le strategie messe in atto (Fayol, 2012).

Per esplorare le prestazioni argomentative degli studenti dei due gruppi, tutti i partecipanti sono stati coinvolti in quattro sessioni di rilevazione, due precedenti e due successive ai percorsi didattici. I compiti, di natura argomentativa, sono stati progettati in modo da prevedere la documentazione da più fonti. Nella prima e nella terza sessione è stato chiesto ai ragazzi di scrivere un testo per convincere un coetaneo della bontà della loro posizione su questioni riguardanti i diritti degli animali. La seconda e la quarta sessione sono state dedicate al compito di dibattito regolamentato, sulle stesse questioni affrontate attraverso la scrittura. In questo caso, però, gli studenti sono intervenuti assumendo ruoli e posizioni assegnate casualmente.

La qualità dei testi scritti e degli interventi orali di dibattito è stata misurata e valutata seguendo un approccio analitico e top-down (Barkaoui, 2007; Cushing Weigle, 2002; East, 2009; Knoch, 2011). A partire dalla vasta letteratura filosofica, linguistica, psicologica e didattica sull'argomentazione, sono state definite e isolate sei ca-

ratteristiche linguistiche e testuali che qualificano il discorso argomentativo e rendono conto dell'uso efficace di strategie per l'argomentazione, sia orale che scritta:

- a) *Informatività argomentativa*;
- b) *Intertestualità*;
- c) *Coerenza*;
- d) *Struttura*;
- e) *Coesione*;
- f) *Persuasività linguistica*.

Tali elementi qualificanti sono stati misurati separatamente, senza arrivare ad un punteggio globale, in modo da poter ricavare informazioni utili sulle diverse abilità sottese (Alderson, 2005). Ciascuna misura è stata valutata con un punteggio da 0 a 4, corrispondente al livello di prestazione atteso, descritto seguendo un approccio empirico anche a partire dai materiali raccolti durante il *piloting* (North, 2003). Come si vedrà in seguito, i descrittori individuati per la scrittura e per l'oralità argomentative sono molto simili, date le caratteristiche del compito di dibattito regolamentato, molto simili alla modalità scritta.

Tra i testi e gli interventi prodotti dagli studenti del gruppo pilota sono stati individuati alcuni materiali di esempio per ciascuna misura e per ciascun livello, in modo da avere un riferimento da seguire nella valutazione. I punteggi sono stati attribuiti da tre giudici indipendenti, esperti nella valutazione delle abilità linguistiche orali e scritte: la dottoranda, una collaboratrice di ricerca e un'insegnante di scuola secondaria di II grado, non coinvolta nei percorsi didattici proposti ai partecipanti. L'affidabilità delle procedure di valutazione è stata calcolata come percentuale di accordo tra giudici, data dal rapporto tra il numero di accordi effettivi e il numero di accordi possibili (Cohen, Manion; Morrison, 2011; East, 2009; Stemler, 2004). In caso di disaccordo nell'attribuzione dei punteggi, i giudici si sono confrontati ed hanno discusso, in modo da raggiungere un compromesso ed assegnare un punteggio condiviso.

## 7.1

### Analisi della scrittura argomentativa

I testi argomentativi sono stati trascritti utilizzando un programma di videoscrittura, in modo da standardizzare il formato e controllare i pregiudizi legati alla presentazione grafica dei testi, aumentando al contempo la leggibilità degli stessi. Sono stati mantenuti gli eventuali errori di ortografia e nell'uso della punteggiatura (Brown, Yule, 1983; Graham, Harris, & Hebert, 2011; Powers, Fowles, Farnum, & Ramsay, 1994).

#### 7.1.1

##### Lunghezza

###### *Lunghezza in parole*

La lunghezza dei testi è stata misurata per conteggio di parole, ossia delle unità linguistiche minime dotate di significato autonomo (accordo tra giudici: 100%).

103

---

###### *Lunghezza in unità T*

È stata presa in considerazione anche la lunghezza dei testi in unità T (accordo tra giudici: 99%), unità grammaticali autonome che comprendono una proposizione indipendente e tutte le sequenze sintattiche che la espandono, mantenendosi legate dal punto di vista grammaticale (Hunt, 1965). Le unità T sono porzioni di testo autonome sul piano sintattico e semantico, perché dotate di regole grammaticali interne:

- a) accordi morfologici tra soggetto, verbo e complementi;
- b) accordi tra ausiliari, gerundi e participi;
- c) legami di subordinazione impliciti, resi attraverso preposizioni, punteggiatura e giustapposizione (discorso indiretto, apposizioni, relative, incidentali, parentetiche);
- d) dipendenze sintattiche esplicitate dalle congiunzioni.

Come si può vedere nella Figura 7.1, non sempre la segmentazione di un testo in unità T corrisponde al suo sviluppo in enunciati, delimitati da punti fermi. Nell'esempio, i verbi reggenti sono evidenziati in grassetto, i marcatori di subordinazione sono sottolineati, mentre le congiunzioni coordinanti sono colorate in giallo.

Figura 7.1

*Esempio di segmentazione di un testo in unità T*

(Testo scritto da uno studente partecipante alla rilevazione iniziale (20 unità T))

La sperimentazione animale **è** un metodo scientifico utilizzato per l'avanzamento della medicina e della ricerca. /  
 Secondo me, **sebbene** questo metodo sia stato utile per aver permesso lo studio di molte malattie, **è** tuttavia immorale / **e può** benissimo essere sostituito da tecniche più umane e moderne. /  
 L'animale **è** diverso dagli esseri umani / **e presenta** diverse reazioni nei confronti della medesima sostanza. / Ad esempio l'amanita falloide **può** essere mangiata da un coniglio / **mentre** per l'uomo **è** letale in dosi minime; / la civetta **può** tranquillamente ingerire cianuro di potassio, / il cloroformio **si rivela** tossico per i cani e il prezzemolo per i pappagalli. /  
 Quindi la sperimentazione animale, **oltre ad essere immorale**, **è** anche possibile **che** non sia una corretta risposta allo studio cioè **che** negli animali si possano verificare reazioni **che** nell'uomo non si verificano e viceversa. / Ad esempio nelle donne in gravidanza il farmaco talidomide **ha fatto** sì **che** avessero figli focomelici **anche se** negli animali non si era riscontrato alcun danno. /  
 Infatti animali e uomini **non possono** presentare risultati simili / **ma** anzi **sono** profondamente diversi sia sul piano anatomico, sia fisiologico, sia quindi farmacologico. / Inoltre i modelli animali **sono** spesso fuorvianti / **ovvero manifestano** i sintomi delle malattie e non le cause / **e** quindi **favoriscono** l'avvento di medicinali sintomatici anziché curativi. / Alla sperimentazione animale **andrebbe** quindi sostituito un altro metodo come ad esempio le prove in vitro condotte su cellule e tessuto isolati **che** forniscono informazioni altrettanto preziose. / Inoltre i modelli ed i sistemi computerizzati, **che** simulano con un notevole grado di approssimazione il funzionamento dell'organismo, **forniscono** un aiuto sempre più importante. /  
 Infine quindi, il fine **non giustifica** i mezzi / **poiché** i mezzi **possono** essere altri / **e** comunque **non è** giustificabile la crudeltà verso gli animali **in quanto** esseri viventi **e** di diritto devono vivere. /

### 7.1.2

#### Complessità sintattica

Rapportando la lunghezza di un testo in parole alla sua lunghezza in unità T si ottiene la lunghezza media delle unità T di quel testo, definita da Hunt (1965) come *complessità sintattica* e considerata dallo stesso autore come un potenziale indice di maturità. Essa rende conto degli aspetti sintattici della pianificazione di un testo e quindi

della capacità dello scrittore di usare il linguaggio per esprimere relazioni logiche anche complesse.

### 7.1.3

#### Informatività argomentativa

Uno dei tratti che qualifica l'argomentazione scritta è la sua *informatività*, il fatto cioè che non vi siano carenze né ridondanze nelle informazioni veicolate dal testo. Questo fondamento della testualità si caratterizza *in senso argomentativo* nel momento in cui sono presenti e ben sviluppati tutti gli elementi della struttura dell'argomentazione (Toulmin, 1958). L'informatività argomentativa è stata valutata con un punteggio da 0 a 4 in base alla presenza e al grado di sviluppo nei testi dei seguenti elementi, funzionali all'argomentazione (accordo tra giudici: 95%):

- a) tesi principale, tesi secondarie e prove a supporto;
- b) antitesi, contro-argomenti, obiezioni, limiti, repliche;
- c) riferimenti a fonti autorevoli a supporto e a principi generali che autorizzano l'inferenza tra premesse e conclusioni;
- d) presentazione della questione e dei punti di vista.

105

---

#### *0 punti*

Il livello minimo di informatività è rappresentato dai testi in cui viene riportata solo la tesi principale o la posizione dell'autore. Nel caso della ricerca dottorale, vista l'età anagrafica e lo sviluppo cognitivo dei ragazzi coinvolti, ci si attendeva di raccogliere materiali ad un livello successivo di sviluppo strategico.

#### *1 punto*

A tale livello si collocano testi composti da un'argomentazione minima, con pochi elementi a supporto, come messo in evidenza nell'esempio seguente.

[114]

#### ***Sperimentazione animale***

*Domani mattina mi sveglio e mi ritrovo chiuso in una gabbia pronto per essere vivisezionato.*

*Ecco sicuramente non mi piacerebbe e credo che in generale nessuno lo desideri quindi non capisco perché gli animali, debbano soffrire a causa dell'uomo.*

*Bisognerebbe cercare di immedesimarsi negli animali e provare a pensare come si possono sentire nell'essere continuamente testati per scopi umani.*

2 punti

L'informatività del testo migliora se lo scrittore riesce ad anticipare possibili obiezioni e a tenere conto dei diversi punti di vista sulla questione, sviluppando la controargomentazione, come si vede nel testo alla pagina seguente.

[117]

*La sperimentazione animale è un argomento di cui si parla troppo poco. Oggi ne ho avuto la dimostrazione a scuola e ho potuto constatare che la gente sa veramente poco su questo argomento. La sperimentazione consiste nello svolgere degli esperimenti su animali per scopi medici, cosmetici etc ...*

*Le proteste fatte da associazioni animaliste **rivendicano l'utilizzo di esseri viventi per gli esperimenti.***

***Sarei d'accordo con loro, se non fosse che** da quegli esperimenti si ottengono vaccini e un enorme progresso nei vari campi che utilizzano questo tipo di sperimentazione. Alcuni esempi sono: il vaccino per la paralisi infantile, medicinali per malattie infettive e affezioni cardiache e per non parlare dello sviluppo che si ha avuto nella chirurgia.*

*Secondo me **molti di questi manifestati di associazioni animaliste non sanno che** con questi esperimenti si possono salvare molte vite tra cui le loro.*

*Su alcuni documenti e programmi televisivi ho ricevuto informazioni su che quantità di animali vengono utilizzati per la sperimentazione. Vengono utilizzati circa 500 milioni di animali all'anno, di cui solo una piccola parte sono per studi medici. Dal mio punto di vista **bisognerebbe intaccare non chi fa esperimenti per cercare un maggior benessere della collettività ma chi lo fa per motivi economici o ancor peggio per altri motivi** di cui non vorrei neanche parlare. Io sono favorevole ad una sperimentazione animale **che sia moderata e nella norma.***

*Poi **se negli anni futuri verranno sviluppate altre tecniche altrettanto efficaci sulla sperimentazione, ben venga!***

3 punti

Nel momento in cui l'autore costruisce un'argomentazione solida, basata su vari tipi di prove a sostegno, il livello dell'informatività argomentativa cresce ulteriormente e nel testo si possono individuare riferimenti a fonti autorevoli e a principi generali.

[2]

*Nel dibattito sulla sperimentazione animale emergono delle posizioni inconciliabili. I sostenitori la definiscono una pratica lecita, approvata dalle autorità sanitarie, che ha permesso all'umanità e soprattutto ai Paesi industrializzati di debellare malattie come la poliomielite, di testare nuove tecniche chirurgiche e di combattere le affezioni cardiache e infettive che affliggevano l'uomo in tutta la sua storia. Gli esperimenti sugli animali vivi sono*

ancora oggi uno dei metodi indispensabili alla ricerca e al progresso della medicina anche se causano dolore e patimenti agli animali che vengono usati.

L'industrializzazione, che a volte viene criticata, ha fornito tecniche più avanzate che possono essere delle buone alternative per ridurre gli esperimenti sugli animali. Ad esempio, le prove in vitro, condotte su cellule e tessuti isolati, danno dei risultati altrettanto utili. Inoltre i nuovi sistemi computerizzati simulano, con un notevole grado di approssimazione, il funzionamento dell'organismo. Tutti i ricercatori condannano i casi in cui gli animali vengono sacrificati per inutili motivi. L'animale va utilizzato solo quando ciò è strettamente necessario dice il capo del laboratorio di farmaceutica clinica cardiovascolare dell'Istituto Mario Negri di Milano. Usare l'animale senza una valida motivazione scientifica è immorale, anche quando non soffre afferma, finendo il suo discorso. Non sempre è possibile anestetizzarli, perché i risultati sarebbero falsati. È bene sottolineare il fatto che l'animale è diverso dagli esseri umani, ha differenti reazioni nei confronti della sostanza che gli viene somministrata. Ad esempio l'amanita falloide, letale per gli uomini in dosi minime, può essere mangiata da un coniglio; la civetta può pasteggiare a cianuro di potassio, mentre il cloroformio si rivela tossico per i cani e il prezzemolo disastroso per i pappagalli. Perciò è molto difficile trasferire all'uomo i risultati ottenuti sugli animali; e rimane un certo velo d'incertezza in questo. Nessun uomo può essere giustificato per i massacri e le sofferenze che la vivisezione comporta. Nella natura ogni essere vivente è degno di rispetto e ha diritto alla vita, che esso sia uomo o animale; per questo bisognerebbe eliminare o quanto meno limitare la vivisezione e tutte le conseguenze che porta.

#### 4 punti

Inoltre, in un testo argomentativo altamente informativo l'autore introduce la questione oggetto di discussione e la esplora nelle sue articolazioni tematiche.

107

[47]

La vivisezione viene usata nel campo della medicina, ma anche in settori di bellezza (cosmetici), per aiutare la ricerca. Esistono veri e propri allevamenti di animali, al fine che questi siano impiegati per esperimenti contro malattie dannose per l'uomo e non ancora curabili.

Negli ultimi mesi, ci sono stati pubblici dibattiti per convincere ed informare la popolazione su cosa sia la vivisezione, se è giusta oppure no.

Secondo la mia opinione, la vivisezione non è sempre il "rimedio" migliore per ogni malattia; non posso tollerare il fatto che poveri animali soffrano inutilmente, in quanto non sempre viene loro somministrata una dose di anestesia. Nella vita di tutti i giorni cerchiamo di non provocare dolore a nessuno e questo significa che non dobbiamo farlo neanche nei confronti degli animali. Nel campo della vivisezione vengono sacrificati milioni di animali, nonché di pubblico denaro; in fondo anche la specie umana è animale e secondo me dovrebbe essere in grado di capire che nella natura ciascun essere vivente ha il suo posto, è degno di rispetto ed ha eguale diritto alla vita, che sia uomo o ratto.

Inoltre gli animali possono avere differenti reazioni rispetto a quelle degli esseri umani; basti pensare che il prezzemolo è disastroso per i pappagalli!

La mia opinione però può essere diversa da quella di mio coetaneo o di persone più informate sull'argomento.

Per esempio il capo del laboratorio di farmaceutica dell'Istituto Mario Negri di Milano afferma che la vivisezione, con una valida motivazione, è un sacrificio necessario. Prendiamo in considerazione quest'idea:

*la vivisezione è uno dei metodi indispensabili alla ricerca e all'avanzamento della medicina e, proprio grazie ai risultati ottenuti, si sono curate molte malattie come la poliomielite ossia una malattia infettiva. I ricercatori però affermano che essi condannano i casi in cui gli animali vengano usati inutilmente e sperano che l'avvento di metodologie alternative rendano sempre più raro l'uso di questi esseri.*

*Tutto questo mi sembra un gioco: usano gli animali, ma prendono le difese sul fatto che non sono d'accordo.*

*A questo punto mi sembra facile spiegare che la vivisezione non è un obbligo; esistono molti altri metodi per compiere ricerche con risultati simili a quelli impiegati in questo campo. È palese che non si potrà mai eliminare definitivamente, ma si possono cercare metodi alternativi o fare in modo che quelli usati siano meno invasivi e più rispettosi nei confronti della specie animale e usare cavie allevate specificatamente, anche perché nessuno vorrebbe che il proprio animale domestico venga usato per questi scopi.*

*Possiamo sperare che con il tempo questi metodi vengano piano piano migliorati o sostituiti definitivamente. Per esempio le prove invitro forniscono informazioni preziose o anche alcuni sistemi computerizzati.*

*Bisogna sempre dare un inizio alle cose, perché non farlo da ora?*

Un testo così composto rende conto dell'efficacia delle mosse argomentative e rispecchia l'efficacia delle strategie messe in atto dallo scrittore per generare e selezionare elementi funzionali all'argomentazione (Della Casa, 1994; 2003).

#### Intertestualità

Ogni testo è caratterizzato da *intertestualità*, nel senso che esso entra in relazione con altri testi, passati, presenti e futuri. Questo tratto diventa un elemento di qualificazione dell'argomentazione scritta nel momento in cui l'autore riesce non solo ad integrare nel testo informazioni provenienti da fonti diverse, ma soprattutto ad utilizzarle in modo corretto, facendone un uso esplicito (Bernardelli, 2013; Boscolo, 2012a). L'esperto, infatti, sa attribuire funzione argomentativa tanto alle conoscenze ed esperienze personali, quanto agli elementi raccolti attraverso la documentazione da fonti esterne (Plakans, Gebiril, 2012).

L'intertestualità è stata valutata con un punteggio da 0 a 4 in base al tipo di utilizzo delle fonti osservato (accordo tra giudici: 86%):

- a) inserimento per copia e/o parafrasi di elementi tratti da più fonti;
- b) rielaborazione personale di elementi tratti da più fonti;

- c) rielaborazione personale di elementi tratti da più fonti, con riferimenti generici o allusioni;
- d) citazione diretta o riferimento bibliografico ad altre fonti.

#### 0 punti

Il livello minimo di intertestualità è rappresentato da testi copiati integralmente da un'unica fonte. In questa ricerca dottorale, visto che gli studenti avevano a disposizione fonti plurime per documentarsi, si auspicava di raccogliere materiali ad un livello superiore.

#### 1 punto

A tale livello si collocano testi composti per copia fedele o parafrasata da una pluralità di documenti, integrati con conoscenze personali.

[1]

**La vivisezione è un crimine inutile che finisce col danneggiare la salute dell'uomo [copia dal testo 2].** I suoi sostenitori ritengono tutt'ora che questi esperimenti, condotti su animali vivi, siano un metodo indispensabile per la ricerca e il progresso della medicina.

*I patimenti degli animali sono un aspetto doloroso ma inevitabile, in quanto se il sacrificio di milioni di vite animali può salvarne altrettante di umane questo rende valida e da autorizzare la sperimentazione animale. Il classico esempio di "il fine giustifica i mezzi", ma in realtà si tratta di un crimine inutile. [parafrasi del testo 2]. L'animale è diverso dall'uomo sia dal punto di vista anatomico che fisiologico di conseguenza anche farmacologico. Esperimenti condotti su di essi porterebbero alla creazione di nuovi medicinali e terapie, che però potrebbero rivelarsi negativi e nocivi per l'uomo, in quanto specie e soggetti diversi. [parafrasi dal testo 1].*

**Basti pensare all'amanita falloide, letale per gli uomini in dosi minime, può essere impunemente mangiato da un coniglio e alla civetta che può tranquillamente ingerire cianuro di potassio, cosa impensabile per l'uomo; mentre il cloroformio si rivela tossico per i cani e il prezzemolo disastroso per il pappagallo, a differenza nostra. La lista dei farmaci testati sugli animali messi in commercio e poi ritirati dopo lunghi periodi perché pericolosi, è impressionante.**

**A questa pratica ovviamente la scienza ha posto altre valide alternative.**

**Le prove in vitro, condotte su cellule e tessuti isolati, forniscono informazioni altrettanto preziose,**

**[copia dal testo 1] in quanto queste vengono fatte su cellule della specie interessata allo studio della patologia, evitando così quella differenza nell'effetto di farmaci e terapie.**

**Inoltre i modelli e i sistemi computerizzati, che simulano con un notevole grado di realtà il funzionamento dell'organismo forniscono un aiuto sempre più importante.[copia dal testo 1].**

***Ritengo che ciascun essere vivente ha il suo posto, ed è degno di avere il diritto alla vita tanto quanto l'uomo.*** [copia dal testo 3].

*Per questo la vivisezione è una pratica da abolire.*

2 punti

L'intertestualità del testo migliora se lo scrittore rielabora gli elementi tratti da fonti esterne, integrandoli con le proprie conoscenze personali, senza copiare né parafrasare i documenti.

[19]

***La vivisezione***

*Innanzitutto voglio ragionare sulla vivisezione;*

*la vivisezione può avere vari lati negativi: la reazione animale può essere diversa da quella umana e gli animali possono essere costretti a fortissimi dolori; ma senza d'essa non saremmo riusciti a curare molte malattie né ad approfondire molte ricerche ... quindi, secondo la mia opinione la vivisezione, fino alla scoperta di un metodo alternativo e più efficace, è una strada che dobbiamo seguire. [rielaborazione dal testo 1].*

*Voglio ora dimostrare la mia idea.*

*se una ditta farmaceutica crea un farmaco "x" e non si conoscono i possibili effetti collaterali, non lo si può mettere in commercio e sicuramente non testarlo sull'uomo; la vivisezione è quindi l'unico modo per consentire la sicurezza del farmaco in questione; un altro vantaggio è l'approfondimento degli studi su malattie come AIDS o tumori e sulla neurochirurgia.*

*Quindi io mi schiero dalla parte della sperimentazione animale, che è un sacrificio necessario per consentire l'avanzamento medico e scientifico, e per permettere di arrivare alla cura anche delle malattie considerate incurabili come il cancro o l'AIDS. [rielaborazione dal testo 2].*

110

3 punti

Nel momento in cui l'autore esplicita l'uso delle fonti, il livello dell'intertestualità cresce ulteriormente, anche se nel testo i riferimenti sono generici. Sono presenti alcuni segnali meta discorsivi, ma il loro uso non è adeguato e il lettore non può risalire alle fonti, come si può notare negli esempi seguenti.

[72]

*Inoltre è stato dimostrato che una quantità considerevole di farmaci sono stati ritirati dal commercio perché dannosi per l'uomo, come per esempio la catastrofe avvenuta a causa della talidomide (Testo C).*

[93]

*La sperimentazione animale è un argomento sul quale vi è un dibattito che dura ormai da più di un secolo e sul quale non si è ancora trovata una risposta. I tre articoli letti mi hanno permesso di approfondire questo tema e in base a ciò che ho letto credo la sperimen-*

*tazione animale non sia crimine ma sia un utile necessità. È da anni che la medicina, testando nuovi farmaci e analizzando malattie sugli animali, ha scoperto nuove cure sugli esseri umani.*

[28]

*L'aspetto favorevole alla vivisezione è che essa porta frequentemente buoni risultati in ambito scientifico. Con la sperimentazione animale, infatti, ci sono stati grandi progressi nel mondo scientifico. Basta pensare (notizia di pochi mesi fa) all'ottimo risultato ottenuto dallo studio del comportamento di alcuni gatti sottoposti al morbo dell'AIDS.*

4 punti

Il livello più elevato di intertestualità si osserva nei testi arricchiti da segnali metadiscorsivi probatori utilizzati in modo preciso e corretto (Dafouz-Milne, 2008; Dobbs, 2012; Uccelli et al., 2013).

[53]

*Chi è contrario alla sperimentazione o alla vivisezione spesso critica i risultati di queste sperimentazioni. Spesso i risultati non sono quelli sperati: molte volte i farmaci che sono stati testati sugli animali si rivelano comunque pericolosi. Questo è quello che viene riportato su "Trovare le parole", vol. 3 editore Loescher, Torino, anno 1992, qui, l'autore descrive questa pratica inutile e spesso inefficace.*

[74]

*La vivisezione, ossia la pratica di esperimenti su animali vivi, sta sempre di più diventando un evento comune per noi uomini, ma forse a tutte le persone che sono favorevoli alla pratica sugli animali (e per giunta vivi) non passa nemmeno per l'anticamera del cervello che commettono sempre delle azioni fondamentalmente crudeli e delittuose, e aggiungo anche inutili perché comunque gli animali hanno molte reazioni diverse dagli esseri umani per le medesime sostanze, infatti "la lista nera dei farmaci provati su animali e tolti dal mercato, è impressionante" (Trovare le parole", VOL. 3, Loescher, Torino 1992).*

La presenza di queste segnalazioni e il riferimento a elementi tratti da una pluralità di fonti rendono conto dell'abilità dello scrittore esperto di utilizzare strategie di lettura funzionali alla documentazione e strategie di scrittura funzionali all'argomentazione, genere di discorso che richiede un uso corretto delle fonti.

Un testo è caratterizzato in profondità da continuità tematica e da *coerenza* di significato, a livello locale (tra frasi adiacenti) e globale (tra parti di testo). È un “tesuto” (*textum*), un insieme unitario e composto, chiaro e “di senso compiuto”. In chiave *argomentativa*, poi, la struttura portante del testo è rappresentata da una rete concettuale basata sulle relazioni logiche tra gli elementi dell’argomentazione. L’appropriatezza di queste catene inferenziali fa “filare” il ragionamento e dà validità e forza logico al discorso (Lo Cascio, 2011). La coerenza dei testi è stata valutata con un punteggio da 0 a 4 in base all’assenza di incongruenze e di salti logici a diversi livelli (accordo tra giudici: 88%):

- a) con la posizione e con la questione;
- b) tra unità T, quindi tra proposizioni adiacenti (livello locale);
- c) tra paragrafi, quindi tra porzioni di testo (livello globale);
- d) tra elementi dell’argomentazione (livello macro).

#### 0 punti

Il livello minimo di coerenza è rappresentato da testi con contraddizioni e incongruenze, in cui sono presenti elementi non coerenti con la posizione, come nell’esempio seguente.

*Penso che la vivisezione sia **giusta e inevitabile** [...] la vivisezione è un **crimine inutile** che danneggia la salute dell’uomo.*

#### 4 punti

All’opposto, il livello più elevato di coerenza è caratterizzato da testi ben organizzati sul piano logico-semantic, dove non sono presenti elementi che contraddicono la posizione sostenuta, né salti logici tra frasi vicine o tra porzioni di testo. Soprattutto, gli elementi dell’argomentazione sono legati in modo logico attraverso la giustapposizione, che autorizza inferenze appropriate, oppure attraverso l’uso corretto di connettivi, che guidano il lettore nella ricostruzione della rete concettuale.

[14]

*Il dibattito sulla sperimentazione animale vede contrapporsi le persone che ritengono la vivisezione un sacrificio necessario e le persone che la considerano un crimine, io penso che la sperimentazione sia indispensabile per il progresso terapeutico ma che vada ridotta il più possibile sfruttando le sue alternative che forniscono informazioni altrettanto preziose.*

*Non ritengo giusto che gli animali debbano sottoporsi a sofferenze atroci, se si considera che l'anestesia non sempre è possibile, e che questo sia ritenuto un aspetto inevitabile per apportare un beneficio all'umanità. La sperimentazione sugli animali vivi dovrebbe essere presa in considerazione come ultima scelta visto che le nuove tecniche quali le prove in vitro, la clonazione cellulare e le cellule staminali danno la possibilità di fare esperimenti su cellule delle stesse specie sulle quali si sarebbe praticata la ricerca in vivo.*

*Inoltre se la sperimentazione sugli animali ha portato alla creazione di medicinali indispensabili per curare malattie molto gravi come la poliomielite, le malattie infettive e le afezioni cardiache e dà la speranza di trovare dei medicinali per curare malattie come l'AIDS e il cancro; questa pratica ha portato anche alla produzione di medicinali pericolosi per l'uomo, poiché una sostanza innocua per una specie può essere dannosa per un'altra e quindi in seguito ad una prima sperimentazione sugli animali segue una sperimentazione sull'uomo, che solo nel corso dell'impiego del farmaco ne nota gli aspetti negativi. In più le malattie che vengono trasferite agli animali, nonostante siano molto simili a quelle umane, sono prodotte in laboratorio grazie alla biologia molecolare e provocano negli animali soltanto i sintomi e non le cause che portano alla comparsa dell'infezione e quindi vengono prodotti farmaci che curano i sintomi e non le cause, quindi la malattia permane.*

*Questo dimostra quanto la sperimentazione sugli animali sia stata utile per l'uomo ma anche quanto abbia portato a conclusioni dannose e pericolose per quest'ultimo oltre che per gli animali.*

*La vivisezione è stata necessaria per il progresso terapeutico ma non è l'unica speranza per produrre medicinali per le malattie tuttora incurabili, infatti il progresso scientifico e tecnologico stanno portando ad alcune alternative efficaci che possono arrivare a dare informazioni utili al beneficio dell'umanità senza provocare atroci, e a volte inutili, sofferenza agli animali.*

113

### 3 punti

La coerenza di un testo argomentativo peggiora se l'autore non riesce a garantire la validità logica del ragionamento. Si possono osservare casi di prove a supporto non adeguate alla tesi, oppure di obiezioni incongruenti rispetto all'argomentazione sviluppata. Spesso il problema risiede nella scelta dei connettori adatti ad esprimere il legame logico sotteso. I marcatori logici, infatti, segnalano le relazioni semantiche e guidano la generazione di inferenze. L'uso scorretto di un connettore può bloccare la costruzione di catene inferenziali e confondere il lettore, come nell'esempio riportato di seguito.

*I farmaci ottenuti dalla vivisezione causano gravi danni agli esseri umani; per questa ragione noi adesso tendiamo ad utilizzare la sperimentazione animale per i farmaci sintomatici.*

## 2 punti

Oltre ai salti logici interni all'argomentazione, ad livello di coerenza inferiore sono presenti delle incongruenze tra parti vicine del testo. Se il salto logico è notevole, non è sufficiente la segnalazione attraverso l'uso del capoverso per costruire l'inferenza.

*Abbiamo distrutto molte cose belle su questo pianeta. [salto logico]  
Le leggi sono state create come una scusa per far pensare alle persone che sono migliori di quello che sono in realtà.*

## 1 punto

Se poi l'autore non riesce a mantenere la continuità logica e tematica tra frasi vicine, il livello di coerenza si abbassa ulteriormente, come nell'esempio seguente.

*Inoltre ci sono animali che si comportano in modo simile agli uomini. [salto logico]  
Ma il fatto che il pianeta Terra sia così com'è e che molte specie animali siano estinte è dovuto principalmente all'umanità.*

La presenza di incongruenze e salti logici a diversi livelli rende conto delle difficoltà incontrate dallo scrittore nella gestione dell'organizzazione concettuale degli elementi argomentativi.

### 7.1.6

#### Struttura

Una disposizione efficace degli elementi argomentativi anche sul piano lineare del testo permette al lettore di orientarsi, comprendere il punto di vista dell'autore e seguirne il ragionamento. A facilitare la processazione sono in particolare l'organizzazione del testo in una sequenza ordinata di blocchi con funzioni diverse e l'utilizzo di marcatori linguistici per segnalare lo sviluppo del discorso. Questi tratti qualificanti della testualità argomentativa possono essere definiti come *struttura* ed essere identificati con l'assetto linguistico e paralinguistico di superficie del testo, potente segnalatore della sua struttura gerarchica profonda. La strutturazione dei testi è

stata valutata con un punteggio da 0 a 4 in base alla presenza di diversi tipi di marcatori strutturali (accordo tra giudici: 94%):

- a) blocchi testuali individuabili, pur se non segnalati esplicitamente;
- b) capoverso e rientro;
- c) frasi tematiche, titoli e sottotitoli;
- d) marcatori testuali e ordinatori.

#### *0 punti*

Il livello minimo di struttura è rappresentato da testi scritti “di getto”, composti seguendo il flusso del pensiero senza preoccuparsi di sviluppare il discorso con chiarezza per essere compresi dal lettore.

#### *1 punto*

Ad un livello successivo si collocano testi organizzati per blocchi logico-tematici. Tale articolazione è individuabile sia in assenza di segnalazioni esplicite, sia nel caso in cui l'autore faccia un uso scorretto del capoverso e del rientro, segmentando eccessivamente il testo. Nell'esempio riportato di seguito l'autore sviluppa il testo in tre parti: la prima in cui presenta la propria posizione (evidenziata in rosa); la seconda in cui sviluppa l'argomentazione, portando elementi a sostegno della posizione (evidenziata in verde); e la terza in cui ribadisce il proprio punto di vista facendo riferimento a principi condivisi (evidenziata in azzurro).

[24]

*Io sono a favore della vivisezione; a me piacciono molto gli animali, ma a mio avviso è un sacrificio necessario. Sono contrario però alla sperimentazione sugli animali ad esempio dei profumi ed altri prodotti inutili. Grazie alla vivisezione sono state fornite molte cure di malattie una volta incurabili ad esempio: le malattie infettive e le affezioni cardiache; inoltre si stanno cercando delle cure per i tumori; che tuttoggi sono incurabili. I chirurghi si “allenano” con la vivisezione degli animali; sinceramente io se devo essere operato preferisco un chirurgo allenato con la vivisezione animale, che uno non allenato. Secondo te è meglio salvare gli uomini o gli animali? Io sinceramente preferisco una persona in più ed un animale in meno, che il contrario. Penso che si dovrebbero studiare dei modi che rendano sempre più raro il ricorso agli animali.*

## 2 punti

La strutturazione migliora se lo scrittore cura anche l'assetto tipografico del testo, utilizzando correttamente il capoverso o il rientro per segnalare l'articolazione in blocchi logico-tematici.

[23]

*Io sono molto d'accordo con gli antivivisezionisti. Per quanto mi riguarda, e per le conoscenze che ho su questo argomento, mi ritengo proprio contrario alla vivisezione.*

*Secondo me, è una pratica antinaturale: non mi sembra giusto che una specie debba trarre dei vantaggi per se stessa causando del male ad altre specie. Tutti gli animali hanno una vita propria, e anche noi ne abbiamo una, ma la razza umana ha, in molti millenni, avuto il dominio sulle altre, trattandole inferiormente, senza pensare di porre la loro vita sullo stesso piano della nostra.*

*Se poi, alcune volte, ha provocato problemi anziché risolverli, mi sembra ancora più giusto che questa pratica non venga usata. È il caso della talidomide che ha portato agli umani dei danni catastrofici.*

*Secondo me le persone che si pongono a favore della vivisezione, sono persone che non provano rancore a veder morire gli animali ed è per questo che possono poi pensare che questi sono metodi usati per la ricerca e la medicina e che sono indispensabili all'uomo.*

*Alla fine, secondo me, l'uomo pensa di essere l'unica specie importante sulla terra e tutte le altre le considera inferiori e a volte non pensa che anche loro provano emozioni come noi.*

116

## 3 punti

Nel momento in cui l'autore segnala l'articolazione logico-tematica del testo anche attraverso i marcatori linguistici, il livello della strutturazione cresce ulteriormente. Si tratta di utilizzare in modo più o meno raffinato espressioni che indicano in modo esplicito la tematica affrontata, come ad esempio: *per quanto riguarda ...*, *per ciò che concerne ...*, *relativamente a ...*, *in merito a ...*

[5]

**Ciò di cui voglio parlare è l'animale**, l'organismo vivente che da sempre ha avuto la capacità per distinguersi e ha trovato il modo di sopravvivere. Quello che molti uomini si sono dimenticati con l'affermarsi della razza umana sulle altre, è che l'uomo stesso è un animale. Ma allora c'è da chiedersi, perché fare del male ad un nostro "simile"? Molti di noi potrebbero rispondere perché l'uomo è migliore, l'uomo possiede la ragione, i sentimenti. **Sull'argomento della ragione** sono in parte d'accordo, altrimenti la razza umana non sarebbe mai giunta fino a questo sviluppo, che riguarda molti campi come l'alimentazione, le costruzioni, la tecnologia, la scienza ecc., **ma non posso dire altrettanto di quello sui sentimenti**. [...] Ritornando **all'argomento della ragione**, l'uomo è stato dotato di questa, e l'ha utilizzata per migliorare le proprie condizioni di vita e quindi la propria esistenza. Ma la ragione ci è stata data per fare del bene solo a noi stessi?

A questo livello i marcatori possono essere utilizzati anche per segnalare in modo esplicito la funzione argomentativa delle porzioni di testo:

*I **sostenitori** della vivisezione **affermano** [...] Gli antivivisezionisti **ribattono** dicendo [...]*

***Tesi** facilmente **confutabile***

***Per fare un esempio:** uno studente [...]*

***Un altro motivo contro** la vivisezione è il fatto che [...]*

***Il problema è** un altro: la differenza tra noi e gli animali.*

***I lati positivi** della sperimentazione animale sono che: [...] **Gli aspetti negativi** sono che: [...]*

#### 4 punti

Il livello più elevato e raffinato di strutturazione testuale si raggiunge attraverso l'utilizzo di due tipi di segnali metadiscorsivi: i marcatori testuali e gli ordinatori.

I marcatori testuali fungono da guida nello sviluppo dell'argomentazione ed esplicitano le mosse compiute dall'autore:

***Voglio ora dimostrare** la validità della mia tesi [...] **Faccio degli esempi:** [...] **Ora mi chiedo:** [...] Con quest'ultima affermazione **cerco di far riflettere** tutte le persone favorevoli alla vivisezione. [...]*

*La sperimentazione in vivo, ritenuta indispensabile dai suoi sostenitori, **presenta un vantaggio e uno svantaggio: il vantaggio è quello di** riuscire a rendere curabili molte malattie; **lo svantaggio è** invece il patimento più che doloroso degli animali sottoposti, vivi, a queste sperimentazioni. **Ora, però, ragioniamo sullo svantaggio.***

I segnali ordinatori facilitano l'individuazione della sequenza testuale e guidano il lettore nello sviluppo lineare del discorso. Di solito si identificano con i connettivi strutturali (Ferrari, 2005; 2006): *in primo luogo ...*, *in secondo luogo ...*, *in conclusione ...*, *da un lato ... dall'altro ...*, *innanzitutto ...*, *inoltre ...*, *infine ...*

La disposizione efficace degli elementi argomentativi nella struttura del testo e la presenza di segnalazioni strutturali rendono conto del processo di *linearizzazione* della rete concettuale e della capacità dello scrittore di utilizzare strategie retoriche per aiutare il lettore a comprendere il suo punto di vista e raggiungere, così, l'obiettivo comunicativo dell'argomentazione.

### 7.1.7 Coesione

Un testo è caratterizzato in superficie da connettività linguistica. È un'unità coesa, "cementata", in cui tutti gli elementi sono ben legati tra loro, a livello locale e globale, interno all'argomentazione e co-testuale (Altieri Biagi, 1989; Prandi, 2006). La *coesione* si può ottenere per mezzo di diversi dispositivi linguistici: l'accordo morfologico, la reggenza, l'ordine sintattico, la co-referenza (pronomi e sostituenti), l'ellissi, la punteggiatura e l'uso di connettori. Questi marcatori espliciti segnalano le relazioni logiche tra le parti del discorso e guidano la comprensione del testo. Pertanto, la presenza di connettori è un tratto qualificante dell'argomentazione scritta e rende conto delle scelte compiute dall'autore per dare coesione al testo (Lo Cascio, 2011).

La coesione dei testi è stata valutata con un punteggio da 0 a 4 in base alla presenza di connettori a diversi livelli (accordo tra giudici: 92%):

- a) tra unità T, quindi tra proposizioni adiacenti (livello locale);
- b) tra paragrafi, quindi tra porzioni di testo adiacenti (livello globale);
- c) tra parti del testo non adiacenti (livello co-testuale);
- d) tra elementi dell'argomentazione (livello macro).

#### *0 punti*

Il livello minimo di coesione è rappresentato da testi sviluppati per giustapposizione, con legami morfo-sintattici non sempre corretti e riferimenti lessicali basati sulla ripetizione del referente.

#### *1 punto*

Ad un livello superiore si collocano testi coesi a livello locale, all'interno di singole unità T oppure tra unità T vicine. Tale coesione viene realizzata non solo sul piano morfo-sintattico, ma anche attraverso l'uso di connettori, come si può vedere nell'esempio seguente.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> La segmentazione in unità T è segnalata attraverso l'uso di barre.

[123]

*Io sono contrario alla sperimentazione sugli animali. È una cosa decisamente raccapricciante sapere che l'uomo per sopravvivere, per scoprire qualcosa di nuovo deve far morire testis animali. **Del tronde** considero ingiustificabile usare animali come cavie per vedere se sono immuni o no a un veleno.*

*La cosa che mi preoccupa è cosa succederebbe se il numero di animali da cavie aumentassero. / Credo che molte specie sarebbero in via d'estinzione / **anzi**, lo sono già. / Per non parlare dello sfruttamento degli animali che secondo me è una cosa orribile vedere un uomo sfruttare un animale, per fare i suoi porci comodi, / è una cosa ingiustificabile.*

*Ritengo che l'uomo dovrebbe proprio vergognarsi **quando** sfrutta un animale **perché** non riesce a percepire il dolore, la sofferenza che un cane un gatto o un topo prova **quando** gli viene iniettato veleno.*

*L'unica cosa che sono d'accordo è usare animali per essere addestrati solo per terapie con malattie gravi, / **allora qui** l'animale prova sentimenti positivi e affetto. /*

*Questo è l'unico uso positivo che l'uomo dovrebbe usare con gli animali per certe terapie. / **Quindi** secondo me l'uso degli animali è positivo solo in caso di terapie / **mentre** il resto è negativo. /*

Per misurare la coesione a livello locale tenendo conto della presenza esplicita non solo dei marcatori logici, ma di tutti i dispositivi coesivi, è stato calcolato anche l'indice di integrazione di Scinto (1984), dato dal rapporto tra il numero di nessi linguistici corretti tra unità T adiacenti e il numero di unità T. Nell'esempio precedente la coesione locale del testo è buona; l'indice di Scinto infatti corrisponde a 0.69 su 1 ed è dovuto alla presenza di quattro nessi non corretti (segnalati in rosso).

119

2 punti

La coesione migliora se lo scrittore utilizza i connettori anche per legare elementi testuali ad un livello superiore, cioè per connettere blocchi di testo adiacenti. La forma e la funzione di questi marcatori – le cosiddette *transizioni* (Ferrari, 1995) – sono le stesse dei connettivi locali; cambia solo il livello testuale a cui operano.

[103]

*La vivisezione e la sperimentazione animale sono pratiche moralmente ingiuste, tuttavia in alcuni casi si rivelano necessarie.*

*Essa ha reso possibile lo studio più approfondito di malattie come l'epilessia e l'ipertensione, limitando significativamente il pericolo di queste malattie.*

*Dall'altro lato **però**, queste pratiche non danno sempre risultati certi, poiché non è detto che ciò che risulta positivo sugli animali lo sia anche nell'uomo. In secondo luogo come ben saprai, la vivisezione non prevede sempre l'uso di anestetici, comportando quindi ad una sofferenza dell'animale.*

*Personalmente ritengo che, per quanto barbara e iniqua possa essere, la sperimentazione animale è necessaria in tutti i Paesi industrializzati di oggi.*

Nonostante alcuni inconvenienti come il caso della talidomide (provata senza danno sugli animali, ma dannosa per l'uomo) la vivisezione resta una pratica molto importante.

**D'altronde** la sperimentazione animale è imposta in tutti i Paesi globalizzati e industrializzati dalle autorità sanitarie. È da sperare tuttavia, che queste pratiche vengano sostituite da altri metodi scientifici moderni e più sicuri.

Non è giusto **infatti** (come spesso accade) sfruttare gli animali a volte anche senza anestetici.

Fino a quando non vi sarà questa "rivoluzione", la sperimentazione animale resta necessaria, per non dire indispensabile.

### 3 punti

Nel momento in cui l'autore riesce a costruire una rete di riferimenti all'interno del testo, il suo prodotto risulta coeso anche a livello co-testuale, quindi tra parti di testo non adiacenti. Gli elementi linguistici che assolvono questa funzione sono i *richiami* e le *anticipazioni*. I primi sono segnalazioni anaforiche, utilizzate allo scopo di legare quanto si sta scrivendo con parti precedenti, a cui si rimanda il lettore: *come si è detto, come visto sopra, con l'affermazione precedente*, e così via. Le *anticipazioni* hanno funzione cataforica e annunciano quanto verrà scritto successivamente, proiettando il lettore verso il prosieguo del testo: *come vedremo in seguito, ciò che ora cercherò di fare, per prima cosa presenterò*, e così via.

120

### 4 punti

Il livello più elevato di coesione si raggiunge attraverso l'uso integrato di tutti i dispositivi coesivi, comprese le *segnalazioni argomentative*, che esplicitano sul piano linguistico i rapporti logici profondi esistenti tra gli elementi dell'argomentazione. La scelta di segnalazioni appropriate permette allo scrittore di "cementare" il ragionamento e di guidare il lettore nella ricostruzione della rete concettuale sottesa.

[40]

*Nel dibattito che divide i sostenitori della vivisezione dai loro oppositori antivivisezionisti, mi schiero a favore dei secondi.*

*Innanzitutto non trovo corretto pensare che per salvare degli esseri umani sia lecito uccidere milioni di animali; **perché** questo implica l'idea che quella umana sia una specie "superiore" alle altre e **quindi** abbia il diritto di vita o di morte su tutte le altre specie animali.*

*Inoltre per la vivisezione sono necessari dei fondi molto consistenti.*

*Prendendo in considerazione, poi che la struttura anatomica dell'uomo è molto differente da quella animale e che **quindi** molte sostanze non nocive per l'uomo siano mortali o tossiche per gli animali e vice versa non vedo la necessità di vivisezione nei confronti degli animali.*

*Inoltre con il progredire della tecnologia è possibile testare molti medicinali e vaccini in campioni isolati di tessuti ed ottenere informazioni molto valide e risultati discreti **senza** la necessità di stroncare vite; e a mio parere può essere una valida alternativa anche quella di riprodurre al computer, ovvero simulare degli esperimenti.*

***È vero che** in molti casi la vivisezione è stato un valido strumento per debellare malattie o bloccarne lo sviluppo, **però** ribadisco il fatto che in molti altri casi la vivisezione è stata inutile e ha condotto solo all'uccisione di animali, quando **invece** era possibile evitare la loro morte. **Per cui, in questo caso** io non concordo nel dire che il fine giustifica i mezzi.*

Un testo coeso a tutti i livelli rende conto dell'abilità dell'autore di utilizzare gli elementi linguistici in modo strategico, con funzione coesiva.

#### 7.1.8

##### Persuasività linguistica

L'ultimo dei tratti essenziali che qualificano l'argomentazione scritta è l'intenzionalità persuasiva, cioè la volontà esplicitata dallo scrittore di farsi capire e di convincere il lettore della bontà delle proprie affermazioni. Questa intenzione persuasiva si manifesta sul piano testuale come *persuasività linguistica* e rimane potenziale finché il lettore non comprende, accetta e fa proprio il punto di vista dell'autore. Quando lo scrittore usa gli elementi linguistici con l'intenzione di aggiungere persuasività al testo, quest'ultimo risulta arricchito dalla presenza di segnali metadiscorsivi, che servono allo scrittore per stabilire un contatto con il lettore e coinvolgerlo nel discorso argomentativo. La persuasività linguistica dei testi è stata valutata con un punteggio da 0 a 4 in base alla presenza di tipi diversi di segnali meta discorsivi (accordo tra giudici: 96%):

- a) auto-riferimenti;
- b) riferimenti diretti al lettore;
- c) parole connotate;
- d) marcatori di atteggiamento<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> È utile ricordare che nel caso della ricerca dottorale agli studenti era stato chiesto di scrivere un testo per convincere un coetaneo della bontà delle proprie affermazioni

### 0 punti

Il livello minimo di persuasività linguistica è rappresentato da testi in cui l'autore espone i vari punti di vista sulla questione, senza esplicitare la propria posizione; nel tentativo di nascondere il proprio personaggio testuale, utilizza la terza persona ed evita l'uso di espressioni connotate e soggettive.

### 1 punto

Ad un livello successivo si collocano testi in cui è evidente la posizione dello scrittore, che esprime il proprio punto di vista attraverso numerosi riferimenti espliciti a sé: *la mia posizione, mi schiero dalla parte, secondo me, secondo il mio parere, a mio avviso*, verbi e pronomi in prima persona.

### 2 punti

L'intenzione persuasiva diventa ancora più esplicita se l'autore utilizza i mezzi linguistici anche per interagire con il lettore, coinvolgendolo nel testo attraverso numerosi riferimenti, vocativi e domande, come negli esempi che seguono:

*lasciamo da parte i vari aspetti legati alla moralità della **nostra** specie.*

***molti di noi** potrebbero rispondere che ...*

***perché** usare civette, cani o pappagalli?*

***se ci pensi** ...*

***come puoi ben sapere**, i ratti e i topi sono molto diversi da noi.*

### 3 punti

Nel momento in cui lo scrittore fa un uso strategico del lessico, utilizzando anche parole connotate allo scopo di evocare valori emotivi e associazioni mentali, il livello di persuasività linguistica del testo aumenta ulteriormente.

*Se si parla di vivisezione io sono estremamente contraria. Negli anni milioni di animali sono morti a causa degli esperimenti **subiti** per testare farmaci utili all'uomo. Io sto parlando a te ragazzo o ragazza della mia età che vivi nel 2012 che hai l'iphone che sei costantemente connesso alla rete ma che purtroppo sei poco informato di quello che ti accade intorno.*

*Due giorni fa guardando il telegiornale ho visto le immagini di un gruppo di animalisti **irrompere** in una struttura che compie esperimenti cosmetici su beagle **una meravigliosa e dolcissima** razza canina. Ecco io ho subito pensato a Belen la mia **cuciolotta** e **mi si è stretto il cuore**. **Con quanta indifferenza** il sabato sera*

uso trucchi testati su animali come il mio. Animali che riteniamo **parte della famiglia** quindi essere vivente con dei diritti uguali a quelli di noi uomini.

La vivisezione dovrebbe essere vietata perché l'uomo e l'animale geneticamente e fisicamente non sono uguali non hanno le stesse reazioni.

Un esempio è quello che si ha avuto con la talidomide che non avuto nessun effetto collaterale sugli animali ma che ha provocato **un effetto sconcertante** su donne incinte che hanno partorito bambini con gravi malformazioni alle gambe e alle braccia.

Pensa poi all'incuinamento che questi laboratori chimici producono allo smaltimento degli animali una volta morti. Di questi tempi è un problema non indifferente.

L'uomo e l'animale sono esseri diversi, creati da Dio per vivere in armonia insieme.

L'uomo può scegliere di agire in maniera rispettosa nei confronti dell'animale ma può anche condannarlo. **L'animale invece no una volta conosciuto un uomo gli starà sempre fedele.**

#### 4 punti

Il livello più elevato di persuasività linguistica si raggiunge attraverso l'uso integrato e vario di tutti i segnali metadiscorsivi, compresi i marcatori di atteggiamento, o qualificatori linguistici (Pounds, 2005; Lo Cascio, 2011). Tra questi, gli “enfatici” e le “cautele” segnalano gradi diversi di certezza: *di sicuro, certamente, ovviamente, quasi, forse*; mentre gli “amplificatori” e gli “attenuatori” sono marcatori di gradi diversi di necessità: *assolutamente, totalmente, molto, leggermente, a malapena, circa*. L'autore esplicita il suo atteggiamento anche attraverso l'uso di verbi appartenenti a classi specializzate: *può, dovrebbe, sarà, credo, so, penso, sono d'accordo, suggerisco, sembra, pare*.

[65]

La vivisezione **va** ridotta al minimo, eliminata, sostituita con tecniche meno rudi e imorali, e la possibilità c'è. Questa breve frase sintetizza al meglio ciò che **penso** sulla vivisezione. **E' vero che** essa ha contribuito **pesantemente** al progresso della medicina migliorando la salute umana ed aumentando la lunghezza media della vita, **ma è anche vero che** questa continua ricerca ha comportato la morte e la sofferenza di milioni e milioni di animali. “Lo scopo giustifica i mezzi”, questa è una realtà **ormai** superata: nel medioevo milioni e milioni di donne sono state bruciate vive con l'accusa di essere streghe. Tralasciando il fatto che le streghe non esistono, questo massacro ha lo stesso principio a grandi linee di base della vivisezione: l'eliminazione, l'uccisione, il sacrificio di una intera razza (quella delle streghe) per garantire alla popolazione una vita più sicura. Con nuove e modernizzate generazioni questo sterminio è cessato, e la ragione ha trionfato sulla paura e sull'irrazionalità. E così **deve essere** oggi, quando si parla di progresso in campo medico: **bisogna** progredire non solo imparando a curare malattie finora inguaribili; **sono dell'idea che** nel ventunesimo secolo la possibilità di sostituire la sperimentazione sugli animali esista **eccome**, e se non esiste ufficialmente, **non dubito che** già altre forme di sperimentazione siano state attuate, magari da persone che, come noi ritengono la sofferenza e la morte di milioni di animali un crimine violento ed orribile, anche se FIN ORA necessario. Di quali soluzioni si può parlare? Le prove in vitro, ad esempio, sono esperimenti condotti su cellule e tessuti isolati che ci consentono di estrarre delle informazioni fondamentali, paragonabili **senza problema** ai risultati

ottenuti dalle vivisezioni; e ancora i modelli computerizzati, che simulano **con approssimazione sempre più minima** il funzionamento dell'organismo e chissà quante altre soluzioni alternative sono state individuate ma non ancora messe in atto. [...]

La ricerca sugli animali, oltre che essere dolorosa per loro quindi immorale per chi l'autorizza e la pratica, **non garantisce risultati certi**: uomo e animali hanno organismi differenti e, di conseguenza, reazioni diverse alla stessa sostanza. Non sempre un medicinale provato e funzionante sugli animali ha gli stessi effetti sull'uomo. Comunque, anche se ce li avesso, il passaggio da animale ad uomo **ha bisogno** di tempo, attenzione, risorse. Passaggio che **potrebbe** anch'esso essere eliminato se le tecniche alternative potessero procedere con il loro sviluppo.[...]

La presenza nel testo di indicatori espliciti di forza illocutoria rende conto non solo della consapevolezza che lo scrittore ha della situazione comunicativa, in termini di pubblico e di obiettivi, ma soprattutto permette di osservare l'abilità dell'autore di utilizzare gli elementi linguistici in modo strategico, con funzione persuasiva.

## 7.2

### Analisi dell'oralità argomentativa

124

I dibattiti regolamentati sono stati videoregistrati e trascritti utilizzando un programma di videoscrittura e riportando gli elementi linguistici e paralinguistici di ciascun intervento, secondo il sistema proposto da Dressler e Kreuz (2000), pur nella consapevolezza che nemmeno il più sofisticato sistema di trascrizione può rendere tutti i dettagli del parlato (Gee, 2011). La scelta del metodo è stata dettata dall'esigenza di utilizzare dei simboli leggibili, chiari e univoci, riproducibili nei font del computer e coerenti con i fenomeni rappresentati (D'Agostino, 2007). La Figura 7.2 rappresenta un esempio di trascrizione di un intervento all'interno di una delle dispute in cui sono stati coinvolti i partecipanti alla ricerca dottorale.

#### *Intonazione e intensità*

Il primo elemento paralinguistico di cui si è tenuto conto è *l'intonazione*, segnalandone l'aumento e il calo in chiusura di enunciato, rispettivamente con il punto interrogativo e con il punto fermo. L'aumento o il calo all'interno di un enunciato sono

stati segnalati con delle frecce direzionate; la sospensione breve, tipica dell'elencazione in serie, è stata resa attraverso la virgola.

L'accento posto su una parola, utilizzato dal parlante per marcare il tema di un enunciato, è stato segnalato con lo script maiuscolo ("CONTRO", "VARI"), impiegato anche per rendere conto dell'*intensità* data all'enunciazione di una parola, se urlata (Edwards, 2003); il bisbiglio o il sussurro sono stati trascritti con il simbolo del grado (°) a delimitare gli elementi linguistici interessati ("°aspetta°").

Figura 7.2

*Esempio di trascrizione di un intervento di dibattito*  
(Intervento prodotto da uno studente partecipante alla rilevazione iniziale)

Io invece so: no CONTRO ... ehm ... gli esperimenti sugli animali.  
(2 sec) Ehm ... perché ... oltre a fare esperimenti .. sugli animali ci sono VARI progressi e metodi alternativi. Ad esempio le colture cellulari, le ... ehm ... la clonazione cellulare, e cellule staminali.  
Ad esempio anche le prove in vitro .. sono condotte su cellule e tessuti isolati .. che >forniscono informazioni< spesso anche ALTERNATIVE molto preziose.  
Perché, come abbiamo visto, fare esperimenti su .. animali ... ehm ... noi abbiamo >molti molti (*montagne di*) documenti< dove ci ... riportano tutti gli ... >come si può dire< ... ehm ... dimostra la .. ATROCITÀ che vengono condotte .. sugli animali.  
Ad esempio per .. fare un ... un farmaco .. bisogna applicare .. questo farmaco un animale ... ahm ... applicare la vivisezione >cioè applicare questo farmaco appena inventato< su un animale vivo .. >probabilmente< questo farmaco .. non è detto che .. funzioni .. SUBITO quindi >può può< portare anche ... ehm .. alla MORTE, anche dell'animale stesso, e quindi ... anche a degli effetti COLLATERALI, che inducono spesso .. alla MORTE di questo animale.  
Secondo ... però, come è stato detto prima, non si possono .. però .. ehm ... condurre .. esperimenti .. di nuovi .. medicinali .. su animali ... perché ... ehm ... non si possono ... ehm ... capire gli effetti che possono poi portare nell'UOMO perché >come è stato detto prima< non si può ... ehm (3 sec.) non si può ... non si può ... ehm (3 sec.) non si può ... ehm ... formare .. creare un farmaco, vendere un farmaco prima che esso venga testato su un ... su ... su ... su un essere UMANO, >su una persona<.  
Quindi .. per me >bisognerebbe< ricorrere a .. delle ... a dei metodi: ... più: .. più MODERNI ... >al giorno d'oggi< come ad esempio >come ho detto prima< delle cellule ... ehm ... delle cellule ... delle >clonazioni cellulari e cellule staminali<.

### *Tempo*

I segni interpuntivi sono stati utilizzati anche per segnalare il *tempo*, variando i simboli in base alla durata delle pause: due puntini di sospensione per mezzo secondo ("esperimenti .. sugli animali"); tre puntini di sospensione per pause d'esitazione di un secondo, spesso vocalizzate con "ehm" e "uhm" ("perché ... oltre a fare espe-

rimenti”) (McNeill, 1979); per pause più lunghe è stata riportata la durata effettiva in secondi (“ehm 3 sec. non si può”).

### *Ritmo*

Il *ritmo* del parlato è stato segnalato con le parentesi acute, tenendo conto del ritmo regolare del parlante (Couper-Kouhlen, 2003): puntate verso l'esterno per la lentezza (“<come ad esempio>”), verso l'interno per la rapidità (“>forniscono informazioni<”). I due punti sono stati utilizzati per indicare l'allungamento di una sillaba (“so:no”, “piu:”), il tratto d'unione per marcare il troncamento di una parola (“prossime m-malattie”); il parlato concitato, quasi sovrapposto (*latched talk*) è stato segnalato con il simbolo dell'uguale (“interventi chirurgichi=chirurgici”).

### *Non verbale*

I mezzi cinesici e prossemici utilizzati dai ragazzi non sono stati trascritti, a meno che non fossero funzionali all'argomentazione (Poggi, 1991; Poggi & Pelachaud, 2008); in tal caso sono stati inseriti sotto forma di *commento*, con la descrizione di gesti, movimenti, atteggiamenti corporei osservati, delimitata da doppie parentesi tonde: “((si rivolge ad avversario, guardando nella sua direzione)) tu avresti il coraggio?”. Le parentesi tonde singole sono servite per riportare in corsivo le ipotesi su quanto ascoltato (“(*montagne di*) documenti”); è stato lasciato uno spazio vuoto nel caso in cui l'enunciazione non fosse chiara.

## 7.2.1

### Fluenza

La durata degli interventi è stata prefissata in due minuti ciascuno, in modo da permettere a tutti i partecipanti di intervenire all'interno delle dispute regolamentate. Pertanto si è deciso di non utilizzare il numero di parole come unità di misura della lunghezza degli interventi.

### Lunghezza in unità AP

È stata presa considerazione invece la lunghezza dei testi in unità di “Analisi del Parlato” – AP (accordo tra giudici: 76%), unità intonative e grammaticali autonome che comprendono una proposizione indipendente, o anche un sintagma, e tutte le sequenze sintattiche di espansione, legate ad essa dal punto di vista grammaticale (Foster et al., 2000). Le unità AP sono porzioni di discorso autonome sul piano sintattico e semantico, perché dotate di regole grammaticali interne, esattamente come le unità T. Come si può vedere nella Figura 7.3 non sempre la segmentazione di un discorso in unità AP corrisponde al suo sviluppo in enunciati, delimitati da pause e silenzi. Nell’esempio, le unità AP sono segnalate attraverso il capoverso, i verbi reggenti sono evidenziati in grassetto e i marcatori di subordinazione sono sottolineati, mentre le congiunzioni coordinanti sono colorate in giallo.

Figura 7.3

*Esempio di segmentazione di un intervento di dibattito in unità AP*  
(Intervento prodotto da uno studente partecipante alla rilevazione iniziale)

Ehm ... salve, ... io **sono** ... pro per la vivisezione,

la vivisezione è indispensabile, perché grazie ad essa, con .. l'utilizzo di studi degli organi e delle funzioni degli animali simili all'uomo, si può: ... raggiungere e trovare .. una possibile cura, per alcune .. malattie che ... al momento, sono ancora incurabili, come ad esempio .. >i tumori<.

Ehm ... mmm ... i: (4 sec.) coloro che sono contrari alla vivisezione, .. **dicono**, ad esempio, che ... le per le troppe .. differenze .. tra le cellule animali e quelle umane .. i risultati potrebbero essere troppo incerti.

**E** suggeriscono ad esempio l'utilizzo delle cellule staminali che però, essendo in minor numero, sarebbero ancora più diverse, **quindi** questo qua è ... una: ... >cioè< è incoerenza. **Perché** .. utilizzando le cellule staminali, il risultato sarebbe ancora più inCERto. (3 sec.) (basta)

### Disfluenze

Tale metodo di segmentazione del parlato è stato pensato per rendere conto del livello intonazionale e sintattico di produzione; pertanto le esitazioni e le disfluenze vengono incorporate nell'unità di riferimento e segnalate nella trascrizione per mezzo di parentesi graffe (Foster et al., 2000). Le *disfluenze* sono modifiche effettate

in corso di enunciazione, segnalano le difficoltà di pianificazione in tempo reale del parlato (Gee, 2011) e si manifestano attraverso:

- a) false partenze: *io {sono de-} sono della squadra pro;*
- b) ripetizioni: *e {forse non avevano da} forse non avevano la giusta conoscenza;*
- c) correzioni: *non possono essere {u-utiliz- ...} considerati validi.*

#### *Indice di Witton-Davies*

La *fluenza* nel parlare è stata osservata indirettamente attraverso l'indice di Witton-Davies (2010), calcolato come rapporto tra il numero di disfluenze e il numero di unità AP (accordo tra giudici: 98%).

### 7.2.2

#### Informatività argomentativa

In analogia con quanto fatto nell'analisi dei testi scritti, *l'informatività argomentativa* di tutti gli interventi è stata valutata con un punteggio da 0 a 3 in base alla presenza e al grado di sviluppo dei seguenti elementi, funzionali all'argomentazione (accordo tra giudici: 88%):

- a) tesi principale, tesi secondarie e prove a supporto;
- b) antitesi, contro-argomenti, obiezioni, limiti;
- c) riferimenti a fonti autorevoli a supporto e a principi generali che autorizzano l'inferenza tra premesse e conclusioni.

Il quarto punto è stato attribuito per la presenza e lo sviluppo dell'elemento focale dell'intervento:

- presentazione della posizione della squadra, nel caso degli interventi di introduzione e chiusura della disputa;
- sviluppo della confutazione e della replica, nel caso degli interventi di sviluppo dell'argomentazione<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Si vedano le tipologie di intervento descritte nel paragrafo 5.1.

### 0 punti

Il livello minimo di informatività è rappresentato dagli interventi in cui viene riportata solo la tesi principale o la posizione assegnata alla squadra.

### 1 punto

Ad un livello successivo, invece, si collocano interventi composti da un'argomentazione minima, con pochi elementi a supporto.

... ehm (2 sec.) volevo dire che .. comunque ... ehm ... ehm ... attraverso la vivisezione ... ehm ... i medicinali .. sono stati ... TESTATI e quindi sono stati ... appunto >si è< verificata l'efficacia e la sicurezza .. che questi medicinali .. possono avere.  
Ehm ... Inoltre ... ehm ... numerosi .. Stati .. hanno .. approvato comunque .. l'uso di questi medicinali e (3 sec.) e (16 sec.) e (8 sec.) comunque (8 sec.) la .. vivisezione >la sperimentazione < anim- animale è ancora INDISPENSABILE per .. ottenere ... dei progressi terapeutici che .. tutti si auspicano e (10 sec.) e >l'utilizzo< comunque ... ehm ... ehm ... attraverso gli animali ... ehm ... ehm la sperimentazione ... ehm ... (4 sec.) [non so più che dire]

### 2 punti

L'informatività dell'intervento migliora se l'oratore tiene conto dei diversi punti di vista sulla questione e se riesce ad anticipare le obiezioni degli avversari che interverranno nelle fasi successive della disputa.

129

Io sono della squadra .. contro .. la vivisezione, e **vorrei controbattere a quello che .. ha detto ... il mio compagno che è ... che è .. pro.**  
Ehm ... **mangiare .. gli animali .. non è come** .. testare .. de ... de ... delle malattie, perché mangiarli è una cosa naturale, e ... tutti .. li mangiamo per sopravvivere. **Mentre ...** sperimentare ... delle malattie n- n non è giusto. **Anche perché** esseri umani e animali .. non sono ... non sono ... uguali com- ... dal punto di vista fisiologico ... e an- anatomico.  
In- infatti ... dopo che ... si fa la sperim- >cioè< la sperimentazione animale ... c'è anche sempre una sperimentazione umana ... pe:r .. dare un ok là al farmaco.  
Ehm (3 sec.) ehm (6 sec.)

### 3 punti

Nel momento in cui l'oratore costruisce un'argomentazione solida, basata su vari tipi di prove a sostegno, il livello dell'informatività cresce ulteriormente e nel discorso si possono individuare riferimenti a fonti autorevoli e a principi generali, come nell'intervento che segue.

Allora ... i cosmetici .. non sono dei medicinali, e quindi .. può essere sì, che a volt- .. può essere che i .. i cosmetici non siano il miglior modo .. per .. fare della viv- della vivise-

zione sugli animali. Però comunque anche dei cosmetici possono avere dei .. principi attivi, per i quali ... potrebbero do- gravare su .. la popolazione umana. In quanto, per esempio, una ... crema, an- anche per il viso, s- può provocare reazioni allergiche, e quindi deve essere prevenuta questa .. cosa, perché comunque non ... >cioè< verrebbe provocato .. soltanto del male al- ... alla popolazione uma- umana.

Inoltre i ... i .. i ricercatori o i .. o i medici sono le prime persone che dicono che la vi- che la vivisezione non .. non deve essere fatta .. su ... su anima- >cioè< no- non deve essere fatta .. per motivi inuti- inutili, ma comunque deve essere fatta .. per scopi scientifici e che abbiano comunque ... delle conseguenze. Quindi ... per esempio ... il capo dell'Istituto .. Ma- <Mario Neri> di Milano dice che ... la vivisezione ... è .. un crimine solo quando .. viene applicata su ... per cose che sono futili. Come appunto i ... cosmetici. Quindi, anche i ... ricercatori sono consapevoli che ... che si potrebbero trovare .. che si potrebbero trovare altri metodi ... per ... provare queste ... cose, ma ... >diciamo< fino a .. adesso la vivisezione è l'unico modo, quello anche più sicuro, per .. provare delle cose su-gli animali che sono la specie più .. vicina a noi. E quindi, sapere che .. a- azioni >e comunque< che effetti potrebbero avere sulla popolazione umana. ... per il resto penso che ... ((fine del tempo a disposizione))

#### 4 punti

Il valore aggiunto degli interventi di apertura e chiusura della disputa in termini di informatività argomentativa è dato dagli oratori che presentano in modo articolato la posizione della squadra, come nel caso dell'intervento di epilogo antivivisezionista riportato di seguito.

130

Intanto volevo .. affermare la mia posizione .. che è quella .. di essere contrario .. a questa .. barbarie ... ehm ... in quanto .. nessuno >come ha detto la mia compagna< ... ci dà .. il diritto di ... >è inutile che mi parli sopra vuol dire che ti ho ( ) tutti gli argomenti<

Ehm ... in quanto la mia compagna .. sì, come ha già detto ... nessuno ci ha dato .. i:l diritto ... di: far soffrire .. gli animali, come lo siamo noi, ... soltanto perché .. siamo disposti .. s- s- soltanto perché .. abbiamo .. più potere.

Ehm ... Come ha .. ha detto la mia compagna ... avversaria ... ehm ... non è la stessa cosa .. es- espe- sperimentare .. su:gli animali e mangiarli.

In quanto (2 sec) in quanto ... ehm ... mangiare gli animali .. è necess- è STRETTAMENTE necessario alla >alla nostra< sopravvivenza ... ((rivolto ad un'avversaria che commenta e le verdure?)) °aspetta° ... >mentre per< .. per quanto riguarda le cure invece, ci sono molti altri .. va- validi sistemi .. come: ... gli studi epidemio- <epidemiologici> che hanno perme- >che hanno permesso di< ... curare molte malattie: .. >cardiocircolatorie< .. come: .. le colture: .. cellulari, oppure i:l (brain-imaging), oppure la clonazione delle cellule e >le cellule staminali<.

Ehm ... Che sono molto VALIDE come .. >alternativa alla< alla vi- vivisezione.

Ehm ... Inoltre, quanto ... avete detto prima .. che: ... per gli scienziati non è .. un principio essere pro- professionali ... ehm ... io mi ricordo ... il Draizge.

>Se voi non sapete che cos'è< CONSISTE ne- nello spalmare ne- negli occhi d- di conigli dei dei COSMETICI e lasciarli là per giorni.

Allora, io non so .. >cosa ci vedete in questo< di pro- di professionale o strettamente legato alla alla sopravvivenza ... sinceramente.

*... e .. sì, se: ... e sinceramente .. di professionale comunque ... ehm ... io non ci vedo niente .. in tutto questo in quanto se q- se .. qua- QUALUNQUE video voi .. v- vediate in internet che .. riporta gli esperimenti s- su- sugli animali .. sinceramente a me non non ricorda professionalità, ma semplicemente barbarie eseguite sugli esseri come noi.*

Allo stesso modo gli interventi di argomentazione altamente informativi sono caratterizzati da un adeguato sviluppo della confutazione. Interventi così sviluppati rendono conto dell'efficacia da parte dell'oratore nel mettere in atto le mosse argomentative richieste dal compito e rispecchiano l'appropriatezza delle strategie impiegate per generare e selezionare elementi funzionali all'argomentazione, anche con il supporto dei compagni di squadra.

### 7.2.3

#### Intertestualità

Come per i testi scritti, l'intertestualità degli interventi orali è stata valutata con un punteggio da 0 a 4 in base al tipo di utilizzo delle fonti osservato (accordo tra giudici: 84%):

- a) inserimento per ripetizione di elementi tratti da più fonti;
- b) rielaborazione personale di elementi tratti da più fonti;
- c) rielaborazione personale di elementi tratti da più fonti, con riferimenti generici o allusioni;
- d) citazione diretta o riferimento preciso ad altre fonti.

#### *0 punti*

Il livello minimo di intertestualità è rappresentato da interventi imparati a memoria a partire da un'unica fonte. Nel caso della ricerca dottorale, visto il tempo ridotto a disposizione degli studenti per la pianificazione del discorso, si auspicava di raccogliere materiali ad un livello superiore.

#### *1 punto*

A tale livello si collocano discorsi con riproducono parti imparate a memoria o parafrasate, ma provenienti da una pluralità di fonti.

Ehm ... (in alcuni casi) la vivi- la vivisezione, anche se è .. testata agli anima- sugli animali alcuni farmaci possono .. risultare efficaci, nel- nell'uo- bisogna comunque provarli anche nell'uomo. E di conseguenza ... [parafraresi del testo 2] la vivisezione non avrebbe ... alcun senso. ... questo perché .. la ... la vivi- la vivisezione e quindi i test negli animali, possono essere fuorva- fuorvianti perché .. non .. non riproducono le cause della vera ... della vera malattia .. [parafraresi del testo 3] come avv- >cioè< come avviene nell'uomo, a ... a causa della ... della genetica e del- delle varie differenze tra ... animali e uomo. Ehm ... quindi, la .. la nostra squadra, è .. contro perché ... nonosta- >cioè< oltre a mettere in peri- in pericolo .. le vite .. degli animali, possono ess- essere messe in pericolo anche quelle dell'uomo .. e .. quindi la vivisezione sarebbe inutile.

## 2 punti

L'intertestualità dell'intervento migliora se l'oratore rielabora gli elementi tratti dai testi consultati e dagli interventi precedenti e li integra con le proprie conoscenze sulla questione.

Noi ... però, non siamo .. sicuri .. dell'efficacia di questi farmaci, perché a- ... n- n- .. alcune sostanze, possono avere degli effetti diversi su uomo e animale. Ad esempio ... l'amanita falloide che è un fungo .. molto velenoso, che pre- che provoca la morte dell'uomo, e ... se ingerito da un coniglio non provoca .. nessun danno. O ad esempio il prezzemolo .. che ... che per noi è un el- un alimento da tutti i giorni non >cioè< è molto nocivo per ... alcuni animali come ad esempio li ... i pappagalli. [rielaborazione dal testo 3].

(Poi) ... ehm ... dovete apprezzare .. il fatto che su .. alcuni farmaci o cosmetici sia ... impresso il simbolo .. che indica che non è stato testato su animali o ... su animali. Però, ci fa riflettere che ... una cosa che ci fa riflettere è che i ... li .. i prodotti con questo simbolo sono .. sono molto pochi rispetto ... a tutti gli altri che sono .. in commercio. Ehm ... basta [conoscenza personale].

## 3 punti

Il livello dell'intertestualità cresce ulteriormente nel momento in cui l'oratore esplicita l'uso delle fonti, pur facendo dei riferimenti generici.

Ehm ... io sono a favore .. della sperimentazione sugli animali, perché .. allora in riferimento a quello che hanno detto i miei compagni, molte malattie non sarebbero .. state debellate senza .. la sperimentazione sugli animali, e ... inoltre ... molti organi che sono presenti sugli animali sono compatibili .. con ... gli organi presenti nel-l'organismo umano. Ehm ... e poi loro, .. dicono che .. al posto di vivis- di <vivisezionare> gli animali, si potrebbe: ... sperimentare delle cellule nella provetta. Ma .. allora .. come come si può: .. non sperimentare sugli animali ma su delle cellule messe in .. in provetta? Sarebbe la stessa cosa? E poi ... inoltre ... >cioè< loro mangiano .. mangiano .. animali, però ... co- tanto vale ucciderli ... vivi-sezionandoli. (3 sec.) E l'opinione pubblica deve accettare questo perché è l'unico modo di .. far evolvere lo ... lo sviluppo medico.

4 punti

Infine, la presenza di segnali metadiscorsivi probatori permette al discorso di collocarsi al livello più elevato di intertestualità.

*Allora ... i cosmetici .. non sono dei medicinali, e quindi .. può essere sì, che a volt- .. può essere che i .. i cosmetici non siano il miglior modo .. per .. fare della viv- della vivisezione sugli animali. Però comunque anche dei cosmetici possono avere dei .. principi attivi, per i quali ... potrebbero do- gravare su .. la popolazione umana. In quanto, per esempio, u:na ... crema, an- anche per il viso, s- può provocare reazioni allergiche, e quindi deve essere prevenuta questa .. cosa, perché comunque non ... >cioè< verrebbe provocato .. soltanto del male al- ... alla popolazione uma- umana.*

*Inoltre i ... i .. i ricercatori o i .. o i medici sono le prime persone che dicono che la vi- che la vivisezione non .. non deve essere fatta .. su ... su anima- >cioè< no- non deve essere fatta .. per motivi inuti- inutili, ma comunque deve essere fatta .. per scopi scientifici e che abbiano comunque ... delle conseguenze. Quindi ... per esempio ... il capo dell'Istituto .. Ma- <Mario Neri> di Milano dice che ... la vivisezione ... è .. un crimine solo quando .. viene applicata su ... per cose che sono futili. Come appunto i ... cosmetici. Quindi, anche i ... ricercatori sono consapevoli che ... che si potrebbero trovare .. che si potrebbero trovare altri metodi ... per ... provare queste ... cose, ma ... >diciamo< fino a .. adesso la vivisezione è l'unico modo, quello anche più sicuro, per .. provare delle cose su-gli animali che sono la specie più .. vicina a noi. E quindi, sapere che .. a- azioni >e comunque< che effetti potrebbero avere sulla popolazione umana. ... per il resto penso che ...*

133

La presenza di riferimenti corretti a più fonti rende conto dell'abilità dell'oratore di utilizzare strategie di lettura e di ascolto funzionali alla documentazione.

#### 7.2.4

#### Coerenza

La coerenza degli interventi orali è stata valutata con un punteggio da 0 a 4 in base all'assenza di incongruenze e di salti logici a diversi livelli (accordo tra giudici: 75%):

- a) con la posizione e con la questione;
- b) tra enunciati e porzioni dell'intervento;
- c) tra interventi della disputa;
- d) tra elementi dell'argomentazione.

### 0 punti

Il livello minimo di coerenza è rappresentato da interventi con alcune contraddizioni e incongruenze, in cui sono presenti elementi non coerenti con la posizione assegnata alla squadra.

### 4 punti

Al contrario, il livello più elevato è caratterizzato da discorsi ben organizzati sul piano logico-semanticamente. Non ci sono elementi che contraddicono la posizione assegnata, né salti logici all'interno dell'intervento o della disputa.

*Allora .. mi ha colpito molto quello che hai detto tu, in quanto ... hai detto che la sperimentazione su questi animali non ... non ha portato molte volte a dei risultati ... >cioè< giusti su .. sull'uomo. Ma invece .. non so se sai, forse è la tua poca informazione, che .. molti .. molte di questi esperimenti sulla vivisezione hanno portato a ... ad a- ... a diminuire il numero dei morti .. e grazie a .. a questa vivisezione .. noi possiamo anche a- avere dei trapianti di organi, avere delle .. cure contro l'ulcera, contro ... l'antidepressione, contro ... anche ... ne- .. la febbre, per esempio, che è un- .. SEMBRA una .. malattia così ... (poco grave) ma ... nel Medioevo, insomma, si moriva anche per febbre .. invece grazie alla .. vivisezione su questi animali abbiamo trovato delle .. delle cure contro queste malattie, e adesso .. la diminuzione dei morti s- .. è ... è grandissima. E poi, vorrei ribadire il fatto che .. comunque i vivisezionisti .. sono .. appoggiati dalle .. dalle leggi comunque, perché l- le autorità hanno imposto anche la vivisezione sugli animali. E ... e inoltre vorrei .. dire che ... che se non ci fosse la vivisezione comunque dovremmo ... co- >cioè< dovremmo .. provare noi .. i ... farmaci per .. le nostre ... malattie, >cioè< vorrei vedere se uno di voi .. metterebbe a disposizione il vostro corpo .. per ... per essere ... sperimentata una nuova ... CURA ... contro una malattia che ... di cui non si conosce ... niente.*

### 3 punti

La coerenza dell'argomentazione orale peggiora se l'oratore non riesce a garantire la validità logica del ragionamento, come avviene nella scrittura.

### 2 punti

Allo stesso modo, ad un livello di coerenza inferiore, oltre ai salti logici interni all'argomentazione sono presenti delle incongruenze rispetto agli interventi precedenti nella disputa, sia della propria squadra che della squadra avversaria, come nell'esempio che segue.

*Per controbattere la tesi .. de:l .. mio compagno, ehm ( ) visto che ... le sperimentazioni sugli animali (non) sono .. molto sicure, [salto logico] possiamo dire che ... le sperimentazioni su .. Le prove in vitro, possono essere anch- possono essere sicure e ... al contrario che quelle degli animali.*

#### 1 punto

Se poi l'oratore non riesce a mantenere la continuità logica e tematica all'interno del suo intervento, il livello di coerenza si abbassa ulteriormente.

*Io sono .. contro la ... (4 sec.) Io sono contro la sperimentazione sugli animali perché ... io ... sostengo. Perché non provare .. queste .. sostanze su-gli .. esseri umani e provarle sugli animali. Che comunque sono sempre esseri viventi. >cioè< se: ... allora [salto logico] se: ... noi .. sperimentiamo sugli animali è come se gli animali non servissero a niente. Perché allora servono per sperimentare delle sostanze per vedere se a noi fanno male però intanto loro muoiono. (2 sec.) E ... poi ... non c'è solo questo metodo di .. provare .. delle sostanze. Ci sono .. le prove in vitro, le cellule staminali .. e ... il brain imaging. Quindi ... non trovo giusto, insomma, fare del male agli animali. Anche se, ... va bene .. noi rimaniamo in vita .. però .. non ... secondo me non è giusto. ... (basta)*

La presenza di incongruenze e salti logici a diversi livelli rende conto delle difficoltà incontrate dall'oratore nella gestione dell'organizzazione concettuale degli elementi argomentativi, nonostante il supporto ricevuto da parte della propria squadra durante la pianificazione dell'intervento.

#### 7.2.5

#### Struttura

La disposizione degli elementi argomentativi sul piano lineare del discorso è stata valutata con un punteggio da 0 a 4 in base alla presenza di diversi tipi di marcatori strutturali (accordo tra giudici: 86%):

- a) parti dell'intervento individuabili, pur se non segnalate esplicitamente;
- b) pause strutturali;
- c) frasi tematiche;
- d) ordinatori.

## 0 punti

Il livello minimo di struttura è rappresentato dagli interventi prodotti al momento, senza alcun tipo di preparazione, né preoccupandosi di essere seguiti e compresi dagli ascoltatori.

## 1 punto

Ad un livello successivo si collocano gli interventi che si aprono e si chiudono sviluppandosi in modo lineare, senza segnalazioni esplicite, oppure in presenza di pause strutturali troppo frequenti.

*Io sono contro ... perché .. non non è vero che ... le ... ehm ... è necessario ... praticare sperimentare ... su .. gli animali, perché ad esempio ... una particolare sostanza ... era innocua sugli animali e ... però sono nati .. molti .. bambini malformati ... perché le madri l'avevano .. assunto questa sostanza finché .. erano incinte. Ehm ... Poi ... comunque per legge, prima di ... mettere .. in commercio ... dei cosmetici o ... medicinali, devono essere testati su degli umani. Perciò .. è inutile testarli prima sugli animali, visto che .. comunque dopo .. devono essere testati anche .. sugli umani.*

## 2 punti

La strutturazione migliora se l'oratore cura anche l'assetto paralinguistico dell'intervento e ne gestisce il ritmo, utilizzando correttamente le pause strutturali per dare periodicità al discorso e facilitare l'ascolto da parte del pubblico.

*Io sono .. della squadra CONTRO, ehm ... gli animali non sono ... uguali .. agli umani. Per esempio .. alcune malattie .. hanno .. gli effetti- che hanno effetti su-gli animali non hanno gli stessi effetti sugli umani. Ehm ... quindi le: ... gli esperimenti >che vengono condotti< sugli animali non possono essere validi .. per gli umani.*

**Ehm ...** alcuni ... alcuni farmaci o alcuni cosmetici .. che .. sugli animali non hanno .. reazioni o hanno reazioni positive, su .. sugli umani potrebbero avere reazioni .. contrarie e dannose, pericolose per gli umani e: ... o: ... non fare niente .. comunque.

**Ehm ...** per esempio: ... una mucca, può .. mangiare .. tranquillamente >un'edera velenosa<, una pianta velenosa, e digerirla senza .. senza .. tranquillamente, ecco. Mentre noi umani .. verremmo .. intossicati e: ... sarebbe dannosa per il nostro organismo.

**E:** .. quindi: .. alcuni: .. a- alcuni componenti di: .. di fa- farmaci o: .. di: .. sostanze testate .. sugli animali .. potrebbero essere .. pericolose anche .. abbastanza per noi, non s- ... magari anche non saPENdolo, perché es- essendo s-tati testati solo sugli animali, possono anche .. essere us- usati sugli umani, quando vengono messi in commercio, e .. essere .. dannosi.

*Immaginiamoci un .. un farmaco .. messo in commercio senza sapere che è dannoso per gli umani, e ... e ... che poi >cioè< verrebbe fuori una ... una ... una confusione ecco.*

**Ehm ...** alcuni farmaci infatti sono stati: ... sono stati messi in commercio, e poi sono st- ... alcu- ... e si è scoperto poi che sono POI >dopo essere stati messi in commercio<

*che erano dannosi per gli umani. Per esempio, alcuni farmaci >presi dalle donne incinta< facevano nascere dei bambini malformati ((campana)) e ... e quindi .. non possono essere ... accettati sugli umani.*

### 3 punti

L'oratore può anche utilizzare dei marcatori per segnalare l'articolazione logico-tematica del testo, indicando in modo esplicito la tematica affrontata e/o la funzione argomentativa degli elementi introdotti, ad esempio: ... **riguardo** i massacri, e .. *l'inutilità degli esperimenti, questo non è .. vero; un'altra **argomentazione** è quella che ....* Grazie all'uso di questi marcatori il livello della strutturazione cresce ulteriormente.

La topicalizzazione può anche essere rafforzata sul piano paralinguistico attraverso le variazioni di intensità ed intonazione, come nell'esempio che segue.

*Nel 2012 ci sono varie tecniche, tra cui ... tra cui (3 sec.) tra cui .. test .. su .. delle cellule in provette .. e anche .. i computer .. riescono a simulare in moto in modo molto dettagliato, ... l'organismo vivente. Mettendo insieme queste due ... **PROVE**, riusciamo a .. ottenere .. dei risultati se non superiori, a quelle ... che si ... utilizzano ... testando sugli animali.*

### 4 punti

Il livello più elevato di strutturazione si raggiunge attraverso l'utilizzo degli ordinatori, che guidano il pubblico nello sviluppo lineare del discorso, anche sul piano non verbale, come ad esempio: *primo, secondo, per prima cosa, poi.*

*Allora .. ehm ... la n- la nostra squadra è a .. favore della .. vivisezione degli animali ... ha .. affrontato alcuni punti che sono stati contraddetti dalla squadra contro. I quali sono ... la ... ((fa il segno del numero 1)) la vivisezione, infatti, è necessaria perché .. gli animali sono tuttora il modello su cui .. si >ci si deve< basare per trovare nuove .. >cioè< per combattere nuove malattie infatti gli animali sono ... la specie .. più vicina all'uomo che ci sia adesso esistente. Ehm ... **poi** ... gli .. gli animali ... rispondendo anche a Giovanni ((soggetto 62)) ... sono ... è meglio usare animali >comunque< per testare cosmetici perché .. le macchine computerizzate non potrebbero .. rispondere a delle .. degli effetti che sono gestibili solo dagli animali. Ehm ... **inoltre** ... vorrei dire che ... per ... concludere la ... la storia co- con ... i compagni qua contro, ... non so se loro ... ma secondo me è .. è impossibile .. trovare una persona .. che abbia provato di testare una .. un nuovo farmaco su una per- su un uomo. >cioè< è .. è una cosa normale che ... si trovino delle altre soluzioni sui quali sulle quali si possono .. trovare altri ... altre soluzioni. Ehm ... adesso (3 sec.) i: ... comunque adesso i nuovi farmaci ... stanno stanno comportando comunque me- ... stanno ... grazie ai nuovi farmaci, che sono stati comunque testati sugli animali ... si son- >sono state< trovate .. men- meno cause ... effet- .. meno cause che effetto >cioè< ...*

L'organizzazione lineare del discorso e la presenza di segnalazioni strutturali rendono conto del processo di *linearizzazione* della rete concettuale nel flusso del parlato e della capacità dell'oratore di utilizzare strategie retoriche per guidare il pubblico nella processazione del discorso, aiutandolo a comprendere il suo punto di vista (Meyer & McConkie, 1978).

### 7.2.6

#### Coesione

La coesione degli interventi è stata valutata con un punteggio da 0 a 4 in base alla presenza di dispositivi coesivi e riempitivi a diversi livelli (accordo tra giudici: 88%):

- a) tra unità AP, quindi tra enunciati successivi;
- b) tra enunciati e porzioni dell'intervento;
- c) tra interventi della disputa;
- d) tra elementi dell'argomentazione.

138

#### *0 punti*

Il livello minimo di coesione è rappresentato da discorsi sviluppati per semplice giustapposizione di enunciati.

#### *1 punto*

Ad un livello successivo si collocano discorsi caratterizzati da connettività linguistica a livello locale. La coesione tra unità AP viene realizzata per mezzo di legami morfo-sintattici e per co-referenza.

*Ehm ... salve, ... io sono ... pro per la **vivisezione**, la **vivisezione** è indispensabile, perché grazie ad **essa**, con .. l'utilizzo di studi degli organi e delle funzioni degli animali simili all'uomo, si può: ... raggiungere e trovare .. una possibile cura, per alcune .. malattie che ... al momento, sono ancora incurabili, come ad esempio .. >i tumori<.*

*Ehm ... mmm ... i: (4 sec.) **coloro** che sono contrari alla **vivisezione**, .. dicono, ad esempio, che ... le per le troppe .. differenze .. tra le cellule animali e quelle umane .. i risultati potrebbero essere troppo incerti. **E suggeriscono** ad esempio l'utilizzo delle cellule staminali che però, essendo in minor numero, sarebbero ancora più diverse, quindi*

*questo qua è ... una: ... >cioè< è incoerenza. Perché .. utilizzando le cellule staminali, il risultato sarebbe ancora più inCERto. (3 sec.) (basta)*

## 2 punti

La coesione migliora se l'oratore utilizza anche connettivi e *segnali discorsivi* per realizzare la connettività ad un livello superiore, cioè per legare gli enunciati e le parti interne al suo intervento (Bazzanella, 1995). I segnali discorsivi sono impiegati dal parlante per gestire il contatto comunicativo (aprire, chiudere, mantenere) e per prendere tempo: *bene, allora, appunto, sai, così, cioè, ecco, dunque*, e così via.

***Allora**, .. la sperimentazione animale .. è indispensabile .. per .. la medicina. Perché .. queste ricerche, ... hanno ... s- .. sono state .. d'aiuto, per l- ... per .. migliorare .. la vita dell'uomo. Per .. ridurre la mortalità, e, soprattutto, per .. trovare .. delle cure .. a delle malattie. Come l'epilessia, ... ulcere, e soprattutto a ... epidemie passate. ... Questo .. grazie al fatto che .. molti organi .. e fun-zioni degli animali, sono ... sono .. uguali o .. molto simili, a quelle dell'uomo. Ehm ... ridurre, o meglio, cancellare .. la .. vivisezione .. degli animali, significherebbe .. fermare .. un ... il processo ... un processo ... terapeutico. **(basta)***

## 3 punti

Nel momento in cui l'oratore riesce a costruire una rete di riferimenti all'interno della disputa, il suo intervento risulta integrato e in continuità rispetto alle altre produzioni, sia della propria squadra che della squadra avversaria. Come nella scrittura, gli elementi linguistici che assolvono questa funzione anche nel parlato sono i *richiami* anaforici e le *anticipazioni* cataforiche. In questa modalità, inoltre, si possono utilizzare anche mezzi non verbali per riferirsi direttamente agli autori degli interventi, vista la presenza contemporanea degli interlocutori nel contesto di produzione.

***Come ha detto FRANCESCO ((soggetto 110)) ... gli animali .. non possiamo usarli per ... fare .. esperimenti, **ma chi ha detto che l'uomo non può farli?** Magari possono essere volontari a pagamento .. che .. danno il loro corpo .. in cambio di denaro possono .. essere .. sperimentati .. su di loro i farmaci. Voglio ricordare che negli anni novanta, gli esperimenti .. sugli animali .. hanno fallito, causando .. la morte di molti ... di molte .. persone, però sugli animali non aveva fatto nessun effetto .. questo farmaco. Ehm ... **quando tu ((si rivolge ed indica il soggetto 110)) hai detto che ..** gli esperimenti al computer, possono essere ... >cioè< non sono .. precisi, **infatti .. nessuno ha detto che** son precisi, ma hanno un grado di approssimazione abbastanza elevato, ... comunque .. possono essere usati pro- >cioè< esperimenti .. in vitro, con le cellule sin-tetiche (no! sì!) cellule sintetiche, .. e isolanti. ... [...]***

Il livello più elevato di coesione si raggiunge anche nel parlato attraverso l'uso integrato di tutti i dispositivi coesivi, comprese le "segnalazioni argomentative", che esplicitano sul piano linguistico i rapporti logici profondi esistenti tra gli elementi dell'argomentazione.

*Bene allora io ... volevo .. intanto replicare .. a quello che diceva la Silvia /. Che ... testare .. prima su degli animali .. alcuni .. prodotti cosmetici o ... alcune alcuni vaccini, ... secondo me ... la vivisezione è una cosa .. accettata, che va accettata da tutti .. **perché** se da un lato si è .. considerati degli assassini dal popolo .. o da ... chiunque pensi, dall'altro bisognerebbe essere considerati come .. degli angeli **perché** .. si salva delle si salvano delle vite, e ... appunto utilizzando dei nuovi cosmetici e .. dei nuovi ... prodotti .. dei nuovi vaccini.*

*Ehm ... è giusto .. considerare .. la vita ... la vita degli animali pari a quella degli uomini, **però** ... questa ... questa vivisezione, viene ... viene usata come .. tecnica, solamente .. in casi .. estremamente .. necessari. **Perché altrimenti** si utilizzano .. altri metodi, tipo computer .. elaborazione a computer, o .. la prova .. in vitro .. nelle molecole ... vengono verificati >appunto< i principi attivi. (5 sec.)*

*Contro la vivi- .. contro .. con la vivisezione, ... possiamo anche dire ... che ... di sicuro ... nessuno .. oserebbe mai .. provare su se stesso .. un ... un prodotto un vaccino che non è stato .. mai stato utilizzato su nessun animale nessun'altra forma di vita .. prima, **quindi** .. ha senso .. fare una ... una vivisezione e utilizzare questo .. principio attivo su-gli animali, ((fine del tempo a disposizione)) e dopo .. utilizzarli .. sull'uomo °alla fine°.*

Un discorso coeso a tutti i livelli rende conto dell'abilità dell'oratore di pianificare in tempi rapidi la forma linguistica dell'intervento, utilizzando in modo strategico dispositivi verbali e non verbali con funzione coesiva.

#### 7.2.7

#### Persuasività linguistica

La volontà dell'oratore di farsi capire e di convincere l'uditorio si manifesta sul piano del discorso come *persuasività linguistica*. Questo tratto qualificante dell'argomentazione orale è stato valutato con un punteggio da 0 a 4 in base alla presenza di tipi diversi di segnali meta discorsivi (accordo tra giudici: 95%):

- a) auto-riferimenti;
- b) riferimenti diretti all'interlocutore;
- c) parole connotate;

d) marcatori di atteggiamento.<sup>44</sup>

### *0 punti*

Il livello minimo di persuasività linguistica è rappresentato da interventi in cui l'oratore espone i vari punti di vista sulla questione, senza esplicitare la posizione della squadra, né utilizzando espressioni connotate e soggettive.

### *1 punto*

Ad un livello successivo si collocano discorsi in cui l'oratore esprime in modo esplicito la posizione assegnata, facendo numerosi riferimenti alla propria squadra, utilizzando verbi e pronomi in prima persona singolare e plurale, ad esempio: *noi siamo a favore ... , io sono contro ... , noi, io e il mio gruppo, sosteniamo che ... , ci tengo a ribadire le nostre argomentazioni.*

### *2 punti*

La persuasività linguistica aumenta se l'oratore utilizza i mezzi linguistici e non verbali anche per interagire con gli interlocutori, chiamandoli in causa nell'intervento attraverso numerosi riferimenti espliciti, vocativi e domande, come negli esempi riportati di seguito.

***Avete detto** che ... >diciamo< ci sono nuovi ... metodi per sostituire la sperimentazione animale, e che è praticamente INUTILE .. la sperimentazione animale. Però, ....*

*E, inoltre, **voi siete** .. anche un po' .. ipocriti a dire che ... la sperimentazione animale è .. inutile, perché secondo me **voi siete** i primi .. a mangiare animali, carne, così.*

*Chi .. avrebbe il coraggio .. di .. sperimentare sull'uomo? ((**rivolta ad un avversario**)) **Tu** avresti il coraggio? Non .. non .. credo nessuno.*

### *3 punti*

Nel momento in cui l'oratore fa anche un uso strategico del lessico, utilizzando parole connotate allo scopo di evocare valori emotivi e associazioni mentali, il li-

---

<sup>44</sup> È utile ricordare che nel caso della ricerca dottorale gli studenti sono stati coinvolti in dispute tra squadre composte da studenti con ruoli e posizioni assegnati dalla dottoranda in modo casuale. L'obiettivo degli interventi di ciascuna squadra era di convincere i coetanei della squadra avversaria della bontà delle affermazioni del team, indipendentemente dalla posizione personale sulla questione.

vello di persuasività linguistica del discorso aumenta ulteriormente. Nella modalità orale, inoltre la carica persuasiva può essere sottolineata anche attraverso i marcatori paralinguistici di intensità e intonazione.

[...] Perché, come abbiamo visto, fare esperimenti su .. animali ... ehm ... noi abbiamo >molti molti (montagne di) documenti< dove ci ... riportano tutti gli ... >come si può dire< ... ehm ... dimostra le .. **ATROCITÀ** che vengono condotte .. sugli animali. Ad esempio per .. fare un ... un farmaco .. bisogna applicare .. questo farmaco un animale ... ahm ... applicare la vivisezione >cioè applicare questo farmaco appena inventato< su un animale vivo .. >probabilmente< questo farmaco .. non è detto che .. funzioni .. **SUBITO** quindi >può può< portare anche ... ehm .. alla **MORTE**, anche dell'animale stesso, e quindi ... anche a degli effetti **COLLATERALI**, che inducono spesso .. alla **MORTE** di questo animale. [...]

#### 4 punti

Il livello più elevato di persuasività linguistica si raggiunge anche nel parlato attraverso l'uso integrato e vario di tutti i segnali metadiscorsivi, compresi i marcatori di atteggiamento: enfatici, cautele, amplificatori e attenuatori. Anche in questo caso i marcatori paralinguistici di intensità e di intonazione possono aumentare la carica persuasiva, come in:

142

la sperimentazione umana è tot- .. è .. **NECESSARIA**; E quindi non sono s- sono praticamente **INUTILI** queste ... prove, queste ... sperimentazioni in vi-trio.

Salve. Io sono della squadra .. contro, e ... riassumendo un po' quello che hanno già detto i miei compagni, vorrei ribadire che gli animali sono esseri viventi come noi umani e **credo che** abbiano il diritto alla vita. E .. anche se .. non hanno una coscienza come la nostra, **credo che** farli soffrire in laboratori .. solo per .. >magari< provare dei cosmetici, sia .. **decisamente** immorale ed .. insensato.

Ehm ... Inoltre, ... vo- vorrei ri- .. controbattere quello che ha detto .. il ... mio compagno prima, cioè ha detto che non ci sono .. alternative alla vivisezione, e **in realtà** .. per esempio le cellule staminali o i ... gli esperimenti in vitro, sono .. ancora .. degli studi preliminari, ma **potrebbero** .. **benissimo** ... evolversi in studi ... molto più approfonditi e ... e importanti.

E ... inoltre ... secondo me la vivisezione, è una cosa del- .. una cosa **veramente** crudele perché, insomma, far soffrire un animale mentre è ancora in vita, **((alza le sopracciglia e trattiene il fiato))** Poi c'è il fatto che .. come han già detto i miei compagni prima .. provare dei .. dei medicinali su .. su animali .. che sono .. diversi dagli umani .. e metterli in commercio, **non è .. molto sensato** perché potrebbero avere .. riscontri .. terribili per esempio su ... feti, che .. hanno avute grosse malformazioni dovute a ... a medicinali .. assunti dalle madri.

E ... inoltre ... **penso che .. potrebbero esserci** .. a- .. tantissimi altri .. modi per .. curare queste malattie. Come ho detto prima il .. vitro o: ... o cellule staminali. E (3 sec.) **credo che** ... far soffrire gli animali sia una cosa sbagliata. (basta)

La presenza nel discorso di indicatori espliciti di forza illocutoria rende conto non solo della consapevolezza che l'oratore ha della situazione comunicativa, in termini di pubblico e di obiettivi, ma soprattutto permette di osservare l'abilità dell'oratore di utilizzare elementi verbali e non verbali in modo strategico, con funzione persuasiva.



## Risultati

*Nessuno intraprende ricerche nell'ambito della fisica con l'intenzione di vincere un premio. Lo fa piuttosto per la gioia di scoprire qualcosa di sconosciuto fino ad allora.*

Stephen Hawking

I materiali prodotti durante le quattro sessioni di rilevazione sono stati analizzati allo scopo di esplorare la qualità delle prestazioni argomentative degli studenti dei due gruppi prima e dopo i percorsi didattici e verificare così, indirettamente, l'impatto positivo del laboratorio *Scrivere per argomentare* sull'apprendimento strategico dei partecipanti alla ricerca dottorale.

### 8.1

#### La situazione di partenza

Seguendo il disegno quasi-sperimentale progettato, si è proceduto con il confronto delle prestazioni dei gruppi nei compiti di scrittura e di dibattito in cui gli studenti sono stati coinvolti due settimane prima dello svolgimento dei percorsi didattici, in modo da rilevare eventuali differenze iniziali e misurare la confrontabilità dei gruppi (Lucisano, Salerni, 2002). Di seguito si riportano i risultati delle analisi descrittive e inferenziali riguardanti la fluenza e gli elementi qualificanti della scrittura e dell'oralità argomentativa.

## La scrittura argomentativa prima dei percorsi didattici

*Lunghezza*

Per quanto riguarda la *lunghezza*, i testi scritti dagli studenti ( $N = 119$ )<sup>45</sup> per sostenere la propria posizione sulla sperimentazione animale sono risultati di lunghezza media ( $M = 280$  parole; 17 uT), con una variabilità individuale molto elevata ( $DS_{\text{parole}} = 106$ ;  $DS_{\text{uT}} = 7$ ). Il testo più breve è stato composto da un ragazzo del gruppo *Pratiche* (61 parole, 4 uT), mentre nel gruppo *Scritture* è stato scritto il testo più lungo (710 parole, 53 uT). In quest'ultimo gruppo, i testi scritti in fase iniziale sono risultati mediamente più lunghi, con differenze individuali interne al gruppo più consistenti (lunghezza in parole:  $M_s = 312$ ,  $DS_s = 120$ ;  $M_p = 247$ ,  $DS_p = 78$ ; lunghezza in uT:  $M_s = 19$ ,  $DS_s = 8$ ;  $M_p = 15$ ,  $DS_p = 4$ ).

*Complessità sintattica*

Rapportando la lunghezza in parole alla lunghezza in unità T è stata calcolata la *complessità sintattica* dei testi, corrispondente alla lunghezza media delle unità T di un testo:  $M = 17$  parole per unità T,  $DS = 4$ . Le costruzioni sintattiche più brevi e semplici sono state osservate nel gruppo *Pratiche* (9 parole per unità T), mentre in entrambi i gruppi state rilevate unità T molto sviluppate (28 parole per unità T). In media comunque non sono state osservate differenze tra i due gruppi (complessità:  $M_s = 17.22$ ,  $DS_s = 3.67$ ;  $M_p = 17.23$ ,  $DS_p = 3.50$ ).

La qualità dei testi scritti dagli studenti dei due gruppi è stata valutata con un punteggio da 0 a 4 per ciascuno dei sei tratti qualificanti.

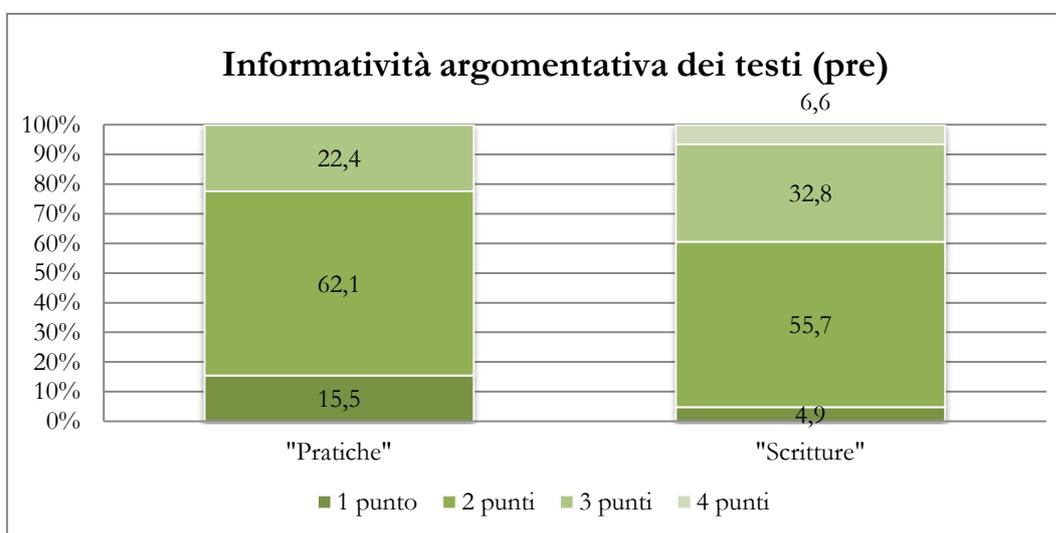
*Informatività argomentativa*

Per quanto riguarda l'*Informatività argomentativa* dei testi, la maggior parte dei ragazzi (59%) ha tenuto conto dei diversi punti di vista sulla sperimentazione animale, sviluppando la contro-argomentazione (2 punti su 4), e il punteggio medio riportato è risultato pari a 2.24 ( $DS = 0.68$ ). Una dozzina di ragazzi ha avuto difficoltà a svi-

<sup>45</sup> Cinque studenti non hanno partecipato alla prima sessione di rilevazione, uno del gruppo *Pratiche* ( $n = 58$ ) e quattro del gruppo *Scritture* ( $n = 61$ ).

luppere l'argomentazione, la maggior parte di essi appartenente al gruppo *Pratiche* (9 su 12); mentre quattro studenti del gruppo *Scritture* hanno dimostrato il livello più elevato di informatività (si veda la Figura 8.1 *Informatività argomentativa nella scrittura prima dei percorsi didattici*). Inoltre, la percentuale maggiore di studenti ad aver ottenuto 3 punti in *Informatività* (33% nel gruppo *Scritture* rispetto al 22% del gruppo *Pratiche*) è risultata in un punteggio medio maggiore, corrispondente a testi maggiormente informativi rispetto al gruppo *Pratiche*, con uno scarto di quasi mezzo punto ( $M_s = 2.41$ ,  $DS_s = 0.69$ ;  $M_p = 2.07$ ,  $DS_p = 0.62$ ).

Figura 8.1  
*Informatività argomentativa nella scrittura prima dei percorsi didattici*  
 (Distribuzioni percentuali di frequenza nei due gruppi di partecipanti; *Scritture*  $n = 61$  ; *Pratiche*  $n = 58$ )



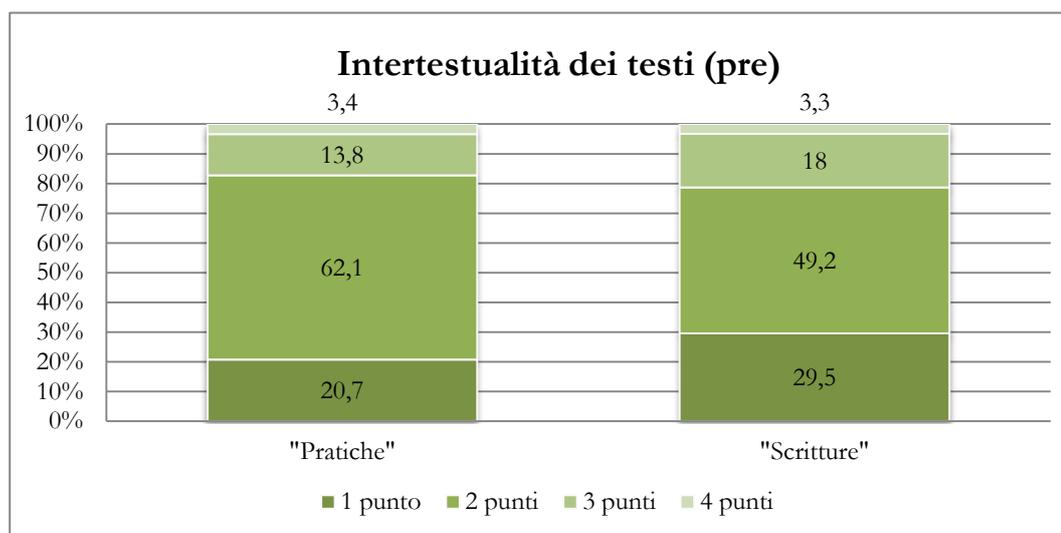
### *Intertestualità*

L'*Intertestualità* è stata valutata in base al tipo di utilizzo che i ragazzi hanno fatto dei documenti a loro disposizione. La maggior parte di essi (56%) ha utilizzato in modo corretto informazioni ricavate da più fonti, integrandole con le proprie conoscenze personali (2 punti su 4), e il punteggio medio riportato è risultato pari a 1.97 ( $DS = 0.74$ ). Una trentina di ragazzi ha copiato o parafrasato parti consistenti dei documenti a disposizione (dodici del gruppo *Pratiche* e diciotto del gruppo *Scritture*), mentre quattro studenti hanno utilizzato anche segnali metadiscorsivi con funzione probatoria (due per gruppo). Il numero di ragazzi ad aver fatto riferimenti generici

e non precisi è stato maggiore nel gruppo *Pratiche*, come si può vedere anche nella Figura 8.2.

Tale differenza nelle distribuzioni di frequenza si riflette anche nelle differenze minime tra i due gruppi, osservate nei punteggi medi ( $M_s = 2$ ,  $DS_s = 0.78$ ;  $M_p = 1.95$ ,  $DS_p = 0.70$ ).

Figura 8.2  
*Intertestualità nella scrittura prima dei percorsi didattici*  
 (Distribuzioni percentuali di frequenza nei due gruppi di partecipanti; *Scritture*  $n = 61$ ; *Pratiche*  $n = 58$ )

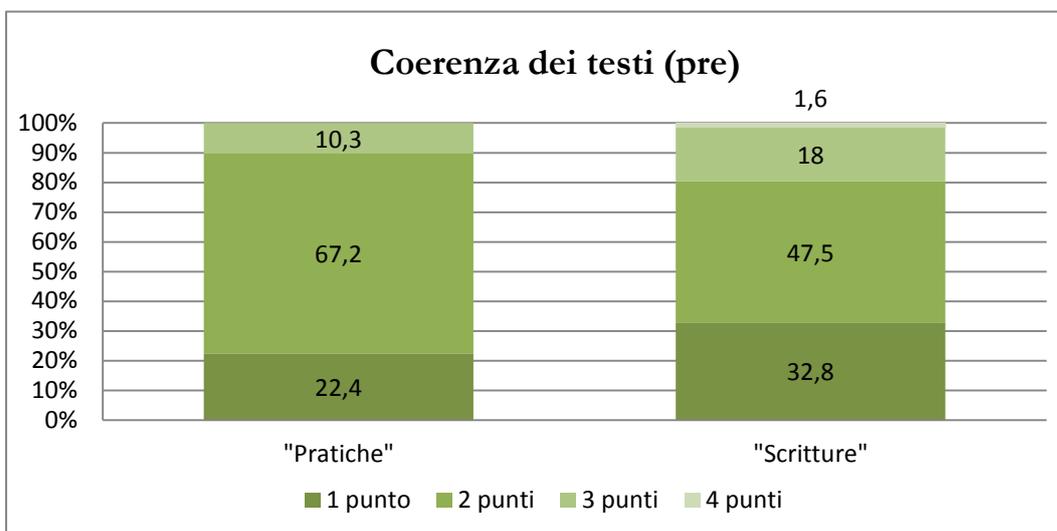


### *Coerenza*

Per quanto riguarda la *Coerenza*, la maggior parte dei testi prodotti dagli studenti presentava delle incongruenze a livello globale (57%), tra parti di testo adiacenti (2 punti su 4) e il punteggio medio riportato è risultato pari a 1.88 ( $DS = 0.67$ ). Trentatré ragazzi non sono riusciti a mantenere la continuità logica e tematica tra frasi vicine (tredici del gruppo *Pratiche* e venti del gruppo *Scritture*), mentre un solo studente, appartenente al gruppo *Scritture*, è riuscito a garantire anche la validità logica del ragionamento. Il numero dei ragazzi ad aver fallito nella costruzione di una rete logica è maggiore nel gruppo *Pratiche*, come si può vedere anche nella Figura 8.3.

Tale differenza nelle distribuzioni di frequenza si riflette nell'entità ridotta delle differenze tra i due gruppi, osservate nei punteggi medi, con una varianza maggiore interna al gruppo *Scritture* ( $M_s = 1.89$ ,  $DS_s = 0.76$ ;  $M_p = 1.88$ ,  $DS_p = 0.56$ ).

Figura 8.3  
*Coerenza nella scrittura prima dei percorsi didattici*  
 (Distribuzioni percentuali di frequenza nei due gruppi di partecipanti; *Scritture* n = 61 ; *Pratiche* n = 58)

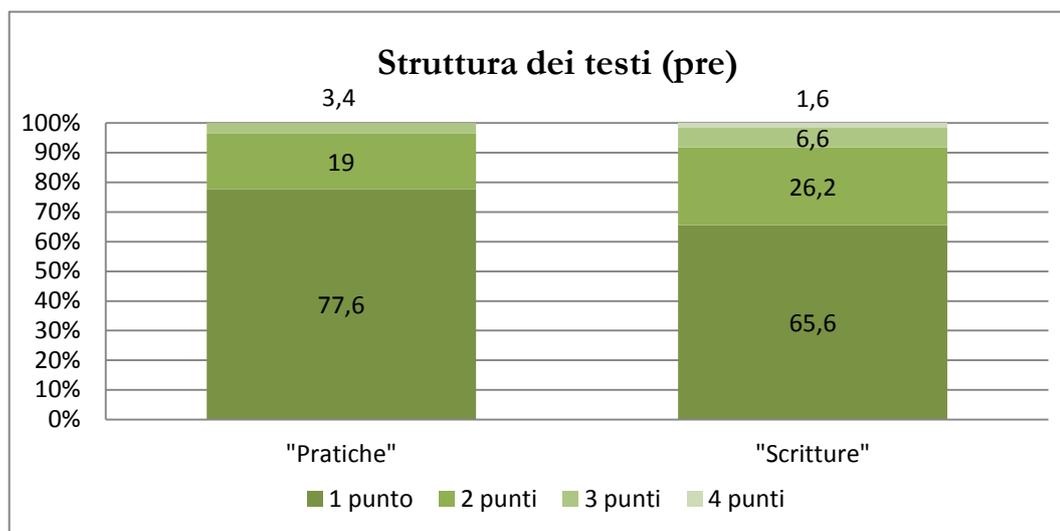


#### *Struttura*

La *Struttura* dei testi è stata valutata in base alla presenza di diversi tipi di marcatori metadiscorsivi. La maggior parte dei ragazzi (71%) non ha utilizzato alcun tipo di segnalazione, nemmeno per facilitare l'individuazione dei blocchi logico-tematici (1 punto su 4), mentre solo sette testi sono stati arricchiti da marcatori linguistici e testuali, cinque dei quali composti da ragazzi del gruppo *Scritture* (si veda la Figura 8.4 *Struttura nella scrittura prima dei percorsi didattici*).

Il punteggio medio riportato dai partecipanti è risultato pari a 1.35 (DS = 0.62), con una differenza minima tra i punteggi dei due gruppi, a favore del gruppo *Scritture*, caratterizzato anche da una maggiore variabilità interna ( $M_s = 2$ ,  $DS_s = 0.78$ ;  $M_p = 1.95$ ,  $DS_p = 0.70$ ).

Figura 8.4  
*Struttura nella scrittura prima dei percorsi didattici*  
 (Distribuzioni percentuali di frequenza nei due gruppi di partecipanti; *Scritture* n = 61 ; *Pratiche* n = 58)

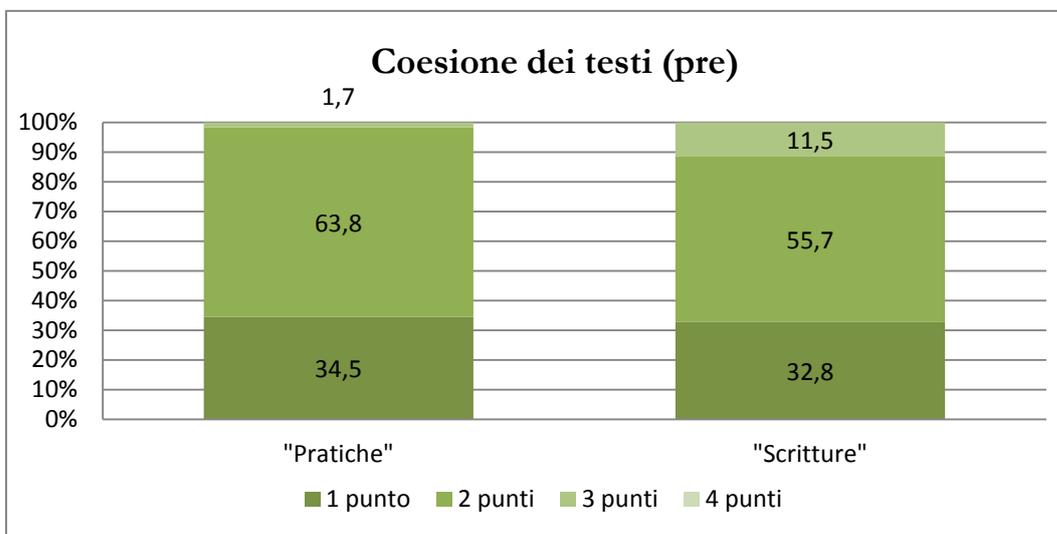


### *Coesione*

La *Coesione* è stata marcata nella maggior parte dei testi non solo a livello locale ma anche a livello globale (60%), attraverso l'uso di transizioni (2 punti su 4) e il punteggio medio riportato dai partecipanti è risultato pari a 1.73 (DS = .58). Non sono stati osservati casi di testi connessi a tutti i livelli, compreso quello interno all'argomentazione, mentre quaranta ragazzi hanno utilizzato i connettori solo per legare unità T adiacenti (1 punto). Al di là dell'uso esplicito dei connettori, la coesione locale misurata con l'*indice di integrazione di Scinto* è risultata molto buona ( $M_{scinto} = .75$  su 1,  $DS_{scinto} = 0.15$ ). Infine, solo otto studenti hanno segnalato i rapporti co-testuali attraverso anticipazioni e richiami (3 punti), sette dei quali appartenenti al gruppo *Scritture* (si veda la Figura 8.5 *Coesione nella scrittura prima dei percorsi didattici*).

Tale differenza nelle distribuzioni di frequenza si riflette anche nelle differenze, seppur minime, osservate tra i punteggi dei due gruppi, con una varianza maggiore interna al gruppo *Scritture* ( $M_s = 1.79$ ,  $DS_s = 0.64$ ;  $M_p = 1.67$ ,  $DS_p = 0.51$ ;  $M_{s_{scinto}} = .78$ ,  $DS_{s_{scinto}} = 0.14$ ;  $M_{p_{scinto}} = .71$ ,  $DS_{p_{scinto}} = 0.16$ ).

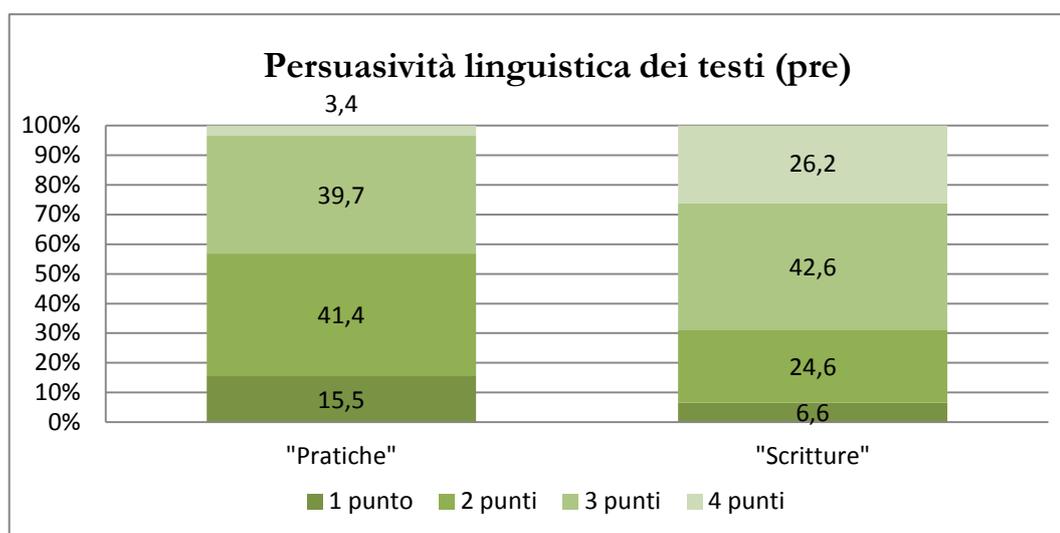
Figura 8.5  
*Coesione nella scrittura prima dei percorsi didattici*  
 (Distribuzioni percentuali di frequenza nei due gruppi di partecipanti; *Scritture* n = 61 ; *Pratiche* n = 58)



#### *Persuasività linguistica*

La *Persuasività linguistica* è stata valutata in base alla presenza di diversi tipi di segnali metadiscorsivi. La maggior parte dei ragazzi ha interagito con il lettore attraverso mezzi linguistici e ha fatto un uso strategico del lessico (con il 33% dei testi valutati 2 punti e il 41% dei testi valutati 3 punti). I marcatori di atteggiamento sono stati impiegati da venti studenti, di cui solo due appartenenti al gruppo *Pratiche* (si veda la Figura 8.6 *Persuasività linguistica nella scrittura prima dei percorsi didattici*). Un uso più vario ed integrato dei segnali metadiscorsivi da parte del gruppo *Scritture* si riflette anche nelle differenze tra i due gruppi, osservate nei punteggi medi, con uno scarto di mezzo punto a favore del gruppo *Scritture*, caratterizzato anche da maggiore variabilità interna ( $M_s = 2.89$ ,  $DS_s = 0.88$ ;  $M_p = 2.31$ ,  $DS_p = 0.60$ ).

Figura 8.6  
*Persuasività linguistica nella scrittura prima dei percorsi didattici*  
 (Distribuzioni percentuali di frequenza nei due gruppi di partecipanti; Scritture n = 61 ; Pratiche n = 58)



#### 8.1.1.1

#### Differenze tra gruppi nella scrittura

152

Prima di procedere alla verifica della significatività statistica delle differenze tra gruppi, sono state analizzate le correlazioni tra le misure di qualità scritta e alcune caratteristiche individuali. Questo per decidere se trattare tali elementi come covariate nelle analisi della varianza, controllandone l'eventuale influenza sulle misure di qualità. Sono state presi in considerazione solo i tratti che registravano una differenza significativa nel confronto tra i due gruppi<sup>46</sup>:

- a) sesso;
- b) età;
- c) difficoltà specifiche di apprendimento;
- d) titolo di studio dei genitori;
- e) esperienze precedenti con la scrittura argomentativa.

Come si può osservare nella Tabella 8.1, la *Lunghezza* dei testi in uT risulta essere associata al *Sesso* in modo proporzionale. Tale misura si lega anche al *Titolo di studio della madre*, ma in direzione opposta. Inversamente proporzionale è il rapporto tra

<sup>46</sup> Si rimanda al Capitolo 6 per l'analisi statistica delle differenze tra gruppi nelle variabili d'ingresso.

l'istruzione materna, la lunghezza in parole e la *Coesione* dei testi scritti. In tutti i casi, comunque, le relazioni sono deboli, con valori della *r* di Pearson mai superiori a .350 su 1.

Tabella 8.1  
*Misure di qualità scritta e variabili individuali*  
 (Correlazioni tra i punteggi medi riportati dai partecipanti (N = 119))

	<i>Parole</i>	<i>uT</i>	<i>Com- plessità</i>	<i>Infor- matività</i>	<i>Inter- testuali- tà</i>	<i>Coeren- za</i>	<i>Struttu- ra</i>	<i>Coesio- ne</i>	<i>Persua- sività</i>
<b>Sesso</b>		.270**							
<b>Età</b>									
<b>DSA</b>									
<b>Tit. Madre</b>	<b>-.310**</b>	<b>-.251**</b>						<b>-.278**</b>	
<b>Tit. Padre</b>									
<b>Testi ad adulti</b>									
<b>Testi altra posi- zione</b>									

\*\*  $p < .01$

Le differenze osservate prima degli interventi tra il gruppo *Scritture* e il gruppo *Pratiche* nelle misure di qualità scritta sono state analizzate anche dal punto di vista inferenziale, in modo da esplorarne la significatività statistica. In particolare, sono state condotte una serie di analisi della varianza, considerando il gruppo come fattore di varianza e i tratti qualificanti come variabili dipendenti.<sup>47</sup> In alcuni casi le caratteristi-

<sup>47</sup> L'analisi della varianza è uno strumento utile per confrontare lo stesso fenomeno in gruppi diversi; essa consente di spiegare quanta variabilità di quel fenomeno può essere spiegata dal fatto di appartenere a uno dei due gruppi. Si calcola come il rapporto tra la variabilità interna ai gruppi e la variabilità fra i gruppi. Il rapporto *F* e il valore di *p* indicano la significatività dell'effetto del gruppo, mentre l'eta quadrato ( $\eta^2$ ) fornisce una misura della forza di tale effetto (da 0 a 1) (Corbetta, 2003). Nell'analisi della covarianza si aggiunge il controllo di un altro fattore, correlato a quello oggetto di analisi e i cui va-

che individuali sono state trattate come covariate, quindi rese costanti, in modo da controllarne gli effetti.<sup>48</sup>

#### *Lunghezza e complessità sintattica*

Per verificare l'effetto del gruppo sulla lunghezza media dei testi in parole è stata condotta un'analisi della covarianza, controllando l'effetto dell'istruzione materna. I risultati dell'ANCOVA non hanno rivelato delle differenze significative attese tra i due gruppi e dovute all'appartenenza al gruppo,  $F(1,107) = 5.833$ ,  $p > .01$ ,  $\eta^2 = .052$ . L'istruzione materna ha invece un'influenza significativa sulla lunghezza in parole,  $F(1, 107) = 8.030$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .070$ , con testi più lunghi scritti dagli studenti le cui madri hanno un titolo di studio inferiore. Pertanto la lunghezza maggiore dei testi del gruppo *Scritture* non è dovuta all'appartenenza al gruppo, bensì ad un altro fattore di variabilità, ossia la presenza maggiore di madri con un titolo di studio inferiore.

I due gruppi si differenziano invece in modo significativo nel numero di unità T prodotte. Pur controllando l'effetto del sesso e del titolo di studio della madre, i risultati dell'ANCOVA hanno rivelato delle differenze significative tra le medie attese, con un effetto potente del gruppo:  $F(3,100) = 33.193$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .999$ . Dal confronto tra le medie attese è emersa una differenza media di 5 unità T (ES = 1 unità T; IC = 2 inferiore e 7 superiore),<sup>49</sup> con i testi del gruppo *Scritture* composti da un numero significativamente maggiore di unità T, come si vede nella Figura 8.7.

Le differenze nei punteggi medi attesi nei due gruppi per la complessità sintattica dei testi non sono risultate significative, come verificato attraverso un t test:  $t(117) = -.005$ ,  $p = .996$ .<sup>50</sup>

---

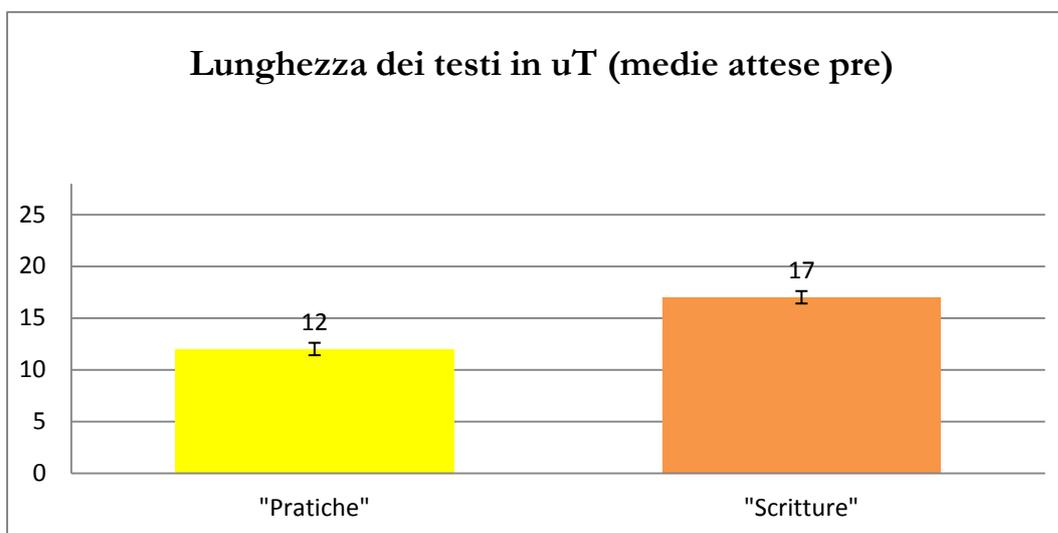
lori vengono mantenuti costanti, in modo da ridurre la varianza interna ai gruppi (Blalock, 1984; Bohrnstedt, Knoke, 1998; Stevens, 2009).

<sup>48</sup> In tutte le analisi condotte, le stime sono state calcolate limitando il più possibile il margine d'errore. Pertanto è stata praticata una correzione di Bonferroni sugli intervalli di confidenza (IC), stabiliti al 99%, con un livello di significatività calcolato impostando  $\alpha$  a .01.

<sup>49</sup> Da questo punto in poi della trattazione, la sigla ES si riferisce a "errore standard", mentre la sigla IC sta per "intervallo di confidenza", impostato al 99%.

<sup>50</sup> Nel caso della complessità sintattica nella scrittura non sono state condotte analisi della varianza, perché l'errore standard è risultato uguale nei due gruppi (ES = .658).

Figura 8.7  
*Lunghezza dei testi in unità T prima dei percorsi didattici*  
 (Confronti tra medie attese nei due gruppi di partecipanti; *Scritture* n = 61 ; *Pratiche* n = 58)

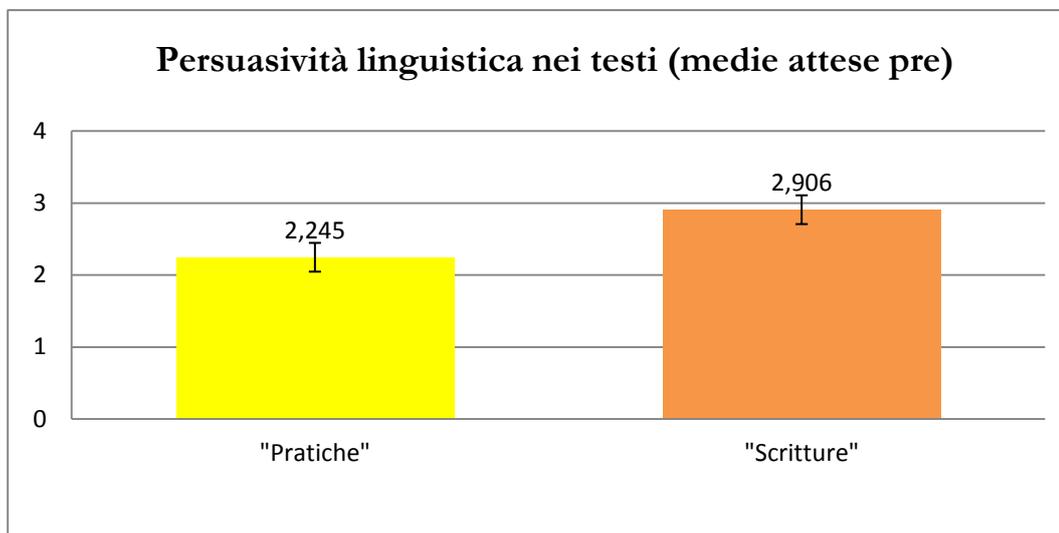


#### *Elementi qualificanti*

L'effetto del gruppo sui punteggi medi riportati dagli studenti nelle misure di qualità della scrittura combinate è stato determinato attraverso un'analisi multivariata della covarianza, controllando l'effetto del titolo di studio materno. I risultati della MANCOVA hanno rivelato delle differenze significative tra i gruppi, Lambda di Wilks = .81,  $F(6,102) = 4.068$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2$  multivariato = .193. Il livello d'istruzione delle madri ha un'influenza solo moderatamente significativa sulle variabili dipendenti combinate, Lambda di Wilks = .88,  $F(6,102) = 2.439$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2$  multivariato = .125.

Un'analisi univariata della covarianza (ANCOVA) è stata condotta su ciascuna variabile dipendente come test follow-up alla MANCOVA. Le differenze tra i gruppi si sono rivelate significative solo per la *Persuasività linguistica*:  $F(1,107) = 16.181$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .131$ ; mentre il titolo di studio materno incide significativamente solo sulla *Coesione*:  $F(1,107) = 2.658$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .072$ . Come si vede nella Figura 8.8, un confronto tra le medie attese ha rivelato che gli studenti del gruppo *Scritture* utilizzerebbero in modo più vario gli strumenti linguistici per aggiungere persuasività ai loro testi, con uno scarto atteso di più di mezzo punto rispetto al gruppo *Pratiche* (differenza media: .661; ES = .164; IC: 0.2 inferiore, 1 superiore).

Figura 8.8  
*Persuasività linguistica nella scrittura prima dei percorsi didattici*  
 (Confronti tra medie attese nei due gruppi di partecipanti; *Scritture* n = 61 ; *Pratiche* n = 58)



#### 8.1.2

#### Oralità argomentativa prima dei percorsi didattici

Per quanto riguarda il compito di dibattito, i partecipanti ( $N = 113$ )<sup>51</sup> sono intervenuti in una disputa a squadre per sostenere una posizione assegnata casualmente sulla sperimentazione animale.

#### *Fluenza*

Nel limite massimo dei due minuti concessi a ciascun dibattente, i ragazzi hanno prodotto in media poche *unità fonologico-sintattiche* ( $M = 8$  unità AP), con una variabilità individuale molto elevata ( $DS_{uAP} = 4$ ). L'intervento più breve è stato fatto da un ragazzo del gruppo *Scritture* (1 unità AP), mentre nel gruppo *Pratiche* è stato prodotto l'intervento più lungo (28 unità AP). In quest'ultimo gruppo, gli interventi fatti in fase iniziale sono risultati mediamente più lunghi, con differenze individuali interne al gruppo più consistenti ( $M_s = 8$ ,  $DS_s = 4$ ;  $M_p = 9$ ,  $DS_p = 5$ ).

Le modifiche effettuate in corso di enunciazione – *Disfluenze* – sono state numerose ( $M = 20$ ,  $DS = 8$ ), da un minimo di 4 a un massimo di 54 occorrenze a in-

<sup>51</sup> Undici studenti non hanno partecipato alla seconda sessione di rilevazione, sette del gruppo "Pratiche" (n = 52) e quattro del gruppo "Scritture" (n = 61).

tervento (entrambi osservati nel gruppo *Scritture*), con differenze minime tra i due gruppi:  $M_s = 19$ ,  $DS_s = 9$ ;  $M_p = 21$ ,  $DS_p = 7$ .

Rapportando il numero di disfluenze alla lunghezza in unità AP, è stata calcolata la *Fluenza* nel parlato, corrispondente al numero medio di modifiche per unità fonologico-sintattica:  $M = 3$  disfluenze,  $DS = 1$ . Gli interventi prodotti dai ragazzi sono risultati poco scorrevoli, con differenze minime tra i due gruppi ( $M_s = 2.65$ ,  $DS_s = 1.36$ ;  $M_p = 2.84$ ,  $DS_p = 1.53$ ).

La qualità argomentativa degli interventi fatti dagli studenti dei due gruppi è stata valutata con un punteggio da 0 a 4 per ciascuno dei sei tratti qualificanti, come è avvenuto per la scrittura.

#### *Informatività argomentativa*

Per quanto riguarda l'*Informatività argomentativa* degli interventi, la maggior parte dei ragazzi (49%) ha tenuto conto dei diversi punti di vista sulla sperimentazione animale, anticipando le obiezioni degli avversari (2 punti su 4), e il punteggio medio riportato è risultato pari a 2.06 ( $DS = 0.74$ ). Una trentina di ragazzi ha prodotto un'argomentazione minima, mentre uno studente del gruppo *Scritture* ha dimostrato il livello più elevato di informatività (si veda la Figura 8.9 *Informatività argomentativa nel dibattito prima dei percorsi didattici*).

Inoltre, la percentuale maggiore di studenti ad aver ottenuto 3 punti in informatività nel gruppo *Scritture* (35%, rispetto al 19% del gruppo *Pratiche*) è risultata in un punteggio medio maggiore, corrispondente ad interventi leggermente più informativi rispetto a quelli del gruppo *Pratiche* ( $M_s = 2.18$ ,  $DS_s = 0.76$ ;  $M_p = 1.92$ ,  $DS_p = 0.68$ ).

#### *Intertestualità*

L'*Intertestualità* è stata valutata in base al tipo di utilizzo che i ragazzi hanno fatto dei documenti a loro disposizione. La maggior parte di essi (43%) ha utilizzato le informazioni ricavate dai testi e dagli interventi precedenti, integrandole con le proprie conoscenze personali (2 punti su 4), e il punteggio medio riportato è risultato pari a 2.19 ( $DS = 0.75$ ). Una ventina di ragazzi ha imparato a memoria parti consi-

stenti dei documenti a disposizione (sette del gruppo *Pratiche* e quindici del gruppo *Scritture*), mentre uno studente del gruppo *Scritture* ha utilizzato anche segnali metadiscorsivi con funzione probatoria. Le differenze minime nelle distribuzioni di frequenza osservabili nella Figura 8.10 si riflettono anche nelle differenze minime tra i due gruppi, osservate nei punteggi medi ( $M_s = 2.13$ ,  $DS_s = 0.81$ ;  $M_p = 2.25$ ,  $DS_p = 0.68$ ).

Figura 8.9

*Informatività argomentativa nel dibattito prima dei percorsi didattici*

(Distribuzioni percentuali di frequenza nei due gruppi di partecipanti; *Scritture*  $n = 61$  ; *Pratiche*  $n = 52$ )

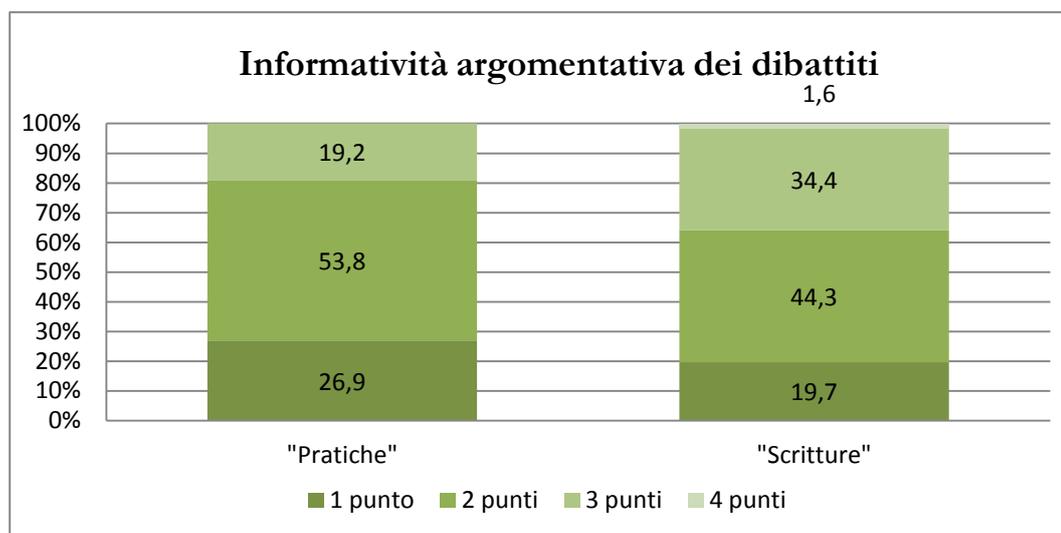
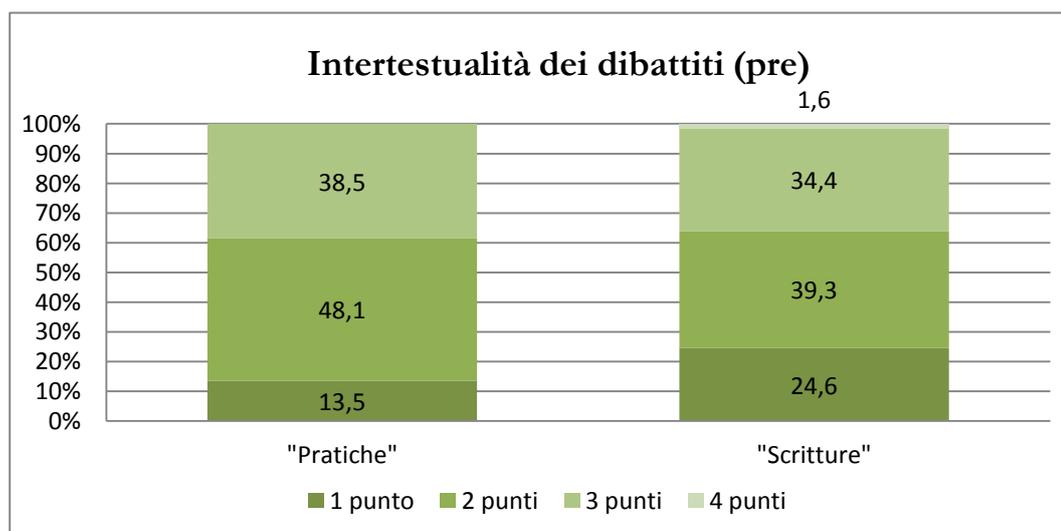


Figura 8.10

*Intertestualità nel dibattito prima dei percorsi didattici*

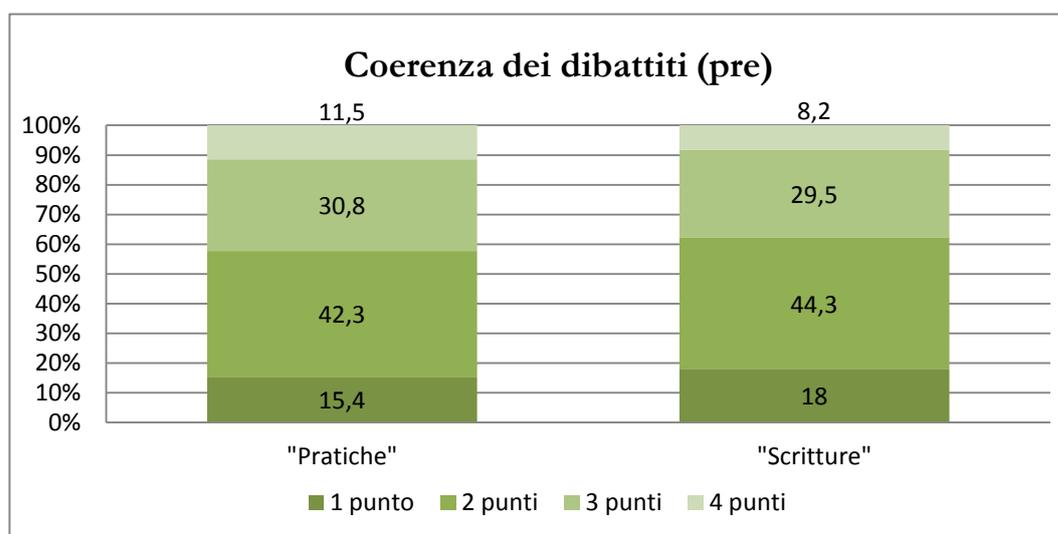
(Distribuzioni percentuali di frequenza nei due gruppi di partecipanti; *Scritture*  $n = 61$  ; *Pratiche*  $n = 52$ )



## Coerenza

Per quanto riguarda la *Coerenza*, la maggior parte degli interventi dagli studenti non era in continuità logica con gli interventi precedenti (43%) (2 punti su 4) e il punteggio medio riportato è risultato pari a 2.33 (DS = 0.87). Una ventina di ragazzi non è riuscita a mantenere la continuità logica e tematica all'interno del proprio intervento (otto del gruppo *Pratiche* e undici del gruppo *Scritture*), mentre ben undici studenti sono riusciti a garantire anche la validità logica del ragionamento. La Figura 8.11 mette in evidenza le differenze minime osservate tra i due gruppi nelle distribuzioni di frequenza; tali differenze si riflettono in quelle minime osservate nei punteggi medi ( $M_s = 2.28$ ,  $DS_s = 0.86$ ;  $M_p = 2.38$ ,  $DS_p = 0.89$ ).

Figura 8.11  
*Coerenza nel dibattito prima dei percorsi didattici*  
(Distribuzioni percentuali di frequenza nei due gruppi di partecipanti; *Scritture*  $n = 61$ ; *Pratiche*  $n = 52$ )

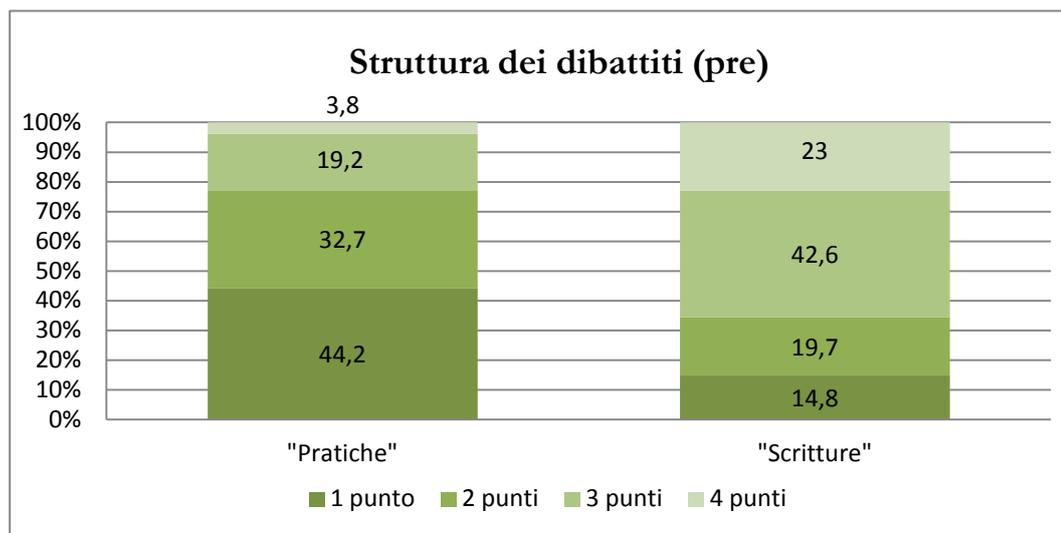


## Struttura

La *Struttura* degli interventi è stata valutata in base alla presenza di diversi tipi di marcatori metadiscorsivi. La maggior parte dei ragazzi del gruppo *Pratiche* (44%) non ha utilizzato alcun tipo di segnalazione (1 punto su 4). Nel gruppo *Scritture*, invece, la maggior parte degli studenti (56%) ha utilizzato marcatori linguistici e testuali per guidare il pubblico nello sviluppo del discorso (si veda la Figura 8.12 *Struttura nei dibattiti prima dei percorsi didattici*).

Il punteggio medio riportato dai partecipanti è risultato pari a 2.32, con una consistente variabilità interna (DS = 1.04) e una differenza notevole tra i punteggi dei due gruppi, a favore del gruppo *Scritture*, con uno scarto di quasi un punto ( $M_s = 2.74$ ,  $DS_s = 0.98$ ;  $M_p = 1.83$ ,  $DS_p = 0.88$ ).

Figura 8.12  
*Struttura nel dibattito prima dei percorsi didattici*  
 (Distribuzioni percentuali di frequenza nei due gruppi di partecipanti; *Scritture* n = 61 ; *Pratiche* n = 52)

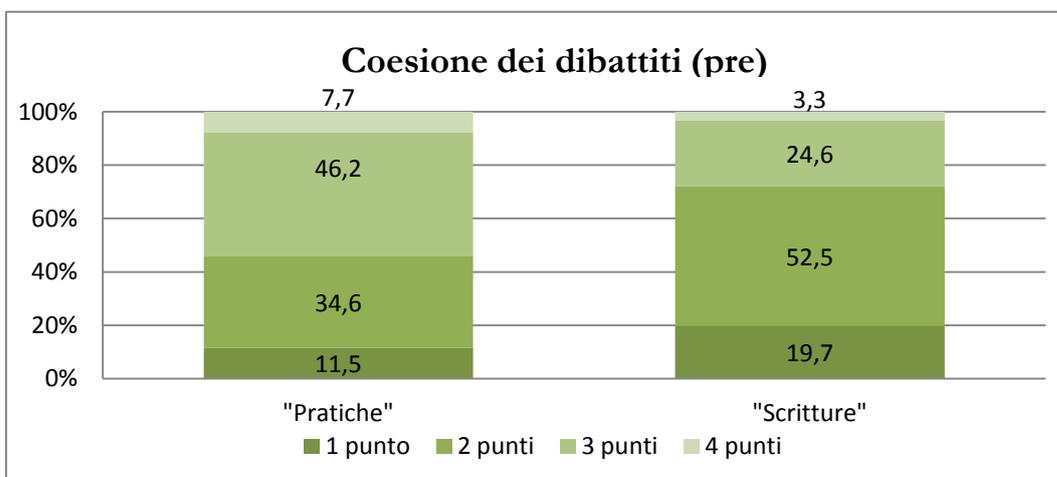


### *Coesione*

La *Coesione* è stata marcata nella maggior parte degli interventi non solo a livello locale ma anche a livello globale (35% nel gruppo *Pratiche* e 53% nel gruppo *Scritture*), attraverso l'uso di segnali discorsivi (2 punti su 4) e il punteggio medio riportato dai partecipanti è risultato pari a 2.29 (DS = .80). Un buon numero di studenti è riuscito a creare una rete di riferimenti interni alla disputa (46% nel gruppo *Pratiche* e 28% nel gruppo *Scritture*) e sono stati osservati sei casi di interventi connessi a tutti i livelli, compreso quello interno all'argomentazione (si veda la Figura 8.13 *Coesione nei dibattiti prima dei percorsi didattici*).

Le differenze osservate nelle distribuzioni di frequenza si riflettono anche nelle differenze osservate tra i punteggi medi dei due gruppi, con interventi più coesi nel gruppo *Pratiche* ( $M_s = 2.11$ ,  $DS_s = 0.76$ ;  $M_p = 2.50$ ,  $DS_p = 0.80$ ).

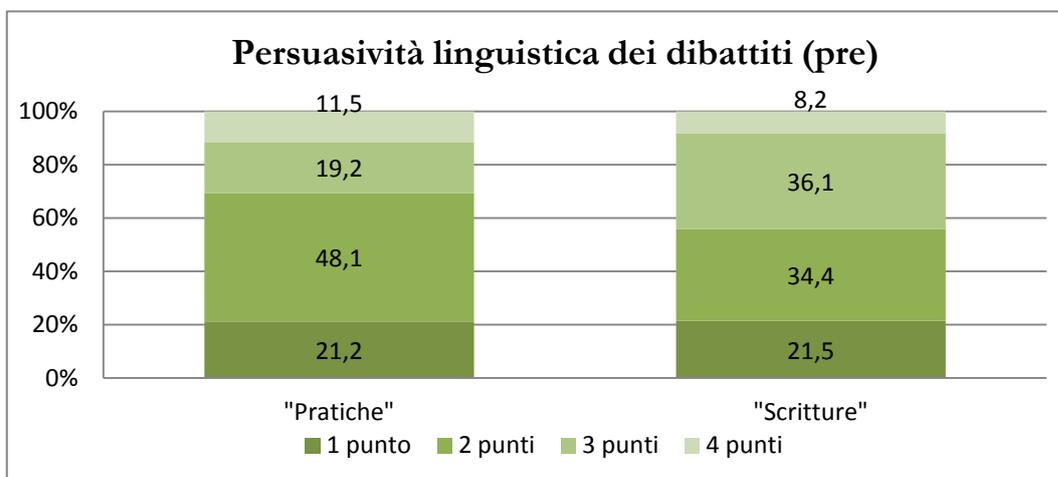
Figura 8.13  
*Coesione nel dibattito prima dei percorsi didattici*  
 (Distribuzioni percentuali di frequenza nei due gruppi di partecipanti; *Scritture* n = 61 ; *Pratiche* n = 52)



*Persuasività linguistica*

La *Persuasività linguistica* è stata valutata in base alla presenza di diversi tipi di segnali metadiscorsivi. La maggior parte dei ragazzi ha interagito con gli avversari attraverso mezzi linguistici e ha fatto un uso strategico del lessico (41% degli interventi valutati 2 punti; 28% degli interventi valutati 3 punti). Il punteggio medio riportato dai partecipanti è risultato pari a 2.24, con un'elevata variabilità interna (DS = .96). I marcatori di atteggiamento sono stati impiegati da undici studenti, equamente distribuiti tra i due gruppi (si veda la Figura 8.14 *Persuasività linguistica nei dibattiti prima dei percorsi didattici*).

Figura 8.14  
*Persuasività linguistica nel dibattito prima dei percorsi didattici*  
 (Distribuzioni percentuali di frequenza nei due gruppi di partecipanti; *Scritture* n = 61 ; *Pratiche* n = 52)



Le differenze minime osservate nelle distribuzioni di frequenza tra i gruppi si riflettono anche nelle differenze minime osservate nei punteggi medi ( $M_s = 2.26$ ,  $DS_s = 1$ ;  $M_p = 2.21$ ,  $DS_p = 0.92$ ).

#### 8.1.2.1

##### Differenze tra gruppi nell'oralità

Come nel caso dei risultati di scrittura, anche per il dibattito sono state analizzate le correlazioni tra le misure di qualità orale e quelle caratteristiche individuali che registravano una differenza significativa nel confronto tra i due gruppi<sup>52</sup>:

- a) sesso;
- b) età;
- c) difficoltà specifiche di apprendimento;
- d) titolo di studio dei genitori;
- e) esperienze precedenti con la scrittura argomentativa.

Come si può osservare nella Tabella 8.2, la *Lunghezza dei testi in unità AP* risulta essere associata all'*Età* in modo proporzionale. La *Struttura* si lega invece sia al *Sesso* che ai *Disturbi specifici dell'apprendimento*, ma in direzione opposta. Inversamente proporzionale è il rapporto tra le *Esperienze di scrittura argomentativa* ad adulti e il numero di *Disfluenze* nell'oralità. In tutti i casi, comunque, le relazioni sono deboli, con valori della *r* di Pearson mai superiori a .300 su 1.

Le differenze osservate prima degli interventi tra il gruppo *Scritture* e il gruppo *Pratiche* nelle misure di qualità orale sono state analizzate anche dal punto di vista inferenziale, in modo da esplorarne la significatività statistica. In particolare, sono state condotte una serie di analisi della varianza, considerando il gruppo come fattore di varianza e i tratti qualificanti come variabili dipendenti. In alcuni casi le caratteristiche individuali sono state trattate come covariate, quindi rese costanti, in modo da controllarne gli effetti<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> Si rimanda al Capitolo 6 per l'analisi statistica delle differenze tra gruppi nelle variabili d'ingresso.

<sup>53</sup> Si vedano le Note 47 e 48.

Tabella 8.2  
*Misure di qualità orale e variabili individuali*  
 (Correlazioni tra i punteggi medi riportati dai partecipanti (N = 113))

	<i>Unità AP</i>	<i>Dis-fluenze</i>	<i>Fluenza</i>	<i>Infor-matività</i>	<i>Inter-testuali-tà</i>	<i>Coeren-za</i>	<i>Struttu-ra</i>	<i>Coesio-ne</i>	<i>Persua-sività</i>
<b>Sesso</b>							-.275**		
<b>Età</b>	.252**								
<b>DSA</b>							-.264**		
<b>Tit. Madre</b>									
<b>Tit. Padre</b>									
<b>Testi ad adulti</b>		-.299**							
<b>Testi altra posizione</b>									

\*\*  $p < .01$

### *Fluenza*

Per verificare l'effetto del gruppo sulla lunghezza media degli interventi misurata in unità AP è stata condotta un'analisi della covarianza, controllando l'effetto dell'età. I risultati dell'ANCOVA non hanno rivelato delle differenze significative attese tra i due gruppi e dovute all'appartenenza al gruppo,  $F(1,110) = .310$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2 = .003$ . L'Età ha invece un'influenza significativa sulla *Lunghezza in unità AP*,  $F(1,110) = 7.375$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .063$ , con gli interventi più lunghi fatti dagli studenti più anziani. Pertanto lo sviluppo maggiore dei discorsi del gruppo *Pratiche* è dovuto alla presenza maggiore, in questo gruppo, di ragazzi con più di sedici anni.

I due gruppi non si differenziano in modo significativo nemmeno nel numero di *Disfluenze* prodotte, come rivelato dall'ANCOVA condotta controllando l'effetto delle esperienze precedenti di scrittura argomentativa rivolta ad adulti:  $F(1,109) = .000$ ,  $p = .982$ ,  $\eta^2 = .000$ . Le *Esperienze precedenti* hanno invece un'influenza notevole e significativa sulle modifiche in corso d'enunciazione,  $F(1,109) = 9.714$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 =$

.078, con gli interventi più scorrevoli fatti dagli studenti maggiormente abituati a rivolgersi ad adulti durante i compiti di scrittura. Anche in questo caso non è l'appartenenza al gruppo ad incidere sulle prestazioni; la presenza di un numero maggiore di disfluenze nei discorsi del gruppo *Pratiche* è dovuto infatti alla presenza maggiore, in questo gruppo, di ragazzi meno abituati a scrivere testi argomentativi per convincere un pubblico adulto.

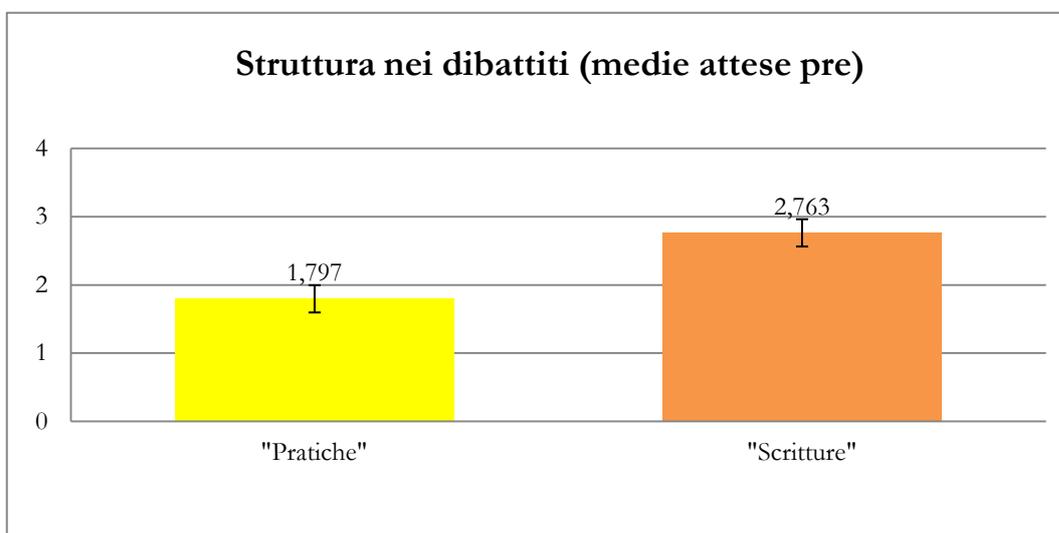
Infine, in linea con le analisi precedenti, l'ANOVA condotta per controllare l'effetto del gruppo sulla *Fluenza* degli interventi non ha rivelato differenze significative attese tra i due gruppi,  $F(1,111) = .487$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2 = .004$ .

#### *Elementi qualificanti*

L'effetto del gruppo sui punteggi medi riportati dagli studenti nelle misure di qualità orale combinate è stato determinato attraverso un'analisi multivariata della covarianza, controllando l'effetto del sesso e dell'età. I risultati della MANCOVA hanno rivelato delle differenze significative tra i gruppi, Lambda di Wilks = .74,  $F(6,104) = 6.126$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2$  multivariato = .261. Il sesso invece non ha un'influenza significativa sulle variabili dipendenti combinate, Lambda di Wilks = .93,  $F(6,104) = 1.215$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2$  multivariato = .066; né risulta avere un'influenza significativa l'età: Lambda di Wilks = .96,  $F(6,104) = .685$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2$  multivariato = .038.

Un'analisi univariata della covarianza (ANCOVA) è stata condotta su ciascuna variabile dipendente come test follow-up alla MANCOVA. Le differenze tra i gruppi si sono rivelate significative solo per la *Struttura*:  $F(1,109) = 23.379$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .177$ . Come si vede nella Figura 8.15, un confronto tra le medie attese ha rivelato che gli studenti del gruppo *Scritture* utilizzerebbero anche i marcatori strutturali per guidare il pubblico nell'ascolto degli interventi, con uno scarto atteso di quasi un punto rispetto al gruppo *Pratiche* (differenza media: .966; ES = .200; IC: 0.4 inferiore, 1.5 superiore).

Figura 8.15  
*Struttura nei dibattiti prima dei percorsi didattici*  
(Confronti tra medie attese nei due gruppi di partecipanti; *Scritture* n = 61 ; *Pratiche* n = 52)



## 8.2

### Dopo i percorsi didattici

165

Nelle settimane successive alla terza e quarta rilevazione, quindi dopo lo svolgimento dei percorsi didattici, si è proceduto con il confronto delle prestazioni dei due gruppi nei compiti di scrittura e di dibattito, in modo da rilevare eventuali differenze finali e verificare indirettamente l'impatto dei due percorsi proposti (Lucisano, Salerni, 2002):

- a) il laboratorio *Scrivere per argomentare*;
- b) il percorso *Esercitarsi per argomentare*.

### 8.2.1

#### La scrittura argomentativa nel tempo

Le prestazioni degli studenti dei due gruppi nel compito di scrittura che è stato proposto loro due settimane dopo la conclusione dei percorsi didattici sono state analizzate e messe a confronto con le prestazioni iniziali nello stesso tipo di compito

( $N = 111$ )<sup>54</sup>. Di seguito si riportano i risultati delle analisi descrittive riguardanti lunghezza, complessità sintattica ed elementi qualificanti della scrittura argomentativa dopo i percorsi didattici.

### 8.2.1.1

#### Lunghezza e complessità sintattica

##### *Esercitarsi per argomentare*

I testi scritti dagli studenti del gruppo *Pratiche* per sostenere la propria posizione sulla caccia sono risultati di lunghezza media ( $M = 225$ ; 12 unità T), con una variabilità individuale molto elevata ( $DS_{\text{parole}} = 68$ ;  $DS_{\text{uT}} = 3$ ): dalle 83 parole del testo più breve alle 426 parole di quello più lungo<sup>55</sup>.

La Figura 8.16 mette a confronto la lunghezza media dei testi nelle due rilevazioni. Come si può notare, i ragazzi del gruppo *Pratiche* hanno scritto testi mediamente più lunghi dopo il percorso didattico, aumentando notevolmente il numero delle parole (+ 105). Il numero delle unità T ha subito invece una leggera flessione in negativo (- 2). La combinazione di questi due fenomeni ha portato all'aumento della lunghezza media delle unità T, da 17 a 19 parole per unità T ( $DS = 4$ ), indice di una maggiore articolazione delle costruzioni sintattiche.

##### *Scrivere per argomentare*

Gli studenti del gruppo *Scritture* hanno composto dei testi sulla caccia di buona lunghezza ( $M = 320$ ; 17 unità T), con una variabilità individuale molto elevata ( $DS_{\text{parole}} = 81$ ;  $DS_{\text{uT}} = 4$ ): dalle 154 parole del testo più breve alle 476 parole di quello più lungo<sup>56</sup>.

La Figura 8.17 mette a confronto la lunghezza media dei testi nelle due rilevazioni. Come si può notare, i ragazzi del gruppo *Scritture* hanno scritto testi leggermente più lunghi dopo il percorso didattico (+ 8 parole) e il numero delle unità T ha subito una leggera flessione in negativo (- 2). Inoltre, in analogia con quanto osservato

---

<sup>54</sup> Tredici studenti non hanno partecipato alla terza sessione di rilevazione: dieci del gruppo "Pratiche" ( $n = 49$ ) e tre del gruppo "Scritture" ( $n = 62$ ).

<sup>55</sup> Dalle 5 unità T del testo più breve alle 18 unità T del testo più lungo.

<sup>56</sup> Dalle 8 unità T del testo più breve alle 29 unità T del testo più lungo.

nell'altro gruppo, la lunghezza media delle unità T è aumentata, da 17 a 19 parole per unità T (DS = 4), mentre la complessità sintattica è rimasta invariata nel tempo.

Figura 8.16  
*Lunghezza dei testi del gruppo Pratiche*  
(Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 49*)

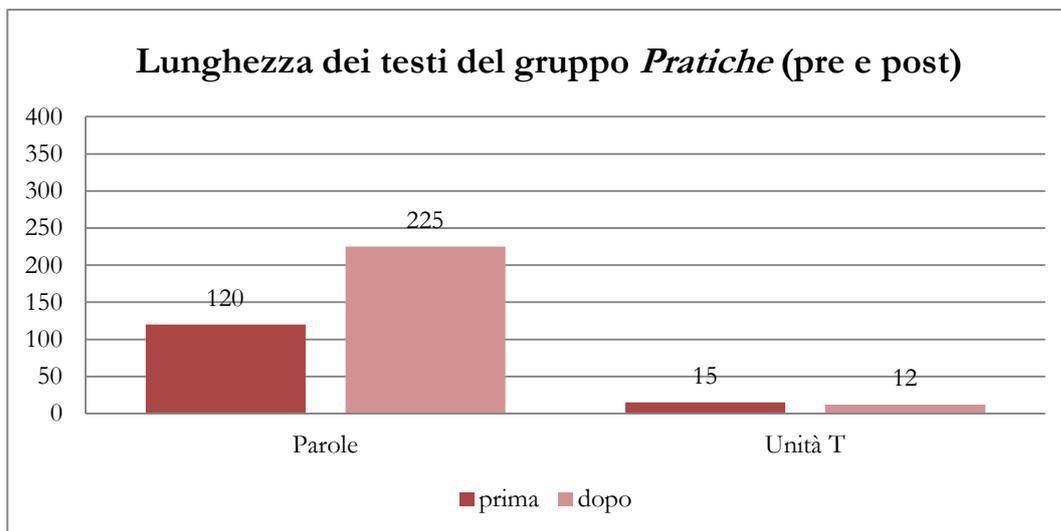
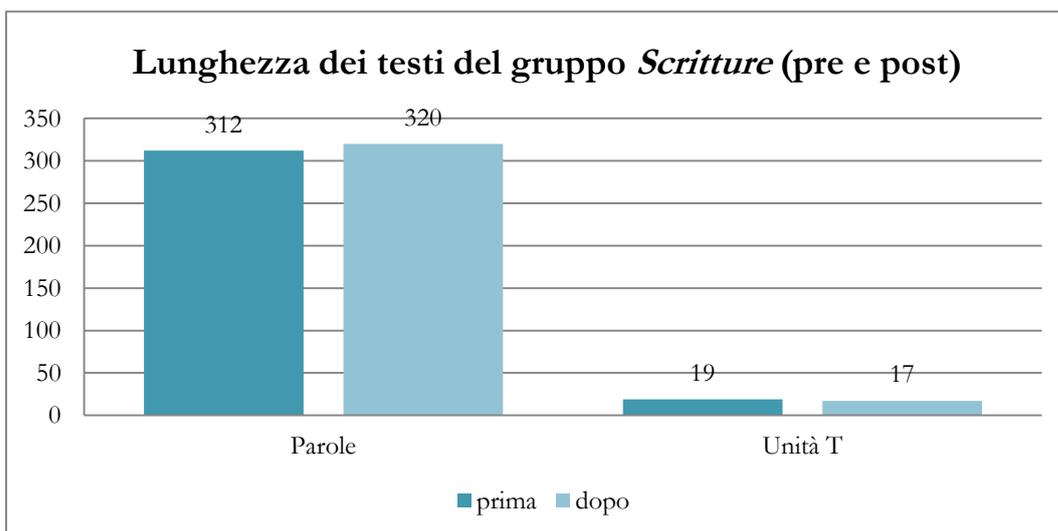


Figura 8.17  
*Lunghezza dei testi del gruppo Scritture*  
(Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 62*)



## Informatività argomentativa

*Esercitarsi per argomentare*

Per quanto riguarda l'informatività argomentativa dei testi, la maggior parte dei ragazzi del gruppo *Pratiche* (69%) ha tenuto conto dei diversi punti di vista sulla caccia, sviluppando la contro-argomentazione (2 punti su 4) e il punteggio medio riportato è risultato pari a 1.98 (DS = 0.56). Otto ragazzi hanno avuto difficoltà a sviluppare l'argomentazione, mentre nessuno ha dimostrato il livello più elevato di informatività.

La Figura 8.18 mette a confronto le distribuzioni di frequenza prima e dopo il percorso didattico. Come si può notare, è diminuito il numero di ragazzi ad aver ottenuto 3 punti (da 22% a 14%). Tale flessione in negativo è risultata in un punteggio medio leggermente inferiore (-.09), corrispondente a testi meno informativi rispetto alla rilevazione iniziale.

*Scrivere per argomentare*

La maggior parte degli studenti del gruppo *Scritture* (63%) ha scritto testi sulla caccia in cui erano sviluppate tanto l'argomentazione quanto la contro-argomentazione, con riferimenti a fonti e a principi generali (3 punti su 4). Il punteggio medio riportato dal gruppo è risultato pari a 3.03 (DS = 0.65). Tredici ragazzi hanno dimostrato il livello più elevato di informatività, mentre solo uno ha avuto difficoltà a sviluppare l'argomentazione.

Nella Figura 8.19 si può notare come, dopo il laboratorio, è aumentato il numero di ragazzi ad aver ottenuto 3 e 4 punti. Tale flessione in positivo è risultata in un punteggio medio superiore di quasi mezzo punto (+ .62), corrispondente a testi decisamente più informativi rispetto alla rilevazione iniziale.

Figura 8.18  
*Informatività argomentativa dei testi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 49*)

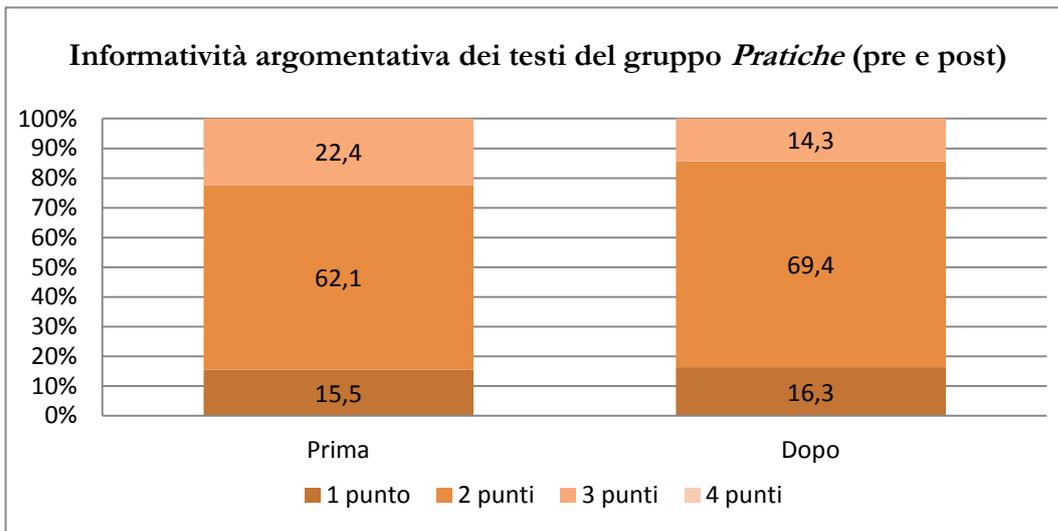
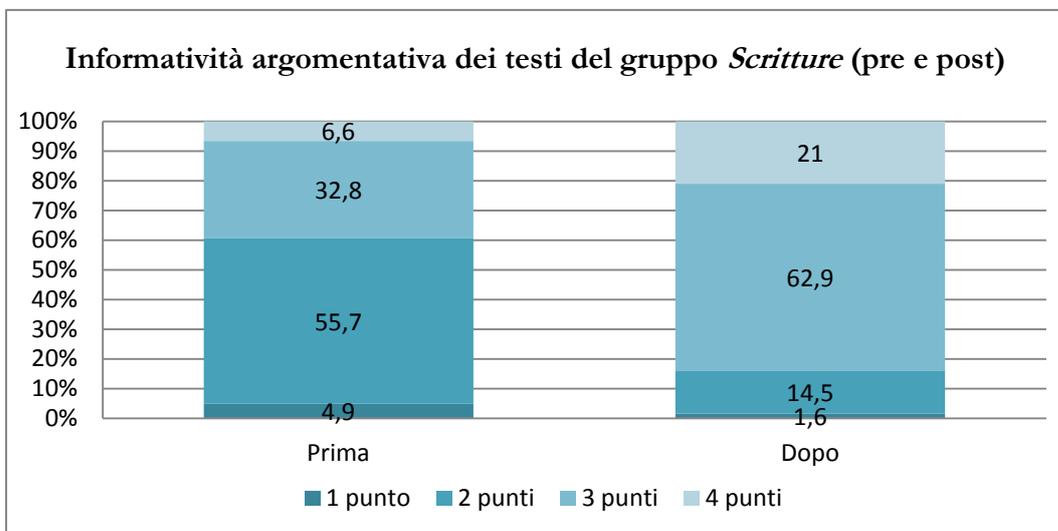


Figura 8.19  
*Informatività argomentativa dei testi del gruppo Scritture*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 62*)



*Esercitarsi per argomentare*

Dopo il percorso didattico, l'intertestualità nella scrittura argomentativa della maggior parte dei ragazzi del gruppo *Pratiche* (62.1%) rifletteva un uso corretto di informazioni integrate da più fonti (2 punti su 4). Il punteggio medio riportato è risultato pari a 2 (DS = .79). Una dozzina di ragazzi ha copiato parti consistenti dei documenti, mentre solo due hanno utilizzato segnali probatori per marcare l'uso di fonti.

Dal confronto con le rilevazioni iniziali in Figura 8.20 si può notare l'aumento del numero tanto dei ragazzi che usano in modo scorretto le fonti, tanto di quelli che le utilizzano correttamente. Questo fenomeno risulta nella stabilità del punteggio medio, di poco superiore nei testi sulla caccia rispetto a quello dei testi sulla sperimentazione animale (+.05); ciò corrisponde ad un livello di intertestualità invariato nel tempo nel gruppo *Pratiche*.

*Scrivere per argomentare*

La maggior parte dei ragazzi del gruppo *Scritture* (42%) ha fatto un uso corretto delle fonti (3 punti su 4). Il punteggio medio riportato è risultato pari a 2.97 (DS = .83). Diciotto studenti hanno utilizzato segnali probatori nei testi, mentre solo due hanno copiato o parafrasato parte delle fonti.

La Figura 8.21 mette in evidenza l'aumento del numero di ragazzi che hanno utilizzato le fonti in modo corretto (da 21% a 73%) rispetto alle rilevazioni iniziali. Anche il punteggio medio è aumentato notevolmente, di quasi un punto (+.97), corrispondente ad un'intertestualità più matura.

Figura 8.20  
*Intertestualità dei testi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 49*)

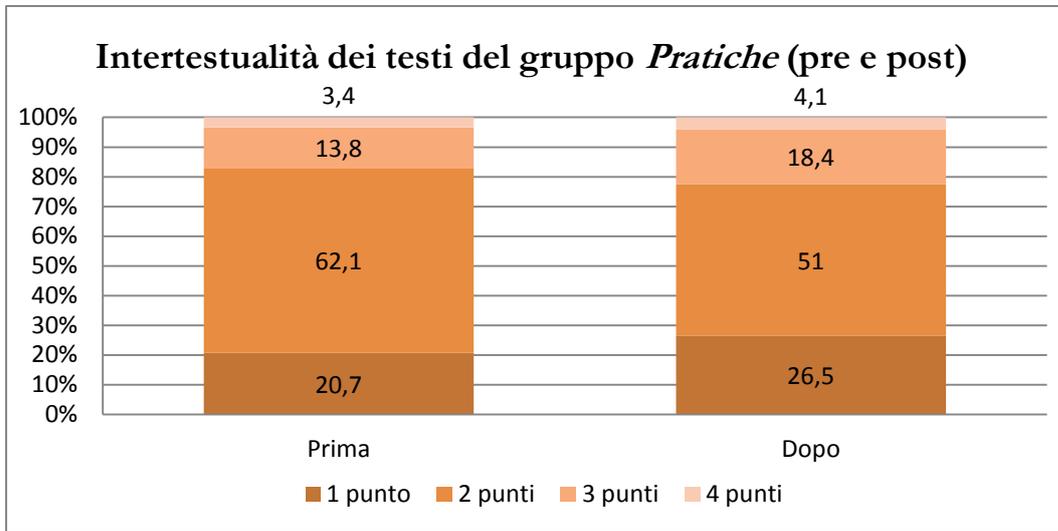
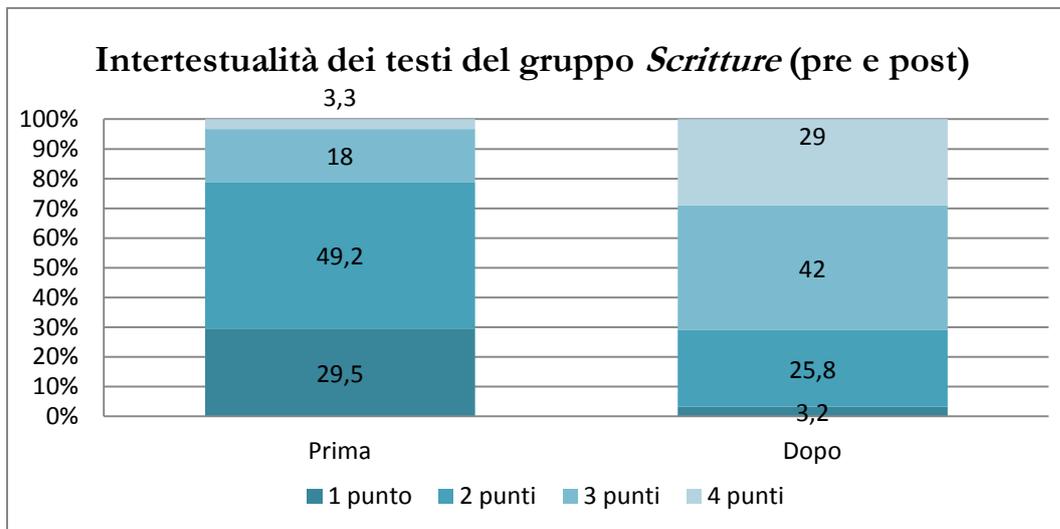


Figura 8.21  
*Intertestualità dei testi del gruppo Scritture*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 62*)



#### 8.2.1.4

#### Coerenza

##### *Esercitarsi per argomentare*

Per quanto riguarda la coerenza, la maggior parte dei testi scritti sulla caccia dal gruppo *Pratiche* (47%) presentava delle incongruenze tra parti di testo adiacenti (2 punti su 4) e il punteggio medio è risultato pari a 2.16 (DS = 0.80). Dieci ragazzi non sono riusciti a mantenere la coerenza a livello locale, mentre due studenti hanno garantito anche la validità logica del ragionamento.

La Figura 8.22 mette a confronto le distribuzioni di frequenza prima e dopo il percorso didattico. Come si può notare, è aumentato il numero dei ragazzi che compongono testi coerenti a livello globale e all'interno dell'argomentazione (da 10% a 32%). Tale flessione in positivo è risultata in un punteggio medio migliore (+.28), pur con un aumento della variabilità interna (+.14).

##### *Scrivere per argomentare*

La coerenza della maggior parte dei testi scritti dal gruppo *Scritture* sulla caccia è risultata buona sia livello locale che globale (il 45% ha ottenuto 2 punti, il 48% 3 punti) e il punteggio medio è risultato pari a 2.47 (DS = 0.62). Solo tre ragazzi non sono riusciti a mantenere la coerenza a livello locale, mentre uno studente ha garantito anche la validità logica del ragionamento.

Nella Figura 8.23 si può notare l'aumento del numero di ragazzi che riesce a mantenere la continuità logico-tematica anche tra parti del testo (da 18% a 48%). In questo modo è aumentato anche il punteggio medio del gruppo, con una flessione di più di mezzo punto tra rilevazione iniziale e finale (+.78).

Figura 8.22  
*Coerenza dei testi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 49*)

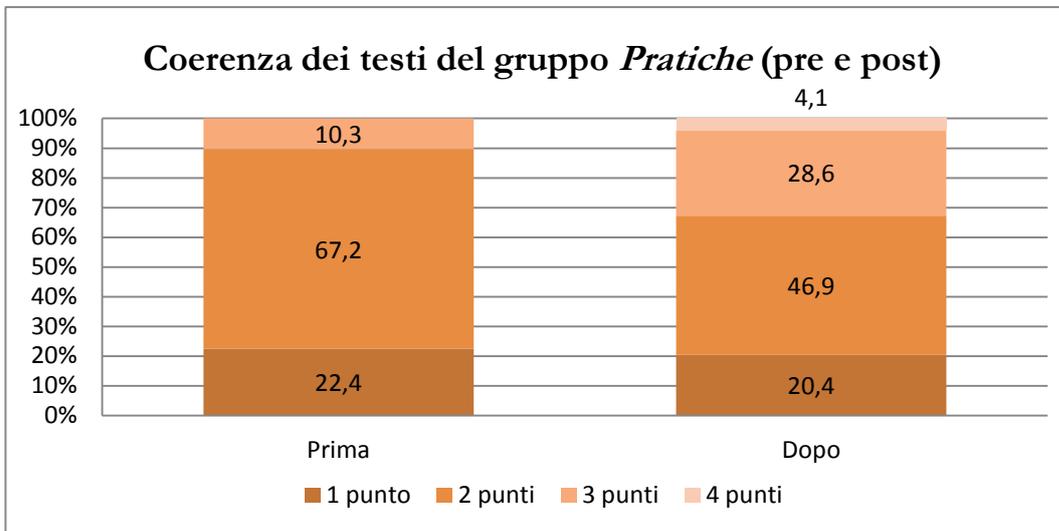
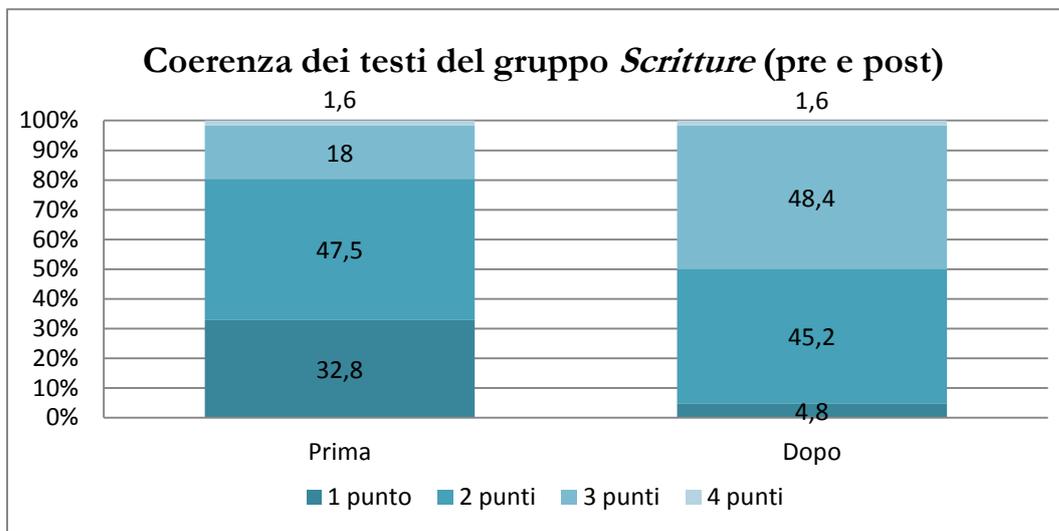


Figura 8.23  
*Coerenza dei testi del gruppo Scritture*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 62*)



### 8.2.1.5

#### Struttura

##### *Esercitarsi per argomentare*

La maggior parte dei testi sulla caccia composti dal gruppo “Pratiche” erano strutturati in blocchi logico-tematici (55%), spesso segnalati dal capoverso (43%). Solo due ragazzi hanno utilizzato i marcatori linguistici per segnalare lo sviluppo tematico, mentre nessuno ha arricchito i testi con marcatori testuali. Il punteggio medio del gruppo è risultato pari a 1.47 (DS = .54).

Nella Figura 8.24 si può notare come, dopo il percorso didattico, si è diffuso maggiormente l'utilizzo del capoverso per segnalare la struttura testuale (da 19% a 43%). Nonostante questo miglioramento, il punteggio medio ha subito una flessione in negativo di quasi mezzo punto (-.48).

##### *Scrivere per argomentare*

Nel gruppo *Scritture* la struttura tematica della maggior parte dei testi sulla caccia era segnalata dal capoverso (45%) o da marcatori linguistici (36%). Undici studenti del gruppo non hanno utilizzato alcun tipo di segnalazione, mentre un solo ragazzo ha segnalato lo sviluppo logico del discorso attraverso marcatori testuali.

Il punteggio medio è risultato pari a 2.21 (DS = .70), con un leggero miglioramento rispetto alla rilevazione iniziale (+.21). Tale flessione positiva deriva dalle diverse distribuzioni di frequenza osservate prima e dopo il laboratorio, con una maggiore diffusione dei marcatori linguistici (+29%), come si può vedere nella Figura 8.25.

Figura 8.24  
*Struttura dei testi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 49*)

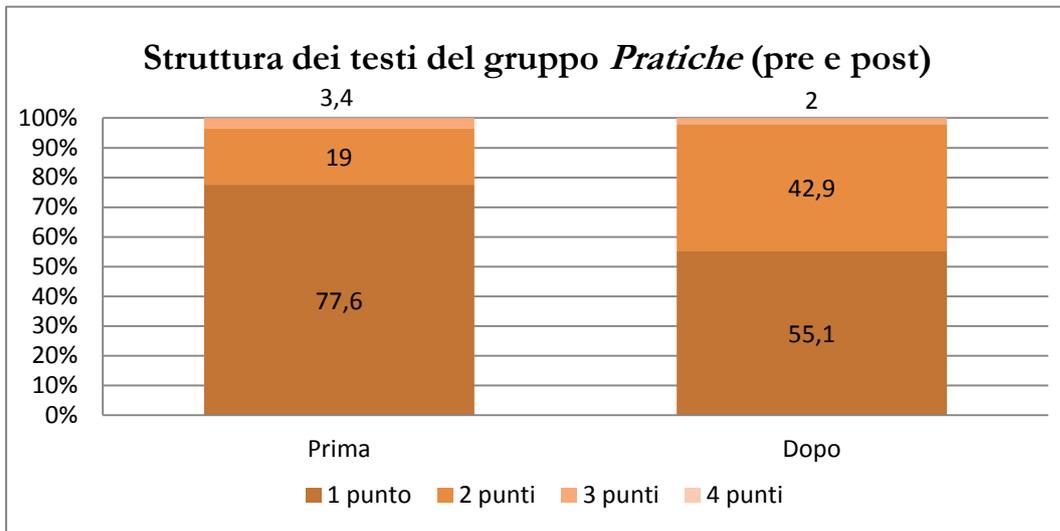
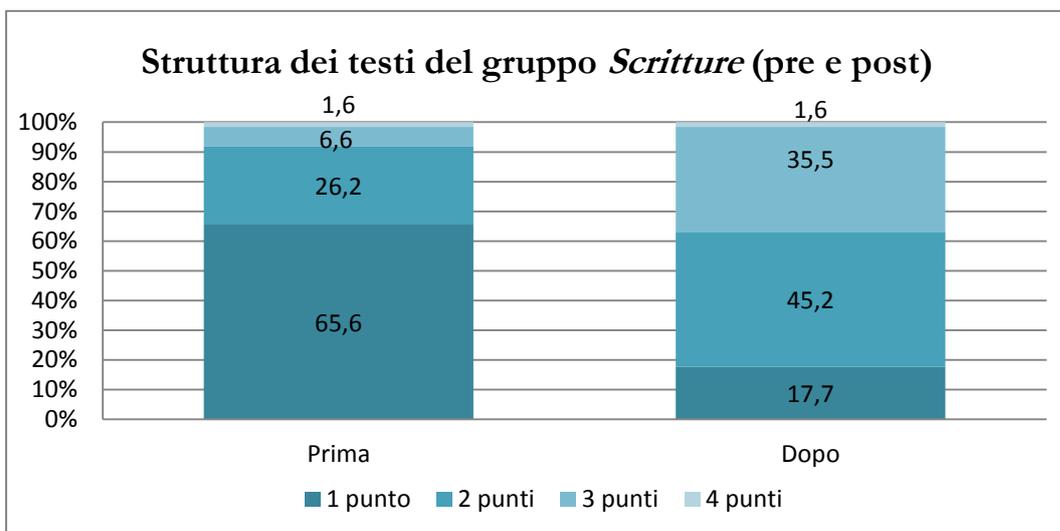


Figura 8.25  
*Struttura dei testi del gruppo Scritture*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 62*)



*Esercitarsi per argomentare*

La coesione è stata marcata nella maggior parte dei testi sulla caccia solo a livello locale (55%), anche se un elevato numero di ragazzi del gruppo *Pratiche* ha utilizzato transizioni a livello globale (45%). Non sono stati osservati casi di testi connessi all'interno dell'argomentazione né a livello co-testuale. Il punteggio medio del gruppo è risultato pari a 1.45 (DS = .50). La coesione locale misurata con *l'indice di integrazione di Scinto* è risultata molto buona, al di là dell'uso esplicito dei connettori testuali ( $M_{\text{scinto}} = .76$  su 1,  $DS_{\text{scinto}} = 0.14$ ).

Confrontando le rilevazioni iniziali e finali, si riporta una diminuzione consistente del numero di ragazzi che utilizzano i connettori per legare in modo esplicito le parti del testo (-19%), come si vede nella Figura 8.26. Questo si riflette anche in un leggero peggioramento del punteggio medio del gruppo (-.22), pur con il valore dell'indice di Scinto rimasto sostanzialmente invariato (-.02).

*Scrivere per argomentare*

La maggior parte dei testi scritti dai ragazzi del gruppo *Scritture* è caratterizzata da una coesione marcata a livello locale e globale (69%) e il punteggio medio è risultato pari a 2.21 (DS = .52), con un buon *indice di integrazione di Scinto* ( $M_{\text{scinto}} = .78$  su 1,  $DS_{\text{scinto}} = 0.12$ ). Un discreto numero di ragazzi ha utilizzato “anticipazioni” e “richiami” per legare parti del testo lontane (26%); tuttavia non sono stati osservati casi di testi in cui fossero marcati anche i legami logici tra gli elementi dell'argomentazione.

La Figura 8.27 mette in evidenza l'aumento del numero di ragazzi che utilizzano i connettori per legare in modo esplicito le parti del testo (+28%). Questo si riflette anche in un miglioramento di quasi mezzo punto del punteggio medio del gruppo (+.42) e in una flessione positiva dell'indice di Scinto (+.07).

Figura 8.26  
*Coazione dei testi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 49*)

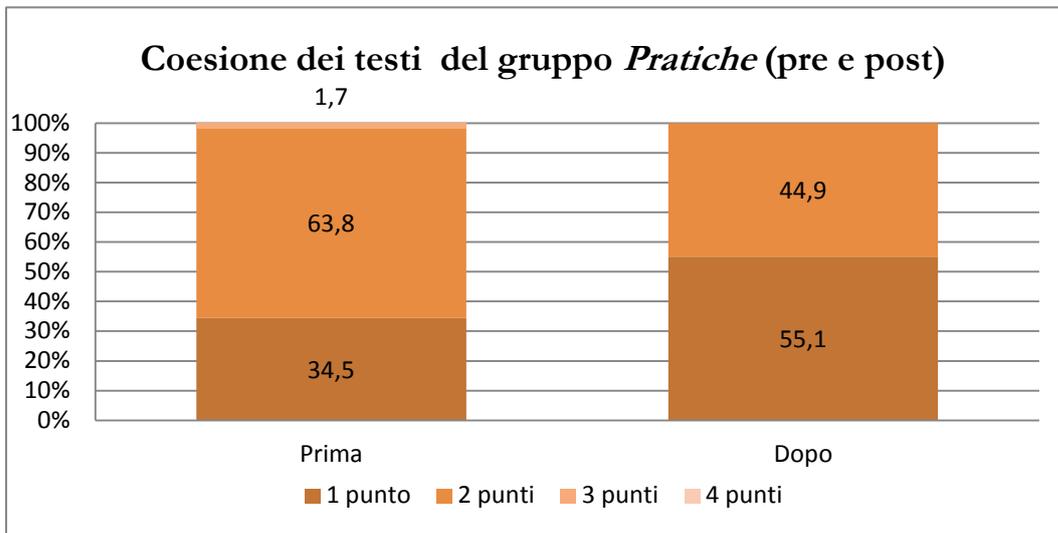
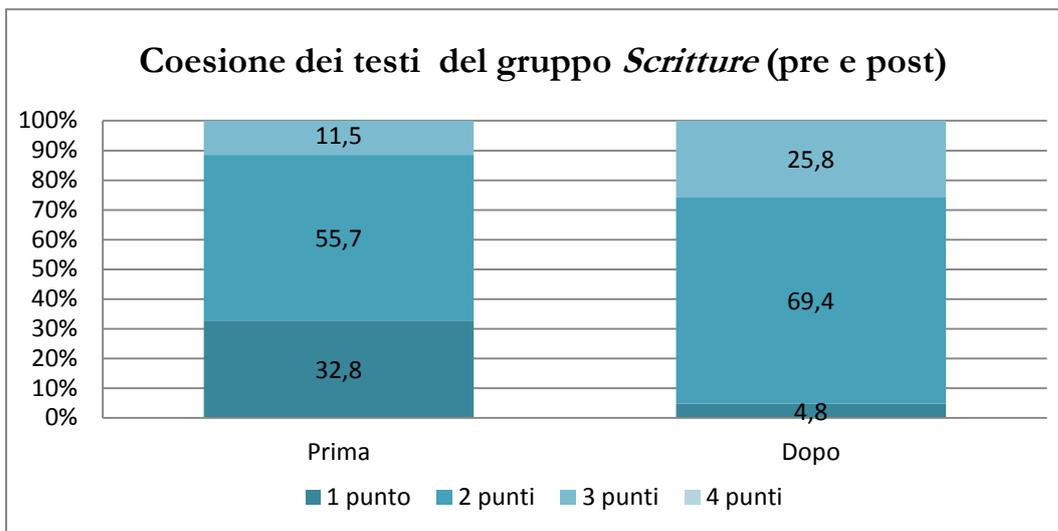


Figura 8.27  
*Coazione dei testi del gruppo Scritture*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 62*)



*Esercitarsi per argomentare*

La maggior parte dei ragazzi del gruppo *Pratiche* (45%) ha interagito con il lettore attraverso i mezzi linguistici e il punteggio medio nella persuasività linguistica è risultato pari a 2.14 (DS = 0.82). I marcatori di atteggiamento sono stati impiegati solo da due studenti, come nelle rilevazioni iniziali.

La Figura 8.28 mette a confronto le distribuzioni di frequenza prima e dopo il percorso didattico. Come si può notare, è aumentato il numero dei ragazzi ad aver utilizzato dispositivi metatestuali per interagire con il lettore (+10%), ma parallelamente è diminuita la percentuale di chi usa il lessico in modo strategico (-11%). Pertanto il punteggio del gruppo *Pratiche* è rimasto sostanzialmente invariato nel tempo (-.17), mentre è aumentata la variabilità interna (+.22).

*Scrivere per argomentare*

Nel gruppo *Scritture* la maggior parte dei ragazzi (44%) ha interagito con il lettore anche attraverso un uso strategico delle parole connotate e dieci studenti hanno dimostrato un uso integrato dei mezzi linguistici. Il punteggio medio nella persuasività linguistica è risultato pari a 2.63 (DS = 0.91), con una flessione negativa rispetto alla rilevazione iniziale (-.24).

Inoltre, nella Figura 8.29 si può notare come sia aumentato il numero dei ragazzi ad aver creato una persona testuale (+7%), parallelamente alla contrazione nell'uso dei marcatori di atteggiamento (-10%).

Figura 8.28  
*Persuasività linguistica dei testi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 49*)

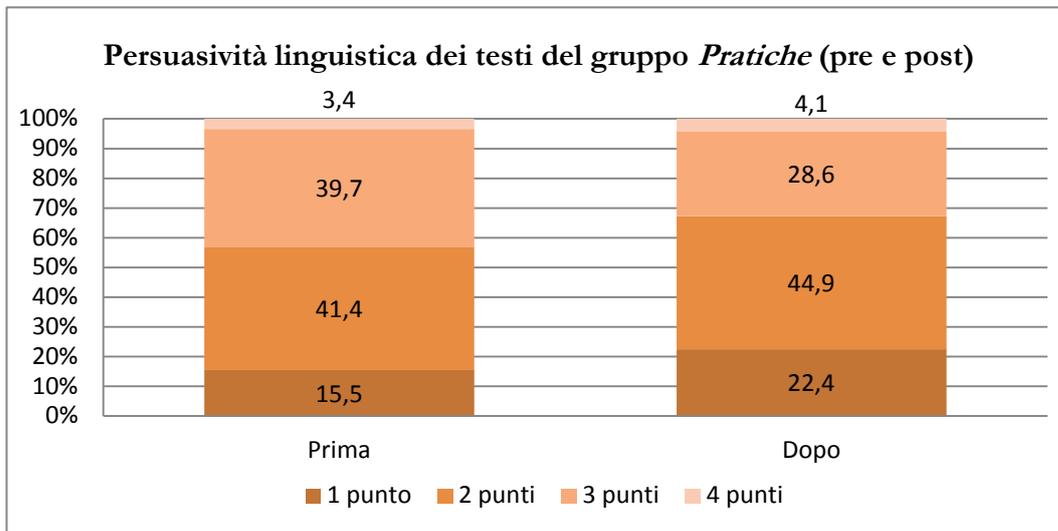
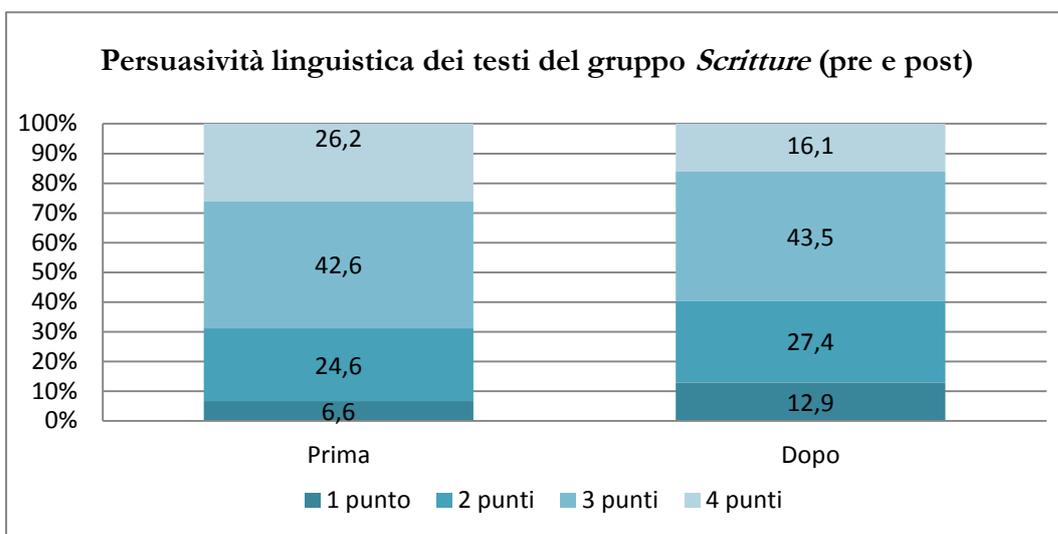


Figura 8.29  
*Persuasività linguistica dei testi del gruppo Scritture*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 62*)



## 8.2.2

## Le differenze tra gruppi nella scrittura

Come si è visto in precedenza, le prestazioni argomentative scritte dei due gruppi nella fase iniziale della ricerca si differenziavano in modo significativo in uno degli elementi qualificanti: la *Persuasività linguistica* dei testi. In particolare, nel compito di scrittura sulla sperimentazione animale si era osservato in media un uso migliore delle segnalazioni metadiscorsive da parte degli studenti del gruppo *Scritture* ( $M_S = 2.89$ ,  $DS_S = 0.88$ ;  $M_P = 2.31$ ,  $DS_P = 0.60$ ). Tali differenze iniziali tra i gruppi avrebbero potuto influenzare le prestazioni osservate nella fase conclusiva della ricerca. Si è deciso pertanto di analizzare le correlazioni tra i punteggi registrati prima e dopo i percorsi didattici nei sei tratti di qualificazione della scrittura, in modo da definire le componenti delle successive analisi inferenziali.

Nella Tabella 8.3 si può vedere come la *Persuasività* dei testi scritti sulla sperimentazione animale risulti essere associata a ben quattro misure di qualità dei testi composti nella fase conclusiva. Anche la *Coesione*, l'*Informatività* e la *Coerenza* iniziali si legano ai punteggi registrati dopo il percorso, pur se con forza diversa e in direzioni opposte. Nella maggior parte dei casi, comunque, le relazioni sono deboli, con valori della  $r$  di Pearson inferiori a .350, tranne nel caso delle associazioni dei punteggi di *Coesione* con l'*Informatività* e la *Struttura*, rispettivamente pari a .391 e .516 su 1.

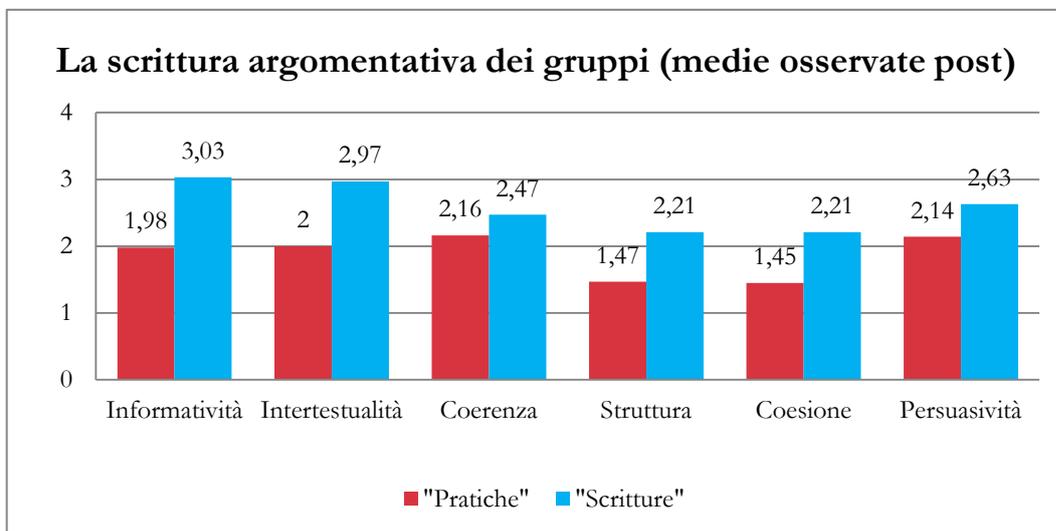
Tabella 8.3

*Misure di qualità scritta prima e dopo i percorsi*(Correlazioni tra i punteggi medi riportati dai partecipanti (N = 113)) \*\*  $p < .01$ 

	<i>Informatività</i> POST	<i>Intertestualità</i> POST	<i>Coerenza</i> POST	<i>Struttura</i> POST	<i>Coesione</i> POST	<i>Persuasività</i> POST
<b>Informatività PRE</b>	.345**	.252**		.295**	.248**	
<b>Intertestualità PRE</b>						
<b>Coerenza PRE</b>						<b>-.249**</b>
<b>Struttura PRE</b>						
<b>Coesione PRE</b>	<b>.391**</b>		.313**	<b>.516**</b>	.253**	
<b>Persuasività PRE</b>	.286**	.264**			.305**	.294**

Si è deciso di tenere conto di questi risultati nelle analisi inferenziali e trattare come covariate i punteggi registrati dagli studenti nelle sei misure di qualità scritta prima dei percorsi didattici, in modo da confrontare le prestazioni dei ragazzi in una situazione ideale di omogeneità dei gruppi. Pertanto, le differenze osservate tra i gruppi nel compito di scrittura a conclusione dei percorsi, descritte nel Paragrafo 8.2.1 e riassunte nella Figura 8.30, sono state analizzate dal punto di vista inferenziale, in modo da valutare l'impatto dei percorsi didattici sulle misure di qualità scritta.

Figura 8.30  
*La scrittura argomentativa dei gruppi dopo i percorsi didattici*  
 (Confronti tra medie osservate nei due gruppi dopo i percorsi didattici; *Pratiche* n = 49; *Scritture* n = 62)



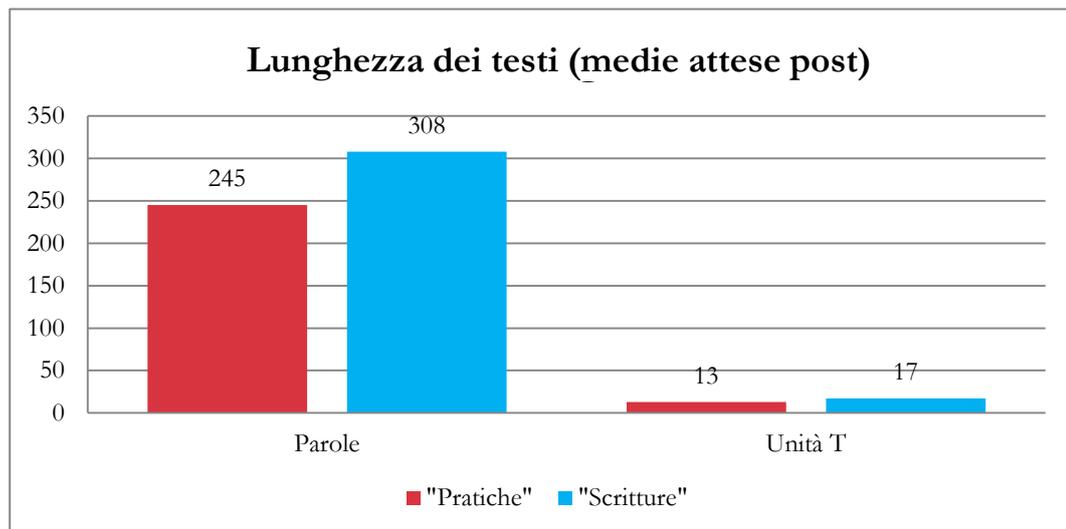
La significatività statistica di tali differenze è stata esplorata attraverso una serie di analisi della varianza, condotte considerando il gruppo come fattore di varianza dei punteggi e i tratti qualificanti come variabili dipendenti. L'effetto dei punteggi riportati nei tratti qualificanti in fase iniziale sono stati controllati, inserendoli come covariate nel modello<sup>57</sup>. Inoltre, prima di condurre i test si è proceduto all'accantonamento dei dati relativi agli studenti che non avevano preso parte ad entrambe le rilevazioni, per cui le analisi sono state limitate a 108 studenti (59 per il gruppo *Scritture* e 49 per il gruppo *Pratiche*).

<sup>57</sup> Come nelle analisi inferenziali precedenti, anche in questo caso è stata praticata una correzione di Bonferroni sugli intervalli di confidenza (IC), stabiliti al 99%, con un livello di significatività calcolato impostando  $\alpha$  a .01.

## Lunghezza

I risultati dell'ANCOVA condotta sulla lunghezza media dei testi in parole e in unità T hanno rivelato delle differenze significative attese tra i due gruppi:  $F_{\text{parole}}(1,105) = 29.000$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .216$ ;  $F_{\text{ut}}(1,105) = 30.287$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .224$ . La lunghezza dei testi nella prima rilevazione ha un'influenza significativa e ancora maggiore,  $F_{\text{parole}}(1, 105) = 79.751$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .432$  e  $F_{\text{ut}}(1,105) = 17.123$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .140$ , con una differenza media attesa di 63 parole (ES = 12, IC = 35 inferiore, 94 superiore) e 4 unità T (ES = 0.75, IC = 2 inferiore, 6 superiore), a favore del gruppo *Scritture*, come si veda nella Figura 8.31. Tale lunghezza maggiore è dovuta soprattutto alla lunghezza dei testi osservata prima dei percorsi didattici.

Figura 8.31  
*Lunghezza dei testi dopo i percorsi didattici*  
(Confronti tra medie attese nei due gruppi dopo i percorsi didattici; *Pratiche*  $n = 49$ ; *Scritture*  $n = 59$ )



## Elementi qualificanti

L'effetto del gruppo sui punteggi medi riportati dagli studenti nelle misure di qualità della scrittura combinate è stato determinato attraverso un'analisi multivariata della covarianza, controllando l'effetto dei punteggi registrati in fase iniziale. I risultati della MANCOVA hanno rivelato delle differenze significative tra i gruppi, Lambda di Wilks = .48,  $F(6,95) = 17.485$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2$  multivariato = .525, con più della metà della varianza spiegata dall'appartenenza al gruppo.

I punteggi medi riportati prima dei percorsi didattici non hanno un'influenza significativa sulle variabili dipendenti combinate:

- *Informatività argomentativa pre*: Lambda di Wilks = .90,  $F(6,95) = 1.761$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2$  multivariato = .100;
- *Intertestualità pre*: Lambda di Wilks = .90,  $F(6,95) = 1.628$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2$  multivariato = .093;
- *Coerenza*: Lambda di Wilks = .86,  $F(6,95) = 2.674$ ,  $p > .01$ ,  $\eta^2$  multivariato = .144;
- *Struttura*: Lambda di Wilks = .91,  $F(6,95) = 1.656$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2$  multivariato = .095;
- *Coesione*: Lambda di Wilks = .89,  $F(6,95) = 2.018$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2$  multivariato = .113;
- *Persuasività linguistica*: Lambda di Wilks = .84,  $F(6,95) = 2.967$ ,  $p > .01$ ,  $\eta^2$  multivariato = .158.

Un'analisi univariata della covarianza (ANCOVA) è stata condotta su ciascuna variabile dipendente come test follow-up alla MANCOVA. Le differenze tra i gruppi si sono rivelate significative per cinque dei sei tratti qualificanti della scrittura argomentativa:

- 1) *Informatività argomentativa*:  $F(1,100) = 42.404$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .298$ ;
- 2) *Intertestualità*:  $F(1,100) = 23.204$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .188$ ;
- 3) *Coerenza*:  $F(1,100) = 8.556$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .079$ ;
- 4) *Struttura*:  $F(1,100) = 27.735$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .217$ ;
- 5) *Coesione*:  $F(1,100) = 37.475$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .273$ ;
- 6) *Persuasività linguistica*:  $F(1,100) = 2.531$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2 = .025$ .

Le differenze osservate tra gruppi nei punteggi di quest'ultimo tratto non sono dovute in modo significativo all'appartenenza al gruppo. Sulla *Persuasività linguistica* ci si attende piuttosto un'influenza significativa dei punteggi registrati prima dei percorsi didattici, tanto nello stesso tratto ( $F(1,100) = 8.224$ ,  $p = .005$ ,  $\eta^2 = .076$ ), quanto nella *Coerenza* ( $F(1,100) = 12.338$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .110$ ).

Un confronto tra medie attese ha rivelato che i punteggi degli studenti del gruppo *Scritture* si potrebbero differenziare da quelli del gruppo *Pratiche* di quasi un punto nei tratti dell'informatività argomentativa e dell'intertestualità, osservabili indirettamente in testi più ricchi di elementi argomentativi e basati su un uso più corretto e preciso delle fonti (si veda la Tabella 8.4).

Tabella 8.4  
*Scrittura argomentativa dopo i percorsi per i due gruppi*

	Gruppo					
	"Scritture" (n = 59)			"Pratiche" (n = 49)		
<b>Scrittura: tratti qualificanti</b>	MA (ES)	MO (DS)	99% IC	MA (ES)	MO (DS)	99% IC
<i>Informatività argomentativa</i>	2.95 (0.09)**	3.02 (0.66)	[2.73, 3.18]	2.06 (0.09)**	1.98 (0.56)	[1.81, 2.31]
<i>Intertestualità</i>	2.91 (0.11)**	2.93 (0.83)	[2.61, 3.20]	2.03 (0.13)**	2.00 (0.79)	[1.70, 2.36]
<i>Coerenza</i>	2.55 (0.10)*	2.49 (0.63)	[2.23, 2.81]	2.09 (0.11)*	2.16 (0.80)	[1.81, 2.38]
<i>Struttura</i>	2.22 (0.09)**	2.24 (0.73)	[2.00, 2.45]	1.49 (0.08)**	1.47 (0.54)	[1.23, 1.74]
<i>Coesione</i>	2.18 (0.07)**	2.22 (0.53)	[2.00, 2.37]	1.49 (0.08)**	1.45 (0.50)	[1.29, 1.70]
<i>Persuasività linguistica</i>	2.56 (0.11)	2.66 (0.90)	[2.27, 2.85]	2.27 (0.12)	2.14 (0.82)	[1.95, 2.59]

*Nota.* MA = Media Attesa; ES = Errore Standard; MO = Media Osservata; DS = Deviazione Standard; IC = Intervalli di confidenza.

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$ .

### 8.2.3

#### L'oralità argomentativa nel tempo

Come per la scrittura argomentativa, sono state analizzate anche le prestazioni degli studenti dei due gruppi (N = 111)<sup>58</sup> nel compito di dibattito che è stato proposto loro due settimane dopo la conclusione dei percorsi didattici. Tali prestazioni finali sono state messe a confronto con quelle iniziali nello stesso tipo di compito. Di

<sup>58</sup> Tredici studenti non hanno partecipato alla quarta sessione di rilevazione: undici del gruppo "Pratiche" (n = 48) e due del gruppo "Scritture" (n = 63).

seguito si riportano i risultati delle analisi descrittive riguardanti la *Fluenza* e gli elementi qualificanti dell'oralità argomentativa.

### 8.2.3.1

#### Fluenza

##### *Esercitarsi per argomentare*

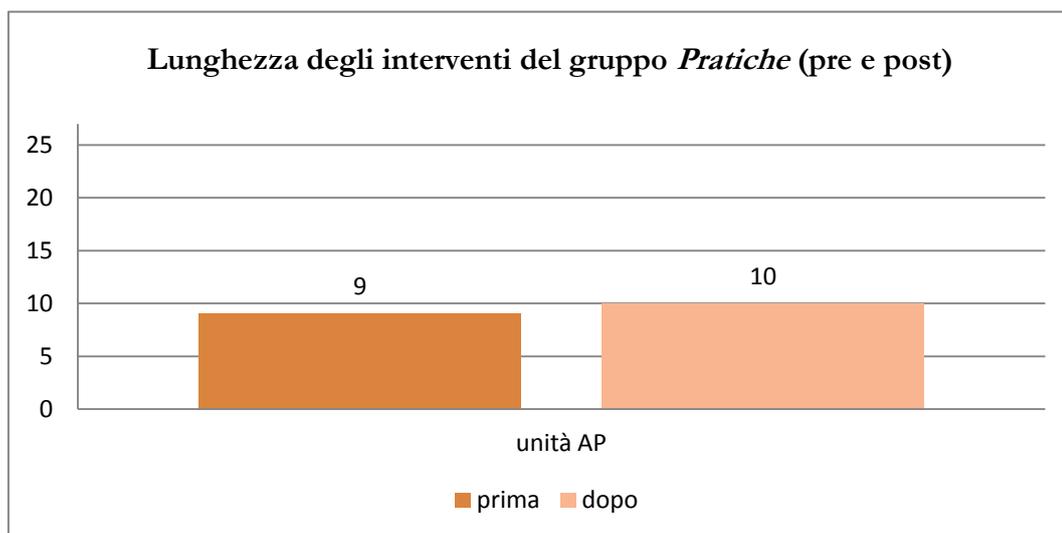
Gli interventi prodotti dagli studenti del gruppo *Pratiche* per sostenere la posizione assegnata sulla caccia sono risultati composti da poche *unità fonologico-sintattiche* (M = 10 unità AP), con una variabilità individuale piuttosto elevata ( $DS_{uAP} = 5$ ): dal silenzio di una ragazza alle 27 unità dell'intervento più lungo. Le *Disfluenze* sono state numerose, fino ad un massimo di 48 occorrenze in un unico intervento, con un valore medio uguale a quello riportato nella rilevazione iniziale (M = 21, DS = 9.5). Gli interventi sono risultati poco scorrevoli, con una media di 2 disfluenze per unità AP (DS = 1), più bassa di un punto rispetto alla *Fluenza* degli interventi sulla sperimentazione animale.

La Figura 8.32 mette a confronto la lunghezza media degli interventi nelle rilevazioni iniziali e finali, evidenziando una leggera flessione in positivo (+1). La combinazione dei fenomeni descritti ha portato all'osservazione nel tempo di interventi più lunghi ma meno fluidi.

##### *Scrivere per argomentare*

Anche gli interventi del gruppo *Scritture* sono risultati composti in media da poche unità AP (M = 8, DS = 4), esattamente lo stesso valore riportato nella rilevazione iniziale. Le *Disfluenze* sono state numerose, fino ad un massimo di 42 occorrenze in un unico intervento, con un valore medio di un punto più alto rispetto a quello riportato prima del laboratorio (M = 20, DS = 9). Gli interventi sono risultati poco scorrevoli, con una media di 3 disfluenze per unità AP (DS = 1), corrispondente al valore della *Fluenza* degli interventi sulla sperimentazione animale.

Figura 8.32  
*Lunghezza degli interventi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 48*)



### 8.2.3.2

#### Informatività argomentativa

##### *Esercitarsi per argomentare*

Per quanto riguarda l'informatività argomentativa degli interventi, la maggior parte dei ragazzi (67%) ha tenuto conto dei diversi punti di vista sulla caccia, sviluppando la contro-argomentazione (2 punti su 4), e il punteggio medio riportato è risultato pari a 1.90 (DS = 0.62). Dieci ragazzi hanno avuto difficoltà a sviluppare l'argomentazione, mentre nessuno ha dimostrato il livello più elevato di informatività.

La Figura 8.33 mette a confronto le distribuzioni di frequenza prima e dopo il percorso didattico. Come si può notare, è diminuito il numero di ragazzi ad aver ottenuto 3 punti (da 19% a 11%) e il punteggio medio del gruppo è risultato uguale a quello della rilevazione iniziale.

##### *Scrivere per argomentare*

La maggior parte degli studenti del gruppo *Scritture* (60%) ha prodotto interventi sulla caccia in cui erano sviluppate tanto l'argomentazione quanto le repliche e le obiezioni (2 punti su 4). Il punteggio medio riportato dal gruppo è risultato pari a 2.10 (DS = 0.66). Un solo ragazzo ha dimostrato il livello più elevato di informatività,

mentre dieci studenti hanno avuto difficoltà a sviluppare l'argomentazione. Nella Figura 8.34 si può notare che, dopo il laboratorio, è diminuito il numero di ragazzi ad aver ottenuto 3 punti (da 34% a 22%). Il punteggio medio del gruppo è risultato invece uguale a quello della rilevazione iniziale.

Figura 8.33  
*Informatività argomentativa degli interventi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 48*)

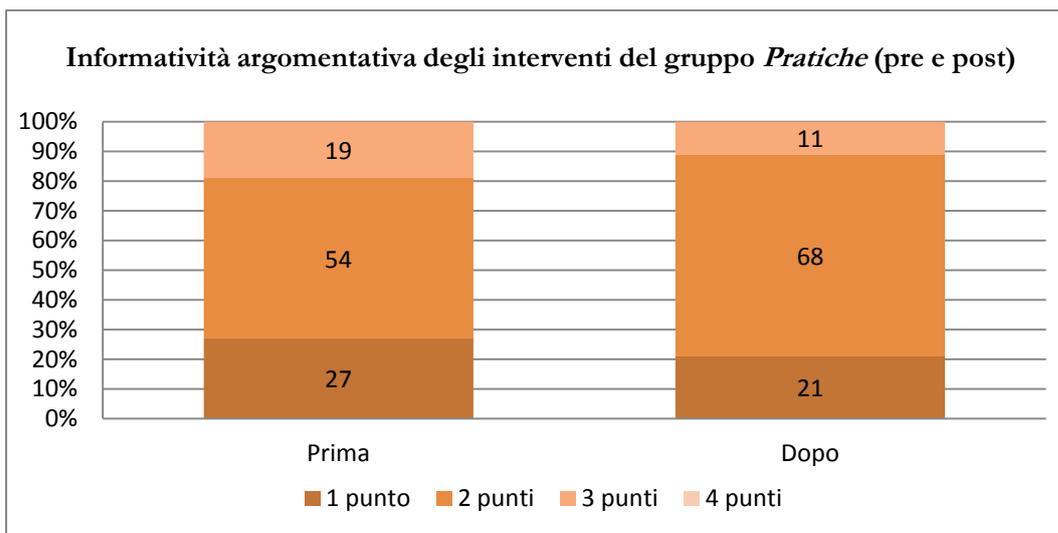
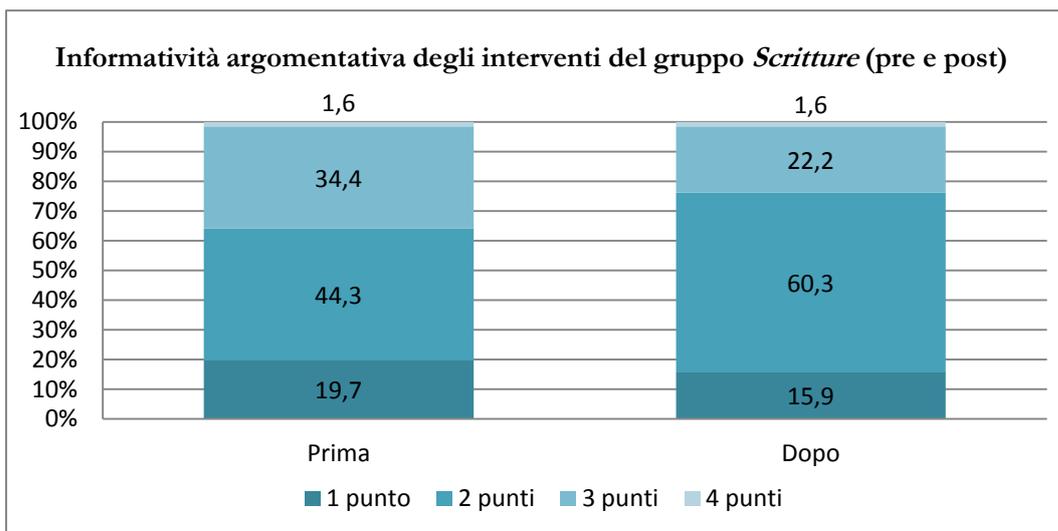


Figura 8.34  
*Informatività argomentativa degli interventi del gruppo Scritture*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 63*)



### 8.2.3.3

#### Intertestualità

##### *Esercitarsi per argomentare*

L'intertestualità nell'oralità argomentativa della maggior parte dei ragazzi del gruppo *Pratiche* (48%) riflette un uso corretto di informazioni integrate da più fonti (3 punti su 4). Il punteggio medio riportato è risultato pari a 2.38 (DS = .85). Sei ragazzi hanno copiato parti consistenti dei documenti, mentre solo due hanno utilizzato segnali probatori per marcare l'uso di fonti.

Dal confronto con le rilevazioni iniziali in Figura 8.35 si può notare l'aumento del numero dei ragazzi che hanno utilizzato le fonti in modo corretto e preciso. Questo fenomeno risulta nell'aumento del punteggio medio, di poco superiore negli interventi sulla caccia rispetto a quelli sulla sperimentazione animale (+.13).

##### *Scrivere per argomentare*

La maggior parte dei ragazzi del gruppo *Scritture* (44%) ha fatto un uso corretto delle fonti (3 punti su 4). Il punteggio medio riportato è risultato pari a 2.45 (DS = .77). Tre studenti hanno utilizzato segnali probatori negli interventi, mentre ben otto hanno imparato a memoria parte delle fonti.

La Figura 8.36 mette in evidenza l'aumento del numero di ragazzi che hanno utilizzato le fonti in modo corretto e preciso rispetto alle rilevazioni iniziali. Anche il punteggio medio è leggermente aumentato (+.32).

Figura 8.35  
*Intertestualità degli interventi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 48*)

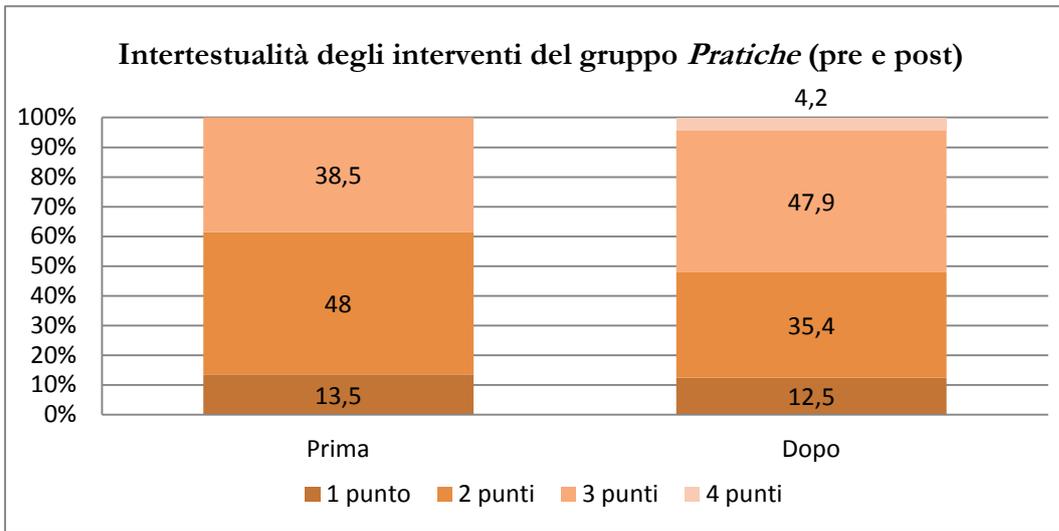
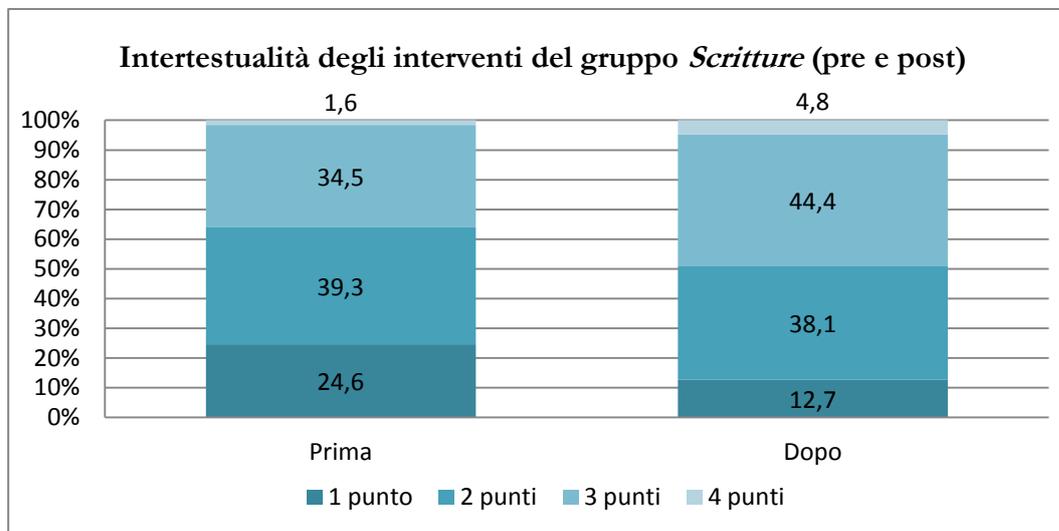


Figura 8.36  
*Intertestualità degli interventi del gruppo Scritture*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 63*)



#### 8.2.3.4

#### Coerenza

##### *Esercitarsi per argomentare*

Per quanto riguarda la coerenza, la maggior parte degli interventi sulla caccia prodotti dal gruppo *Pratiche* (42%) presentava delle incongruenze con gli interventi precedenti (2 punti su 4) e il punteggio medio è risultato pari a 2.45 (DS = 0.83). Dieci ragazzi non sono riusciti a mantenere la coerenza all'interno del proprio intervento, mentre cinque studenti hanno garantito anche la validità logica del ragionamento.

La Figura 8.37 mette a confronto le distribuzioni di frequenza prima e dopo il percorso didattico. Come si può notare, è aumentato il numero dei ragazzi che producono interventi coerenti con quelli degli altri dibattenti (da 31% a 42%). Tale flessione in positivo è risultata in un punteggio medio di poco migliore (+.07).

##### *Scrivere per argomentare*

La coerenza della maggior parte degli interventi prodotti dal gruppo *Scritture* sulla caccia è risultata buona sia a livello locale che a livello globale (54%), con un punteggio medio pari a 3.02 (DS = 0.68). Quindici ragazzi hanno garantito anche la validità logica del ragionamento, mentre non si sono registrati casi di incongruenze interne agli interventi.

Nella Figura 8.38 si può notare l'aumento del numero di ragazzi che è riuscito a mantenere la continuità logico-tematica nella disputa e all'interno dell'argomentazione (+40%). In questo modo è aumentato anche il punteggio medio del gruppo, con una flessione di più di mezzo punto tra rilevazione iniziale e finale (+.74).

Figura 8.37  
*Coerenza degli interventi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 48*)

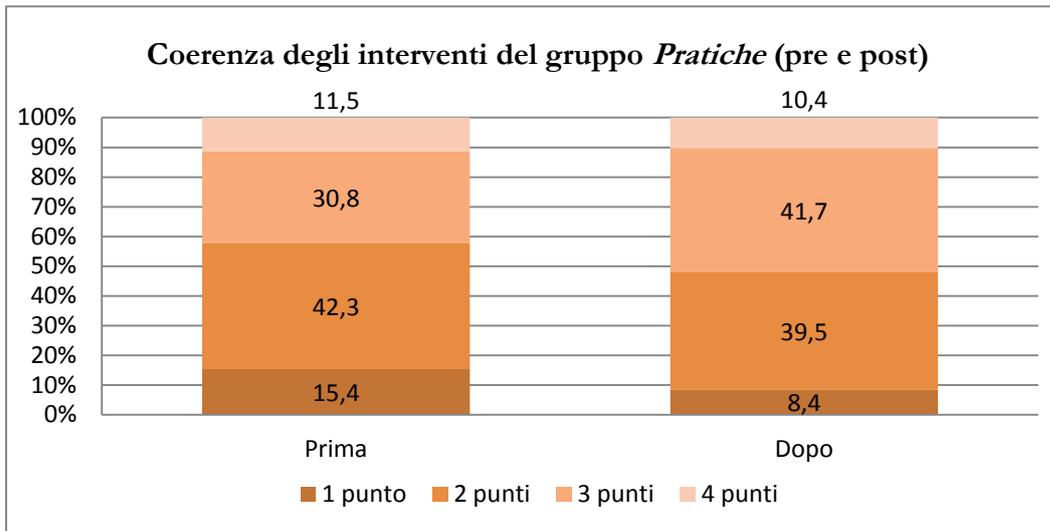
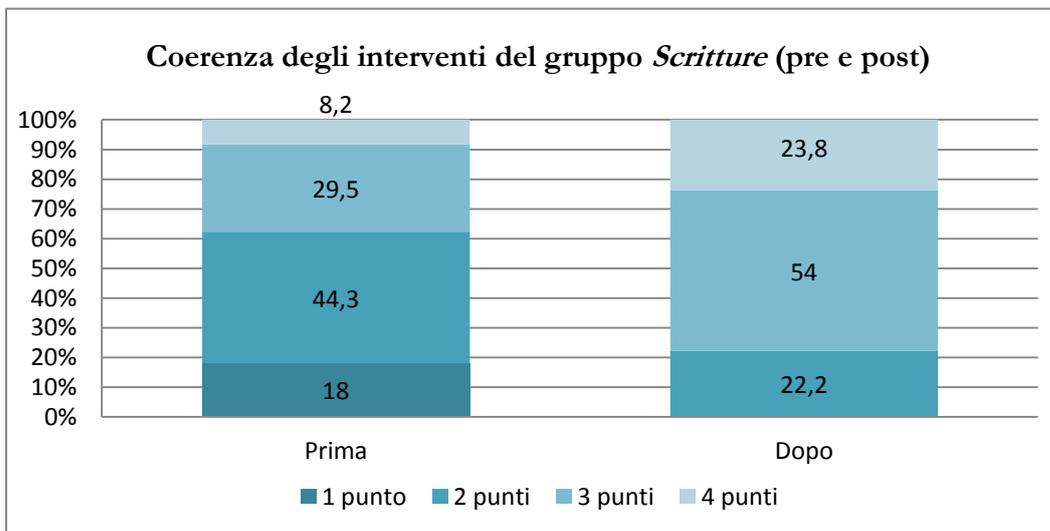


Figura 8.38  
*Coerenza degli interventi del gruppo Scritture*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 63*)



*Esercitarsi per argomentare*

La maggior parte degli interventi sulla caccia prodotti dal gruppo *Pratiche* era strutturata in blocchi logico-tematici segnalati da pause (42%) e una ventina di ragazzi ha utilizzato marcatori linguistici e testuali per segnalare lo sviluppo del discorso. Il punteggio medio del gruppo è risultato pari a 2.33, con una variabilità interna elevata (DS = 1).

Nella Figura 8.39 si può notare che, dopo il percorso didattico, si è diffuso maggiormente l'utilizzo di marcatori strutturali (+17%) e il punteggio medio ha subito una flessione in positivo di mezzo punto (+.50).

*Scrivere per argomentare*

Nel gruppo *Scritture* la struttura tematica della maggior parte degli interventi sulla caccia è stata segnalata da pause e da marcatori linguistici (44%). Cinque studenti del gruppo non hanno utilizzato alcun tipo di segnalazione, mentre quattordici ragazzi hanno segnalato lo sviluppo logico del discorso attraverso marcatori testuali.

Il punteggio medio è risultato pari a 2.82 (DS = .85), di poco superiore rispetto alla rilevazione iniziale (+.1). Tale flessione positiva deriva dalle diverse distribuzioni di frequenza osservate prima e dopo il laboratorio, con una maggiore diffusione di segnalazioni strutturali di diverso tipo, come si può vedere nella Figura 8.40.

Figura 8.39  
*Struttura degli interventi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 48*)

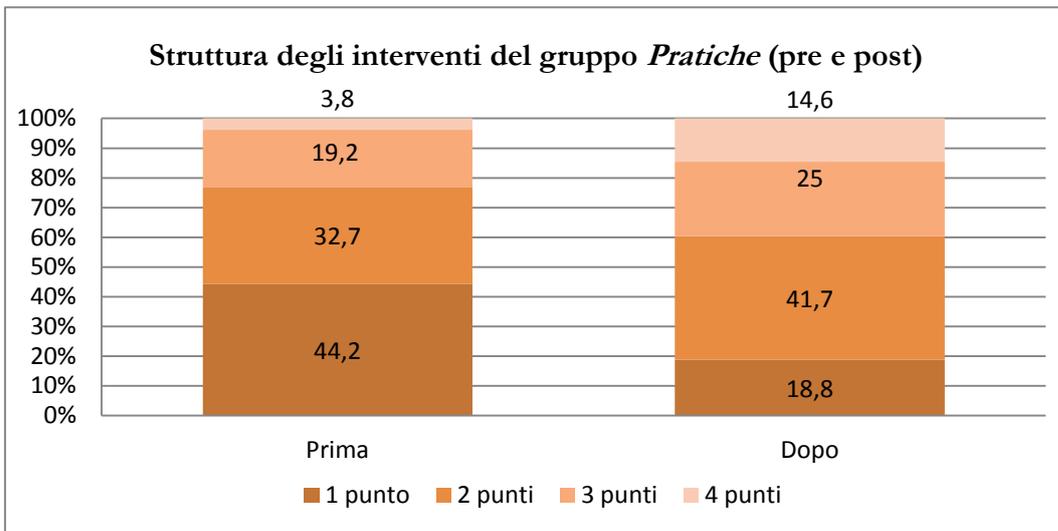
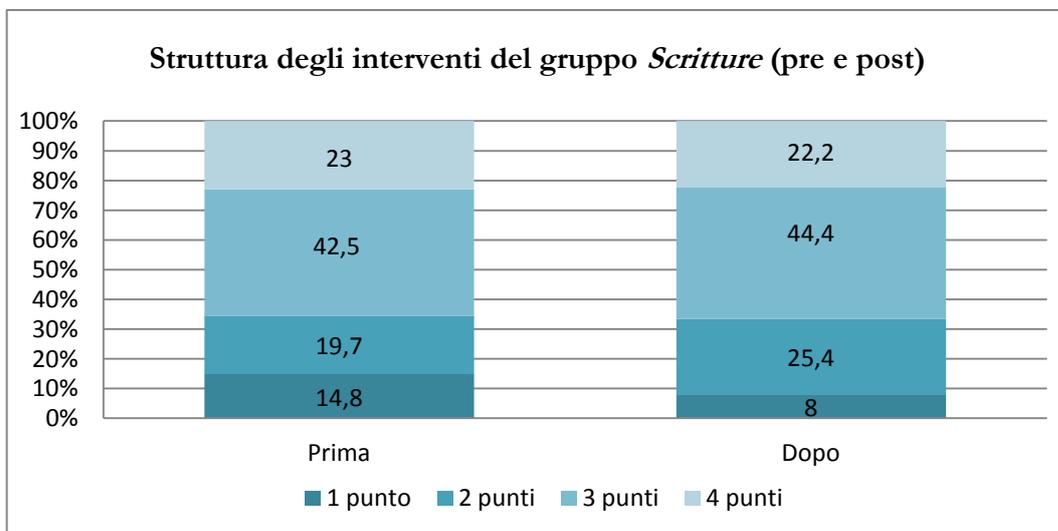


Figura 8.40  
*Struttura degli interventi del gruppo Scritture*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 63*)



### 8.2.3.6

#### Coesione

##### *Esercitarsi per argomentare*

La coesione è stata marcata nella maggior parte degli interventi sulla caccia non solo a livello locale e globale ma anche a livello co-testuale, mediante l'uso di richiami e anticipazioni (52%). Quattro studenti hanno utilizzato connettori solo per legare gli enunciati, mentre sette ragazzi hanno marcato anche i legami interni all'argomentazione. Il punteggio medio del gruppo è risultato pari a 2.68 (DS = .13).

Confrontando le rilevazioni iniziali e finali, si rileva un aumento del numero di ragazzi che utilizzano i connettori per legare le parti del testo e per creare una rete tra gli elementi dell'argomentazione, come si vede nella Figura 8.41. Questo fenomeno si riflette anche in un leggero miglioramento del punteggio medio del gruppo (+.19).

##### *Scrivere per argomentare*

La maggior parte degli interventi prodotti dai ragazzi del gruppo *Scritture* sulla caccia era caratterizzata da una coesione marcata a livello locale, globale e co-testuale (54%) e il punteggio medio è risultato pari a 2.97 (DS = .71). Un discreto numero di ragazzi ha marcato anche i legami logici interni all'argomentazione (22%), mentre due studenti hanno utilizzato i connettori solo per legare gli enunciati vicini.

La Figura 8.42 mette in evidenza l'aumento del numero di ragazzi che hanno utilizzato i connettori per legare gli interventi e per connettere gli elementi argomentativi. Questo si riflette anche in un miglioramento di quasi un punto del punteggio medio del gruppo *Scritture* (+.86).

Figura 8.41  
*Coesione degli interventi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 48*)

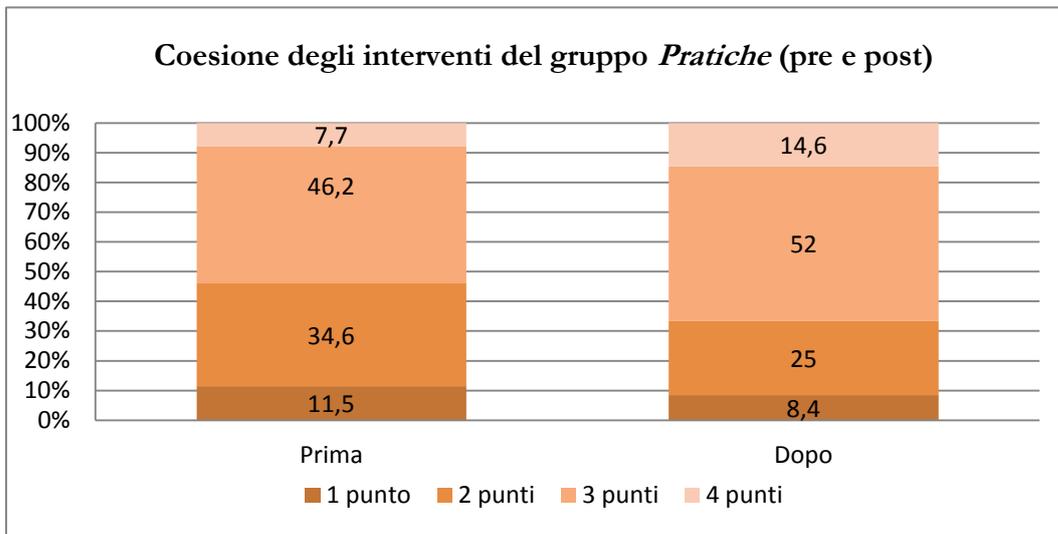
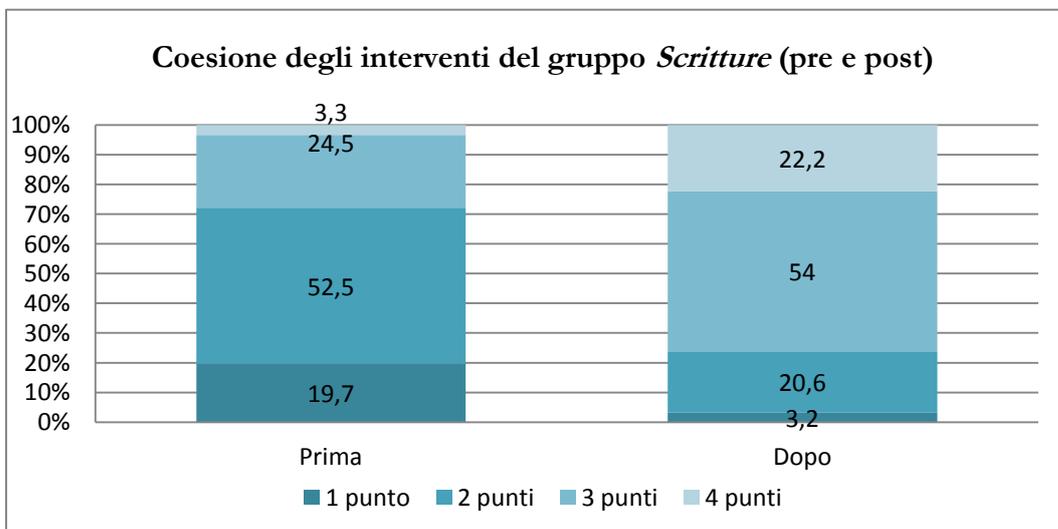


Figura 8.42  
*Coesione degli interventi del gruppo Scritture*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 63*)



### 8.2.3.7 Persuasività linguistica

#### *Esercitarsi per argomentare*

La maggior parte dei ragazzi del gruppo *Pratiche* (42%) ha utilizzato marcatori personali per esplicitare la posizione della squadra e il punteggio medio nella persuasività linguistica degli interventi sulla caccia è risultato pari a 1.71, con un'elevata variabilità interna (DS = 1). I marcatori di atteggiamento sono stati impiegati solo da tre studenti.

La Figura 8.43 mette a confronto le distribuzioni di frequenza prima e dopo il percorso didattico. Come si può notare, è diminuito il numero dei ragazzi ad aver utilizzato dispositivi metatestuali per interagire con gli avversari. Pertanto il punteggio del gruppo *Pratiche* ha subito una flessione di quasi mezzo punto in negativo (-.43).

#### *Scrivere per argomentare*

Anche nel gruppo *Scritture* la maggior parte dei ragazzi (43%) ha preferito non interagire con gli avversari e solo due studenti hanno dimostrato un uso integrato dei mezzi linguistici a scopo persuasivo.

Il punteggio medio nella persuasività linguistica è risultato pari a 1.80 (DS = 0.95), con una flessione di mezzo punto in negativo rispetto alla rilevazione iniziale (-.56). Questo perché, come si può vedere nella Figura 8.44, è aumentato il numero dei ragazzi ad aver utilizzato un solo tipo di segnale metalinguistico, funzionale al rafforzamento dell'identità di gruppo.

Figura 8.43  
*Persuasività linguistica degli interventi del gruppo Pratiche*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Pratiche n = 48*)

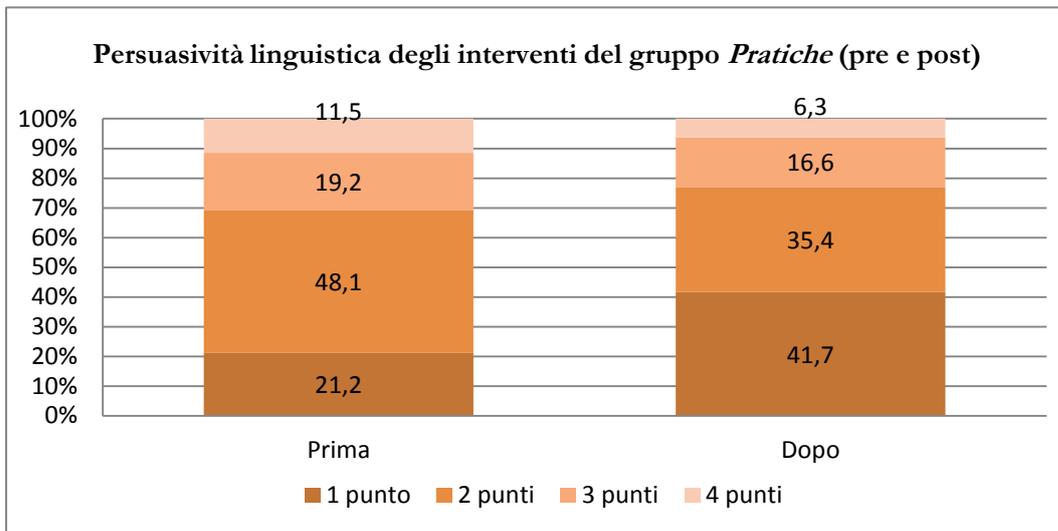
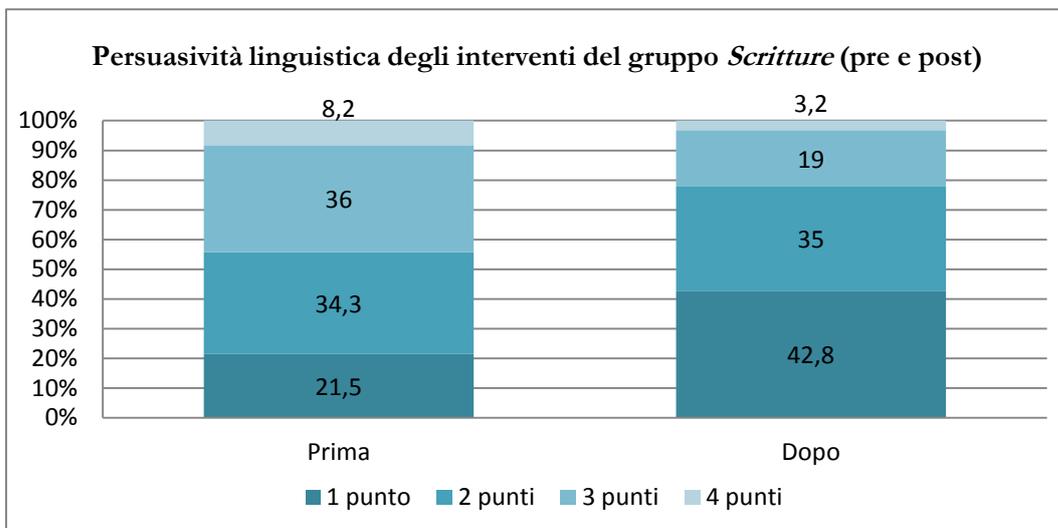


Figura 8.44  
*Persuasività linguistica degli interventi del gruppo Scritture*  
 (Confronti tra medie osservate prima e dopo i percorsi didattici; *Scritture n = 63*)



## 8.2.4

### Le differenze tra gruppi nell'oralità

Le prestazioni dei due gruppi nel compito di dibattito si differenziavano in modo significativo già nella fase iniziale della ricerca nella *Struttura* degli interventi. In particolare, nelle dispute sulla sperimentazione animale gli studenti del gruppo *Scrittura* avevano dimostrato un uso migliore delle segnalazioni strutturali ( $M_s = 2.74$ ,  $DS_s = 0.98$ ;  $M_p = 1.83$ ,  $DS_p = 0.88$ ). Tali differenze iniziali tra i gruppi avrebbero potuto influenzare le prestazioni osservate nella fase conclusiva della ricerca. Si è deciso pertanto di analizzare le correlazioni tra i punteggi registrati prima e dopo i percorsi didattici nei sei tratti di qualificazione del parlato, in modo da definire le componenti delle successive analisi inferenziali.

Nella Tabella 8.5 si può vedere come la *Struttura* degli interventi prodotti sulla caccia risulti essere associata a tre misure di qualità dei discorsi sviluppati nella fase iniziale, tra cui la *Coesione*, anche se in modo inversamente proporzionale. Di queste misure iniziali, l'*Informatività* si lega anche ad altri punteggi registrati dopo il percorso, seppur con forza diversa. Nella maggior parte dei casi, comunque, le relazioni sono deboli, con valori della  $r$  di Pearson inferiori a .350 su 1.

Tabella 8.5  
*Misure di qualità orale prima e dopo i percorsi*  
(Correlazioni tra i punteggi medi riportati dai partecipanti (N = 113)) \*\*  $p < .01$

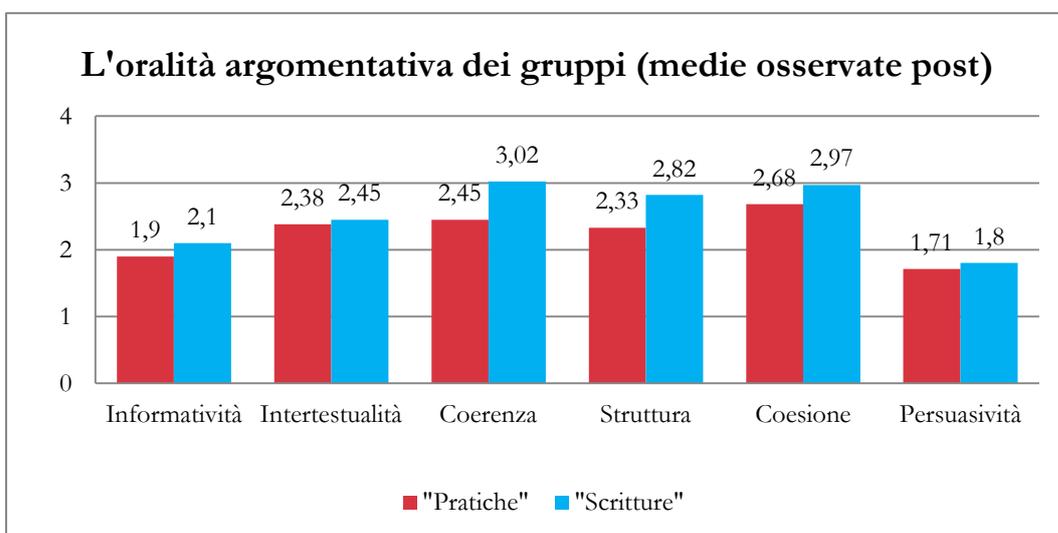
	<i>Informatività</i> POST	<i>Intertestualità</i> POST	<i>Coerenza</i> POST	<i>Struttura</i> POST	<i>Coesione</i> POST	<i>Persuasività</i> POST
<b>Informatività PRE</b>	.326**			.384**	.298**	.305**
<b>Intertestualità PRE</b>						
<b>Coerenza PRE</b>						
<b>Struttura PRE</b>				.277**		
<b>Coesione PRE</b>				<b>-.277**</b>		
<b>Persuasività PRE</b>	.326**			.384**	.298**	.305**

Si è deciso di tenere conto di questi risultati nelle analisi inferenziali e trattare come covariate i punteggi registrati dagli studenti nelle sei misure di qualità orale

prima dei percorsi didattici, in modo da confrontare le prestazioni dei ragazzi ipotizzando la stessa situazione di partenza per entrambi i gruppi.

Le differenze osservate tra i gruppi nel compito di dibattito a conclusione della ricerca, descritte nel Paragrafo 8.2.3 e riassunte nella Figura 8.45, sono state analizzate dal punto di vista inferenziale, in modo da valutare l'impatto dei percorsi didattici sulle misure di qualità orale.

Figura 8.45  
*L'oralità argomentativa dei gruppi dopo i percorsi didattici*  
 (Confronti tra medie osservate nei due gruppi dopo i percorsi didattici; *Pratiche* n = 48; *Scritture* n = 63)



La significatività statistica di tali differenze è stata esplorata attraverso una serie di analisi della varianza, condotte considerando il gruppo come fattore di varianza dei punteggi e i tratti qualificanti come variabili dipendenti. L'effetto dei punteggi riportati nei tratti qualificanti in fase iniziale sono stati controllati, inserendoli come covariate nel modello.<sup>59</sup> Inoltre, i dati relativi agli studenti che non avevano preso parte ad entrambe le rilevazioni sono stati accantonati prima di condurre i test, per cui le analisi sono state limitate a 104 studenti (60 per il gruppo *Scritture* e 42 per il gruppo *Pratiche*).

<sup>59</sup> Come nelle analisi inferenziali precedenti, anche in questo caso è stata praticata una correzione di Bonferroni sugli intervalli di confidenza (IC), stabiliti al 99%, con un livello di significatività calcolato impostando  $\alpha$  a .01.

## *Fluenza*

I risultati dell'ANCOVA condotta sulla *Lunghezza media in unità AP* non hanno rivelato delle differenze significative attese tra i due gruppi e dovute all'appartenenza al gruppo:  $F(1,99) = 3.519$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .034$ . La lunghezza degli interventi nella rilevazione iniziale ha invece un'influenza significativa:  $F(1, 99) = 53.444$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .351$ .

La stessa mancanza di significatività statistica delle differenze attese è stata osservata nelle *Disfluenze* e nel correlato *Indice di fluenza*, rispettivamente  $F_{\text{disfluenze}}(1,99) = .004$ ,  $p > .5$ ,  $\eta^2 = .000$ ;  $F_{\text{fluenza}}(1,99) = .521$ ,  $p > .5$ ,  $\eta^2 = .005$ . Anche in questo caso si registra un'influenza significativa delle misure iniziali, rispettivamente:  $F_{\text{disfluenze}}(1,99) = 39.238$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .284$ ;  $F_{\text{fluenza}}(1,99) = 17.954$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .154$ .

Le analisi indicano che si ci dovrebbe attendere uno sviluppo maggiore, anche se meno fluido, negli interventi del gruppo *Pratiche*, dovuto soprattutto alle caratteristiche iniziali del gruppo, composto da ragazzi più vecchi, come si è visto nel Paragrafo 8.1.2.

## *Elementi qualificanti*

Come per la scrittura, l'effetto del gruppo sui punteggi medi riportati dagli studenti nelle misure di qualità dell'oralità combinate è stato determinato attraverso un'analisi multivariata della covarianza, controllando l'effetto dei punteggi registrati in fase iniziale. I risultati della MANCOVA hanno rivelato delle differenze moderate tra i gruppi, Lambda di Wilks = .87,  $F(6,89) = 2.225$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2$  multivariato = .130.

I punteggi medi riportati prima dei percorsi didattici in cinque tratti su sei non hanno rivelato un'influenza significativa sulle variabili dipendenti combinate:

- 1) *Intertestualità pre*: Lambda di Wilks = .93,  $F(6,89) = 1.151$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2$  multivariato = .072;
- 2) *Coerenza pre*: Lambda di Wilks = .98,  $F(6,89) = 0.240$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2$  multivariato = .016;
- 3) *Struttura pre*: Lambda di Wilks = .98,  $F(6,88) = 0.264$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2$  multivariato = .058;

- 4) *Coesione pre*: Lambda di Wilks = .91,  $F(6,88) = 1.467$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2$  multivariato = .018;
- 5) *Persuasività linguistica pre*: Lambda di Wilks = .96,  $F(6,88) = 0.841$ ,  $p > .1$ ,  $\eta^2$  multivariato = .090.

Invece, il punteggio riportato prima dei percorsi didattici nel sesto tratto, l'*Informatività argomentativa*, ha un'influenza moderatamente significativa sulle variabili dipendenti combinate: Lambda di Wilks = .86,  $F(6,88) = 2.401$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2$  multivariato = .139.

Un'analisi univariata della covarianza (ANCOVA) è stata condotta su ciascuna variabile dipendente come test follow-up alla MANCOVA. Le differenze tra i gruppi si sono rivelate significative solo per uno dei sei tratti qualificanti della oralità argomentativa, la *Coerenza*:  $F(1,94) = 8.327$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .081$ .

Sugli altri cinque tratti ci si può attendere, piuttosto, un'influenza significativa dei punteggi registrati prima dei percorsi didattici nell'*Informatività argomentativa*. Le differenze di informatività iniziale hanno un effetto significativo su:

- *Informatività argomentativa*:  $F(1,94) = 7.590$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .075$ ;
- *Struttura*:  $F(1,94) = 7.167$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .071$ .

L'influenza risulta solo moderatamente significativa per i tre tratti rimanenti:

- *Intertestualità*:  $F(1,94) = 3.615$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .037$ ;
- *Coesione*:  $F(1,94) = 5.739$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .058$ ;
- *Persuasività linguistica*:  $F(1,94) = 4.825$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .049$ .

Un confronto tra medie attese ha rivelato che i punteggi degli studenti del gruppo *Scritture* si potrebbero differenziare da quelli del gruppo *Pratiche* di quasi mezzo punto nella coerenza degli interventi prodotti (si veda Tabella 8.6).

Tabella 8.6  
*Oralità argomentativa dopo i percorsi per i due gruppi*

	Gruppo					
	"Scritture" (n = 60)			"Pratiche" (n = 42)		
<b>Oralità: tratti qualificanti</b>	MA (ES)	MO (DS)	99% IC	MA (ES)	MO (DS)	99% IC
<i>Informatività argomentativa</i>	2.06 (0.09)	2.10 (0.66)	[1.83, 2.30]	1.96 (0.11)	1.92 (0.68)	[1.67, 2.24]
<i>Intertestualità</i>	2.39 (0.11)	2.45 (0.77)	[2.09, 2.69]	2.47 (0.14)	2.38 (0.85)	[2.10, 2.84]
<i>Coerenza</i>	3.00 (0.10)*	3.02 (0.68)	[2.73, 3.27]	2.48 (0.13)*	2.45 (0.83)	[2.14, 2.81]
<i>Struttura</i>	2.75 (0.12)	2.82 (0.85)	[2.43, 3.06]	2.43 (0.15)	2.33 (1.00)	[2.05, 2.82]
<i>Coesione</i>	2.98 (0.11)	2.97 (0.71)	[2.69, 3.25]	1.49 (0.08)	2.68 (0.13)	[2.34, 3.03]
<i>Persuasività linguistica</i>	1.78 (0.14)	1.80 (0.95)	[1.42, 2.14]	1.75 (0.17)	1.71 (1.04)	[1.30, 2.19]

*Nota.* MA = Media Attesa; ES = Errore Standard; MO = Media Osservata; DS = Deviazione Standard; IC = Intervalli di confidenza.

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$ .

## Discussione

*Lo scopo di una discussione o di un dibattito non deve essere la vittoria, ma il miglioramento.*

Joseph Joubert

Le tendenze generali emerse dai risultati appena esposti supportano l'ipotesi principale sottesa alla ricerca dottorale, relativa all'influenza positiva di un laboratorio di strumenti di scrittura per l'argomentazione sull'apprendimento di strategie argomentative; impatto osservato indirettamente sulla qualità dei testi e degli interventi composti, prodotto tangibile dell'applicazione efficace delle strategie stesse.

### 9.1

#### Strumenti strategici per la scrittura argomentativa

Per quanto riguarda l'ipotesi di ricerca sottesa al *primo* studio condotto, ci si attendeva di osservare un miglioramento nelle prestazioni di scrittura dei ragazzi coinvolti nel laboratorio *Scrivere per argomentare* dovuto ad un uso più consapevole ed efficace di strategie per l'argomentazione scritta. L'impatto positivo del percorso laboratoriale è stato osservato indirettamente nella qualità dei testi argomentativi scritti.

Infatti, gli studenti che sono stati guidati dalla dottoranda nell'uso strategico degli strumenti di scrittura per l'argomentazione hanno scritto dei testi significativamente migliori dopo il percorso laboratoriale, rispetto ai coetanei coinvolti nelle esercitazioni sull'argomentazione, con miglioramenti maggiori nella selezione e nell'organizzazione concettuale e testuale degli elementi argomentativi.

La ricerca passata e recente sull'argomentazione ha mostrato ampiamente l'impatto del supporto strategico sulla qualità complessiva della scrittura argomentativa (Ferretti & Lewis, 2012; Graham & Perin, 2007; MacArthur, 2014). Le analisi dei testi per mezzo di sei indicatori di qualità, tuttavia, ha permesso di gettare nuova luce

sugli effetti che l'insegnamento strategico può avere sull'uso efficace di strategie e strumenti di scrittura, rispetto ad un insegnamento più tradizionale basato sul binomio lezioni/esercitazioni. Ad esempio, si possono collegare i miglioramenti più consistenti osservati nell'*Informatività argomentativa* e nell'*Intertestualità* al supporto specifico e all'orientamento che è stato fornito ai ragazzi durante il laboratorio *Scrivere per argomentare*.

#### *Generazione e selezione di idee*

Nel corso delle attività, i ragazzi hanno fatto esperienza degli strumenti strategici di scrittura per la selezione di elementi argomentativi dalle fonti. È stata guidata soprattutto la riflessione sui propri processi di scrittura e sulle potenzialità e i limiti di ciascuno strumento, in modo da poter scegliere con sempre maggiore autonomia e flessibilità come, quando e perché utilizzarli (Cisotto, 2006). Particolarmente utili sembrano essere stati il *diagramma a V* e la *scheda per gli appunti* (si vedano la Figura 5.3 a pagina 64 e la Figura 5.4 a pagina 66), impiegati dai ragazzi per focalizzare l'attenzione sull'obiettivo comunicativo e per selezionare gli elementi funzionali all'argomentazione, non solo recuperandoli dalla memoria a lungo termine ma anche ricavandoli dalle fonti esterne, grazie all'applicazione di strategie di lettura efficaci. La trascrizione di idee su supporti esterni facilita infatti il loro mantenimento nella memoria di lavoro e permette di prenderne le distanze anche fisicamente, in modo da giudicarne la pertinenza e l'accettabilità rispetto a obiettivi e destinatario (Boscolo, 2006; Coirier et al., 2000).

I testi scritti nel gruppo *Scritture* dopo il percorso laboratoriale sono quindi caratterizzati da maggiore *Informatività*, con una buona presentazione della questione oggetto di discussione e con l'argomentazione sviluppata al punto da comprendere riferimenti a principi generali e a prove d'autorità (si veda l'Allegato A – *Esempio di testo argomentativo ad alta informatività ed intertestualità*).

Anche il rapporto con le fonti è migliorato, visto che i ragazzi hanno imparato ad “incontrare” gli autori nel territorio del testo e a stabilire con loro un dialogo rispettoso, assumendo un atteggiamento attivo e costruttivo di rielaborazione delle idee raccolte e di riconoscimento dei contributi di tutti alla costruzione di conoscenza (Boscolo, 2012a). Nei testi si è osservata la diffusione di un livello migliore di *Interte-*

*stualità*, caratterizzato da un utilizzo corretto e preciso delle fonti di informazione, anche grazie all'impiego di segnalazioni probatorie esplicite (Dafouz-Milne, 2008). La raccolta di informazioni dalle fonti è stata guidata dalla struttura della *scheda per gli appunti*, con un'intestazione dedicata agli elementi per la catalogazione. Anche in questo caso, l'uso di un supporto esterno ha facilitato la gestione parallela dei processi di comprensione e composizione, stimolando l'integrazione di conoscenze da più fonti (Fitzgerald & Shanahan, 2000; O'Hara et al., 2002; Segev-Miller, 2004). Inoltre, l'applicazione delle regole di citazione in un contesto autentico e funzionale allo svolgimento di un compito ha reso significativo l'apprendimento ed ha permesso ai ragazzi del gruppo *Scritture* di trarre beneficio dal percorso laboratoriale (si veda ancora l'Allegato A – *Esempio di testo argomentativo ad alta informatività ed intertestualità*).

Al contrario, non sono stati osservati miglioramenti nell'*Informatività argomentativa* e nell'*Intertestualità* dei testi composti dagli studenti del gruppo *Pratiche*. Questo nonostante l'attenzione dedicata alla lettura analitica di numerosi testi e le lezioni centrate sulle definizioni argomentative e sulle regole di citazione. È probabile però che tali conoscenze dichiarative e procedurali siano rimaste inerti (Santi, 2006), sia perché limitate ad esercizi a livello di frase e non associate immediatamente ad un obiettivo di scrittura testuale, sia perché non legate all'uso di strumenti per la riflessione e per l'autoregolazione (Hübner et al., 2010). Inoltre, le composizioni del gruppo *Pratiche* sono risultate più ridondanti e meno pertinenti in chiusura di percorso, pur essendo più lunghe e più articolate dal punto di vista sintattico.

La *Lunghezza* dei testi, infatti, non è sempre sinonimo di qualità. Nel caso della ricerca dottorale, per esempio, i ragazzi coinvolti nel percorso *Esercitarsi per argomentare* hanno tratto beneficio dalla pratica costante della scrittura solo a livello di *Lunghezza* e di *Complessità sintattica*, ma non di qualità argomentativa. I testi composti dal gruppo *Pratiche* al termine della ricerca risultano essere infatti meno informativi, ma più articolati e lunghi rispetto a quelli della rilevazione iniziale, probabilmente per la familiarità acquisita con i compiti argomentativi, grazie alle proposte continue degli insegnanti di Lingua e Letteratura Italiana (Calzetti, Panzeri Donaggio, 2011). A questo proposito, la relazione tra familiarità con il compito e lunghezza dei testi meriterebbe un approfondimento ulteriore, soprattutto a partire dai risultati delle analisi correlazionali, che hanno messo in luce un legame tra lunghezza dei testi e *Titolo di*

*studio dei genitori*. In particolare l'istruzione materna sembrerebbe avere un peso, probabilmente nella misura in cui le madri più istruite sono più attente alla costruzione di contesti familiari alfabetizzati, ricchi di materiali, risorse e pratiche (Cisotto, 2013; Weickle & Hadadian, 2003).

#### *Organizzazione concettuale e testuale*

L'impatto positivo del laboratorio *Scrivere per argomentare* è stato osservato anche a livello di organizzazione concettuale e testuale, sia rispetto alla rilevazione iniziale, sia rispetto ai coetanei coinvolti nel percorso curricolare. Il miglioramento è stato osservato soprattutto nella *Coerenza* globale, con testi caratterizzati da continuità logico-tematica tra parti del testo, e nella *Struttura*, resa maggiormente esplicita nei testi composti sulla caccia attraverso l'uso di marcatori linguistici (si veda l'Allegato B – *Esempio di testo argomentativo coerente e strutturato*).

In questo caso la *tabella pro e contro* e la *bozza strutturata* (si vedano la Figura 5.5 a pagina 69 e la Figura 5.6 a pagina 72) sono risultate particolarmente utili, visto il supporto che possono fornire a livello di organizzazione concettuale e testuale degli elementi argomentativi. L'utilizzo di due strumenti diversi per la pianificazione concettuale e testuale facilita la gestione separata dei due processi e supporta la *linearizzazione* della rete sul piano del testo (Coirier et al., 2000). In particolare, la *tabella* permette di rappresentare graficamente la rete logico-semantiche degli elementi argomentativi, mentre la *bozza* stimola l'organizzazione del testo a livello retorico. La segnalazione esplicita della struttura del testo può essere stata favorita invece non solo dallo sviluppo di una maggiore consapevolezza del pubblico e della necessità di farsi comprendere (Testa, 2009), ma anche dalla costruzione di *Repertori linguistici* a partire dall'analisi di modelli testuali (si veda la Figura 5.8 a pagina 75). Anche in questo caso l'alleggerimento del carico cognitivo dovuto all'uso di scritture permette di liberare risorse fondamentali per la gestione simultanea della complessità dei processi compositivi (Galbraith, 2009).

Miglioramenti nell'organizzazione concettuale e testuale sono stati osservati anche nel gruppo *Esercitarsi per argomentare*, seppure in modo meno diffuso e meno raffinato rispetto ai coetanei dell'altro gruppo, con testi organizzati in blocchi tematici segnalati dal capoverso. L'attenzione posta dagli insegnanti di Lingua e Letteratura

Italiana sull'analisi e la costruzione di schemi argomentativi sembra aver prodotto anche in questo caso delle conoscenze inerti, che solo pochi ragazzi sono riusciti ad attivare e trasferire in compiti di scrittura autentici. Al contrario, le riflessioni scritte stimolate nel gruppo *Scrivere per argomentare* hanno caricato di significatività le conoscenze in via di costruzione, risultando in una gestione più efficace dei processi compositivi.

Certo, le possibilità di miglioramento ci sono comunque, visto che anche nel gruppo *Scritture* sono pochi i ragazzi che riescono ad evitare incongruenze e fallacie sul piano logico e a sviluppare, quindi, non solo un testo coerente, ma anche un ragionamento valido. Si potrebbe dedicare un'attenzione maggiore alla valutazione degli argomenti e fornire un supporto scritto esplicito nella costruzione dei legami interni all'argomentazione, in modo da rendere il testo accettabile non solo da un destinatario particolare, ma anche da un pubblico potenzialmente universale (Crosswhite, 1996; Boniolo, Vidali, 2001; Cantù, 2011). Oltre agli stimoli orali già proposti dalla dottoranda nel corso del laboratorio, potrebbe essere utile allora presentare alcune *domande critiche* in forma scritta, dapprima come *Guide argomentative* e successivamente come *Auto-istruzioni*, in modo da permettere ai ragazzi di monitorare lo sviluppo del ragionamento logico (Leitao, 2003; Nussbaum & Edwards, 2011; Song, Ferretti, 2013; Walton, Reed, Macagno, 2008). In questa fase del processo compositivo potrebbe risultare efficace l'integrazione di supporti cartacei e informatici, grazie alle potenzialità offerte dai software di costruzione argomentativa nella gestione della complessità delle reti logiche (Benetos, 2006).

#### *Uso di dispositivi linguistici*

Come si è visto nel corso della trattazione, nel laboratorio *Scrivere per argomentare* si è lavorato molto allo sviluppo della consapevolezza del destinatario ed è stata posta una grande attenzione sull'uso di dispositivi linguistici funzionali alla guida della comprensione e al potenziamento della persuasività dei testi. Unitamente alla riflessione scritta sull'uso degli strumenti strategici, questi elementi hanno facilitato i ragazzi del gruppo *Scritture* nella composizione di testi caratterizzati da una *Coesione* più raffinata, non solo a livello locale e globale, anche a livello co-testuale, grazie all'impiego di anticipazioni e richiami tra parti di testo lontane. I *Repertori linguistici* so-

no stati costruiti direttamente dai ragazzi a partire dall'analisi di testi mirata all'individuazione e alla selezione di segnalazioni funzionali. Nel gruppo *Esercitarsi per argomentare*, invece, sono state proposte tabelle ed elenchi già composti e tratti da grammatiche descrittive, con la richiesta ai ragazzi di applicare tali strumenti in esercizi di combinazione di frasi. Come nel caso dei dispositivi strutturali, le conoscenze sembrano essere rimaste inerti e la coesione dei testi è stata realizzata prevalentemente a livello locale. Gli studenti infatti non sono riusciti ad integrare diversi strumenti linguistici per la coesione e la maggiore diffusione nell'uso del capoverso si è accompagnata ad una riduzione nell'impiego di connettori a livello globale e co-testuale.

Difficoltà nell'integrazione di dispositivi per la *Persuasività* sono state osservate invece in entrambi i gruppi, con una maggiore variabilità interna al gruppo *Pratiche* e una riduzione nell'uso di marcatori di atteggiamento da parte dei ragazzi del gruppo *Scritture*. Si tratta probabilmente dell'elemento qualificante più raffinato e più complesso da gestire, su cui incidono maggiormente la familiarità con pratiche argomentative, la conoscenza linguistica e, soprattutto, le credenze e gli atteggiamenti di insegnanti e studenti verso il sapere, l'argomentazione e la scrittura.

In una concezione matura e critica, lo scrivere argomentativo è considerato in termini transattivi come un dialogo critico tra autore e lettore, messo in atto allo scopo di costruire saperi condivisi e migliorare la comprensione dei punti di vista su una questione (Kuhn, Wang, Li, 2011). Gli inesperti, invece, concepiscono lo scrivere come un mezzo per trasmettere informazioni, senza coinvolgersi attivamente nell'attività né interagire con il lettore (Cisotto, Del Longo, & Novello, 2012b). In questa prospettiva l'argomentazione scritta ha lo scopo di esprimere il proprio punto di vista, senza tener conto della posizione del lettore, considerata come discutibile a priori, perché diversa dalla propria.

Solo pochi ragazzi partecipanti alla ricerca dottorale sembrano aver concepito lo scrivere argomentativo in termini transattivi e sono riusciti a trovare un equilibrio nella costruzione di una persona testuale matura che non monopolizzi il dibattito (Hyland, 2005) e che, allo stesso tempo, sviluppi il ragionamento in modo critico e consapevole, esplicitando il proprio atteggiamento attraverso una varietà di marcatori linguistici. Nella gestione di elementi persuasivi e metadiscorsivi è implicata, inoltre, una profonda conoscenza della lingua italiana, nella varietà di registri e di scelte reto-

riche. Si tratta quindi di un equilibrio difficile da raggiungere, che probabilmente richiede tempi più distesi e percorsi didattici più lunghi e maggiormente integrati nella pratica quotidiana di ragazzi, insegnanti e famiglie.

Al di là di quanto si è osservato e descritto, anche le tendenze emerse dalle analisi inferenziali confermano l'influenza positiva del laboratorio *Scrivere per argomentare* nelle prestazioni di scrittura, ad eccezione che nella varietà d'uso di marcatori linguistici per la persuasione, per i quali non ci si attende alcuna differenza significativa tra i gruppi. Messa a confronto con gli studenti che hanno seguito il percorso *Esercitarsi per argomentare* i ragazzi che hanno ricevuto supporto strategico hanno più probabilità di successo nella scrittura di testi più informativi, coesi, organizzati e strutturati. Infatti i processi di ragionamento, argomentazione e documentazione possono essere supportati per mezzo di schemi e appunti e la facilitazione che ne deriva permette agli studenti di gestire con maggiore efficacia la complessità dei processi compositivi (Crowhurst, 1991; MacArthur, 2014; Newell et al., 2011; van Drie et al., 2014).

I risultati meno promettenti attesi nella *Persuasività linguistica* possono essere legati ai limiti dimostrati da entrambi i percorsi nell'influenzare le prestazioni degli studenti a livello stilistico. In primo luogo, gli insegnanti e gli studenti di scuola secondaria di II grado potrebbe avere delle credenze e delle esperienze sulla scrittura argomentativa che legano tale genere di discorso a caratteristiche oggettive e formali, in cui l'uso della voce, del linguaggio espressivo e della valutazione sono inappropriati. In particolare, nel contesto scolastico di riferimento – il liceo scientifico – vengono promosse pratiche e discorsi basati sulla precisione formale e sul rigore scientifico, focalizzando l'attenzione sugli elementi strutturali delle composizioni scritte. In altri contesti formativi, promotori di pratiche interpretative e speculative, potrebbe esserci invece una maggiore apertura ad elementi persuasivi e retorici (Kuteeva, 2011; Øgreid & Hertzberg, 2009). Uno spunto di riflessione in questa direzione potrebbe venire dai risultati dell'analisi correlazionale condotta sulle misure di qualità prima e dopo i percorsi didattici. La relazione inversamente proporzionale osservata tra *Coerenza* iniziale e *Persuasività* finale potrebbe indicare proprio una difficoltà ad integrare con successo elementi logici e retorici all'interno dello stesso testo. Nella stessa direzione interpretativa vanno anche i risultati del gruppo *Pratiche*. Infatti, la focalizzazione

sull'analisi di modelli testuali nel percorso *Esercitarsi per argomentare* potrebbe non aver tenuto conto dell'uso di dispositivi metadiscorsivi come strumenti per aggiungere persuasività al discorso.

Infine, tenendo conto di quanto detto finora, è plausibile che entrambi i percorsi didattici avrebbero dovuto essere più lunghi, in modo da poter modificare delle credenze ben radicate e delle pratiche diffuse, ed essere maggiormente focalizzati sulla funzionalità di scelte retoriche diverse.

## 9.2

### Strumenti strategici per l'oralità argomentativa

L'ipotesi di ricerca sottesa al *secondo* studio condotto riguardava i benefici dell'uso di strumenti di scrittura strategici a supporto dell'argomentazione orale. A verifica di tale ipotesi, ci si attendeva un miglioramento nelle prestazioni di dibattito degli studenti coinvolti nel laboratorio *Scrivere per argomentare*. Tale miglioramento è stato anche osservato, a conferma dell'ipotesi, con i punteggi più elevati registrati nell'organizzazione concettuale e nella connettività dei discorsi. In confronto al gruppo *Esercitarsi per argomentare*, gli studenti guidati dalla dottoranda nell'uso strategico degli strumenti di scrittura per l'argomentazione hanno ottenuto delle prestazioni moderatamente migliori, presentando degli interventi più coerenti.

L'impatto positivo delle *Scritture provvisorie* nella costruzione di reti logiche tra elementi argomentativi è stato osservato non solo nella presente ricerca, ma anche in indagini compiute a livello internazionale sull'uso di appunti strutturati e di tabelle pro e contro per l'argomentazione (Ferretti & Lewis, 2012). Per quanto riguarda l'impatto sull'oralità argomentativa, l'impiego di strumenti di scrittura per la riflessione e per l'autoregolazione potrebbe comunque facilitare l'apprendimento strategico e stimolare la trasferibilità di strumenti e strategie a contesti comunicativi diversi, come quello del dibattito regolamentato (Hübner et al., 2010).

Come per la scrittura, anche nel caso del dibattito l'analisi degli interventi attraverso i sei indicatori di qualità ha permesso di osservare indirettamente gli effetti dell'insegnamento strategico sull'uso efficace degli strumenti di scrittura, in particolare quelli per la pianificazione concettuale. Il supporto esteso e costante delle *Scritture*

*provisorie* nella preparazione degli interventi individuali e di gruppo ha infatti influenzato positivamente la qualità dell'oralità argomentativa, anche se solo a livello di *Coerenza* (si veda l'Allegato C – *Esempi di interventi di dibattito coerenti e strutturati*)

#### *Organizzazione concettuale e testuale*

Nel corso del laboratorio *Scrivere per argomentare* sono stati proposti degli strumenti strategici di scrittura per l'organizzazione concettuale e testuale di elementi argomentativi. Pur avendo imparato ad utilizzare la *Tabella pro e contro* e la *Bozza strutturata* come strumenti funzionali ad un compito di scrittura, i ragazzi del gruppo *Scritture* sono riusciti a trasferire con successo tali saperi strategici ad un contesto comunicativo diverso, al punto da essere più efficaci nel dibattito che nella scrittura. Le dispute condotte al termine del Laboratorio sono risultate più coordinate, nonché caratterizzate da una maggiore coerenza locale e globale e da una maggiore connettività logica e tematica. È migliorato anche lo sviluppo del ragionamento secondo i criteri di validità e di accettabilità, probabilmente grazie al supporto ricevuto dal gruppo in fase di pianificazione. La presenza critica di altri ragazzi potrebbe aver permesso, infatti, una verifica della validità del ragionamento e un monitoraggio della coerenza che non sempre si sono osservati nei compiti di scrittura (Santi, 2006). Pur nella consapevolezza dell'importanza di verificare la validità delle catene inferenziali, i tempi vincolati della scrittura hanno senz'altro impedito una presa di distanza dai propri elaborati e una revisione profonda del ragionamento sotteso. Difficoltà che è stata superata invece nel compito di dibattito, grazie all'uso strategico delle risorse sociali nella valutazione degli argomenti su base razionale (Santi, 2006).

La stessa flessibilità non è stata invece osservata nel gruppo *Esercitarsi per argomentare*, in cui alcuni ragazzi hanno ancora difficoltà a mantenere la continuità logica all'interno del proprio intervento di dibattito e il gruppo non è stato percepito come una risorsa funzionale al monitoraggio del ragionamento. Nonostante i ragazzi del gruppo *Pratiche* siano stati coinvolti in esperienze di oralità argomentativa, non sono stati osservati miglioramenti consistenti nel dibattito. La maggiore familiarità con il discorso argomentativo non si è tradotta in saperi trasferibili; cosa che è avvenuta invece nel gruppo *Scritture*, in cui, nonostante la focalizzazione sul compito di scrittura, i ragazzi sono riusciti a sviluppare consapevolezza del genere testuale ad applicare gli

strumenti di scrittura in una situazione comunicativa diversa e nuova (Clark & Hernandez, 2011).

### *Fluenza*

Si è trattato infatti di un compito insolito per tutti, visto che nessuno dei partecipanti aveva familiarità con il dibattito regolamentato. Tale mancanza di confidenza (anche con la telecamera) è risultata in una difficoltà a parlare nei due minuti concessi e a costruire interventi fluidi. Le numerose *Disfluenze* in entrambi i gruppi rappresentano una spia della pianificazione e della revisione in corso di enunciazione, dovute ai tempi ridotti di preparazione, insufficienti per “allestire” il parlato del dibattito su una questione non familiare e in un compito nuovo.

### *Altri elementi qualificanti*

I miglioramenti osservati dopo i percorsi didattici sono quindi senz'altro dovuti anche ad una sorta di *effetto test*, nel senso di una maggiore familiarità acquisita con il tipo di compito, pur con un'elevata variabilità interna ai gruppi (Lucisano, Salerno, 2002). A livello di *Informatività argomentativa*, nel compito di dibattito conclusivo tutti i partecipanti hanno sviluppato maggiormente la contro-argomentazione, replicando agli avversari e tenendo conto del loro punto di vista per anticipare possibili obiezioni. Anche l'uso delle fonti (*Intertestualità*) è migliorato trasversalmente ai gruppi, pur non raggiungendo i livelli dei testi scritti, e la *Struttura* è stata segnalata attraverso le pause strutturali, probabilmente per estensione e trasferimento dalla scrittura dell'uso del capoverso. È rimasto stabile l'uso dei dispositivi linguistici di strutturazione, mentre è migliorata la segnalazione della *Coesione*, che è stata marcata anche tra gli interventi, proprio per una maggiore conoscenza della struttura del compito. In questo caso, però, nel gruppo *Scritture* si è osservato un miglioramento più consistente, dovuto probabilmente all'uso trasversale dei *Repertori linguistici*.

La *Persuasività linguistica*, invece, è peggiorata, in controtendenza rispetto all'andamento degli altri elementi di qualificazione, ma in linea con quanto osservato nei compiti di scrittura. Si è assistito infatti ad una concentrazione sull'espressione della posizione della squadra, quindi sulla costruzione di un personaggio dibattente collettivo, a discapito però dell'utilizzo di altri strumenti linguistici per la persuasione.

Anche in questo caso potrebbe trattarsi di una spia della difficoltà incontrata dai ragazzi a gestire in modo equilibrato elementi linguistici con valore diverso; difficoltà già evidenziata nella scrittura, ma accentuata dalla competitività insita nel gioco del dibattito.

L'influenza positiva del laboratorio *Scrivere per argomentare* nelle prestazioni orali è stata confermata anche dalle tendenze emerse dalle analisi inferenziali, pur se con un impatto più moderato rispetto al compito di scrittura e limitato all'organizzazione concettuale degli elementi argomentativi. Sugli altri indicatori di qualità ci si attende, infatti, un'influenza significativa di altri fattori, che contribuiscono all'elevata variabilità interna ai gruppi e che sono legati soprattutto alla familiarità con la questione oggetto di discussione e con le pratiche argomentative. Il supporto costante delle *Scritture provvisorie* nella preparazione degli interventi individuali e di gruppo ha influenzato comunque positivamente la qualità dell'oralità argomentativa, anche se solo a livello di coerenza, migliorando l'approccio strategico della maggior parte dei ragazzi del gruppo *Scrivere per argomentare*.

La novità e il contributo della presente ricerca dottorale risiede proprio in questi risultati, nonostante l'impatto limitato degli strumenti strategici di scrittura per l'argomentazione sulla qualità del parlato. Contrariamente a quanto ipotizzato, infatti, non sono attese differenze significative tra i gruppi nella *Struttura* degli interventi di dibattito. Infatti, mentre gli studenti del gruppo *Scritture* hanno mostrato un uso migliore dei dispositivi strutturali prima degli interventi, gli studenti del gruppo *Pratiche* hanno recuperato durante il percorso e le loro prestazioni sono migliorate nella *Struttura* con il passare del tempo. In questo caso le maggiori opportunità di pratica argomentativa avute dai ragazzi del gruppo *Pratiche* potrebbero aver giocato un ruolo fondamentale, permettendo loro di acquisire una maggiore sicurezza nella gestione dei tempi e nell'uso della prosodia come dispositivo concettuale e strutturale (Rossi et al., 2008). Le differenze tra i gruppi sono quindi effettivamente diminuite, mentre è aumentata la variabilità interna, dovuta probabilmente ai tempi più lunghi richiesti per incidere in modo significativo sulla totalità dei gruppi-classe, soprattutto nell'uso di dispositivi linguistici, che implicano una profonda conoscenza della lingua italiana anche in contesti formali, come quelli del dibattito regolamentato.



**Terza Parte**  
**LE PROSPETTIVE**



## Limiti e sviluppi

*Una volta che abbiamo accettato i nostri limiti, possiamo superarli.*

Albert Einstein

I risultati e le tendenze emerse dagli studi condotti nell'ambito della presente ricerca dottorale hanno confermato l'ipotesi di un impatto positivo del laboratorio *Scrivere per argomentare* sulla qualità di due tipi di discorso argomentativo: la scrittura di testi argomentativi e l'intervento orale in dibattiti regolamentati. Si tratta comunque di risultati limitati, visto che è stato coinvolto un gruppo di ragazzi non rappresentativo della popolazione di studenti delle scuole secondarie di II grado italiane. Inoltre non è stata verificata l'influenza dell'insegnamento strategico su altri tipi di discorso argomentativo, né è stata monitorata la stabilità delle misure nel tempo, in modo da osservare un eventuale (e auspicabile) effetto prolungato e limitare l'influenza di altri fattori sulle abilità argomentative dei ragazzi.

### 10.1

#### Argomentazione e fattori individuali

Nel corso dei tre anni di ricerca dottorale si è ipotizzato infatti che la qualità del discorso argomentativo potesse essere influenzata da una serie di fattori individuali, alcuni dei quali già illustrati nel *Capitolo 6* perché funzionali alla descrizione dei due gruppi di partecipanti. Per ciascuno dei fattori sono stati definiti degli strumenti di misura che permettessero di raccogliere elementi informativi nel corso delle rilevazioni iniziali. Dalle analisi preliminari svolte è emersa la necessità di modificare alcuni di questi strumenti, in modo da garantire la validità di contenuto delle rilevazioni. In futuro sarebbe interessante utilizzare le stesse misure per verificare l'effetto dei percorsi didattici sui fattori individuali.

### *Conoscenze e posizione sulla questione*

Gli strumenti utilizzati per la rilevazione delle conoscenze e della posizione personale sulla questione sono gli stessi già presentati nel *Capitolo 6*. A livello di ipotesi ci si attendeva un impatto di tali fattori sull'*Informatività argomentativa*, sull'*Intertestualità* e sulla *Struttura* dei testi e dei dibattiti, dovuto da un lato all'influenza degli schemi concettuali e di genere testuale presenti nella memoria a lungo termine (Coirier et al., 2000; Gil et al., 2010; Vidal-Abarca et al., 2001) e dall'altro lato al *myside bias* (Neuman, 2003; Ainsworth et al., 2011; Wolfe & Britt, 2008). Il fatto di aver messo a disposizione dei ragazzi i documenti e gli appunti anche durante lo svolgimento dei compiti, potrebbe però aver condizionato il rapporto tra le conoscenze precedenti e la qualità dei prodotti (Goldman, 2012)<sup>60</sup>.

### *Familiarità con i compiti e con gli strumenti di scrittura*

Le esperienze precedenti con l'argomentazione orale e scritta e con gli strumenti di scrittura sono state misurate attraverso dei questionari, come già riportato nel *Capitolo 6*. L'ipotesi sottesa a tale rilevazione riguardava l'influenza positiva della presenza di modelli di compito internalizzati sulla qualità dell'argomentazione (Samuelstuen, Bråten, 2007).

### *Abilità linguistiche*

Come già visto in precedenza, le abilità di comprensione e produzione orale e scritta dei ragazzi sono state rilevate attraverso le valutazioni degli insegnanti di classe. In futuro potrebbe essere maggiormente produttivo utilizzare anche delle prove standardizzate per misurare la comprensione scritta, in modo da osservare con precisione l'influenza delle abilità ricettive in compiti basati sulla documentazione (Ferretti & Lewis, 2012).

---

<sup>60</sup> Comunicazione personale della prof.ssa Susan Goldman con la dottoranda in occasione del 19th Meeting della Society for Text and Discourse, tenutosi a Montréal, Canada dal 11 al 14 luglio 2012.

### *Abilità di ragionamento*

L'adattamento italiano delle prove di ragionamento logico e analitico del LSAT sono utilizzate allo scopo di verificare l'impatto delle abilità di ragionamento sulla coerenza e sulla struttura dei testi e dei discorsi prodotti (Voss et al., 1991; De Bernardi & Antolini, 1996a).

### *Credenze epistemologiche*

Il rapporto tra credenze sulla conoscenza e sulla realtà e operazioni intellettuali è stato esplorato attraverso il test di comprensione epistemologica di Kuhn e colleghi, come già riportato nel *Capitolo 6* (Kuhn et al., 2000; Mason & Scirica, 2006). L'ipotesi sottesa riguardava l'impatto di tali credenze sulle abilità argomentative in rapporto alle conoscenze precedenti, soprattutto a livello di sviluppo della contro-argomentazione (van Drie et al., 2014).

### *Credenze sulla scrittura*

Le concezioni dei ragazzi sulla scrittura, sia nella forma composta dei testi che in quella provvisoria di appunti, mappe e schemi, sono state dapprima esplorate utilizzando due adattamenti del *Writing Beliefs Inventory (WBI)* di Bruning e colleghi (2011), basati su studi qualitativi sulle teorie e le credenze degli studenti sullo scrivere (van Meter et al., 1994; Castelló & Monereo, 2005). In una seconda rilevazione si è invece fatto riferimento ad un adattamento dell'*Inventory of Processes in College Composition (IPCC)* di Lavelle (1993; 2002; Cisotto, Del Longo, & Novello, 2012b). Nonostante i risultati discordanti riportati in questi anni sulle credenze sulla scrittura, dovuti alla complessità concettuale del costrutto, ci si attendeva che gli studenti con livelli più elevati di credenze transattive scrivessero testi di migliore qualità (Bruning et al., 2011).

### *Credenze sulla discussione*

Le concezioni dei ragazzi sulla discussione come opportunità o necessità possono influenzare la loro disposizione ad argomentare e sono state rilevate attraverso un adattamento dello strumento di Kuhn e colleghi (Kuhn et al., 2011). A livello di

ipotesi, ci si attendeva una presenza maggiore di elementi linguistici per la *Persuasività* nel caso di ragazzi con una disposizione positiva e matura verso la discussione.

### *Componenti motivazionali*

Infine, in una seconda fase della ricerca sono stati presi in considerazione anche i fattori relativi alla motivazione a scrivere, facendo riferimento alle sensazioni e alle percezioni dei ragazzi rispetto ai compiti argomentativi e alla loro auto-percezione di efficacia (Boscolo, 2012b)

## 10.2

### **Scritture per la riflessione e per l'autoregolazione**

La seconda parte della ricerca dottorale è stata dedicata alla revisione dei percorsi didattici in base alle osservazioni e ai dati raccolti nei primi due studi conclusi. Pur dovendo lasciare invariata l'intensità della proposta, articolata in quattro incontri settimanali di due ore ciascuno, sono state inserite delle attività di supporto ulteriore al processo di *linearizzazione*, quindi al passaggio dalla rete concettuale alla sequenza testuale, ed è stato rafforzato il riferimento a diverse tipologie di discorso argomentativo nel corso del laboratorio.

Inoltre, visto l'interesse dimostrato da un gruppo di insegnanti del territorio padovano, sono stati progettati e realizzati altri due studi, con l'intento di esplorare il ruolo specifico degli strumenti strategici di scrittura per la riflessione e per l'autoregolazione nell'apprendimento argomentativo. Allo scopo è stato sviluppato quindi un terzo laboratorio – *Scritture per l'argomentazione* – all'interno del quale la riflessione e la discussione sui processi argomentativi non è stata accompagnata dall'uso di scritture. Nell'indagine sono stati coinvolti altri 100 studenti dei licei scientifici di Padova, di età compresa tra i 15 e i 17 anni, organizzati in due gruppi da mettere a confronto, sempre seguendo un disegno quasi-sperimentale:

- a) *Scrivere e riflettere per argomentare*, focalizzato sulla funzione cognitiva, meta-cognitiva e auto regolativa degli strumenti di scrittura già utilizzati nei primi due studi condotti: diagramma a V, scheda per gli appunti, tabella pro e contro, bozza strutturata, repertori, diari, guide, auto-istruzioni;

- b) *Scritture per l'argomentazione*, focalizzato solo sull'uso di strumenti strategici di scrittura con funzione di supporto cognitivo: diagramma a V, scheda per gli appunti, tabella pro e contro, bozza strutturata e repertori.

Dalle analisi preliminari condotte sui testi e sugli interventi di dibattito sembra che siano proprio le *Scritture per la riflessione e per l'autoregolazione* a giocare un ruolo fondamentale nello sviluppo del pensiero metacognitivo e nell'apprendimento strategico, stimolando il transfer ad altri contesti comunicativi. Infatti, le riflessioni metacognitive guidate solo oralmente dalla dottoranda non sembrano aver avuto lo stesso impatto positivo del supporto scritto di *diari, guide e auto-istruzioni*.

### 10.3

#### L'uso spontaneo delle *Scritture provvisorie*

Le rilevazioni effettuate nel corso dei tre anni di ricerca hanno inoltre permesso di raccogliere materiali sull'uso effettivo e spontaneo degli strumenti strategici di scrittura da parte degli studenti durante i compiti di dibattito e di scrittura.

Un ultimo studio è stato quindi dedicato all'analisi di appunti, bozze e schemi prodotti dai ragazzi a supporto della scrittura e dell'oralità argomentativa. In particolare ci si attendeva un ampliamento e un miglioramento nell'uso delle *Scritture provvisorie* da parte degli studenti coinvolti nei laboratori, rispetto ai ragazzi coinvolti nel percorso curricolare. Appunti, bozze e schemi sono stati analizzati nei quattro tipi di materiali prodotti dai ragazzi:

- Il foglio di documentazione per la scrittura;
- Il foglio di documentazione per il dibattito;
- Il foglio di pianificazione per la scrittura;
- Il foglio di pianificazione per il dibattito.

Sono stati definiti degli indicatori per i diversi livelli di uso strategico e funzionale all'argomentazione, facendo riferimento agli studi condotti negli ultimi decenni da Piolat e colleghi (Barbier et al., 2003; Faraco et al., 2003; Piolat & Barbier, 2007; Piolat et Roussey, 1996; Piolat, Roussey, & Fleury, 1994; Piolat, Roussey, Gé-

rouit, 2002). Le *Scritture* prodotte dai ragazzi sono quindi state categorizzate in base alla presenza di tali indicatori.

#### *Sottolineature e tracce non verbali*

Nel corso della lettura dei documenti i ragazzi hanno interagito in modo diverso con le fonti, assumendo degli atteggiamenti più o meno strategici. Si va da un uso poco funzionale degli elementi non verbali, consistente nella sottolineatura di enormi quantità di testo, ad usi via via più maturi, funzionali alla selezione di elementi informativi oppure alla costruzione di legami intra- o inter-testuali.

#### *Scritture per la documentazione*

Quando il rapporto con le fonti assume una forma verbale, esso può limitarsi all'annotazione della posizione dell'autore oppure può implicare un'elaborazione attiva dei contenuti dei testi attraverso la scrittura di parole-chiave e di funzioni argomentative o, ancora, può rappresentare graficamente il dibattito interiore al ragazzo, che assume un atteggiamento critico e costruttivo nei confronti delle fonti, annotando dubbi, riflessioni e obiezioni (si veda l'Allegato D – *Esempi di Scritture provvisorie per la documentazione*).

#### *Scritture per la pianificazione*

L'uso spontaneo di strumenti strategici di scrittura è stato osservato in diversi tipi di *Scritture*, più o meno funzionali all'argomentazione.

Gli *appunti sparsi* sono stati utilizzati per prendere nota della posizione da sostenere oppure per scrivere parole-chiave ed elementi argomentativi. Il livello più elevato di uso funzionale è stato osservato negli appunti presi per annotare regole generali o citazioni da fonti.

Gli studenti coinvolti nella ricerca hanno anche utilizzato spontaneamente delle rappresentazioni grafiche per organizzare concettualmente i contenuti del testo o del discorso, facendo riferimento a legami di tipo associativo o gerarchico. In particolare, gli *schemi associativi* sono serviti per raccogliere idee sulla questione e per esplorare prove e ragioni a sostegno della tesi. Gli *schemi gerarchici*, invece, sono stati utilizzati per articolare argomentazione e contro-argomentazione, con obiezioni e repliche.

Le forme più composte e lineari di scrittura hanno assunto la forma di elenchi, scalette e bozze e sono state impiegate in modo più o meno funzionale in base all'approccio degli studenti nei confronti della scrittura. Gli *elenchi* meno efficaci sono dei riassunti per punti delle fonti, che però riproducono lo stesso ordine di presentazione degli elementi, senza alcun tipo di rielaborazione da parte dello studente. Nella forma più funzionale, invece, le scalette rappresentano la strutturazione tematica o argomentativa del testo o del discorso, costruita integrando informazioni da più fonti. Allo stesso modo, le *bozze* più efficaci sono delle copie integrali dei documenti, mentre quelle più funzionali servono per citare le fonti in modo corretto.

Le tendenze emerse dalle prime analisi condotte sui materiali sembrano confermare le ipotesi di estensione e miglioramento delle *Scritture provvisorie* per la scrittura prodotte dai ragazzi coinvolti nei laboratori sugli strumenti strategici di scrittura. Infatti, mentre nelle rilevazioni iniziali la maggior parte degli studenti non utilizza scritture a supporto e pochi ragazzi fanno riferimento a bozze e frammenti testuali, nelle rilevazioni finali è stato osservato negli studenti del gruppo *Scritture* l'uso di note a margine, di sottolineature funzionali e la strutturazione degli elementi argomentativi in schemi gerarchici e bozze. Si tratta di un uso spontaneo e flessibile degli strumenti sperimentati nel percorso laboratoriale, adattati al proprio stile e alle esigenze del compito (si vedano l'Allegato E – *Esempi di Scritture provvisorie schematiche* e l'Allegato F – *Esempi di Scritture provvisorie lineari*).

Lo stesso miglioramento è stato osservato anche nelle *Scritture provvisorie* per l'oralità da parte dei ragazzi del gruppo *Scrivere per argomentare*, con un uso degli strumenti di scrittura funzionale al dibattito, quindi situato nel contesto comunicativo del compito. In particolare, le annotazioni sono servite per scrivere parole connotate, citazioni e regole generali, supporti utili nel corso del dibattito per arricchire il proprio intervento e modificare la pianificazione in corso d'esecuzione. Gli schemi associativi sono stati impiegati per generare repliche e confutazioni, mentre gli elenchi hanno avuto la funzione di organizzare gli interventi dal punto di vista tematico (si veda l'Allegato G – *Esempi di Scritture provvisorie per il dibattito*).



## Conclusioni

*La parola collega la traccia visibile alla cosa invisibile, alla cosa assente, alla cosa desiderata o temuta, come un fragile ponte di fortuna gettato sul vuoto.*

Italo Calvino (2002), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano: Mondadori, p. 85

L'insegnamento degli strumenti di scrittura per l'argomentazione si è rivelato particolarmente efficace nell'apprendimento di strategie per la scrittura e l'oralità argomentative, ma ha la potenzialità di esserlo anche in altre situazioni comunicative, con generi di discorso diversi e nei contesti più vari, soprattutto quando le *Scritture provvisorie* supportano l'utilizzo di strategie metacognitive e per l'autoregolazione, cruciali per la vita accademica, professionale e personale.

Tali forme di scrittura possono rappresentare infatti degli strumenti di pensiero preziosi, proprio per il loro carattere indefinito e ibrido, che le rende un ponte tra la modalità orale e quella scritta, di cui conservano la transitorietà processuale e la permanenza fisica. Le *Scritture provvisorie* permettono di esternalizzare i pensieri su carta e di dare loro una fisicità e materialità impensabili da raggiungere attraverso supporti informatici (Ferraris, 2011; Müller & Oppenheimer, 2014). Nella tridimensionalità di un foglio, di una penna e di una mano, le parole non si dissolvono nell'aria o nei circuiti elettrici e possono dare forma e struttura fisica ai pensieri, lasciando una traccia delle reti concettuali e delle immagini mentali create (Oatley, Djikic, 2008).

Grazie alle *Scritture* la carta diventa un partner conversazionale, uno spazio fisico di pensiero e una piattaforma provvisoria per prendere le distanze dall'esperienza, riflettere su di essa e ritornarvi con maggiore consapevolezza (Zitoun, 2014). In questa prospettiva, le *Scritture provvisorie* diventano uno strumento per il dialogo internalizzato (Burns, 2001) e per il monitoraggio e la regolazione dei propri processi di pensiero e dei propri comportamenti, visto che permettono di stabilire una relazione psicologica profonda con le esperienze di apprendimento.

Attraverso la presente ricerca dottorale si è visto come le *Scritture* possano giocare un ruolo chiave nell'apprendimento strategico dell'argomentazione, soprattutto perché permettono di assumere una postura metacognitiva e di guidare i propri processi di pensiero, promuovendo un atteggiamento critico verso il sapere e stimolando processi cognitivi di alto livello. Attraverso l'uso di appunti, schemi e bozze viene favorito il decentramento dalla propria posizione, nonché lo sviluppo di un atteggiamento maturo e critico verso la scrittura e l'argomentazione, spazi dialogici in cui confrontare punti di vista e costruire saperi. Tale atteggiamento è stato osservato indirettamente nei testi e nei discorsi argomentativi prodotti, di qualità più elevata, e negli strumenti di scrittura spontanei utilizzati, funzionali allo sviluppo del “botta e risposta” argomentativo.

In particolare le *Scritture per la riflessione e per l'autoregolazione* – diari, guide e auto-istruzioni – rappresentano una sorta di “voce fuori campo” e possono guidare il riconoscimento e la categorizzazione delle indicazioni emergenti dall'esperienza di apprendimento, in modo da diventare sapere strategico, generalizzato e trasferibile ad altri contesti, accademici e professionali (Gillespie, Zittoun, 2010; Newell et al., 2011). Proprio il sapere regolativo, infatti, rappresenta una forma di conoscenza cruciale nello svolgimento di compiti complessi, perché supporta la gestione efficace di risorse mentali, affettive, fisiche e sociali (Bereiter, 2002).

Le tendenze positive emerse dall'indagine condotta aprono la strada all'approfondimento del rapporto tra *Scritture provvisorie* e apprendimento, sia in ambito argomentativo, esplorando ulteriormente la trasferibilità dei saperi strategici dalla scrittura all'oralità, sia in altri contesti educativi, come ad esempio quello accademico, caratterizzato da pratiche alfabetizzate di natura espositivo-argomentativa e multimodale, che potrebbero beneficiare dell'insegnamento strategico autoregolato con un'enfasi sull'uso di strumenti di scrittura (MacArthur & Philippakos, 2012).

Inoltre, dal punto di vista metodologico, l'introduzione di indicatori di qualità per la valutazione dell'argomentazione orale e scritta ha la potenzialità di gettare nuova luce sulle strategie in uso durante i compiti argomentativi. L'individuazione più puntuale delle componenti del discorso argomentativo che riflettono un uso più esperto delle strategie argomentative potrebbe fornire a ricercatori e insegnanti uno strumento diagnostico fondamentale per mettere in evidenza i punti di forza e di de-

bolezza di prestazioni specifiche e per orientare su tali basi l'allestimento di ambienti di apprendimento ricchi e personalizzati.

Il laboratorio *Scrivere per argomentare*, quindi, può rappresentare un modello innovativo ed efficace per l'apprendimento di abilità argomentative. La novità risiede nell'aver allestito ambienti di apprendimento ad alta dialogicità, orale e soprattutto scritta, in cui l'uso riflessivo delle *Scritture* permette di generare movimenti dialogici e ricorsivi di distanziamento e avvicinamento agli oggetti di conoscenza e promuove la costruzione di ponti tra le esperienze passate, le attività in corso e gli apprendimenti futuri, proiettando il sé consapevole in una varietà di mondi possibili e realizzabili. L'efficacia è stata osservata nella presente ricerca ed è auspicabile che possa essere sperimentata anche a livelli scolastici diversi, con tempi più distesi e con percorsi promossi direttamente dagli insegnanti di classe, in modo da potenziare lo sviluppo professionale, la diffusione di pratiche didattiche efficaci e l'offerta di opportunità autentiche di apprendimento, nella prospettiva di un'educazione orientata al futuro.

## Riferimenti bibliografici

- Ainsworth, S., Gelmini-Hornsby, G., Threapleton, K., Crook, C., O'Malley, C., Buda, M. (2011). Anonymity in classroom voting and debating. *Learning and Instruction, 21*, 365-378. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.05.001
- Akiguet, S., & Piolat, A. (1996). Insertion of connectives by 9- to 11-year-old children in an argumentative text. *Argumentation, 10*, 253-270. doi: 10.1007/BF00180728
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency. The interface between learning and assessment*. London, UK: Bloomsbury. ISBN: 0826485030
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review, 10*, 129-154. doi:10.1023/A:1022185502996
- Altieri Biagi, M. L. (1989). *Io amo, tu ami, egli ama ... Grammatica per italiani maggiorenni*. Milano: Mursia. ISBN: 8842503169
- Anichini, A. (2010). *Il testo digitale. Leggere e scrivere nell'epoca dei nuovi media*. Milano: Apogeo. ISBN: 9788850324040
- Arcidiacono, F., Pontecorvo, C., & Greco Morasso, S. (2009). Family conversations: the relevance of context in evaluating argumentation. *Studies in Communication Sciences, 9(2)*, 79-92. Disponibile in : <http://doc.rero.ch/record/23155>
- Barbier, M.-L., Faraco, M., Piolat, A., Roussey, J.-Y., & Kida, T. (2003). Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français L2. *Arob@se, 1-2*, 180-203. Disponibile in : [www.arobase.to](http://www.arobase.to)
- Barkaoui, K. (2007). Rating scale impact on ESL essay marking: A mixed-method study. *Assessing Writing, 12*, 86-107. doi: 10.1016/j.asw.2007.07.001
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other texts. In C. Bazerman & P. Prior (a cura di), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 83-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN: 978-0805838060
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (a cura di), *Perspectives on writing* (pp.

- 279-294). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponibile in: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- Bazzanella, C. (1995). I segnali discorsivi. In: L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna: Il Mulino. ISBN: 978-88-15-08089-9
- Bazzanella, C. (2005). *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*. Bari: Laterza. ISBN: 9788842086000
- Benetos, K. (2006). *Computer-Supported Argumentative Writer. An authoring tool with built-in scaffolding and self-regulation for novice writers of argumentative texts*. Tesi di dottorato disponibile in: <http://www.mendeley.com/research/computersupported-argumentative-writer-authoring-tool-built-in-scaffolding-selfregulation-novice-writer/>
- Benton, S. L., Kiewra, K. A., Whitfill, J. M., & Dennison, R. (1993). Encoding and external-storage effects on writing processes. *Journal of Educational Psychology*, 85, 267-280. doi: 10.1037/0022-0663.85.2.267
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN: 9780805839432
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New York, NY: Routledge, (trad. it.) *Psicologia della composizione scritta* (1995). Firenze: La Nuova Italia. ISBN: 9788822115843
- Bernardelli, A. (2013). *Che cos'è l'intertestualità?* Roma: Carocci. ISBN: 9788843067084
- Biagiotti, M. (2004). *Il lettore di ... vol. 2 Laboratorio di scrittura*. Milano: Edizioni CLIO. ISBN: 9788884960344
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN: 0521320712
- Biber, D. & Vázquez, C. (2010). Writing and speaking. In C. Bazerman (a cura di), *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text* (pp. 535-548). New York, NY: Routledge. ISBN: 9780805848700
- Blair, J. A. & Johnson, R. H. (1987). Argumentation as dialectical, *Argumentation*, 1, 41-56. doi: 10.1007/BF00127118
- Blalock, H. M. jr. (1984). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino. ISBN: 978-8815002792

- Boch, F. & Piolat, A. (2005). Note taking and learning: a summary of research. *The WAC Journal*, 16, 101-113. Disponibile in:  
<http://wac.colostate.edu/journal/vol16/boch.pdf>
- Bohrnstedt, G. W., Knoke, D. (1994). *Statistica per le scienze sociali*. Bologna: Il Mulino. ISBN: 9788815065643
- Boniolo, G., Vidali, P. (2011). *Strumenti per ragionare. Logica e teoria dell'argomentazione*. Milano: Bruno Mondadori Editore. ISBN: 9788861595996
- Boscolo, P. (1999). Scrivere testi. In C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, (pp. 195-220). Bologna: Il Mulino. ISBN: 9788815071491
- Boscolo, P. (a cura di)(2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*. Insegnare e motivare a scrivere. Bari: Laterza. ISBN: 9788842066132
- Boscolo, P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET. ISBN: 9788860080585
- Boscolo, P. (2012a). La scrittura universitaria tra intertestualità e plagio. *Giornale Italiano di Psicologia*, 39 (2), 233-245. doi: 10.1421/37800
- Boscolo, P. (2012b). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET. ISBN: 978-8860083654
- Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study, *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438. doi: 10.1080/03075070701476092
- Bova, A. & Arcidiacono, F. (2012). Invoking the authority of feelings as a strategic maneuver in family mealtime conversations, *Journal of Community & Applied Social Psychology*. doi: 10.1002/casp.2113
- Brown, G., Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN: 978-0521284752
- Bruning, R. H., Dempsey, M., Kauffman, D., & Zumbrunn, S. (2011). *Writing viewed as transmission and transaction: An empirical study of implicit writing beliefs*. Poster presentato al Meeting annual della American Educational Research Association, New Orleans, USA
- Burns, T.J. (2001). Being "social": Expanding our view of social interaction in writing workshops, *Language Arts*, 78 (5), 458-466. Disponibile in:  
<http://www.jstor.org/stable/41483176>

- Cacciari, C. (2001). *Psicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino. ISBN: 9788815110404
- Calvani, A. (a cura di) (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci. ISBN: 9788843042487
- Calvino, I. (2002). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori. ISBN: 9788804485995
- Calzetti, M. T., Panzeri Donaggio, L. (a cura di) (2011). *Educare alla scrittura*. Quaderni LEND. Disponibile in: [www.lend.it](http://www.lend.it)
- Cantù, P. (2011). *E qui casca l'asino. Errori di ragionamento nel dibattito pubblico*. Torino: Bollati Boringhieri. ISBN: 9788833922102
- Cardarello, R. (2012). La comprensione dei testi: processi cognitivi e competenze del lettore. In: R. Cardarello, A. Contini (a cura di). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione* (19-41). Bergamo: Edizioni Junior. ISBN: 9788884346278
- Castellò, M. & Monereo, C. (2005). Students' Note-taking as a knowledge construction tool, *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 5, 265-285. doi: 10.1007/s10674-005-8557-4
- Cattani, A. (2006). *Botta e risposta. L'arte della replica*. Bologna: Il Mulino. ISBN: 978881507909-1
- Cattani, A. (2008a). *Come dirlo? Parole giuste, parole belle*. Casoria (NA): Loffredo Editore. ISBN: 9788875642938
- Cattani, A. (2008b). La disputa filosofica: ragion d'essere di un progetto. In: A. Cattani & S. Nicolli (Eds.). *Palestra di botta e risposta. La disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola*. Padova: CLEUP. Disponibile in: [http://www.uvm.edu/~asnider/IDAS\\_2011\\_CD/Textbooks/Padua%20Book%202011%20copy.pdf](http://www.uvm.edu/~asnider/IDAS_2011_CD/Textbooks/Padua%20Book%202011%20copy.pdf)
- Chambliss, M. J. & Murphy, P. K. (2002). Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts. *Discourse Processes*, 34, 91-115. doi: 10.1207/S15326950DP3401/4
- Charles-Dominique, G., Braasch, J., Britt, M. A., Stadtler, M., & Rouet, J.-F. (2011). *Does source-indexing guidance promote multiple-document comprehension?* Poster presentato al 11th Meeting della Society for Text & Discourse, Poitiers, Francia, 11 – 13 luglio

- Cheville, J. & Finders M. (2010). Defining adolescent and adult writing development: A contest of empirical and federal wills. In C. Bazerman (a cura di), *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text* (pp. 417-430). New York, NY: Routledge. ISBN: 9780805848700
- Cisotto, L. (1998). *Scrittura e metacognizione. Linee teoriche e proposte operative*. Trento: Erickson. ISBN: 9788879462365
- Cisotto, L. (a cura di)(2002). *Il pensiero nei territori del testo. Percorsi di didattica modulare di Lingua Italiana*. Padova: CLEUP. ISBN: 8871785622
- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci. ISBN: 9788843034758
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci. ISBN: 9788843039463
- Cisotto, L. (2013). *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*. Padova: CLEUP. ISBN: 9788867870356
- Cisotto, L., Del Longo, S., & Novello, N. (2012a). Academic writing abilities in Education undergraduates. In C. Gelati, B. Arfé, & L. Mason (a cura di), *Issues in Writing Research. In honour of Piero Boscolo*, (pp. 107-126). Padova: Cleup. ISBN: 978-88-6129-826-2
- Cisotto, L., Del Longo, S., & Novello, N. (2012b). Academic writing: future primary teachers' approaches and beliefs. In C. Gelati, B. Arfé, & L. Mason (a cura di), *Issues in Writing Research. In honour of Piero Boscolo*, (pp. 200-206). Padova: Cleup. ISBN: 978-88-6129-826-2
- Clark, I. L. & Hernandez, A. (2011). Genre Awareness, Academic Argument, and Transferability, *The WAC Journal, Writing Across the Curriculum*, 22, 65-78. Disponibile in: <http://wac.colostate.edu/journal/vol22/clark.pdf>
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca educativa empirica in educazione*. Roma: Carocci. ISBN: 9788843032846
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* [7<sup>th</sup> Ed.]. London, UK: Routledge. ISBN: 9780415368780
- Coirier, P., Andriessen, J., & Chanquoy, L. (2000). From planning to translating: The specificity of argumentative writing. In J. E. B. Andriessen & P. Coirier (a

- cura di), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 1-28). Amsterdam University Press. ISBN: 978-9053563403
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D.J. (a cura di)(2008). *The handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN: 9780805856521
- Colombo, A. (1992) (a cura di). *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi. Quaderni del Giscel, 11*. Firenze: La Nuova Italia
- Common Core State Standards for College and career readiness (CCSS, 2010).  
Disponibile in: <http://www.corestandards.org>
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. IV Volume. L'analisi dei dati*. Bologna: Il Mulino. ISBN: 8815094776
- Corno, D. (2002). *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*. Milano: Bruno Mondadori Editore. ISBN: 9788842495727
- Couper-Kouhlen, E. (2003). Intonation and discourse: current views from within. In: D. Schrifin, D. Tannen, H. E. Hamilton (a cura di). *Handbook of discourse analysis* (pp. 13-34). Malden, MA: Blackwell Publishing. ISBN: 0631205969
- Crammond, J. G. (1998). The uses and complexity of argument structures in expert and student persuasive writing. *Written Communication, 15*, 230-268. doi: 10.1177/0741088398015002004
- Crosswhite, J. (1996). *The rhetoric of reason. Writing and the attractions of argument*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press. ISBN: 0299149501
- Crowhurst, M. (1991). Interrelationships between reading and writing persuasive discourse. *Research in the Teaching of English, 25*, 314-338. Disponibile in: <http://www.jstor.org/stable/40171415>
- Cushing Weigle, S. (2002), *Assessing writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN: 978-0521784467
- D'Agostino, M. (2007). *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino. ISBN: 9788815119452
- Dafouz-Milne, E. (2008). The pragmatic role of textual and interpersonal metadiscourse markers in the construction and attainment of persuasion: A cross-linguistic study of newspaper discourse. *Journal of Pragmatics, 40*, 95-113. doi: 10.1016/j.pragma.2007.10.003

- Dardano, M. (1996). *Manualetto di linguistica italiana* [3<sup>a</sup> Ed.]. Bologna: Zanichelli.  
ISBN: 8808088561
- De Beaugrande, R. A., Dressler, W. U. (1981). *An introduction to text linguistics*. (trad. it.)  
*Introduzione alla linguistica testuale* (1994). Bologna: Il Mulino. ISBN:  
9788815040503
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura.  
L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson. ISBN: 9788879463942
- De Bernardi, B., Antolini, E. (1996a). Structural differences in the production of  
written arguments. *Argumentation*, 10 (2), 175-196. doi: 10.1007/BF00180724
- De Bernardi, B., Antolini, E. (1996b). Testo argomentativo e processi cognitivi. *An-  
nali dell'Istituto di Psicologia, Università di Verona*, 137-159
- De Conti, M. (2011). Palestra di botta e risposta 2008/2009: procedure e strategie. In:  
A. Cattani (a cura di). *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare  
un dibattito*. Casoria (NA): Loffredo Editore. ISBN: 9788875645137
- De Mauro, T. (2008). *Storia linguistica dell'Italia unita* [10<sup>a</sup> Ed.]. Bari: Laterza. ISBN:  
9788842037422
- Deon, V. (2009). Ancora l'analisi logica?. In P. Baratter & S. Dallabrida (a cura di),  
*Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche* (pp. 79-98). Collana GISCEL.  
Milano, Franco Angeli. ISBN: 9788856813388
- Decreto Ministeriale del 22 agosto 2007 (D.M. 109/2007). *Regolamento recante norme in  
materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*
- Decreto Ministeriale del 18 settembre 1998 (D.M. 356/1998). *Regolamento concernente le  
modalità di svolgimento della 1<sup>a</sup> e della 2<sup>a</sup> prova scritta degli esami di Stato conclusivi dei  
corsi di studio di istruzione secondaria superiore per l'anno scolastico 1998/1999*
- Decreto del Presidente della Repubblica del 15 marzo 2010 (D.P.R. 87/2010). *Revisio-  
ne dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*
- Decreto del Presidente della Repubblica del 15 marzo 2010 (D.P.R. 88/2010). *Norme  
concernenti il riordino degli istituti professionali*
- Decreto del Presidente della Repubblica del 15 marzo 2010 (D.P.R. 89/2010). *Norme  
concernenti il riordino degli istituti tecnici*

- Della Casa, M. (1994). *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*. Firenze: La Nuova Italia. ISBN: 9788822114921
- Della Casa, M. (2003). *I generi e la scrittura. Un approccio socio cognitivo all'insegnamento della composizione*. Brescia: Editrice La Scuola. ISBN: 9788835015628
- Dobbs, C. (2012). *Learning to be convincing. Metadiscourse and the academic writing of middle graders*. Poster presentato al Convegno annuale della Society for Scientific Study of Reading, Montréal, Canada, luglio
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. *Argumentation*, 10(2), 227-251. doi: 10.1007/BF00180727
- Dressler, R. A. & Kreuz, R. J. (2000). Transcribing oral discourse: A survey and a model system, *Discourse Processes*, 29, 25-36. doi: 10.1207/S15326950dp2901\_2
- Dulan, S.W. (2008). *LSAT® ExamPrep*. New York, NY: Pearson Education. ISBN:
- East, M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing Writing*, 14, 88-115. doi: 10.1016/j.asw.2009.04.001
- Edwards, J. A. (2003). The transcription of discourse. In: D. Schrifin, D. Tannen, H. E. Hamilton (a cura di). *Handbook of discourse analysis* (pp. 321-348). Malden, MA: Blackwell Publishing. ISBN: 0631205969
- Fayol, M. (2012). All homophones are not alike. On the impact of the semantic proximity of verb/noun homophones on agreement errors. In C. Gelati, B. Arfé, & L. Mason (a cura di), *Issues in Writing Research. In honour of Piero Boscolo*, (pp. 59-70). Padova: Cleup. ISBN: 978-88-6129-826-2
- Faraco, M., Barbier, M.-L., Falaise, A., Branca Rosoff, S. (2003). Codage et traitement automatique de corpus pour l'étude des prises de notes en française langue première et langue seconde. *Arob@se*, 1-2, 97-117. Disponibile in : [www.arobase.to](http://www.arobase.to)
- Ferrari, A. (1995). *Connessioni. Uno studio integrato della subordinazione avverbiale*. Ginevra, Svizzera: Edizioni Slatkine
- Ferrari, A. (2005). *Rilievi. Le gerarchie semantico-pragmatiche di alcuni tipi di testo*. Firenze: Franco Cesati Editore. ISBN: 88-7667-204-4

- Ferrari, A. (2006). Congiunzioni frasali, congiunzioni testuali e preposizioni: stessa logica, diverso valore semantico-testuale. In: F. Cresti (a cura di). *Prospettive nello studio del lessico italiano. Atti SILFI. Volume II* (pp. 411-416). Firenze: FUP
- Ferraris, M. (2011). *Anima e i-Pad. E se l'automa fosse lo specchio dell'anima?* Parma: Guanda. ISBN: 9788860884541
- Ferretti, R. & Lewis, W. (2012). Motivating argumentative writing. In C. Gelati, B. Arfé, & L. Mason (a cura di), *Issues in writing research in honour of Piero Boscolo* (pp. 127-146). Padova: CLEUP. ISBN: 9788861298262
- Ferretti, R. & Lewis, W. (2013). Best practices in teaching argumentative writing. In: S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald (a cura di). *Best practices in writing instruction* [2<sup>nd</sup> Ed.](pp. 113-140). New York, NY: Guilford Press. ISBN: 978-1462510085
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development, *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. doi: 10.1207/S15326985EP3501\_5
- Focchiatti, R. (a cura di) (2003). *Studiare all'università. Percorsi di sviluppo delle abilità di studio*. Padova: CLEUP. ISBN: 8871781287
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21, 354-375. doi: 10.1093/applin/21.3.354
- Freedman, A. (1994). 'Do as I say': the relationship between teaching and learning new genres. In A. Freedman & P. Medway (a cura di), *Genre and the new rhetoric: Critical perspectives on literacy and education* (pp.191-210). London, UK: Taylor & Francis. ISBN: 978-0748402564
- Galbraith, D. (2009). Writing as discovery. In: V. Connelly, A. L. Barnett, J. E. Dockrell, & A. Tolmie (a cura di) *Teaching and Learning Writing* (pp. 5-26), British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, 6. Leicester, UK: British Psychological Society. doi:10.1348/978185409X421129
- Gattico, E., & Mantovani, S. (2000). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editori. ISBN: 9788842494720
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* [3<sup>rd</sup> Ed.]. New York, NY: Routledge. ISBN: 978-0415585705

- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom? *Contemporary Educational Psychology*, *35*, 157–173. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.11.002
- Gilardoni, A. (2011). L'argomentazione nel nuovo esame di stato. In: F. van Eemeren & A. F. Snoeck Henkemans. *Il galateo della discussione (orale e scritta)* (pp. 195-212). Milano: Mimesis Editore. ISBN: 9788857506081
- Gillespie, A., Zittoun, T. (2010). Using resources: conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology*, *16*(1), 37-62. doi: 10.1177/1354067X09344888
- Gineprini, M., Guastavigna, M. (2004). *Mappe per capire. Capire per mappe. Rappresentazioni della conoscenza nella didattica*. Roma: Carocci. ISBN: 8874661223
- Givón, T. (1995). Coherence in text versus coherence in mind. In: M. A. Gernsbacher, T. Givón (a cura di). *Coherence in spontaneous text* (59-115). Amsterdam: John Benjamins. ISBN: 9789027229236
- Golder, C. & Pouit, D. (2000). For a debate to take place the topic must be debatable. Developmental evolution of the negotiation and debatability of arguments. In J. E. B. Andriessen & P. Coirier (a cura di), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 136-148). Amsterdam University Press. ISBN: 978-9053563403
- Goldman, S. R. (2011). Choosing and using multiple information sources: Some new findings and emergent issues. *Learning & Instruction*, *21*, 238 -242. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.02.006
- Graesser, A.C., McNamara, D. S., Kulikowich, J. M. (2011). Coh-Metrix: providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational Researcher*, *40*(5), pp. 223–234. DOI: 10.3102/0013189X11413260
- Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. (2011). It is more than just the message: presentation effects in scoring writing. *Focus on Exceptional Children*, *44*(4), 1-12
- Graham, S., MacArthur, C., & Fitzgerald, J. (a cura di). (2013). *Best practices in writing instruction* [2<sup>nd</sup> Ed.]. New York, NY: Guilford Press. ISBN: 978-1462510085

- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*, London, UK: Longman. ISBN: 978-0582550414
- Hay, L. (2014). *La critique génétique: une autre approche de l'écriture?*. Intervento tenuto al III Congresso WRAB – Writing Research Across Borders, Parigi, Francia, 19-22 febbraio
- Hayes, J. R. & Nash, J. G. (1996). On the nature of planning. In C. M. Levy & S. Ransdell (a cura di), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Application*, (pp. 57 – 71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN: 9780805821093
- Harris, K. R. & Graham, S. (1999). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation* [2<sup>nd</sup> Ed.]. Cambridge, MA: Brookline Books. ISBN: 978-1571290106
- Hennig, J. & Huth, L. (1975). *Kommunikation als Problem der Linguistik*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht; (trad. it.) *La comunicazione come problema della linguistica*. Roma: Armando (1982). ISBN: 2200026 1982
- Hillocks, G. (2010). Teaching argument for critical thinking and writing: An introduction. *English Journal*, 99, 24-32. Disponibile in: <http://www.ncte.org/library/nctefiles/ej0996focus.pdf>
- Hoey, H. (2001). *Textual interaction: an introduction to written discourse analysis*. London, UK: Routledge. ISBN: 9780415231695
- Horowitz, R. & Samuels, S. J. (a cura di). (1987) *Comprehending oral and written language*. San Diego, CA: Academia Press. ISBN: 978-0123561107
- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction*, 20, 18-29. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.12.001
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. NCTE Research Report. Champaign, IL: National Council of Teachers of English. ISBN: 0-8141-1500-3

- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model for interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7, 173-192. doi: 10.1177/1461445605050365
- Hyland, K. (2008). Persuasion, interaction, and the construction of knowledge: Representing self and others in research writing. *International Journal of English Studies*, 8(2), 1-23. Disponibile in:  
<http://revistas.um.es/ijes/article/view/49151>
- Igland, M. (2009). Negotiating problems of written argumentation. *Argumentation*, 23, 495-511. doi: 10.1007/s10503-009-9167-6
- INVALSI (2009). *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto Nazionale PISA 2009*. Disponibile in:  
[http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO\\_PISA\\_2009.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf)
- INVALSI (2012). *Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2011-2012*. Disponibile in:  
[http://www.invalsi.it/sn2012/documenti/Rapporti/Rapporto\\_rilevazione\\_apprendimenti\\_2012.pdf](http://www.invalsi.it/sn2012/documenti/Rapporti/Rapporto_rilevazione_apprendimenti_2012.pdf)
- Kiewra, K. A., DuBois, N., Christian, D., McShane, A., Meyerhoffer, M., & Roskelley, D. (1991). Note-taking functions and techniques. *Journal of Educational Psychology*, 83, 240-245. doi: 10.1037/0022-0663.83.2.240
- Klein, P. D. & Rose, M. A. (2010). Teaching argument and explanation to prepare junior students for writing to learn. *Reading Research Quarterly*, 45, 433-463. doi: 10.1598/RRQ.45.4.4
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from? *Assessing Writing*, 16, 81-96. doi: 10.1016/j.asw.2011.02.003
- Kobayashi, K. (2010). Strategic use of multiple texts for the evaluation of arguments. *Reading Psychology*, 31(2), 121-149. doi: 10.1080/02702710902754192
- Kristeva, J. (1968). *Théorie d'ensemble et Polylogue*. Parigi, Francia: Editions du Seuil.  
 (trad. it.) *Materia e senso. Pratiche significanti e teoria del linguaggio* (1980). Torino: Einaudi. ISBN: 9788806511937
- Kruse, O. (2013). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices and Competences. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11, 37-58. Disponibile in: <http://pd.zhaw.ch/publikation/upload/204156.pdf>

- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding, *Cognitive Development*, 11(3), 293-327. doi: 10.1016/S0885-2014(00)00030-7
- Kuhn, D. & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking, *Psychological Science*, 22(4), 545-552. doi: 10.1177/0956797611402512
- Kuhn, D., Wang, Y., Li, H. (2011). Why argue? Developing understanding of the purposes and values of argumentative discourse. *Discourse Processes*, 48(1), 26-49. doi: 10.1080/01638531003653344
- Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship. *English for Specific Purposes*, 30, 44-57. doi:10.1016/j.esp.2010.04.007
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition, *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 489-499
- Lavelle, E., Smith, J. & O’Ryan, L. (2002). The writing approaches of secondary students, *British Journal of Educational Psychology*, 72 (3), 399-418
- Law School Admission Council (LSAC) (2007). *The official LSAT PREPTTEST®*. Disponibile in: <http://www.lsac.org/jd/pdfs/SamplePTJune.pdf>
- Lea, M. R. & Jones, S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, 36(4), 377–393. doi: 10.1080/03075071003664021
- Legge del 10 dicembre 1997 (L. 425/1997). *Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore*
- Leitao, S. (2003). Evaluating and Selecting Counterarguments: Studies of Children's Rhetorical Awareness. *Written Communication*, 20, 269-306. doi: 10.1177/0741088303257507
- Lo Cascio, V. (2012). *Persuadere e convincere oggi. Nuovo manuale dell'argomentazione*. Milano: Academia Universa Press. ISBN: 9788864440064
- Lo Duca, M. G. (2004). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci. ISBN: 9788843029273
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica* [2<sup>a</sup> Ed.]. Roma: Carocci. ISBN: 978-8843068890

- Lucisano, P. & Piemontese, M. E. (1988). GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana, *Scuola e Città*, 31 (3)
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci. ISBN: 9788843023660
- Luckett, J. W. (2006). Basic concepts for teaching and learning debate. *Hokusei Review*, 43, 111-122. Disponibile in:  
[http://library.hokusei.ac.jp/bunken/hokusironsyu/ronshu/bun/bun45\(43-2\)/bun45\\_7.pdf](http://library.hokusei.ac.jp/bunken/hokusironsyu/ronshu/bun/bun45(43-2)/bun45_7.pdf)
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitive*. Bari: Laterza. ISBN: 9788842091387
- MacArthur, C. (2014). Strategy instruction in writing in academic disciplines. In G. Rjilaarsdam (a cura di) & P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick, C. Gelati (a cura di), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 149-168). Leiden: Brill. ISBN: 9789004259676
- MacArthur, C. & Philippakos, Z. (2012). Strategy instruction with college basic writers: A design study. In C. Gelati, B. Arfé, & L. Mason (a cura di), *Issues in writing research in honour of Piero Boscolo* (pp. 87-106). Padova: CLEUP. ISBN: 9788861298262
- Marazzini, C. (2002). *La lingua italiana. Profilo storico* [3<sup>a</sup> Ed.]. Bologna: Il Mulino. ISBN: 9788815086754
- Mason, L. (2001). *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*. Roma: Carocci. ISBN: 8843017659
- Mason, L. & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes?. *Instructional Science*, 28, 199-226. doi: 10.1023/A:1003854216687
- Mason, L. & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning & Instruction*, 16 (5), 492-509. doi: 10.1016/j.learninstruc.2006.09.007
- McCutchen, D. & Perfetti, C. (1987). Schooled language competence: Linguistic abilities in reading and writing. In S. Rosenberg (a cura di), *Advances in applied psycholinguistics. Vol. 2: Reading, writing and language learning* (pp. 105-141). Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN: 978-0521300278

- McNeill, D. (1979). *The conceptual basis of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN: 978-0470266632
- Meyer, B. J. F. & McConkie, G. W. (1978). What is recalled after hearing a passage? *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 109-117. doi: 10.1037/h0034762
- Miller, C.R. & Charney, D. (2008). Persuasion, audience and argument. In C. Bazerman (a cura di), *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text* (pp. 583-598). New York, NY: Routledge. ISBN: 9780805848700
- Mortara Garavelli, B. (1988). *Manuale di retorica*. Milano: Bompiani. ISBN: 9788845247507
- Müller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. In: N. Müller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (a cura di). *Argumentation and education* (pp. 67-90). Dordrecht, Paesi Bassi: Springer. ISBN: 9780387981246
- Müller, P. A. & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop notetaking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168. doi: 10.1177/0956797614524581
- Neuman, Y. (2003). Go ahead, prove that God does not exist! On high school students' ability to deal with fallacious arguments. *Learning & Instruction*, 13, 367-380. doi: 10.1016/S0959-4752(02)00011-7
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., & van der Heide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46, 273-304. doi: 10.1598/RRQ.46.3.4
- North, B. (2003). *Scales for rating language performance. Descriptive models, formulation styles, and presentation formats*. TOEFL Monograph 24
- Novak, J. (1998). *Learning, creating and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum (trad. it.)  
L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza (2001). Trento: Erickson. ISBN: 8879464213
- Nussbaum, E. M. & Edwards, O. V. (2011). Critical questions and argument stratagems: a framework for enhancing and analyzing students' reasoning

- practices. *Journal of the Learning Sciences*, 20, 443-488. doi: 10.1080/10508406.2011.564567
- Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76, 59-92. doi: 10.3200/JEXE.76.1.59-92
- Nystrand, M. (a cura di)(1982). *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. New York, NY: Academic Press. ISBN: 9780125234801
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando, FL: Academic Press. ISBN: 978-0125234825
- Oatley, K., Djikic, M. (2008). Writing as thinking. *Review of General Psychology*, 12(1), 9-27. doi: 10.1037/1089-2680.12.1.9
- Øgreid A. K. & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and across disciplines: Two Norwegian cases. *Argumentation*, 23, 451-468. doi: 10.1007/s10503-009-9162-y
- O'Hara, K. P., Taylor, A., Newman, W., & Sellen, A. J. (2002). Understanding the materiality of writing from multiple sources. *International Journal of Human-Computer Studies*, 56, 269-305. doi: 10.1006/ijhc.2001.0525
- Olive, T., Piolat, A. (2011). *Taking notes and composing from a source text: effects of formatting*. Paper presentato al 11th Meeting della Society for Text & Discourse, Poitiers, Francia, 11 – 13 luglio
- Olson, D. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN: 9780521443111
- Olson, D. (2006). Oral discourse in a world of literacy. In M. Sperling & A. DiPardo (a cura di). *Orality and literacy: A symposium in honor of David Olson* [Numero speciale]. *Research in the Teaching of English*, 41, 136-179. Disponibile in: <http://www.english.wisc.edu/nystrand/RTE%20Symposium%20Nov06RTE.pdf>
- Paoletti, G. (2001). *Saper studiare*. Roma: Carocci. ISBN: 8843019929
- Paré, A. & Smart, G. (1994). Observing genres in action: Towards a research methodology. In A. Freedman & P. Medway (a cura di), *Genre and the new rhetoric: Critical perspectives on literacy and education* (pp.146-155). London, UK: Taylor & Francis. ISBN: 978-0748402564

- Pauk, W. & Owens, R. J. Q. (2013). *How to study in college* [11<sup>th</sup> Ed.]. Andover, UK: Cengage Learning (EMEA). ISBN: 978-1133960782
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*. (trad. it.) *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica* (2001). Torino: Einaudi. ISBN: 9788806159320
- Perin, D. (2007). Best practices in teaching writing to adolescents. In: S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald (a cura di). *Best practices in writing instruction: Solving problems in the teaching of literacy* [1<sup>st</sup> Ed] (pp. 242-264). New York, NY: Guilford Press. ISBN: 9781593854324
- Perret-Clermont, A.-N. (2012). *The study of reasoning in socio-cultural contexts*. Seminario condotto nell'ambito del programma dottorale Argupolis – Argumentation Practices in Context. Neuchâtel, Svizzera: 7-8 marzo
- Piolat, A. & Barbier, M.-L. (2007). De l'écriture elliptique estudiantine : analyse descriptive de prises de notes et de brouillons. *Langue française*, 155(3), 84-100. doi : 10.3917/lf.155.0084
- Piolat, A., Olive, T., & Kellogg, R.T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied cognitive psychology*, 19, 291-312. doi: 10.1002/acp.1086
- Piolat, A. & Roussey, J.-Y. (1996). Students' drafting strategies and text quality. *Learning and Instruction*, 6(2), 111-129. Disponibile in:  
<http://cogprints.org/3618/1/PiolatRousseyLInst1996.pdf>
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., & Fleury, P. (1994). Brouillons d'étudiants en situation d'examen. *Le français aujourd'hui*, 108, 39-49. Disponibile in:  
<http://sites.univprovence.fr/wpsycle/documentpdf/DocPiolat/Publications/Piolatetal1994.pdf>
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., Gérouit, C. (2002). *Prise de notes par des élèves de 10-12 ans plus ou moins bons lecteurs et rédacteurs*. Repères n. 26-27. Disponibile in :  
<http://cogprints.org/3608/1/PiolatRoussey2002.pdf>
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., & Gombert, A. (2000). The development of argumentative schema in writing. In J. E. B. Andriessen & P. Coirier (a cura di), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 117-135). Amsterdam University Press. ISBN: 978-9053563403

- Plakans, L., Gebril, A. (2012). A close investigation into source use in integrated second language writing tasks. *Assessing Writing*, 17, 18-34. doi: 10.1016/j.asw.2011.09.002
- Poggi, I. (1991). La comunicazione. In: G. Asquini & P. Lucisano (a cura di). *L'italiano nella scuola elementare. Vol. 1: Aspetti linguistici e professionalità docente* (pp. 3-25). Firenze: La Nuova Italia
- Poggi, I. & Pelachaud, C. (2008). Persuasion and the expressivity of gestures in humans and machines. In I. Wachsmuth, M. Lenzen, G. Knoblich (a cura di), *Embodied Communication in Humans and Machines* (p. 391-424). Oxford, UK: Oxford University Press. ISBN: 0199231753
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo di impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci. ISBN: 8843029282
- Pouit, D., Golder, C. (2002). Idea retrieval in argumentative text writing by 11-18 year old students. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (4), 309-320. Disponibile in: <http://www.jstor.org/stable/23420302>
- Pounds, G. (2005). Writer's argumentative attitude: a contrastive analysis of "Letters to the the Editor" in English and Italian. *Pragmatics*, 15, 49-88. Disponibile in: <http://elanguage.net/journals/pragmatics/article/viewFile/453/382>
- Powers, D. E., Fowles, M. E., Farnum, M. & Ramsay, P. (1994). They think less of my handwritten essay if others word process theirs? Effects of essay scores of intermingling handwritten and word processed essays. *Journal of Educational Measurement*, 31, 220-233. doi: 10.1111/j.1745-3984.1994.tb00444.x
- Prandi, M. (2006). *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*. Torino: UTET. ISBN: 9788860080851
- Pride, J. B. (1971). *The social meaning of language*. (trad. it.) *Il significato sociale del linguaggio* (1982) Roma: Armando: ISBN: 2200025
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/EC). Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:EN:NOT>
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in

- education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483-520. doi: 10.3102/0034654313487606
- Reilly, J. S., Barich, E., Harriet, J., & Berman, R. A. (2002). Propositional attitudes in written and spoken language. *Written Language & Literacy*, 5(2), 183-218. doi: 10.1075/wll.5.2.04rei
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Anthi Archodidou, A., & So-young, K. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, 32(2-3), 155-175. doi: 10.1080/0163853X.2001.9651596
- Rigotti, E. & Greco Morasso, S. (2005). *Introducing argumentation*. Modulo e-learning Argumentum. Disponibile in: [https://ssl.lu.usi.ch/entityws/Allegati/pdf\\_pub1667.pdf](https://ssl.lu.usi.ch/entityws/Allegati/pdf_pub1667.pdf)
- Rigotti, E., Rocci, A., Greco Morasso, S. (2006). The semantics of reasonableness. In: P. Houtlosser & A. van Rees (a cura di), *Considering Pragma-Dialectics* (pp. 257-274), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN: 9780805860269
- Rodari, G. (1997). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino: Einaudi. ISBN: 9788879262439
- Rossi, P. G., Zuczkowski, A., Alessandri, G., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2008), Linguistic indicators for the knowledge building analysis and the interaction in online learning processes. In: B. M. Varisco (a cura di), *Psychological, pedagogical and sociological models for learning and assessment in virtual communities* (pp. 145-184). Monza: Polimetrica. ISBN: 9788876991059
- Rowe, D. (2010). Development of writing abilities in childhood. In: C. Bazerman (a cura di), *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text* (pp. 401-420). New York, NY: Routledge. ISBN: 9780805848700
- Sabatini, F. (1982). La comunicazione orale, scritta e trasmessa. La diversità del mezzo, della lingua e delle funzioni. In: A. M. Boccafurni & S. Serromani (a cura di). *Educazione linguistica nella scuola superiore* (pp. 105-127). Roma: Istituto di Psicologia, CNR
- Salvi, G. & Vanelli, L. (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino. ISBN: 9788815099600

- Samuelstuen, M. S. & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 351-378. doi: 10.1348/000709906X106147
- Sanders, T. J. M. & Noordman, L. G. M. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29, 37-60. doi: 10.1207/S15326950dp2901\_3
- Santambrogio, M. (2009). *Manuale di scrittura (non creativa)*. Bari: Laterza. ISBN: 9788842086406
- Santi, M. (2005). La creazione di contesti formativi professionali in una prospettiva dialogica e narrativa: l'esperienza di alcuni docenti nella "comunità di ricerca" filosofica. In: C. Pontecorvo (a cura di). *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti* (pp. 227-234). Roma: Carocci. ISBN: 8843032542
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori. ISBN: 8827039615
- Santos, C. M. M. & Santos, S. L. (2000). Good argument, content and contextual dimensions. In: J. E. B. Andriessen & P. Coirier (a cura di), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 75-95). Amsterdam University Press. ISBN: 978-9053563403
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Goleman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. In: M. Nystrand (a cura di). *What writers know: the language, process, and structure of written discourse* (pp. 173-210). New York: Academic Press. ISBN: 9780125234801
- Scinto, L. F. M. (1984). The architectonics of texts produced by children and the development of higher cognitive functions. *Discourse Processes*, 7, 371-418. doi: 10.1080/01638538409544598
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: the effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1-Educational studies in language and literature*, 4, 5-33. doi: 10.1023/B:ESLL.0000033847.00732.af
- Sensini, M. (1996). *Il sistema della lingua. Dalle parole al testo*. Milano: Mondadori Editore. ISBN: 978-8824715751

- Serianni, L. (2013). *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*. Bari: Laterza. ISBN: 9788858106631
- Serianni, L., Benedetti, G. (2009). *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci. ISBN: 9788843049189
- Serianni, L., Della Valle, V., Patota, G. (2011). *Lingua comune. Per le scuole superiori. La grammatica e il testo*. Milano: Bruno Mondadori Editore. ISBN: 9788842443124
- Servizio Statistico MIUR (2010). *Focus in breve sulla scuola. Le iscrizioni alla nuova scuola superiore. Anno Scolastico 2010/2011*. Disponibile in: [www.miur.it](http://www.miur.it)
- Servizio Statistico MIUR (2011). *Focus sulle iscrizioni alla scuola secondaria di II grado. Anno Scolastico 2011/2012*. Disponibile in: [www.miur.it](http://www.miur.it)
- Servizio Statistico MIUR (2012). *Focus "Le iscrizioni al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione. Anno Scolastico 2012/2013*. Disponibile in: [www.miur.it](http://www.miur.it)
- Servizio Statistico MIUR (2013). *Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione. Anno Scolastico 2013/2014*. Disponibile in: [www.miur.it](http://www.miur.it)
- Slotte, V. & Lonka, K. (2001). Note-taking and essay writing. In: P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (a cura di), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 131-144). Dordrecht, Paesi Bassi: Kluwer Academic Publishers. ISBN: 978-0792369141
- Snider, A. & Schnurer, M. (2002). *Many sides. Debate across the curriculum*. New York, NY: International Debate Education Association. ISBN: 0970213042
- Song, Y., Ferretti, R. (2013). Teaching critical questions about argumentation through the revising process: effects of strategy instruction on college students' argumentative essays. *Reading & Writing Quarterly*, 26, 67-90. doi: 10.1007/s11145-012-9381-8
- Sposetti, P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*. Roma: Homolegens. ISBN: 9788895140056
- Stein, N. L. & Albro, E. R. (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation, *Discourse Processes*, 32(2-3), 113-133. doi: 10.1080/0163853X
- Stein, N. L. & Bernas, R. S. (2000). The early emergence of argumentation knowledge and skill. In: J. E. B. Andriessen & P. Coirier (a cura di),

- Foundations of argumentative text processing* (pp. 97-116). Amsterdam University Press. ISBN: 978-9053563403
- Stein, N. L., Bernas, R. S., Calicchia, D. J. (1997). Conflict talk: Understanding and resolving arguments. In T. Givón (a cura di), *Conversation: Cognitive, communicative and social perspectives. Typological studies in language. Volume 34* (pp. 233-267) Amsterdam, Paesi Bassi: John Benjamins Publishing Company
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 9*(4). Disponibile in: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=4>
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* [5<sup>th</sup> Ed.]. New York, NY: Routledge. ISBN: 9780805859034
- Strunk, W. Jr. (1920). *The elements of style*. New York, NY: Harcourt, Brace and Company. (trad. it.) *Elementi di stile nella scrittura* (2008). Roma: Dino Audino. ISBN: 9788875270537
- Tardy, C.M. & Swales, J.M. (2010). Form, text organization, genre, coherence, and cohesion. In: C. Bazerman (a cura di), *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text* (pp. 565-582). New York, NY: Routledge. ISBN: 9780805848700
- Testa, A. (2009). *Farsi capire*. Milano: Rizzoli. ISBN: 9788817030762
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics, 22*, 58-78. doi: 10.1093/applin/22.1.58
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. (trad. it.) *Gli usi dell'argomentazione* (1975) Torino: Rosenberg & Sellier. ISBN: 9788870110418
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (a cura di). (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht, Paesi Bassi: Kluwer Academic Publishers. ISBN: 978-0792369141
- Uccelli, P., Dobbs, C. L., & Scott, J. (2013). Mastering academic language: organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication, 30*(1), 36-62. doi: 10.1177/0741088312469013
- van den Broek, P., Lorch, R. F., Linderholm, T., & Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition, 29* (8), 1081-1087. doi: 10.3758/BF03206376

- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN: 978-0898590395
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press. ISBN: 978-0127120508
- van Drie, J., van Boxtel, C., & Braaksma, M. (2014). Writing to engage students in historical reasoning. In G. Rjilaarsdam (a cura di) & P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick, C. Gelati (a cura di), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 94-119). Leiden: Brill. ISBN: 9789004259676
- van Eemeren, F., Grootendorst, R., Jackson, S., & Jacobs, S. (1997). Argumentation. In: T. A. Van Dijk (a cura di). *Discourse studies, a multidisciplinary introduction. Volume 1: Discourse as structure and process*. London, UK: Sage Publications. ISBN: 9781848606494
- van Eemeren, F., Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans, A. F. (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN: 9780805839524
- van Eemeren, F., Houtlosser, P. & Snoeck Henkemans, A. F. (a cura di) (2007). *Argumentative indicators in discourse: A pragma-dialectical study*. Dordrecht, Paesi Bassi: Springer. ISBN: 9781402062438
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci. ISBN: 8843020757
- Varisco, B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci. ISBN: 884302955
- Venier, F. (2008). *Il potere del discorso. Retorica e pragmatica linguistica*. Roma: Carocci. ISBN: 9788843046249
- Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Salmerón, L., Cerdán, R., Gilabert, R., Gil, L., Mañá, A., Llorens, A. (2011). Recording online processes in task-oriented reading with Read&Answer. *Behavioural Research*, 43, 179-192. doi: 10.3758/s13428-010-0032-1
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita & Pensiero. ISBN: 9788834307328

- Vonini, A., Napoli, M. (1993). *Manuale di scrittura. Percorsi guidati per imparare a scrivere. La sintesi, lo sviluppo di testi, la riscrittura, la produzione di testi argomentativi*. Cuneo: Archimede Edizioni. ISBN: 8879520156
- Voss, J. F., Fincher-Kiefer, R., Wiley, J., Silfies, L. N. (1993). On the processing of arguments. *Argumentation*, 7, 175-181. doi: 10.1007/BF00710663
- Walton, D., Reed, C., Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN: 9780521723749
- Weickle, B. & Hadadian, A. (2003). Emergent literacy practices among parents of preschool children with and without disabilities. *International Journal of Special Education*, 18(1), 80-99
- Wiley, J., Steffens, B., Britt, M. A., & Griffin, T. D. (2014). Writing to learn from multiple-source inquiry activities in history. In G. Rjilaarsdam (a cura di) & P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick, C. Gelati (a cura di), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 120-148). Leiden: Brill. ISBN: 9789004259676
- Witton-Davies, G. (2010). *The role of repair in oral fluency and disfluency*. Disponibile in: [http://www.forex.ntu.edu.tw/files/writing/2856\\_40576291.pdf](http://www.forex.ntu.edu.tw/files/writing/2856_40576291.pdf)
- Wolfe, C. R. (2012). Individual differences in the “myside bias” in reasoning and written argumentation. *Written Communication*, 29(4), 477-501. doi: 10.1177/0741088312457909
- Wolfe, C. R. & Britt, M. A. (2008). Locus of the my-side bias in written argumentation. *Thinking & Reasoning*, 14, 1-27. doi: 10.1080/13546780701527674
- Zittoun, T. (2014). Three dimensions of dialogical movement. *New Ideas in Psychology*, 32, 99-106. doi: 10.1016/j.newideapsych.2013.05.006
- Zuin, E. (a cura di) (2009). *Scritture di scuola. Lo scrivere come competenza appresa. Indagine sulla scrittura dei quindicenni e sulla didattica della scrittura nella provincia di Trento*. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento – IPRASE. ISBN: 9788877023094



## ALLEGATI



## ALLEGATO A

### Esempio di testo ad alta informatività ed intertestualità

[36] Gruppo Scritture

*La caccia è uno sport o un massacro di innocenti? È un'attività utile per la società moderna o è semplicemente una guerra crudele e impari tra uomo e animale? Questo dibattito che divide gli animalisti dai cacciatori dura ormai da anni. I cacciatori sostengono che la caccia è innanzitutto uno sport come il nuoto o la pallavolo, che permette loro di stare all'aria aperta e in compagnia in un'epoca come la nostra dove regna la tecnologia.*

*In secondo luogo ritengono di mantenere l'equilibrio faunistico in quanto un sovrappopolamento della fauna selvatica potrebbe creare danni ambientali ed economici notevoli come dimostrato dalle TV e sui giornali che riportano di danni alle colture causati da unghiate e da storni e dei relativi risarcimenti milionari. Per finire fanno riferimento al fatto che grazie alla caccia dei cervidi si può ridurre la diffusione di malattie e infezioni dagli animali agli uomini e in più lo fanno "gratis" a differenza dei tiratori scelti e dei costosi immuno-contraccettivi. Però i cacciatori, ormai sono una minoranza e gli animalisti (parte con cui mi schiero) hanno voce in capitolo. Considerano i cacciatori come persone (per non dire altri animali) che fanno le veci dei lupi e di altri grandi predatori naturali comportandosi da esseri non civili e facendo così regredire la mente umana ai tempi del Medioevo, se non all'epoca dei cavernicoli. Per quanto la caccia sia uno sport o un hobby è comunque molto pericolosa in quanto ogni fine stagione vengono citate queste cifre: 100 vittime a stagione (non solo cacciatori ma anche cittadini comuni che passavano per caso), cento milioni di animali uccisi, migliaia di reati registrati dal Corpo Forestale dello Stato, 7 condanne negli ultimi 20 anni inflitte alla Repubblica Italiana dalla Corte di Giustizia Europea. Il più dell'80% degli italiani si vieta di godere il nostro patrimonio ambientale per paura di uscire quei cinque mesi l'anno.*

*In più Massimo Vitturi (responsabile del settore Caccia e Fauna della LAV) afferma che "Ciò che sorprende è che non è soltanto lo scempio in termini di rispetto degli animali e di biodiversità che avviene ogni anno, ma il fatto che questo venga ad opera dell'1% della popolazione, mentre l'80,5% degli intervistati si è detto poco o affatto d'accordo con l'andare a caccia (indagini del 2011 di Eurispes)."*

*Inoltre gli animalisti considerano i cacciatori come esseri immorali in quanto tolgono la vita a molti animali innocenti e la maggior parte delle volte solo per divertimento, e utilizzando armi illegali.*

*Se l'unico problema è il fatto che la caccia "risolve" alcuni problemi di sovrappopolazione della fauna si potrebbe allora ricorrere a metodi alternativi come l'impiego di immuno-contraccettivi.*

*Se invece la caccia è solo un metodo insano per sfogarsi consiglio vivamente uno psichiatra dato che non credo che nessuno abbia il diritto di togliere la vita a una persona o ancora peggio a un animale.*



## ALLEGATO B

### Esempio di testo coerente e strutturato

[29] Gruppo Scritture

*La caccia negli ultimi anni è stata ambito di accesi dibattiti. In questo testo sosterrò la posizione neutra, cioè sono d'accordo in alcuni ambiti e in altri no; in particolare sono d'accordo alla caccia regolamentata ed alla pesca; sono in totale disaccordo invece con il bracconaggio e il trappolaggio che, a mio parere, sono metodi meschini e cruenti.*

*Gli animalisti più accesi, a sfavore dei cacciatori, potrebbero dire che la caccia è solo un mattatoio legalizzato che non si fa scrupoli sulla vita degli animali. C'è da considerare però che la caccia regolamentata contribuisce a mantenere, secondo la FACE, la biodiversità di specie e habitat, controllando il numero di animali ed evitando il sovrappopolamento causa anche di danni agricoli.*

*Gli animalisti potrebbero aver da ridire anche sulla pesca considerandola una crudeltà verso i pesci, anche qui c'è da considerare però che, faccio un esempio del mio territorio entroterra veneziano, ci sono specie di pesci inserite nell'habitat artificialmente che rovinano tutto in esso, dalla fauna alla flora; la cattura di questi pesci contribuisce al mantenimento, anche in questo caso, delle specie e dell'habitat.*

*Caccia e pesca inoltre contribuiscono all'economia infatti, secondo gli studi del prof. Finzi commissionato da FACE e CNCN, oltre 45000 lavorano intorno al settore. Ci sono anche i costi però, dovuti al mantenimento di organismi di vigilanza, rimborsi per danni ed incidenti.*

*Come sono a favore di caccia regolamentata e pesca, sono molto a sfavore del bracconaggio e del trappolaggio.*

*Il primo è un'attività meschina ed a scopo di lucro che sta' causando la scomparsa di molte specie in tutto il mondo (rinoceronti ed elefanti per esempio).*

*La seconda il trappolaggio, un'altra attività meschina e crudele, lascia a morire animali intrappolati che soffrono, un'attività disumana.*

*Per concludere, credo che le attività di pesca e caccia sportiva siano un'ottima occasione di stare insieme e conoscere la natura rispettandola, al contrario credo che le attività di bracconaggio e trappolaggio vadano immediatamente fermate perché rischiano di far scomparire specie necessarie per la biodiversità del loro habitat.*



## ALLEGATO C

### Esempi di interventi di dibattito coerenti e strutturati

[56] Gruppo Scritture, Quinta argomentazione, Squadra Pro, Durata: 2 min 5 sec

Allora s- .. è stato detto che sono stati i CACCIATORI .. a favorire l'estinzione .. di alcune s- .. di tutte le specie. Però, di fatto, la caccia è regolamentata apposta per .. tenere a freno .. il numero di ... il n- di spe- il numero di individui di specie che sono SOVRABBONDANTI quindi .. TUTT'ALTRO che .. in rischio d'estinzione. Abbiamo già spiegato i motivi per cui per la .. la .. il numero di specie deve essere regolamentata, per motivi di ... economici, e ... a chi a chi ci dà la colpa di aver distrutto queste specie noi diciamo semplicemente che siamo quello che facciamo legalmente quello che i cacciatori .. fanno .. legalmente, è cercare di diminuire il numero il numero di individui per l'appunto di specie GIÀ sovrabbondanti. Se qualche cacciatore uccide .. animali di specie PROTETTE, cioè .. si pensa specie, quindi, in .. via di estinzione, noi non possiamo rispondere per lui, perché noi stiamo cercando di difendere i cacciatori ONESTI, che rispettano le leggi dello Stato, e NON i BRACCONIERI, che mettono a rischio l'esistenza di specie, come ha detto .. GIUSTAMENTE ... il mio avversario. Ehm ... ehm ... inoltre, abbiamo anche detto che n- gli animali sovrabb- in sovrannum- ... il fatto che gli animali siano sovrabbondanti può non causare SOLO danni all'economia ma anche agli esseri UMANI, per come hanno .. qualcuno già del mio gruppo ha detto si possono .. trasmettere agli umani alcune malattie molto gravi. Per esempio in questa ZONA .. so .. che le .. volpi sono affette da una gr- una malattia che può FACILMENTE colpire gli umani \ , per esempio, e può diventare .. RISCHIOSO. Oppure malattie già più conosciute come l'influenza suina che ha scatenato tanti morti. Certo, i ma- i maiali sono animali da allevamento, ma come gli animali- ... i MALALI, possono .. intaccare anche molte ALTRE specie. E poi può per l'appunto contagiare gli esseri umani. E altre soluzioni ... non .. praticamente .. NON ci SONO o sono MOLTO molto costose, come per esempio l'uso di .. contraccettivi.

259

[18] Gruppo Scritture, Epilogo, Squadra Pro, Durata: 1 min 54 sec

Prima di ricapitolare le argomentazioni dette dalla mia squadra, è importante .. distinguere .. la caccia dal bracconaggio. La caccia .. infatti .. spinge i cacciatori ... ehm ... a seguire la .. TRADIZIONE. La tradizione è una passione che li .. li porta a .. a (2 sec) a vivere nella natura, a: (3 sec.). Il bracconaggio invece è ... è una pratica illegale che ... è costata all'Italia molte condanne, ben sette. ... Che ... dalla ... Corte di Giustizia Europea, e: ... conta ogni anno ... migliaia di ... multe, di .. sanzioni. Ehm ... per riassumere .. le mo- ... le (2 sec.) le argomentazioni a favore, ehm ... sono .. quelle .. che .. la caccia potrebbe essere una valvola di sfogo .. per le persone ... per le persone >nella società< moderna in cui viviamo ... troppo saturata di: ... comunicazioni tecnologiche o di: ... tecnologie. Ehm (10 sec.) ((si rivolge e chiama un compagno di squadra)) (10 sec.) Ehm ... i cacciatori ... inoltre ... hanno bisogno .. di: ... versare .. una ... una somma di denaro allo Stato, alla Regione ... per pagare ... per ... la lor- >la propria< licenza, e quindi contribuiscono alla ... all'economia locale. Ehm (10 sec.) (stop)



# ALLEGATO D

## Esempi di *Scritture provvisorie* per la documentazione

51

**A. La sperimentazione animale** **NEUTRALE**

Il dibattito sulla sperimentazione animale vede contrapposti due posizioni, apparentemente inconciliabili.

- I sostenitori della vivisezione ritengono che essa abbia permesso di riprodurre e studiare in laboratorio molte malattie, tra cui le infezioni, l'epilessia, l'ipertensione e l'arteriosclerosi. Essa ha offerto, inoltre, la possibilità di verificare l'efficacia e la sicurezza dei medicinali in maniera più sistematica e più approfondita di come avveniva in precedenza, quando queste prove erano condotte su altri esseri umani. Quindi, se è vero che tutto questo implica un certo grado di danno e sofferenza per l'animale, il risvolto negativo è comunque controbilanciato da benefici concreti, a vantaggio non solo dell'uomo, ma anche dell'animale. D'altronde, la sperimentazione animale è tassativamente imposta dalle autorità sanitarie per l'approvazione della maggior parte dei medicinali, tra cui vaccini e antibiotici. Pertanto, proibire la vivisezione significherebbe fermare il progresso terapeutico, privando così la speranza di sconfiggere le malattie tuttora incurabili, come molte forme di cancro.
- Gli antivivisezionisti sottolineano, per contro, quanto sia difficile trasferire all'uomo i risultati ottenuti sugli animali, profondamente diversi sul piano anatomico, fisiologico e, conseguentemente, farmacologico. Lo dimostra il fatto che gli effetti negativi dei medicinali spesso emergono solo nel corso dell'impiego, meglio, inoltre, notificate tutti gli accorgimenti adottati, un margine di incertezza permane. Ancora, i modelli animali sono spesso fuorvianti, perché riproducono i sintomi e le manifestazioni esteriori delle malattie, non le loro cause. Di conseguenza hanno favorito l'avvento di medicinali sintomatici, anziché curativi, come quelli usati contro l'ipertensione, la schizofrenia e la depressione.
- Quindi, se da un lato la sperimentazione animale appare ancora indispensabile per il progresso delle scienze, dall'altro lato essa può essere ulteriormente ridotta sfruttando meglio le sue alternative. Ad esempio, le prove *in vitro*, condotte su cellule e tessuti isolati, forniscono informazioni spesso altrettanto preziose. Inoltre i modelli ed i sistemi computerizzati, che simulano con un notevole grado di approssimazione il funzionamento dell'organismo, forniscono un aiuto sempre più importante.

*(Alcune delle citazioni sono tratte da: "La sperimentazione animale", in Frascarelli della vita, vol. II, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1999)*

**B. La vivisezione è un sacrificio necessario** **FAVOREVILE**

Personalmente mi schiero dalla parte di chi sostiene che la vivisezione sia un sacrificio necessario. Innanzitutto occorre precisare che tutti i ricercatori condannano i casi in cui gli animali vengono usati per inutili motivi. L'animale, è opinione concorde, va utilizzato solo quando ciò è strettamente necessario. Su una rivista medica ho potuto leggere un'intervista fatta al capo del laboratorio di farmacologia clinica cardiocircolatoria dell'Istituto Mario Negri di Milano. Egli sostiene che: "La discriminante è tra l'esperimento che ha un valore scientifico e quello che non ne ha. Usare l'animale senza una valida dimostrazione scientifica è immorale, anche quando non soffre".

È vero, che non sempre è possibile l'uso anestetico, perché i risultati sarebbero falsati. Personalmente ritengo che i patimenti degli animali siano un aspetto doloroso ma inevitabile di questo tipo di ricerca. È meglio far soffrire un animale o un essere umano? Se il sacrificio di milioni di cavie apporta beneficio all'umanità, la risposta è semplice: la vivisezione va autorizzata. Non per niente gli esperimenti scientifici sugli animali vivi costituiscono a tutt'oggi uno dei metodi indispensabili alla ricerca e all'avanzamento della medicina. Grazie al vaccino contro la paratiroidite/la poliomielite e alla cura in tutti i Paesi industrializzati, le malattie infettive e le affezioni cardiache sono state combattute efficacemente con medicinali provati su animali: le tecniche chirurgiche, la neurochirurgia del cervello, gli studi sull'«*hiv*» dell'AIDS sarebbero impensabili senza la sperimentazione che permette di formare i chirurghi, fornire nuove

53

**A. La caccia tra passione e biodiversità**

I sostenitori della posizione animalista lottano per l'abolizione della caccia, ritenendo che l'attività venatoria rappresenti una banale valvola di sfogo per molti cacciatori, un modo per combattere lo stress e il nervosismo. Essi pensano, inoltre, che i cacciatori siano degli esseri immorali, in quanto tolgono la vita a molti animali.

È vero che molte persone si dedicano alla caccia senza limiti, abbattendo moltissimi capi anche nei periodi di silenzio venatorio e utilizzando armi illegali. Personalmente ritengo che il cacciatore, però, non sia un bracciatore e che, anzi, egli nutra un profondo rispetto per la legge e per la natura.

Infatti, secondo quanto emerso da un'indagine del sociologo Enrico Finzi di AstraRicerca sul rapporto fra gli italiani e la caccia, il profilo del cacciatore è quello di un soggetto che ama la caccia, si dedica ad attività all'aria aperta (più dell'82% degli intervistati) e si impegna in attività ambientali di vario tipo (63%). La caccia è una passione, quindi, una tensione dell'anima, che i cacciatori provano verso una pratica che non è assolutamente immorale, anche perché l'uccisione di animali è regolamentata dalla legge ed ha come scopo il mantenimento dell'equilibrio faunistico. "Se consideriamo gli animali selvatici come una risorsa naturale rinnovabile", afferma la FACE (Federazione di Associazioni per la Caccia in Europa) in un comunicato stampa del 2004, "allora l'uso sostenibile di tali risorse attraverso la caccia può contribuire alla conservazione della biodiversità di specie e di habitat". Pensate cosa accadrebbe se, per esempio, per un anno in Italia non si uccidessero animali. Si giungerebbe ad un sovrappopolamento della fauna selvatica che, col passare del tempo, creerebbe danni ambientali ed economici notevoli, come dimostrato, del resto, dalle notizie in TV e sui giornali che riportano di danni alle colture causati da ungulati e da storni e dei relativi risarcimenti milionari. A ulteriore sostegno dell'uso sostenibile di risorse faunistiche, si esprime anche una risoluzione del Parlamento Europeo del 1987, nella quale si sottolineava il ruolo della caccia come strumento di conservazione e volano per lo sviluppo rurale, anche per i benefici economici e sociali derivanti da essa. A questo proposito, la ricerca del prof. Finzi, commissionata da FACE e CNCN (Comitato Nazionale Caccia e Natura), ha messo in evidenza che il peso economico della caccia, con il 54% dei cacciatori che spende fino a 5000€ e la stagione e il 12% che sostiene spese anche superiori ai 7500€, creando occupazione per oltre 45.000 addetti nel settore. Non solo, i cacciatori si sono rivelati come persone straordinariamente legate alle tradizioni e amanti della compagnia. La caccia, infatti, è un'attività che si ramanda attraverso la famiglia, gli amici e il passaparola. Dato straordinario, questo, soprattutto in un'epoca come la nostra, dominata dalle comunicazioni tecnologiche.

*(Fonte adattata da: Caccia Passione, www.cacciapassione.com, 9 aprile, 2011)*

**B. La caccia: sport o massacro?**

Dal 1980 al 2006 il numero dei cacciatori è sceso di un milione e otto italiani su dieci sono contrari alla caccia. Tuttavia, con gli emendamenti alla legge quadro del '92 si è permesso di sparare fino a un'ora prima del tramonto o ridurre la lista delle specie protette. I successi dei cacciatori sono, in sostanza, più visibili e tangibili di quelli degli animalisti. Ma chi ha ragione? La caccia è uno sport o un massacro innocenti?

I sostenitori della caccia ritengono che essa sia una pratica necessaria ed efficiente. Infatti la caccia rappresenta una forma effettiva di controllo della fauna selvatica, perché permette di regolare il numero di esemplari per ogni specie, evitandone, ad esempio, la riproduzione eccessiva, e garantendo, in questo modo, una gestione programmata della popolazione faunistica. In pratica, con la selezione razionale delle specie, è un po' come se i cacciatori facessero le veci dei lupi e di altri grandi predatori naturali, ormai estinti in molte zone. In particolare, grazie alla caccia ai cervidi si può ridurre la diffusione di malattie e infezioni dagli animali agli uomini (come la borelliosi, dovuta ad un batterio che infesta le zecche) e si possono contenere gli ingenti danni al paesaggio causati dagli sovraffollamenti dei branchi nei terreni agricoli. Tutto ciò senza incidere sulle tasche dei contribuenti, perché i cacciatori uccidono "gratis", a differenza dei tiratori scelti e dei costosi immuno-contraccettivi\*. Anzi, per ottenere il permesso venatorio si deve versare alla Regione una tassa di concessione governativa che può arrivare anche a 100 euro; quindi, nel loro piccolo, i cacciatori danno sostegno all'economia locale!

Secondo gli animalisti, al contrario, la caccia è una spesa inutile, a cui devono contribuire anche i cittadini che non sono cacciatori, cioè la maggioranza. Infatti i costi di gestione degli Assessorati provinciali e regionali, nonché degli organismi di vigilanza dell'attività venatoria (Istituto Nazionale Fauna Selvatica,







# ALLEGATO F

## Esempi di Scritture provvisorie lineari

81

Ora ti saranno consegnati tre testi sulla sperimentazione animale: uno è favorevole, un altro è del tutto contrario alla pratica della sperimentazione sugli animali, un terzo valuta le posizioni dei sostenitori e degli oppositori e rimane neutrale.

Leggi con attenzione i testi per documentarti sulla questione e scrivi un testo in cui sostieni la posizione che meglio riflette le tue idee e connessioni sulla sperimentazione animale. Tieni presente che dovrai convincere un ragazzo della tua età, facendo anche opportuni riferimenti ai documenti forniti e alle tue conoscenze ed esperienze.

Puoi utilizzare questo foglio per prendere appunti mentre leggi i documenti e per pianificare la scrittura del testo.

1

• **Bandire il modo non differenziato, soltanto o lavoro di una stessa natura, non per una sua qualità, ma per un suo uso.**

• **FAVOREVOLI**

- sperimentazione su animali
- ESCLUSIVA SU UOMO
- ES. - ESCLUSIVA SU ANIMALI

• **CONTRO**

- ESCLUSIVA SU ANIMALI

• **NEUTRALI**

- ESCLUSIVA SU ANIMALI

• **CONCLUSIONI**

- ESCLUSIVA SU ANIMALI

• **CONCLUSIONI**

- ESCLUSIVA SU ANIMALI

• **CONCLUSIONI**

- ESCLUSIVA SU ANIMALI

82

Ora ti saranno consegnati tre testi sulla caccia: uno è favorevole, un altro è del tutto contrario alla pratica della caccia, un terzo valuta le posizioni dei sostenitori e degli oppositori e rimane neutrale.

Leggi con attenzione i testi per documentarti sulla questione e scrivi un testo in cui sostieni la posizione che meglio riflette le tue idee e connessioni sulla caccia. Tieni presente che dovrai convincere un ragazzo della tua età, facendo anche opportuni riferimenti ai documenti forniti e alle tue conoscenze ed esperienze.

Puoi utilizzare questo foglio per prendere appunti mentre leggi i documenti e per pianificare la scrittura del testo.

1

• **Bandire il modo non differenziato, soltanto o lavoro di una stessa natura, non per una sua qualità, ma per un suo uso.**

• **PRO**

- ESCLUSIVA SU ANIMALI

• **CONTRO**

- ESCLUSIVA SU ANIMALI

• **NEUTRALI**

- ESCLUSIVA SU ANIMALI

• **CONCLUSIONI**

- ESCLUSIVA SU ANIMALI

• **CONCLUSIONI**

- ESCLUSIVA SU ANIMALI

• **CONCLUSIONI**

- ESCLUSIVA SU ANIMALI



