

Lidia Casado Ledesma
Cosimo Di Bari

Enrico Ravera
Christian Tarchi

Una guida per l'apprendimento e la didattica

COLTIVARE LE LIFE SKILLS ALL'UNIVERSITÀ TRAMITE LA SCRITTURA RIFLESSIVA



edizioni junior

ORWELL
Writing WELL, thinking better.

Coltivare le life skills all'Università tramite la scrittura riflessiva

Lidia Casado Ledesma
Cosimo Di Bari

Enrico Ravera
Christian Tarchi

Una guida per l'apprendimento e la didattica

COLTIVARE LE LIFE SKILLS ALL'UNIVERSITÀ TRAMITE LA SCRITTURA RIFLESSIVA

edizioni junior



Co-funded by
the European Union



www.bambinistore.eu

Facebook: Bambini

Instagram: bambini_editore

ISBN 979-12-5635-257-9

© 2024 Edizioni Junior-Bambini srl

In copertina: Elaborazione grafica di Martina Zonca

Impaginazione: Martina Zonca

Prima edizione: luglio 2024

Questo volume è stato stampato presso
Services4Media Italia

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

Indice

9	Introduzione
14	Riferimenti bibliografici

Parte I. Life Skills e scrittura all'università

19	1. Life skills e università
19	1. Relazioni tra scrittura e life skills
20	2. Il quadro di riferimento LIFECOMP
22	2.1. <i>L'area personale</i>
24	2.2. <i>L'area sociale</i>
28	2.3. <i>L'area dell'apprendere ad apprendere</i>
31	2. Scrittura e università
33	1. Modelli teorici di scrittura
33	1.1. <i>Approcci cognitivi alla scrittura</i>
37	1.2. <i>Approcci socioculturali alla scrittura</i>
38	1.3. <i>Collegamento tra le convinzioni sulla scrittura e l'inclusione di pratiche di scrittura nel curriculum</i>
40	2. La scrittura nei curricula: il caso dell'Università degli Studi di Firenze
46	2.1. <i>Risultati principali della ricerca</i>
48	Riferimenti bibliografici

Parte II. Promuovere le Life Skills attraverso attività di scrittura: l'area personale

53	3. Autoregolazione
53	1. Che cosa è l'autoregolazione secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?
55	2. L'autoregolazione nei contesti universitari e il ruolo della scrittura

Indice

59	3. Attività: La scrittura di diari come metodo per favorire l'autoregolazione delle emozioni
59	<i>Fondamenti pedagogici</i>
60	<i>Obiettivi dell'attività</i>
61	<i>Metodologia</i>
65	Riferimenti bibliografici
69	4. Flessibilità
69	1. Che cos'è la flessibilità secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?
71	2. Flessibilità nel contesto universitario e ruolo della scrittura
74	3. Attività: Scrivere in situazioni poco strutturate
74	<i>Fondamenti pedagogici</i>
76	<i>Obiettivi dell'attività</i>
76	<i>Metodologia</i>
78	<i>Valutazione</i>
79	Riferimenti bibliografici
83	5. Benessere
83	1. Che cos'è il benessere secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?
85	2. Il benessere nel contesto universitario e il ruolo della scrittura
88	3. Attività: Motivazione professionale e biografia formativa
88	<i>Fondamenti pedagogici</i>
89	<i>Obiettivi dell'attività</i>
89	<i>Metodologia</i>
91	<i>Valutazione</i>
92	Riferimenti bibliografici

Parte III. Promuovere le Life Skills attraverso attività di scrittura: l'area sociale

97	6. Empatia
97	1. Che cos'è l'empatia secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?
99	2. L'empatia nel contesto universitario e il ruolo della scrittura
102	3. Attività: Promuovere l'empatia attraverso la narrazione
102	<i>Fondamenti pedagogici</i>
104	<i>Obiettivi dell'attività</i>
104	<i>Metodologia</i>
110	<i>Valutazione</i>
110	Riferimenti bibliografici

Indice

113	7. Comunicazione
113	1. Che cos'è la comunicazione secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?
115	2. I processi comunicativi nel contesto universitario e il ruolo della scrittura
118	3. Attività: Esercitare la scrittura di genere: il potere dei modelli
118	<i>Fondamenti pedagogici</i>
119	<i>Obiettivi dell'attività</i>
119	<i>Metodologia</i>
124	Riferimenti bibliografici
125	8. Collaborazione
125	1. Che cos'è la collaborazione secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?
127	2. I processi di collaborazione nel contesto universitario e il ruolo della scrittura
129	<i>Effetti della scrittura collaborativa</i>
130	<i>Visualizzazione della scrittura collaborativa online</i>
131	3. Attività: Preparare un saggio scritto in collaborazione
131	<i>Fondamenti pedagogici</i>
132	<i>Obiettivi dell'attività</i>
132	<i>Metodologia</i>
133	<i>Valutazione</i>
134	Riferimenti bibliografici
	Parte IV. Promuovere le Life Skills attraverso attività di scrittura: l'area dell'apprendere ad apprendere
139	9. Mentalità di crescita
139	1. Che cos'è la mentalità di crescita secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?
141	2. La mentalità di crescita nel contesto universitario e il ruolo della scrittura
144	3. Attività: Griglie di valutazione riflessive
144	<i>Fondamenti pedagogici</i>
145	<i>Obiettivi dell'attività</i>
146	<i>Metodologia</i>
148	<i>Valutazione</i>
149	Riferimenti bibliografici
153	10. Pensiero critico
153	1. Che cos'è il pensiero critico secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?
155	2. Il pensiero critico nel contesto universitario e il ruolo della scrittura

Indice

159	3. Attività: L'argomentazione scientifica per sviluppare il pensiero critico
159	<i>Fondamenti pedagogici</i>
161	<i>Obiettivi dell'attività</i>
161	<i>Metodologia</i>
165	<i>Valutazione</i>
166	Riferimenti bibliografici
169	11. Gestione dell'apprendimento
169	1. Che cos'è la gestione dell'apprendimento secondo il quadro di riferimento LIFE-COMP?
172	2. Gestione dell'apprendimento nel contesto universitario e ruolo della scrittura
175	3. Attività: Diari di apprendimento
175	<i>Fondamenti pedagogici</i>
176	<i>Obiettivi dell'attività</i>
177	<i>Metodologia</i>
179	<i>Valutazione</i>
180	Riferimenti bibliografici
	Parte V. Conclusioni
187	12. Scrivere per imparare
187	1. L'esperienza di apprendimento permanente per eccellenza: scrivere libri di testo introduttivi
193	13. Scrittura e formazione
193	1. Il significato pedagogico della scrittura
197	2. La scrittura tra didattica e formazione
202	3. Scrivere (anche) digitalmente nella didattica
206	Riferimenti bibliografici
209	14. La scrittura per nutrire le nove LIFECOMP e per formare il soggetto contemporaneo
210	1. Area personale
213	2. Area sociale
217	3. Area imparare a imparare
221	Riferimenti bibliografici
223	Nota su autori e autrici

Introduzione

“[...] penso che quattro siano le grandi motivazioni che inducono a scrivere, o perlomeno a scrivere in prosa. Sono presenti in grado diverso nei singoli scrittori, ma anche in uno stesso scrittore le proporzioni varieranno a seconda dell’atmosfera in cui si trova a vivere. Eccole:

(i) Puro semplice egoismo. Desiderio di apparire intelligenti, far parlare di noi, farci ricordare dopo morti, rivalerci sugli adulti che ci hanno ignorato durante l’infanzia, eccetera, eccetera. [...].

(ii) Entusiasmo estetico. La percezione della bellezza del mondo esterno, o anche delle parole e della loro giusta disposizione. Il piacere che si trae dall’impatto tra suoni diversi, dalla solidità di una buona prosa o dal ritmo di una buona storia. Il desiderio di condividere un’esperienza avvertita come inestimabile e imperdibile. [...].

(iii) Impulso storico. Il desiderio di vedere le cose come sono, di scoprire la verità dei fatti e tenerla in serbo per la posterità.

(iv) Intento politico (usando la parola “politico” nel senso più ampio possibile). Il desiderio di spingere il mondo in una determinata direzione, di cambiare l’idea che gli altri hanno del tipo di società cui dovrebbero tendere [...].

(Orwell, *Perché scrivo*, 1946)

Scrivere è un'abilità fondamentale. Oltre l'85% della popolazione mondiale sa scrivere. Gli scrittori e le scrittrici usano questa versatile abilità per apprendere nuove idee, sostenere la riflessione, persuadere gli altri, registrare informazioni, creare mondi immaginari, esprimere sentimenti, intrattenere gli altri, curare ferite psicologiche ed esplorare il significato di eventi e situazioni (Graham, 2019). Inoltre, la scrittura è una competenza fondamentale in diversi lavori (Light, 2001). Infine, la scrittura è una competenza trasversale che supporta soft skills come la comunicazione, il lavoro di gruppo e il pensiero critico.

Nonostante la loro importanza, le competenze di scrittura non sono ben sviluppate nemmeno a livello di università. Anche nelle società altamente alfabetizzate, le opportunità di impegnarsi in modo espressivo, creativo e pratico nella scrittura non sono distribuite in modo armonico. Questo vale anche per l'uso della scrittura ai fini della generazione di conoscenza. La scrittura viene affrontata solo sporadicamente all'università, e sono pochi gli studenti e le studentesse che completano un corso di laurea avendo avuto l'opportunità di esercitarsi nella scrittura. Inoltre, la componente culturale dell'educazione alla scrittura è spesso trascurata (Graham, Rijlaarsdam, 2016): anche in regioni strettamente correlate, come i paesi europei, le differenze nella scrittura possono essere tanto importanti quanto le somiglianze. Ci sono diverse ragioni per cui le competenze di scrittura sono subottimali anche al termine di un corso di laurea. I docenti e le docenti non dedicano abbastanza tempo all'insegnamento della scrittura in modo specifico alla disciplina. Studenti e studentesse scrivono quindi poco frequentemente durante lo studio universitario e l'esecuzione dei compiti assegnati. Infine, sebbene oggi la maggior parte della scrittura al di fuori della scuola avvenga per via digitale (Sefton-Green, 2021), l'uso di strumenti digitali per la scrittura o l'insegnamento della scrittura è praticamente del tutto assente nell'insegnamento tradizionale (Limpo *et al.*, 2020).

Per scrittura digitale si intende la produzione di documenti tramite un dispositivo digitale e la sottomissione di prodotti di scrittura in ambienti online. Le pratiche di scrittura sono oggi ancorate agli spazi

digitali; scrittori e scrittrici digitali devono imparare a produrre testi dinamici e interattivi. Quando gli studenti e le studentesse entrano all'università, spesso non sono dotati delle competenze necessarie per produrre testi di alto livello. Inoltre, le opportunità loro offerte per esercitarsi nella scrittura sono limitate. Anche quando gli studenti e le studentesse scrivono per imparare o per completare i compiti assegnati, non necessariamente ricevono un supporto adeguato. In effetti, monitorare il processo di scrittura e offrire un feedback (riscontro) produttivo a studenti e studentesse richiede troppo tempo, lavoro e soggettività (Lim, Phua, 2019). Data l'importanza che la scrittura riveste nell'acquisizione di conoscenze, nell'apprendimento permanente e, in ultima analisi, nella formazione a una cittadinanza consapevole, la scrittura dovrebbe essere parte integrante del processo di apprendimento durante tutto il percorso formativo. Alcune università dispongono di centri di scrittura per aiutare studenti e studentesse a scrivere tesi e altri elaborati, e la scrittura accademica viene talvolta affrontata esplicitamente attraverso laboratori e corsi. Ma la scrittura dovrebbe essere insegnata in tutte le discipline. La scrittura dovrebbe essere considerata come una life skills e integrata con lo sviluppo delle life skills.

Questo libro è una proposta didattica per migliorare le capacità di scrittura di studenti e studentesse universitari/e. Come studiosi e studiose, tutti noi sperimentiamo quotidianamente il ruolo fondamentale della scrittura per il nostro sviluppo professionale. Scriviamo per organizzare e condividere i nostri pensieri, condividere le nostre intuizioni con colleghi, colleghe, collaboratori e collaboratrici, rivedere le bozze, pianificare e monitorare progetti complessi e, infine, per diffondere i nostri risultati scientifici. Tuttavia, la pervasività della scrittura quando agiamo come ricercatrici e ricercatori non è sempre rispecchiata quando agiamo come docenti. La sua creazione ha origine nel progetto ORWELL (Online Reflective Writing in higher Education and Lifelong Learning; <https://orwellproject.eu/>), cofinanziato dall'Unione europea e incentrato sul miglioramento della scrittura riflessiva online nell'università [2022-1-IT02-KA220-HED-000086063]. ORWELL è stato coordinato dall'Università di

Firenze, in partnership con l'Università di Cantabria, l'Università di Malmö, EUDA e WIDE Services.

L'obiettivo generale di ORWELL era quello di sostenere le competenze di scrittura digitale nell'università. Oggi più che mai studenti e studentesse sono immersi in un ambiente ricco di tecnologia, che offre loro l'opportunità di migliorare e sostenere competenze fondamentali come la scrittura. Abbiamo interpretato il digitale in due modi: gli studenti e le studentesse devono imparare a scrivere in ambienti digitali e devono imparare a usare gli strumenti digitali per supportare i loro processi di scrittura. Inoltre, abbiamo identificato tre obiettivi specifici che ci aiuteranno a raggiungere l'obiettivo generale:

1. sostenere i e le docenti universitari/e nel migliorare le competenze di scrittura di studenti e studentesse utilizzando le tecnologie in tutte le discipline;
2. sostenere le competenze di scrittura di studenti e studentesse universitari/e negli spazi digitali;
3. sostenere le pratiche di scrittura collaborativa.

In questo libro proponiamo la scrittura come strumento per favorire lo sviluppo delle competenze di vita di studenti e studentesse universitarie. Le *life skills* si riferiscono a un insieme di abilità e competenze di cui gli individui hanno bisogno per navigare e affrontare efficacemente le sfide e le richieste della vita quotidiana. Lo sviluppo delle *life skills* è fondamentale per gli individui che vogliono adattarsi a circostanze mutevoli, prendere decisioni informate, costruire relazioni positive e contribuire in modo significativo alla società. In un contesto educativo, la promozione delle *life skills* è spesso considerata parte integrante dell'apprendimento, con l'obiettivo di dotare gli individui degli strumenti necessari per la crescita personale e il successo sia in ambito accademico sia nel mondo reale.

Il libro comprende cinque parti principali. Nella Parte I, intitolata "Life Skills e scrittura nell'università", viene presentato ai lettori e alle lettrici il quadro generale di questo modello. Questa sezione affronta la scarsa presenza di proposte didattiche basate sulla scrittura nel con-

testo universitario, discutendo la scrittura in spazi digitali ed esplorando le teorie sulla scrittura con particolare attenzione agli aspetti epistemologici. La parte I comprende due capitoli: il capitolo 1, che approfondisce le life skills, e il capitolo 2, che esplora il panorama della scrittura nell'università. Le parti dalla II alla IV presentano ai lettori e alle lettrici le singole life skills, organizzate in tre aree. Nella Parte II, l'attenzione si sposta su "Promuovere le life skills attraverso le attività di scrittura: L'area personale", con i capitoli da 3 a 5. Qui il libro esplora l'autoregolazione, la flessibilità e il benessere come componenti chiave dello sviluppo personale degli studenti e delle studentesse. La terza parte prosegue l'esplorazione dell'area sociale con i capitoli da 6 a 8, sottolineando l'importanza dell'empatia, della comunicazione e della collaborazione come competenze essenziali per la vita. La quarta parte del libro, "Promuovere le life skills abilità di vita attraverso le attività di scrittura: L'area dell'apprendimento", introduce i capitoli da 9 a 11. Questa sezione approfondisce la coltivazione di una mentalità di crescita, la promozione del pensiero critico e l'affinamento delle abilità legate alla gestione efficace dell'apprendimento. Per ogni capitolo viene presentata una discussione sulle life skills target nell'ambito dell'università e viene suggerito come supportarle attraverso le attività di scrittura.

Infine, la Parte V, "Conclusioni", conclude il libro con tre saggi. Il primo è focalizzato sui docenti e le docenti universitari/e che scrivono libri di testo e il ruolo che la scrittura ha avuto nel loro percorso di apprendimento permanente. Il secondo presenta una prospettiva pedagogica sul ruolo della scrittura nella vita, nella società e negli ambienti educativi. Il terzo presenta una prospettiva pedagogica sul ruolo della scrittura all'interno del quadro LIFEComp.

Il libro fornisce un approccio strutturato e completo alla promozione della scrittura riflessiva e delle life skills all'interno del contesto universitario, rendendolo una risorsa preziosa sia per gli educatori e le educatrici sia per gli studenti e le studentesse. Il libro è stato un lavoro collettivo dei membri accademici di ORWELL. Lidia Casado Ledesma, Christian Tarchi, Enrico Ravera e Cosimo Di Bari sono i

coautori e coautrici di questo libro. Lidia Casado Ledesma ha scritto tutte le narrazioni degli scenari e ha redatto la prima stesura di tutti i capitoli, fatta eccezione per il capitolo 5 e il capitolo 8. Christian Tarchi ha scritto l'introduzione, ha co-scritto i capitoli 1 e 2 e ha revisionato tutti gli altri capitoli. Enrico Ravera ha scritto il saggio "Scrivere per imparare: Un saggio sul punto di vista dei e delle docenti universitari/e" incluso nelle conclusioni e ha revisionato tutti i capitoli. Cosimo Di Bari ha scritto i saggi "Scrittura e formazione: Un saggio su strategie istruttive, educative e formative nel percorso universitario" e "La scrittura per nutrire le nove LIFECOMP e per formare il soggetto contemporaneo", inclusi nelle conclusioni, e ha contribuito alla progettazione complessiva del libro. Due capitoli sono stati scritti da colleghe del progetto ORWELL. Il capitolo 5, "Benessere", è stato scritto da Ruth Villalón Molina e Marta Gallardo Gomez (Università di Cantabria). Il capitolo 8, "Collaborazione", è stato scritto da Eva Wennås Brante (Università di Malmö). Come nota all'edizione italiana del testo si evidenzia come, ai fini di una maggior inclusività, si utilizzeranno alternativamente le forme maschili e femminili, evitando quanto più possibile forme miste per rendere la lettura più scorrevole. Tale alternanza avverrà a livello del capitolo: in alcuni capitoli adotteremo prevalentemente la forma maschile, in altri adotteremo la forma femminile, a fianco dell'uso occasionale della forma mista.

Riferimenti bibliografici

- Graham S. (2019), "Changing how writing is taught", in *Review of Research in Education*, 43, 277-303: <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham S., Rijlaarsdam G. (2016), "Writing education around the globe", in *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 781-792: <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9640-1>
- Light R. (2001), *Making the most of college*, Harvard University Press, Cambridge.
- Lim F.V., Phua J. (2019), "Teaching writing with language feedback technology", in *Computers and Composition*, 54, 102518: <https://doi.org/10.1016/j.compc.2019.102518>

- Limpo T., Nunes A., Coelho A. (2020), "Introduction to the special issue on technology-based writing instruction: a collection of effective tools", in *Journal of Writing Research*, 12, 1-7: <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.01>
- Sefton-Green J. (2022), "Towards platform pedagogies: why thinking about digital platforms as pedagogic devices might be useful", in *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43, 899-911: <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1919999>

Parte I.

Life Skills e scrittura all'università

Caro lettore, ti presentiamo C. Per quanto possa sembrare strano, conosciamo C. meglio di noi stessi. Tanto che possiamo azzardarci a immaginare ciò che C. pensa e sente con la sicurezza di trasmettere il suo mondo interiore senza sbagliarci più di tanto. Quanto al comportamento di C., saranno le sue azioni (e non noi) a parlare. Caro lettore, caro testimone della vita di C., benvenuto in una storia familiare che sarà sicuramente facile ricordare.

C. nasce e cresce in una città con una specifica latitudine e longitudine, come tutte le città del pianeta Terra. C. è fortunata perché, per ragioni del tutto casuali, abita in un luogo in cui l'istruzione e l'alfabetizzazione sono considerate necessarie per contribuire allo sviluppo cognitivo e sociale e al progresso delle società. Per questo motivo, C. ha l'opportunità di andare a scuola e, quando non ha ancora sei anni, scopre un segreto che la accompagnerà per tutta la vita. È in quel momento che C. scopre che le lettere non si possono solo ascoltare, ma anche disegnare sulla carta e che dietro una sequenza di lettere, parole e testi si nascondono infiniti messaggi. C. inizia così il suo rapporto con la scrittura.

Durante la scuola dell'obbligo, la scrittura ha un ruolo predominante. C. legge e scrive, scrive e legge, scrive e legge e scrive... e così gli anni passano e C. progredisce nella sua comprensione del mondo. Tuttavia, a mano a mano che C. avanza nei gradi di scuola e i contenuti che apprende diventano più complessi, inizia a percepire uno schema. Si rende conto

che la scrittura sembra essere più amica di alcune aree di conoscenza, mentre rimane tutto sommato marginale in altre discipline. C. si rende conto che la scrittura diventa quella presenza familiare che tutti conoscono, ma che si rivela solo in occasioni speciali. E in quali occasioni? Beh, quelle che non sono molto piacevoli per qualsiasi studente: le valutazioni. E allora C., che aveva un ottimo rapporto con la scrittura, comincia a diffidarne.

C. trae le sue conclusioni da ciò che sta accadendo e pensa che la scrittura sia come quella canzone estiva orecchiabile di cui tutti parlano; quella che suona in loop finché non se ne memorizza ogni dettaglio e quella che suona a tutte le feste; cioè, la scrittura è in tutte le materie scolastiche. Ma, come tutte le canzoni estive, la scrittura ha una fine ben precisa. Per C., la scrittura è condannata a essere dimenticata.

In tutto questo tempo, C., che non solo pensa ma cresce, raggiunge l'età per iscriversi all'università. C. decide di iscriversi a uno di quei corsi di laurea universitari in cui il focus è multidisciplinare, poiché i suoi interessi sono molto ampi e non è convinta di scegliere un percorso completamente tecnico o scientifico, o completamente sociale o umanistico. C. inizia quindi l'esperienza universitaria.

1. Life skills e università

**Il quadro di riferimento LIFECOMP
(The European Framework for Personal, Social
and Learning to Learn Key Competence)¹**

1. Relazioni tra scrittura e *life skills*

La scrittura efficace è un'abilità essenziale e fondamentale che dovrebbe essere sviluppata e affinata durante l'intero percorso formativo. Tuttavia, è durante la fase universitaria che gli studenti e le studentesse devono sfruttare questa abilità per affrontare sfide accademiche sempre più complesse. In questa fase cruciale, la scrittura si trasforma in qualcosa di più di un semplice strumento per portare a termine compiti come la stesura di una tesi, ma diventa uno strumento epistemico che facilita l'acquisizione di diverse conoscenze disciplinari.

A livello universitario, la scrittura serve come mezzo per l'esplorazione intellettuale e per l'impegno in diversi campi di studio. Attraverso il processo di articolazione dei loro pensieri per iscritto, gli studenti approfondiscono le discipline che hanno scelto, ottenendo intuizioni profonde e affinando la comprensione di concetti complessi. Esprimendo le loro idee con chiarezza e precisione, non solo dimostrano la padronanza della materia, ma consolidano anche la propria comprensione del materiale. Inoltre, una scrittura efficace rafforza le capacità di pensiero critico, poiché gli studenti devono organizzare i

¹ Traduzione italiana "Il quadro di riferimento europeo per le competenze chiave personali, sociali e di apprendere ad apprendere".

loro pensieri, analizzare le informazioni e costruire argomentazioni logiche. Questo approccio analitico non solo rafforza il loro rendimento scolastico, ma favorisce anche la capacità di affrontare le sfide del mondo reale con una prospettiva ponderata e informata. Inoltre, l'esercizio della scrittura coltiva anche l'abilità essenziale della comunicazione. La capacità di esprimere idee in modo chiaro e persuasivo per iscritto è trasferibile ad altri ambiti della vita, compresi i contesti professionali e le relazioni personali. Un messaggio scritto ben confezionato ha il potere di ispirare, informare e influenzare gli altri, rendendo la scrittura efficace una risorsa preziosa sia in ambito accademico sia nel mondo reale.

Questo libro vuole essere una guida per promuovere la scrittura come strumento a sostegno dell'apprendimento permanente per lavorare e vivere nel XXI secolo, ovvero una competenza che consente lo sviluppo personale, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'occupazione. Nel contesto universitario, i compiti legati alla scrittura e l'uso della scrittura per scopi epistemici e riflessivi sono predominanti. In questo libro proponiamo diverse metodologie e attività che possono essere svolte con un approccio multidisciplinare e multicomponentiale, con l'obiettivo finale di sostenere l'apprendimento autonomo e continuo delle studentesse. Considerando la scrittura come strumento di riflessione (e non solo come mezzo di comunicazione accademica), abbiamo basato la struttura di questo libro sul quadro LIFECOMP (The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence).

2. Il quadro di riferimento LIFECOMP

Nel 2018 il Consiglio dell'Unione europea ha rivisto la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. La precedente lista di competenze è stata ampliata per abbracciare un ambito più ampio, sottolineando lo sviluppo personale e sociale. Questa lista di

competenze chiave è ora denominata “Personale, sociale e imparare a imparare”. Comprende le competenze rilevanti che tutti i cittadini dovrebbero sviluppare per consentire una partecipazione attiva nella società e nell’economia, soprattutto in considerazione della crescente importanza delle soft skills in un contesto globale in rapida evoluzione. Il quadro LIFECOMP è uno strumento versatile che può essere adattato a diversi ambienti di apprendimento e gruppi target, facilitando lo sviluppo delle competenze “personali, sociali e di apprendimento” in contesti specifici. È stato progettato per essere adattabile piuttosto che prescrittivo, offrendo una rappresentazione convalidata delle componenti chiave delle competenze.

Il modello concettuale di LIFECOMP si basa sulle tre aree distinte (personale, sociale e imparare a imparare) delineate dalla Raccomandazione del consiglio del 2018. Ogni area comprende tre competenze (area personale: autoregolazione, flessibilità, benessere; area sociale: empatia, comunicazione, collaborazione; imparare a imparare: mentalità di crescita, pensiero critico, gestione dell’apprendimento). Inoltre, ogni competenza è ulteriormente dettagliata attraverso tre descrittori, utilizzando il modello “consapevolezza, comprensione, azione” raccomandato dagli esperti per rappresentare le varie sfaccettature dell’impiego. Di seguito spiegheremo in cosa consiste ciascuna area, le competenze che la compongono e i descrittori associati (si veda la tabella 1).

Tabella 1. LIFECOMP in breve

Area	Abilità	Definizione
Personale	Autoregolazione	<i>Consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti</i>
	Flessibilità	<i>Capacità di gestire le transizioni e l’incertezza e di affrontare le sfide</i>
	Benessere	<i>Perseguire la soddisfazione della vita, la cura della salute fisica, mentale e sociale e l’adozione di una vita sostenibile</i>

(segue)

Sociale	Empatia	<i>La comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte adeguate</i>
	Comunicazione	<i>Utilizzo di strategie di comunicazione, codici e strumenti specifici per il dominio, a seconda del contesto e del contenuto</i>
	Collaborazione	<i>Impegno in attività di gruppo lavoro di squadra riconoscimento e rispetto degli altri</i>
Apprendere ad apprendere	Mentalità di crescita	<i>Credere nel proprio e nell'altrui potenziale per imparare e progredire continuamente</i>
	Pensiero critico	<i>Valutazione delle informazioni e delle argomentazioni per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative</i>
	Gestione dell'apprendimento	<i>Pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento</i>

2.1. L'area personale

Quest'area si concentra sullo sviluppo personale, sottolineando la realizzazione del potenziale individuale. Il rapporto Delors del 1996 ha individuato nell'"imparare a essere" un pilastro dell'educazione, sottolineando lo sviluppo della propria personalità e la capacità di agire con crescente autonomia, giudizio e responsabilità personale. "Imparare a essere" significa capire come mantenere una mente, un corpo e uno stile di vita sani, affrontare la complessità, l'incertezza e lo stress, cercare sostegno quando necessario e coltivare la resilienza. Comprende anche lo sviluppo della capacità di lavorare in modo autonomo e di gestire la propria carriera, insieme ad atteggiamenti come l'assertività, l'integrità, l'automotivazione, la capacità di risolvere

re i problemi e una disposizione positiva verso la promozione del benessere personale, sociale e fisico. Quest'area è associata alle seguenti tre competenze, che ora descriveremo in base ai loro descrittori: autoregolazione, flessibilità e benessere.

2.1.1. Autoregolazione

L'autoregolazione è una capacità fondamentale per la specie umana, che ci permette di modificare e controllare le nostre risposte, assicurandoci che non siano semplici reazioni inconsce agli stimoli. L'autoregolazione è una capacità che varia da un individuo all'altro e può essere migliorata con la pratica. Svolge un ruolo cruciale nell'impegno attivo nell'apprendimento, compreso l'apprendimento di come imparare, ed è essenziale per lo sviluppo di altre competenze chiave. Per esempio, insieme all'autoefficacia (la fiducia nella propria capacità di raggiungere gli obiettivi), l'autoregolazione è una componente vitale della competenza Imprenditorialità, che comprende la capacità di creare valore culturale, sociale o economico.

I tre descrittori associati all'autoregolazione sono i seguenti:

- a. consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti personali;
- b. comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e i comportamenti personali, comprese le risposte allo stress;
- c. nutrire l'ottimismo, la speranza, la resilienza, l'autoefficacia e il senso dello scopo per sostenere l'apprendimento e l'azione.

2.1.2. Flessibilità

La flessibilità ci permette di interagire con ambienti dinamici e affrontare cambiamenti. La flessibilità, oltre ad adattarsi a nuove situazioni, implica la necessità di effettuare aggiustamenti, di accettare la complessità, le contraddizioni e l'incertezza e di essere disposti ad affrontare compiti con informazioni incomplete.

I tre descrittori associati all'autoregolazione sono i seguenti:

- a. disponibilità a rivedere opinioni e linee d'azione di fronte a nuove evidenze;

- b. comprensione e adozione di nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta a contesti in evoluzione;
- c. gestire le transizioni nella vita personale, nella partecipazione sociale, nel lavoro e nei percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e fissando obiettivi.

2.1.3. Benessere

Il benessere può essere definito come un risultato che emerge dall'integrazione dinamica di fattori fisici, cognitivi, emotivi, sociali, esistenziali e ambientali. Le strategie per migliorare il benessere comprendono pratiche per il benessere fisico, come una buona igiene del sonno e scelte di vita sane, il benessere cognitivo attraverso attività creative e apprendimento continuo, il benessere emotivo attraverso l'autonomia e l'autoregolazione e il benessere sociale promosso dall'empatia, dall'altruismo e dalle relazioni interpersonali. Inoltre, il benessere esistenziale dei cittadini si arricchisce grazie a una vita propositiva e a scelte intenzionali. Infine, il benessere ambientale è un aspetto integrante, sostenuto da pratiche sostenibili e dalla difesa del clima.

I tre descrittori associati all'autoregolazione sono i seguenti:

- a. consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali influenzano la salute e il benessere;
- b. comprendere i rischi potenziali per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale;
- c. adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e il benessere fisico e mentale di sé e degli altri, cercando e offrendo sostegno sociale.

2.2. L'area sociale

L'ambito sociale si concentra sullo sviluppo delle competenze e della consapevolezza essenziali per promuovere una coesistenza armoniosa e comprendere la natura intrinsecamente sociale dell'umani-

tà. Ciò comprende la capacità e la volontà di impegnarsi, comunicare e collaborare positivamente con gli altri.

L'interiorizzazione di valori condivisi è un risultato critico dell'utilizzo delle competenze sociali, soprattutto in considerazione della prevista crescita, nell'immediato futuro, di lavori che richiederanno forti capacità di collaborazione e comunicazione. Insieme all'empatia, all'imprenditorialità e all'innovazione, una collaborazione e una comunicazione efficaci sono considerate cruciali per navigare in un mercato del lavoro fortemente influenzato dai progressi tecnologici. È quindi indispensabile che gli individui coltivino attivamente queste competenze. La competenza sociale, come indicato nella Raccomandazione del Consiglio europeo del 2018 sulle competenze chiave, implica la comprensione dei codici di condotta della società e delle norme di comunicazione. Richiede la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di collaborare in contesti professionali, di negoziare, di dimostrare tolleranza, di comprendere ed esprimere diverse prospettive, di infondere fiducia e di praticare l'empatia. La competenza sociale implica anche la promozione di un atteggiamento collaborativo, il rispetto della diversità umana, il superamento dei pregiudizi e il compromesso nella partecipazione attiva alla società. Queste competenze in ambito sociale sono strettamente interconnesse con le competenze chiave di "cittadinanza" e "consapevolezza culturale", formando un insieme completo di abilità necessarie per prosperare nelle società democratiche. Quest'area è associata alle seguenti tre competenze, che ora descriveremo in base ai loro descrittori: empatia, comunicazione e collaborazione.

2.2.1. Empatia

L'empatia svolge un ruolo centrale nello sviluppo delle competenze sociali ed emotive, costituendo la base per la costruzione di relazioni positive. Alla base di tutti i comportamenti pro-sociali, l'empatia è fondamentale per gestire lo stress e risolvere i conflitti. Essa comprende tre aspetti fondamentali: la capacità di riconoscere le emozioni negli altri, di adottare cognitivamente la loro prospettiva e di condi-

vedere gli stati emotivi e la capacità di fornire una risposta adeguata alle emozioni degli altri.

L'empatia è alla base della comunicazione efficace e rappresenta una competenza essenziale di cittadinanza globale. Le prove scientifiche indicano che l'empatia è radicata nel cervello umano e che la sopravvivenza della nostra specie è storicamente legata alla capacità di comprendere e aiutare gli altri. È importante notare che è ampiamente riconosciuto che pratiche specifiche possono migliorare e sviluppare l'empatia.

I tre descrittori associati all'empatia sono i seguenti:

- a. consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona;
- b. comprensione delle emozioni e delle esperienze di un'altra persona e capacità di assumere in modo proattivo la sua prospettiva;
- c. reazione alle emozioni e alle esperienze di un'altra persona, essendo consapevoli che l'appartenenza al gruppo influenza il proprio atteggiamento.

2.2.2. *Comunicazione*

In un mondo mediato dalle nuove tecnologie, la comunicazione è efficace in presenza di competenze digitali. La comunicazione ha bisogno di aspetti socio-emotivi e non-verbali, oltre che linguistici, che sono mediati diversamente negli ambienti online. È perciò importante stimolare la consapevolezza delle norme comportamentali negli ambienti digitali, l'adattamento delle strategie di comunicazione a pubblici specifici e il riconoscimento della diversità culturale e generazionale nelle interazioni digitali.

I tre descrittori associati alla comunicazione sono i seguenti:

- a. consapevolezza della necessità di una varietà di strategie comunicative, registri linguistici e strumenti adattati al contesto e al contenuto;
- b. comprensione e gestione di interazioni e conversazioni in diversi contesti socioculturali e in situazioni specifiche del settore;
- c. ascoltare gli altri e affrontare conversazioni con sicurezza, assertività, chiarezza e reciprocità, in contesti sia personali sia sociali.

2.2.3. *Collaborazione*

Navigare nella complessità delle sfide del XXI secolo richiede risposte complesse sia a livello personale sia collettivo. L'interazione dinamica di fattori interconnessi, spesso imprevedibili e incontrollabili, richiede soluzioni di successo radicate nella collaborazione efficace tra individui, organizzazioni e reti. Fondamentale per questa collaborazione è l'abbraccio di prospettive diverse, che favoriscono la novità e una ricca gamma di idee per affrontare i compiti condivisi. I cittadini svolgono un ruolo cruciale partecipando attivamente alle attività collettive, mettendo in comune conoscenze e risorse per raggiungere obiettivi comuni, non solo promuovendo risultati condivisi ma anche attenuando gli stati psicologici negativi.

L'interdipendenza positiva, che si basa sugli sforzi reciproci, e l'interazione promozionale, che incoraggia e facilita i contributi, sono fondamentali per una collaborazione di successo. Gli individui che trovano un equilibrio tra gli obiettivi personali e la genuina preoccupazione per gli altri emergono come abili negoziatori e risolutori di problemi. Gli individui con una mentalità collaborativa riescono a superare i limiti dei dilemmi sociali, dove la priorità del vantaggio individuale rispetto al benessere del gruppo può portare a risultati non ottimali. L'impiego delle tecnologie digitali offre vie innovative per la collaborazione, tra cui la condivisione di dati, la funzione di intermediario e l'utilizzo di strumenti digitali per i processi collaborativi e la creazione di conoscenza.

I tre descrittori associati alla collaborazione sono i seguenti:

- a. intenzione di contribuire al bene comune e consapevolezza che gli altri possono avere affiliazioni culturali, background, credenze, valori, opinioni o circostanze personali diverse;
- b. comprensione dell'importanza della fiducia, del rispetto della dignità umana e dell'uguaglianza, della gestione dei conflitti e della negoziazione dei disaccordi per costruire e sostenere relazioni eque e rispettose;
- c. ripartire equamente compiti, risorse e responsabilità all'interno di un gruppo, tenendo conto del suo obiettivo specifico; sollecit-

tare l'espressione di punti di vista diversi e adottare un approccio sistemico.

2.3. L'area dell'apprendere ad apprendere

Nel nostro mondo dinamico, l'abilità di apprendere ad apprendere è considerata fondamentale, soprattutto perché gli studenti si trovano ad affrontare sfide senza precedenti, come orientarsi tra i lavori, i ruoli e le tecnologie emergenti che non hanno ancora fatto il loro ingresso nel sistema educativo. L'afflusso di dati da Internet introduce nuovi fenomeni sociali, tra cui la disinformazione intenzionale. La digitalizzazione della vita sottolinea la necessità di un apprendimento continuo, rendendo l'apprendere ad apprendere cruciale per un apprendimento persistente e organizzato e per una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale sia collaborativo. Questa abilità attraversa sia la dimensione personale sia quella sociale, comprendendo aspetti cognitivi come la risoluzione dei problemi, elementi metacognitivi come la consapevolezza di sé e dimensioni affettive come la motivazione.

Dal punto di vista sociale, apprendere ad apprendere include la comprensione di aspetti contestuali come le dimensioni storiche, economiche e culturali. Le raccomandazioni del Consiglio del 2018 evidenziano le componenti della competenza, tra cui la conoscenza delle strategie di apprendimento preferite e la capacità di riflettere criticamente e prendere decisioni. Apprendere ad apprendere è acquisibile lungo tutto l'arco della vita ed è un fattore chiave per il cambiamento in età adulta, migliorando l'occupabilità e la competitività.

Chi impara per tutta la vita contribuisce al benessere della società impegnandosi intenzionalmente in nuove attività di apprendimento e adattandosi a un mondo in rapida evoluzione. Quest'area è associata alle seguenti tre competenze, che ora descriveremo in base ai loro descrittori: mentalità di crescita, pensiero critico e gestione dell'apprendimento.

2.3.1. Mentalità di crescita

Una mentalità orientata alla crescita si basa sul presupposto che sia sempre possibile migliorare le proprie competenze, grazie all'impegno e, eventualmente, a interventi mirati. Al contrario, una mentalità cosiddetta "fissa" considera le doti intellettive come una condizione di partenza inalterabile. Avere una mentalità orientata alla crescita è funzionale per l'apprendimento, in quanto si associa a un maggiore impegno e coinvolgimento nelle attività scolastiche, grazie a una maggior fiducia nelle proprie potenzialità di apprendimento. I tre descrittori associati alla mentalità di crescita sono i seguenti:

a) consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e realizzare con il lavoro e la dedizione; b) comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e che richiede apertura, curiosità e determinazione; c) riflettere sul feedback degli altri e sulle esperienze positive e negative per continuare a sviluppare il proprio potenziale.

2.3.2. Pensiero critico

Il pensiero critico è fondamentale quando dobbiamo prendere decisioni in contesti poco definiti o ambigui. Grazie al pensiero critico riusciamo a gestire in modo autoregolato la nostra elaborazione di informazioni e scegliere le strategie più efficaci per la risoluzione dei problemi. Il pensiero critico si basa sulla capacità di inibire le proprie preconcezioni e aprirsi a nuove modalità di elaborazione e riflessione. Il pensiero critico si basa sia sul pensiero divergente sia quello convergente: è utile esplorare varie strade, anche nuove, per risolvere un problema, ma a un certo punto è necessario far "convergere" i nostri sforzi verso il raggiungimento dell'obiettivo.

I tre descrittori associati al pensiero critico sono i seguenti:

- a. consapevolezza dei potenziali pregiudizi nei dati e dei propri limiti personali, raccogliendo informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e rispettabili;
- b. confronto, analisi, valutazione e sintesi di dati, informazioni, idee e messaggi dei media per trarre conclusioni logiche;

- c. sviluppare idee creative, sintetizzando e combinando concetti e informazioni provenienti da fonti diverse al fine di risolvere problemi.

2.3.3. Gestione dell'apprendimento

La gestione dell'apprendimento richiede conoscenze cognitive e metacognitive. È importante conoscere i propri punti di forza e debolezza come studente, ma anche conoscere le caratteristiche del compito che ci viene assegnato e quali siano le strategie più idonee a completarle. Un approccio metacognitivo consente allo studente di autoregolarsi per raggiungere l'obiettivo di apprendimento a partire dalle condizioni di partenza. Nel corso del processo è fondamentale il monitoraggio, per assicurarsi che le strategie applicate siano funzionali o se, al contrario, sia consigliabile cambiare approccio. I tre descrittori associati alla gestione dell'apprendimento sono i seguenti:

- a. consapevolezza dei propri interessi, processi e strategie di apprendimento, compresi i bisogni di apprendimento e il supporto necessario;
- b. pianificazione e attuazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento;
- c. riflettere e valutare scopi, processi e risultati dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza, stabilendo relazioni tra i vari ambiti.

2. Scrittura e università

La scrittura è un artefatto culturale che ha permesso l'espansione della mente umana. È un'attività poliedrica che può essere utilizzata dagli esseri umani per raggiungere diversi obiettivi, dalla risoluzione di compiti quotidiani in modo più efficace (per esempio, liste di cose da fare) alla promozione di una significativa trasformazione sociale (per esempio, la revisione di una Costituzione). Se inserita in contesti educativi, la scrittura ha un'identità dialettica: è un'abilità accademica interdisciplinare e un potente strumento di comunicazione (Boscolo, 2014). La scrittura può essere analizzata da diversi punti di vista. Può essere vista come l'atto motorio di scrivere una parola su un foglio bianco, come un sistema coerente di segni, come un mezzo di comunicazione o come una forma d'arte. Ma può anche essere analizzata in interazione con i processi psicologici della persona che scrive.

La scrittura favorisce il pensiero, sia dal punto di vista filogenetico sia ontogenetico. Da un punto di vista filogenetico, l'invenzione umana della capacità di rappresentare per iscritto tutti i suoni delle lingue parlate è stata un ingrediente fondamentale per lo sviluppo delle culture antiche. Nell'antica Grecia, per esempio, la scrittura potrebbe aver favorito lo sviluppo della filosofia, in quanto la scrittura facilitava il confronto tra prospettive passate e presenti, la critica

delle tradizioni culturali e la verifica di ipotesi alternative (Baron, 2023). Da una prospettiva ontogenetica, l'acquisizione della scrittura sblocca nel bambino un funzionamento mentale più elevato, in quanto gli consente di trasformare gli elementi del linguaggio in oggetti di riflessione. Come conseguenza naturale, l'apprendimento della scrittura rappresenta una tappa significativa nel nostro sviluppo psicologico.

L'apprendimento della scrittura nel contesto scolastico è strettamente legato all'apprendimento della lettura e inizia intorno ai sei anni. Da quel momento in poi, i bambini e le bambine acquisiscono una competenza linguistica che sarà alla base di tutti i successivi sviluppi in ambito curricolare e può essere considerata un importante fattore predittivo del successo scolastico. Nel corso della scuola si devono affrontare diverse situazioni che richiedono l'uso della scrittura. Per esempio, si devono completare esercizi ed esami scritti in diverse materie, creare saggi di opinione, scrivere documenti di ricerca e persino libri di testo... La complessità di questi compiti aumenterà con il passare degli anni scolastici, ma la scrittura sarà sempre presente. A mano a mano che le studentesse diventano più fluenti nella scrittura, continuano a imparare a scrivere, ma iniziano anche a usare la scrittura per imparare.

La scrittura non è solo un requisito di contesti educativi formali. Sebbene si tenda ad associare la scrittura all'età scolare, essa si estende a tutta la nostra vita e ci accompagna in modo trasversale: dalla scrittura di una lettera motivazionale per trovare lavoro alla composizione di un brano per comprendere le nostre emozioni in un processo terapeutico. La scrittura è una costante nello sviluppo della nostra vita e può essere intesa come fine a sé stessa, ma anche come strumento per l'acquisizione di conoscenze e per il potenziamento di una moltitudine di competenze associate a processi mentali di ordine superiore, oltre che al nostro sviluppo personale e sociale. Pertanto, la scrittura è uno strumento che contribuisce alla crescita della mente e promuove l'apprendimento permanente.

1. Modelli teorici di scrittura

Nei paragrafi precedenti abbiamo sottolineato il potenziale significativo della scrittura nel favorire l'evoluzione del pensiero e della conoscenza, presentandola come uno strumento di grande valore epistemico. Le ricerche condotte nell'ambito del movimento “scrivere per imparare” indicano che la scrittura, nelle sue varie forme, funge da veicolo per l'apprendimento, generando un impatto positivo sulla conoscenza e sul pensiero in diversi ambiti e contesti (Klein, Boscolo, 2016). Come suggerito da Scardamalia e Bereiter (1992), l'interazione dinamica tra la conoscenza e l'elaborazione del testo è fondamentale per far progredire lo sviluppo cognitivo e facilitare la trasformazione della conoscenza. Questa è la concezione della scrittura che guida questo libro e tutte le nostre attività didattiche basate sulla scrittura per promuovere le life skills. Tuttavia, per comprendere le prospettive teoriche che hanno guidato lo sviluppo delle proposte didattiche incluse in questo libro, è necessario conoscere i diversi approcci con cui la scrittura è stata concettualizzata storicamente. È importante che questi modelli contribuiscano a creare un approccio alla scrittura per l'apprendimento permanente basato sull'evidenza. Nel complesso, possiamo identificare due approcci principali alla scrittura, quello cognitivo e quello socioculturale.

1.1. Approcci cognitivi alla scrittura

Secondo l'approccio cognitivo, la scrittura può essere paragonata al funzionamento di un meccanismo che esegue le operazioni necessarie per produrre “oggetti” specifici, come i testi (Boscolo, 2014). Le prime ricerche sulla scrittura sono state influenzate dagli studi psicologici sulla risoluzione di problemi. Da questa concezione della scrittura è emerso il ben noto modello di Hayes e Flower (1980), in cui la scrittura è concettualizzata attraverso tre processi chiave: la pianificazione, la traduzione dei piani in testo e la revisione. Questi processi operano su informazioni provenienti dall'ambiente del com-

pito (il contesto all'interno del quale si colloca il compito: istruzioni, scopo ecc.) e dalla memoria a lungo termine (Hayes, Flower, 1986). Il termine "traduzione" in questo contesto si riferisce alla conversione del contenuto concettuale in forma linguistica. Il modello di questi autori si discosta dall'approccio convenzionale alla scrittura, che si concentra sul prodotto finale. La sua unicità risiede nel riconoscimento della natura iterativa del processo di scrittura. In questo quadro, la pianificazione, la traduzione e la revisione sono considerati processi cognitivi che possono essere adattati in qualsiasi momento del processo di scrittura, sfidando la nozione di fasi rigide nello sviluppo di questa attività.

La ricerca di questi autori ha prodotto un risultato cruciale: la possibilità di distinguere tra scrittrici esperte e scrittrici principianti (Hayes, Flower, 1986). Le scrittrici esperte sono in grado di affrontare la scrittura come un'attività orientata agli obiettivi e di autoregolare i propri processi affettivi, cognitivi e comportamentali fino al loro raggiungimento. Inoltre, le esperte sono in grado di utilizzare la scrittura in modo epistemicamente corretto (per esempio, scrivendo in un genere specifico) e sono flessibili nell'uso della scrittura come strumento di riflessione.

Bereiter e Scardamalia (1987) – per i quali l'atto di scrivere è considerato un processo ricorsivo che implica l'uso di strategie di risoluzione di problemi e di regolazione cognitiva per migliorare la qualità della scrittura – hanno delineato le differenze tra scrittrici esperte e principianti contrapponendo un modello di narrazione della conoscenza (*knowledge telling*) a un modello di trasformazione della conoscenza (*knowledge transforming*) della scrittura. Nell'approccio della narrazione delle conoscenze, le principianti recuperano i contenuti direttamente dalla memoria a lungo termine, organizzata attraverso relazioni associative. Al contrario, le scrittrici esperte che utilizzano una strategia di trasformazione della conoscenza costruiscono una rappresentazione dettagliata della sfida retorica, guidando la generazione e la valutazione dei contenuti in base agli obiettivi derivati. Le scrittrici esperte dimostrano un pensiero più riflessivo, sviluppando

piani complessi, apportando modifiche sostanziali durante la stesura e impegnandosi in ampie revisioni. Di conseguenza, i testi prodotti da scrittori e scrittrici esperti/e sono adattati alle esigenze del pubblico e la loro comprensione dell'argomento è approfondita grazie all'allineamento con gli obiettivi comunicativi. Il modello di trasformazione della conoscenza si allinea ai modelli cognitivi classici per la sua enfasi generale sul pensiero riflessivo di livello superiore insito nel processo di scrittura.

L'esplorazione degli aspetti cognitivi interattivi in questi modelli di scrittura ha arricchito in modo significativo la nostra comprensione delle distinzioni tra esperte e principianti in processi di scrittura cruciali come la pianificazione, la traduzione, la revisione e il monitoraggio. Scrittrici novizie, se confrontate con scrittrici esperte, mostrano spesso carenze nella definizione degli obiettivi, nella considerazione del pubblico, nel monitoraggio della produzione in linea con gli obiettivi e nella revisione del testo a livello organizzativo. I modelli di Hayes e Flower (1980) e di Bereiter e Scardamalia (1987) integrano elementi come l'ambiente del compito e le strategie di autoregolazione, ma la loro attenzione principale rimane sul ruolo dei processi cognitivi nella competenza di scrittura degli studenti.

Tuttavia, per spiegare in modo esauriente le prestazioni nella scrittura e lo sviluppo autoregolato è necessario includere processi sociali, motivazionali e comportamentali oltre a quelli cognitivi. La scrittura trascende l'essere una mera espressione di abilità cognitiva; è un processo cognitivo sociale in cui chi scrive deve essere in sintonia con le aspettative di chi legge e impegnarsi a rivedere il proprio testo al fine di ottenere una comunicazione efficace. Negli anni Novanta, una nuova ondata di ricerche, raccolta da Castelló *et al.* (2010), ha affrontato questa limitazione e ha sviluppato un approccio alla comprensione della scrittura attraverso una lente socio-cognitiva.

Gli scrittori utilizzano strategie di autoregolazione, spesso sviluppate informalmente attraverso sfide personali o emulando modelli di successo. Nel campo della scrittura, l'autoregolazione comprende i pensieri, i sentimenti e le azioni che gli scrittori intraprendono da soli

e che mirano a una serie di obiettivi letterari, tra cui il miglioramento delle abilità di scrittura e della qualità del testo che compongono. Zimmerman e Risemberg (1997) hanno suggerito che la scrittura coinvolge tre tipi di strategie di autoregolazione: strategie di autoregolazione ambientale, comportamentale e personale. I processi ambientali comprendono l'autoregolazione degli scrittori all'interno del contesto fisico o sociale in cui scrivono. I processi comportamentali riguardano l'autoregolazione delle attività motorie associate alla scrittura, mentre i processi personali riguardano l'autoregolazione delle convinzioni cognitive e degli stati affettivi legati alla scrittura. Secondo questo modello, queste tre strategie di autoregolazione creano un ciclo di feedback ciclico con l'autoefficacia.

L'autoefficacia nella scrittura implica la fiducia di un individuo nella propria capacità di pianificare ed eseguire le azioni necessarie per raggiungere specifici livelli di competenza nei compiti di scrittura (Zimmerman, Bandura, 1994; Pajares, Johnson, 1994). La teoria cognitiva sociale di Bandura (1986) è utile per spiegare l'autoregolazione nella scrittura, evidenziando le relazioni reciproche tra le fonti triadiche di influenza dell'autoregolazione e sottolineando come le convinzioni di autoefficacia abbiano un impatto sulla motivazione e sui risultati personali. L'autoefficacia degli scrittori e delle scrittrici non è solo indicativa dei loro processi di autoregolazione, ma svolge anche un ruolo predittivo sulla loro motivazione intrinseca a scrivere e sui loro risultati letterari finali (Schunk, Zimmerman, 1997; Zimmerman, Bandura, 1994).

Zimmerman e colleghi hanno influenzato in modo significativo lo sviluppo del Self-Regulated-Strategy-Development (SRSD), un approccio mirato ad affrontare le difficoltà di scrittura di studenti e studentesse. Graham e Harris (1996) hanno formulato un modello nell'ambito dell'SRSD che combina l'istruzione esplicita sulle strategie di pianificazione e revisione con le procedure di autoregolazione. Diversamente dalle semplici descrizioni dei processi di scrittura nei modelli cognitivi, questa proposta funge da modello di intervento per le studentesse che devono padroneggiare i processi cognitivi nella

composizione dei testi. Incoraggia l'uso autonomo, riflessivo e auto-regolato delle strategie di scrittura, favorisce la comprensione delle caratteristiche di una buona scrittura e promuove un atteggiamento positivo verso la scrittura e verso sé stessi come scrittrici. La proposta in sei fasi funge da guida adattabile per le insegnanti. Inizialmente, l'insegnante aiuta le studentesse a sviluppare le conoscenze preliminari essenziali e, attraverso le discussioni, esamina insieme le strategie di scrittura, i loro scopi e i loro vantaggi. Successivamente, l'insegnante modella l'uso delle strategie, incorporando le autoistruzioni, consentendo alle studentesse di memorizzare ed esercitarsi in modo collaborativo. Infine, le studentesse applicano autonomamente le strategie apprese senza il supporto dell'insegnante.

A parte il valore intrinseco di questi modelli per comprendere il ruolo dell'autoregolazione nei processi di scrittura e come si possano sviluppare interventi didattici basati su questo principio, la loro concezione della scrittura rimane strettamente individualistica. Tuttavia, approcci teorici più recenti sostengono la necessità di concepire la scrittura da una prospettiva più dialogica e collaborativa. In particolare, ci riferiamo alle teorie della scrittura inquadrare nel contesto socioculturale.

1.2. Approcci socioculturali alla scrittura

L'approccio socioculturale, a differenza di quello cognitivo, considera la scrittura come uno strumento di partecipazione (Boscolo, 2014). Nato da Vygotskij (1980), esso sostiene che gli individui apprendono da altri più consapevoli, ovvero da coloro che hanno una maggiore padronanza della materia. Ricercatori e ricercatrici di linguistica hanno approfondito questa teoria, sottolineando il ruolo del linguaggio nelle interazioni sociali e culturali. Questa focalizzazione linguistica ha facilitato la sua integrazione con l'insegnamento della scrittura. La teoria socioculturale sfida la visione storica della scrittura come impresa solitaria, sostenendo invece una rappresentazione sociale e collaborativa in cui si sostiene che scrittori e scrittrici alle pri-

me armi imparano dalle controparti esperte. Nel contesto della classe, le partner più competenti possono essere studentesse, insegnanti o autrici affermate. Considerando la scrittura non solo come disciplina, ma anche come strumento per l'apprendimento dei contenuti disciplinari ("scrivere per imparare"), la teoria considera le conoscenze pregresse, la comprensione della lingua, i generi, la motivazione e la tecnologia. Secondo la prospettiva socioculturale, la scrittura è uno sforzo collaborativo, con le insegnanti che si impegnano attivamente come co-autori, guidando, sostenendo e modellando pratiche efficaci. L'approccio socioculturale nella ricerca privilegia l'interazione tra i partecipanti rispetto ai prodotti finali, enfatizzando le pratiche in classe, le azioni di alfabetizzazione e gli sforzi collaborativi sostenuti da ambienti di studio (Prior, 2006).

1.3. Collegamento tra le convinzioni sulla scrittura e l'inclusione di pratiche di scrittura nel curriculum

Nei campi della psicologia e dell'educazione, c'è un crescente interesse nell'approfondire le concezioni delle insegnanti, alimentato dalla sostanziale correlazione individuata tra queste concezioni e le pratiche specifiche messe in atto in classe. Le convinzioni delle insegnanti non solo forniscono preziose indicazioni sulle loro pratiche in classe, ma funzionano anche come predittori delle prestazioni di scrittura, come evidenziato da Fives e Buehl (2012). L'effetto di filtro di queste convinzioni è cruciale nel plasmare le autovalutazioni delle insegnanti e il focus della loro attenzione, come sottolineato da Nespor (1987). Inoltre, le convinzioni delle educatrici hanno un impatto di vasta portata sul modo in cui concettualizzano il ruolo dell'insegnamento e formulano strategie per rispondere ai bisogni degli studenti, in linea con il riconoscimento di Bandura (1977) del ruolo influente delle convinzioni nel campo dell'istruzione.

Per quanto riguarda la scrittura, diversi studi hanno indagato le concezioni delle insegnanti su questo strumento (Graham *et al.*, 2022). Alcuni di questi studi hanno esplorato le convinzioni generali di edu-

catori ed educatrici sulla loro preparazione a insegnare la scrittura (per esempio, Brindle *et al.*, 2016; De Smedt *et al.*, 2016), la loro autoefficacia a insegnare la scrittura (per esempio, Brindle *et al.*, 2016; De Smedt *et al.*, 2016; Hsiang, Graham, 2016; McMaster *et al.*, 2020; Rietdijk *et al.*, 2018), il loro atteggiamento nei confronti dell'insegnamento della scrittura (Cutler, Graham, 2008; De Smedt *et al.*, 2016; Dockrell *et al.*, 2016) e le loro convinzioni epistemologiche sullo sviluppo e la conoscenza della scrittura (per esempio, Brindle *et al.*, 2016; Hsiang *et al.*, 2020; McMaster *et al.*, 2020; Ritchey *et al.*, 2015). In sintesi, la ricerca indica che le insegnanti con un atteggiamento positivo nei confronti della scrittura, fiducia nelle proprie capacità di insegnamento e senso di competenza nella scrittura sono più propense a insegnare la scrittura e ad adottare pratiche basate sulle evidenze. Le convinzioni positive, in particolare una maggiore efficacia nell'insegnamento della scrittura, sono associate all'uso di pratiche basate sulle evidenze (Gilbert, Graham, 2010; Graham *et al.*, 2015). Queste insegnanti sono anche più propense a personalizzare l'insegnamento della scrittura per gli scrittori più deboli (Graham *et al.*, 2001) e a integrare la scrittura per sostenere l'apprendimento degli studenti (Gillespie *et al.*, 2014). Inoltre, il punto di vista delle insegnanti sull'importanza della scrittura (Gillespie *et al.*, 2014; Graham *et al.*, 2015) e il loro approccio teorico all'insegnamento dei metodi di scrittura (Graham *et al.*, 2002) sono stati considerati come un'ottima fonte di informazioni.

Sulla base dei dati di studi precedenti che dimostrano la relazione tra le concezioni sulla scrittura e le pratiche didattiche che la affrontano, abbiamo deciso di condurre un'indagine nel contesto dell'Università degli Studi di Firenze per analizzare i seguenti aspetti: 1) quali sono le convinzioni del personale universitario sulla scrittura e 2) che tipo di pratiche di scrittura includono nelle loro classi. L'indagine è stata condotta nell'ambito del progetto ORWELL, è servita a effettuare una valutazione dei bisogni sull'uso della scrittura nell'università in un contesto specifico e ha motivato la creazione di questo libro. Di seguito viene riportata una relazione su come è stato condotto lo studio e sui principali risultati.

2. La scrittura nei curricula: il caso dell'Università degli Studi di Firenze

L'indagine è stata condotta da settembre 2022 a giugno 2023. Per realizzare l'indagine, abbiamo seguito una procedura in tre fasi.

Step 1: identificare di buone pratiche

Abbiamo condotto un'analisi esaustiva di tutti i sillabi dell'Università degli Studi di Firenze con l'obiettivo di individuare quei corsi che prevedevano esplicitamente un'attività di scrittura nel programma. Quando i sillabi rivelavano un'attività legata alla scrittura per scopi epistemici – cioè, un'attività non esclusivamente incentrata sulla trasmissione di conoscenze attraverso una valutazione scritta – il/la rispettivo/a docente è stato/a identificato/a e inserito/a nel nostro database. In questa fase sono state analizzate 267 guide didattiche, di cui solo 74 (meno del 30%) includevano pratiche legate alla scrittura a scopo epistemico.

Step 2: contattare il/le docenti

In questa fase del processo, abbiamo contattato via e-mail tutti i/le docenti che, in base alla nostra precedente analisi dei sillabi, si presumeva includessero attività relative alla scrittura epistemica nei loro programmi. In questa e-mail abbiamo fornito una panoramica della nostra attività nell'ambito del progetto ORWELL. Dopo questa introduzione, abbiamo cercato la loro collaborazione invitandoli/e a compilare un questionario che ci permettesse di cogliere le loro convinzioni sulla scrittura.

Inoltre, abbiamo proposto un'intervista per approfondire l'attività didattica basata sulla scrittura che avevano menzionato nella guida didattica. I/le docenti che rispondevano all'e-mail venivano prontamente ringraziati/e per la loro partecipazione e invitati/e a compilare un questionario (si veda il box: Il questionario). 37 docenti hanno risposto al questionario e hanno accettato di partecipare all'intervista.

Il questionario

Informazioni generali:

Anni di servizio all'università: _____

Dipartimento di affiliazione: _____

Tipo di istituto di istruzione superiore:

☐ Università ☐ College

Genere:

☐ Maschio ☐ Femmina ☐ Non binario

Età: _____

L'importanza della scrittura:

Ha notato differenze tra il lavoro scritto dei suoi studenti attuali e quello degli studenti quando è entrato in servizio?

☐ Sì ☐ No

Se la risposta è sì, come descriverebbe le differenze e quali sono le ragioni principali di queste differenze?

Di recente, i media hanno pubblicato una serie di affermazioni sul fatto che la competenza degli studenti nella scrittura è diminuita. In base alla sua esperienza, quanto sono valide queste affermazioni?

☐ Valide ☐ Non valide

Nel suo dipartimento, viene data maggiore importanza all'insegnamento della competenza nella scrittura rispetto a dieci anni fa?

☐ D'accordo ☐ In disaccordo

Se la risposta è sì, quali sono le ragioni?

Prospettive sugli interventi a sostegno della scrittura ("apprendere a scrivere" or "scrivere per apprendere")

La scrittura è una soft skill e, pertanto, dovrebbero essere previste attività didattiche volte a promuoverla, indipendentemente dall'area di conoscenza.

☐ D'accordo ☐ In disaccordo

Sebbene la scrittura sia un'abilità necessaria, dovrebbe essere insegnata per gradi prima dell'università.

☐ D'accordo ☐ In disaccordo

(segue)

L'insegnamento della scrittura dovrebbe essere inquadrato nell'area delle lingue:

☐ D'accordo ☐ In disaccordo

Le attività di scrittura dovrebbero essere integrate nel programma di studio perché contribuiscono all'acquisizione di conoscenze.

☐ D'accordo ☐ In disaccordo

La scrittura non è l'attività più adatta per promuovere l'apprendimento dei contenuti in alcune aree della conoscenza (per esempio le materie scientifiche).

☐ D'accordo ☐ In disaccordo

Compiti di scrittura:

Valutate la competenza di scrittura dei vostri studenti all'inizio del corso?

☐ Sì ☐ No

Se la risposta è affermativa, si prega di descrivere le attività impiegate:

Con quale frequenza valutate le abilità di scrittura durante l'anno accademico?

☐ Quotidianamente

☐ Settimanalmente

☐ Ogni tanto

☐ Alla fine di ogni corso

☐ Altro (si prega di specificare): _____

Che tipo di attività di scrittura utilizzate per valutare i vostri studenti?

☐ Saggio

☐ Riassunto

☐ Tesi

☐ Relazione di laboratorio

☐ Relazione di progetto

☐ Relazione di ricerca

☐ Appunti di laboratorio

☐ Appunti di lettura

☐ Studi di caso

☐ *Business plan*

☐ Manuale tecnico

☐ Scrittura creativa

☐ Attività diaristica

☐ Diario riflessivo

☐ Sintesi argomentativa

☐ Altro (si prega di specificare): _____

Sviluppare la scrittura degli studenti:

Che tipo di azioni mettete in pratica per promuovere la competenza di scrittura dei vostri studenti?

- ☐ Includere commenti istruttivi quando si valutano i compiti di scrittura
- ☐ Discutere con gli studenti i loro scritti
- ☐ Modellare gli studenti su come scrivere
- ☐ Offrire sessioni di revisione sulla scrittura
- ☐ Offrire sessioni di preparazione per i compiti di scrittura
- ☐ Indirizzare gli studenti al centro di consulenza o al centro di supporto alla scrittura dell'istituzione
- ☐ Altro (si prega di specificare): _____

Step 3: interviste

In questa fase, i e le docenti sono state intervistate per comprendere più a fondo le attività didattiche che svolgevano in relazione alla scrittura. A tal fine, è stata elaborata una guida all'intervista semi-strutturata (si veda il box "L'intervista"). L'intervista è servita a identificare le pratiche di scrittura che avevano un autentico potenziale epistemico e che, in ultima analisi, nell'ambito di una delle azioni principali del progetto ORWELL, sono state trasformate in Flip-Card e rese pubblicamente disponibili sul sito web del progetto (<https://orwellproject.eu/flip-and-write/>).

L'intervista**Introduzione e presentazione del progetto:**

Buongiorno. Innanzitutto, vorremmo chiederle se è contrario alla registrazione dell'intervista. La registrazione sarà visionata solo dal team ORWELL, al fine di avere una registrazione delle vostre risposte per eventuali scopi di codifica.

Vorremmo ringraziarla per la sua collaborazione al progetto Erasmus+ KA02 ORWELL ("Online Reflective Writing in Higher Education and Lifelong Learning"), cofinanziato dall'Unione Europea. ORWELL è coordinato dall'Università di Firenze, in collaborazione con: Università di Malmö, Università di Cantabria, WIDE Services e EUDA.

(segue)

Come abbiamo già comunicato nella mail, una delle azioni del progetto prevede la raccolta di buone pratiche relative all'uso della scrittura nel contesto universitario. Il nostro obiettivo è quello di creare un database dei diversi modi in cui la scrittura può essere utilizzata per promuovere l'apprendimento e la riflessione in diverse discipline universitarie. Questo è il motivo per cui l'abbiamo contattata e per cui stiamo conducendo questa intervista. Se siete d'accordo, le informazioni sulle vostre attività di scrittura saranno pubblicate sul sito web del progetto, sotto forma di flip-card. Se siete pronti, iniziamo con le domande.

Domande relative all'attività che si trova nel syllabus:

L'analisi del programma di uno dei suoi corsi (citare il corso) ci ha permesso di individuare che lei utilizza la scrittura nel modo seguente (citare ciò che è menzionato nel programma, sempre in relazione alle pratiche di valutazione).

- Perché utilizzate la scrittura come metodo di valutazione?
- È la migliore attività di scrittura che avete o preferite che si faccia riferimento a un'altra attività?
- Vorremmo saperne di più su questa attività.
- Utilizzate strumenti online per supportare la competenza di scrittura?
- Avete una griglia per valutare la qualità dei prodotti scritti?
- Se utilizzate una griglia, la fornite agli studenti prima della valutazione, in modo che conoscano i criteri e le modalità di utilizzo?
- Ritenete che questa attività abbia un impatto positivo sulle capacità di scrittura dei vostri studenti? Se la risposta è sì, perché lo pensa?
- Quali difficoltà hanno incontrato i vostri studenti nell'affrontare questo compito?
- È un compito che utilizzate per valutare il contenuto didattico del vostro corso e/o il livello di competenza di scrittura dei vostri studenti?
- Ci sono attività pedagogiche durante il corso volte a migliorare le competenze di scrittura?

Domande relative ad altre possibili attività:

A questo punto, vorremmo sapere se in classe svolgete altre attività legate alla scrittura che non sono contemplate nel programma. Se la risposta è affermativa:

- Quali sono gli obiettivi didattici di queste attività?
- Quale metodologia utilizza per svolgerle?
- Come valutate i risultati di apprendimento per gli studenti?

- Quali difficoltà incontra nell'implementazione?
- Ritiene che agli studenti piaccia impegnarsi in questo tipo di attività?
- Acconsente alla diffusione dei dati relativi a questa attività/attività nell'ambito del progetto?

L'intervista è conclusa. Ha domande sul progetto o su altre questioni?

Grazie ancora per la sua partecipazione.

La figura 1 illustra il processo che abbiamo seguito nell'analisi dei sillabi, la somministrazione del questionario e delle interviste.

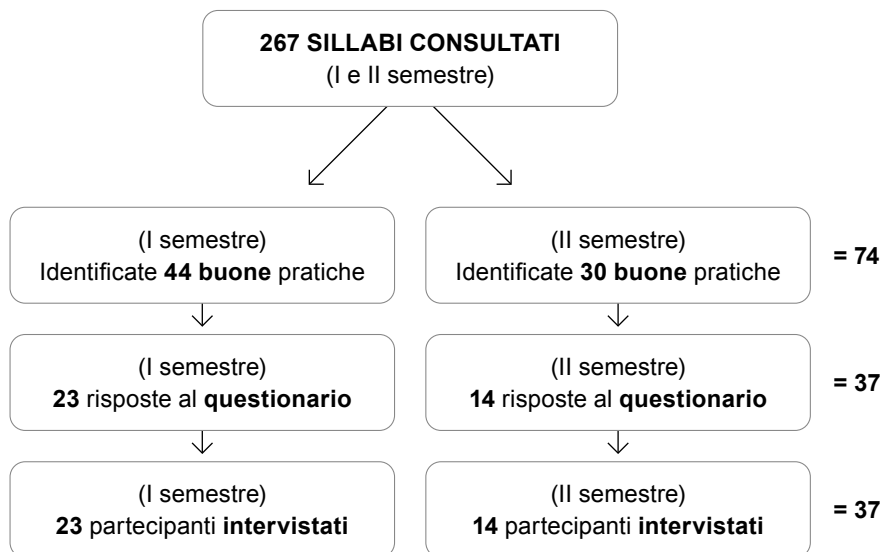


Figura 1. Flusso del processo di analisi dei sillabi, somministrazione dei questionari e conduzione delle interviste

2.1. Risultati principali della ricerca

2.1.1. Dati provenienti dall'analisi dei sillabi

L'esame dei sillabi ha rivelato che il modo in cui le attività di scrittura sono inserite nei corsi può essere notevolmente migliorato. In primo luogo, le attività di scrittura non erano ben allineate con le teorie della scrittura basate sulle evidenze. In secondo luogo, le attività di scrittura identificate erano prevalentemente associate al processo di valutazione e non erano coerentemente integrate nei piani di lezione regolari. Questo modello è stato particolarmente pronunciato nell'ambito delle scienze sociali e umanistiche, dove è stata osservata una concentrazione di attività di scrittura.

Un'osservazione interessante emersa dall'analisi è la mancanza di riferimenti a strumenti digitali per supportare le attività di scrittura, evidenziando una potenziale lacuna nell'esplorazione e nell'incorporazione di strategie pedagogiche potenziate dalla tecnologia. L'analisi collettiva dei sillabi offre alle università l'opportunità di rivedere e migliorare le proprie strategie per l'integrazione delle attività di scrittura nelle varie discipline, con particolare attenzione all'utilizzo degli strumenti digitali per arricchire e diversificare l'esperienza di scrittura degli studenti.

2.1.2. I dati dell'analisi del questionario

Le risposte al questionario hanno fornito preziose indicazioni sulle credenze in materia di scrittura e sulle pratiche di insegnamento dei e delle docenti universitari/e. L'età media dei e delle partecipanti era di 50,43 anni, con una distribuzione quasi equa del 48,6% di donne e del 51,4% di uomini. In particolare, il 60% dei e delle partecipanti ha osservato differenze nella produzione scritta di studenti e studentesse attuali rispetto a quelli del precedente periodo di servizio, citando un aumento degli errori grammaticali e sintattici e una diminuzione della capacità di scrivere testi. Nonostante l'importanza della competenza di scrittura, l'85,7% degli e delle intervistati/e ha indicato che non c'è una maggiore enfasi sull'insegnamento della scrittura nel loro

Dipartimento rispetto a dieci anni fa. Tuttavia, la maggior parte dei e delle partecipanti riconosce la scrittura come una competenza trasversale (80%) e concorda sul fatto che dovrebbe essere insegnata per gradi prima dell'università (91,4%). Il 94,3% dei e delle docenti non valuta le capacità iniziali di scrittura di studenti e studentesse prima dell'inizio del corso.

Per quanto riguarda la frequenza di lettura o valutazione della scrittura, il 54,1% ha riferito di farlo alla fine di ogni corso. Per quanto riguarda i metodi di valutazione, i/le partecipanti utilizzano varie forme, tra cui saggi, dissertazioni, tesi finali e note di lettura. Quando si tratta di aiutare studenti e studentesse a migliorare la loro scrittura, i e le docenti tendono a fornire commenti istruttivi e a impegnarsi in discussioni con studenti e studentesse.

2.1.3. Dati dell'analisi del contenuto delle interviste

Le interviste hanno messo in luce il fatto che spesso i/le docenti universitari/e non integrano le attività di scrittura nei loro corsi sulla base di una comprensione consapevole del potenziale epistemico di questo strumento. Al contrario, la loro inclusione di tali attività è spesso guidata dall'intuizione o informata dall'esperienza didattica accumulata, rivelando un riconoscimento pragmatico dell'impatto positivo sull'apprendimento.

Tuttavia, ciò che emerge dalle interviste è l'assenza di una consapevolezza pedagogica deliberata riguardo al ruolo specifico che la scrittura svolge negli intricati processi di apprendimento e trasformazione della conoscenza. Mentre i/le docenti possono riconoscere i benefici pratici dell'incorporazione della scrittura, sembra mancare una considerazione sistematica sull'utilizzo strategico della scrittura come strumento pedagogico per una comprensione più profonda, per il pensiero critico e per la costruzione della conoscenza tra gli studenti e le studentesse.

Ciò suggerisce un'area potenziale di ulteriore esplorazione e sviluppo nei programmi di formazione e sensibilizzazione pedagogica nell'ambito dell'università.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baron, N. S. (2023). *Who wrote this? How AI and the lure of efficiency threaten human writing*. Stanford University Press.
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: a national survey. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(5), 929-954. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x>
- Boscolo, P. (2014). *Two metaphors for writing research and their implications for writing instruction*. In B. Arfé, J. Dockrell, & V. W. Berninger (Eds.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems. Implications for assessment and instruction* (pp. 33-42). New York: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199827282.003.0003>
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(22), 1253-1282. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1424>
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919. <https://doi.org/10.1037/a0012656>
- De Smedt, F., van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher, and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(5), 833-868. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9590-z>
- Dockrell, J., Marshall, C., & Wyse, D. (2016). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading & Writing*, 29, 409-434. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9605-9>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). American Psychological Association.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey. *Elementary School Journal*, 110, 494-518.
- Gillespie, A., Graham, S., Kiuhara, S., & Hebert, M. (2014). High school teachers' use of writing to support students' learning: A national survey. *Reading & Writing*, 27, 1043-1072
- Graham, S., & Harris, K. R. (1996). Self-regulation and strategy instruction for stu-

- dents who find writing and learning challenging. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 347-360). Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., Collins, A. A., & Ciullo, S. (2022). Special and General Education Teachers' Beliefs About Writing and Writing Instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 163-179. <https://doi.org/10.1177/00222194221092156>
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *Elementary School Journal*, 115, 498-522.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, C. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 147-166.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177-202.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). *Identifying the Organization of Writing Processes*. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Hsiang, T. P., & Graham, S. (2016). Teaching writing in grades 4-6 in urban schools in the Greater China Region. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(5), 869-902. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9597-5>
- Hsiang, T. P., Graham, S., & Yang, Y. (2020). Teachers' practices and beliefs about teaching writing: A national survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33(10), 2511-2548. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4>
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2016). Trends in Research on Writing as a Learning Activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311-350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01>
- McMaster, K., Lembke, E., Shen, J., Poch, A., Smith, R., Jung, P., Allen, A., & Wagner, K. (2020). Supporting teachers' use of data-based instruction to improve students' early writing skills. *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 1-21. <https://doi.org/10.1037/edu0000358>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Pajares, F., & Johnson, M.J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the teaching of English*, 28, pp. 313-331.

- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-66). The Guilford Press.
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Jassen, T., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 640-663. <https://doi.org/10.1037/edu0000237>
- Ritchey, K., Cooker, D., & Jackson, A. (2015). The relationship between early elementary teachers' instructional practices and theoretical orientations and students' growth in writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(9), 1333-1354. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9573-0>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. <https://doi.org/10.1080/002103702.1992.10822332>
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1006/ceps.1997.0919>.

Parte II.

Promuovere le Life Skills attraverso attività di scrittura: l'area personale

I primi mesi di C. all'università trascorrono tranquilli. C. si è trasferita in una residenza universitaria e investe più tempo e sforzi per scoprire cosa significa essere una studentessa universitaria sia in termini di attività sociali e di svago sia che per studiare. Diciamo che la sua routine quotidiana prevede la partecipazione alle lezioni e l'ideazione di nuove varianti del gioco del ping-pong nella sala comune della casa degli studenti. Tuttavia, un evento inaspettato interrompe la loro dinamica di tranquillità e divertimento.

Una mattina, C. assiste a una lezione di una di quelle materie che, a prima vista, sembrano essere state inserite nel piano di studi senza pensarci troppo. Uno di quei corsi in cui le richieste sono basse, così come l'interesse sui contenuti. Naturalmente, tutte queste sono supposizioni fatte da C. dopo aver ascoltato il professore presentare il corso e aver appreso che la valutazione sarebbe avvenuta alla fine del semestre attraverso un esame orale. Ciò che C. non poteva prevedere in quel momento è che questo professore si sarebbe iscritto a un corso di formazione sulle nuove pedagogie nel contesto universitario e, di conseguenza, avrebbe deciso di cambiare il copione della sua materia. Con questa svolta, C. scopre in quella tranquilla mattina di dover affrontare un compito inaspettato. Questo compito si intitola "avvocato del diavolo" e consiste in quanto segue.

Il professore suggerisce di scegliere un argomento correlato al contenuto del corso, sul quale esistono diverse teorie o posizioni. In primo luogo, gli

studenti devono dichiarare per iscritto la loro opinione sull'argomento, motivandola con argomentazioni e rispondendo su una scala numerica da 1 a 10 quanto si sentono impegnati in quella prospettiva. Successivamente, devono scegliere una teoria contraria alla loro e "smontare" la loro precedente argomentazione, cercando di trovare limiti ed errori logici nel pensiero. Questo processo deve avvenire in due fasi. Nella prima fase, gli studenti devono elaborare questo esercizio per sé stessi, mentre nella seconda fase l'attività mira a scrivere due testi informativi che presentino le prospettive in modo oggettivo, notando punti di forza e di debolezza. Dopo la seconda fase, devono rispondere nuovamente alla scala numerica dell'impegno e spiegare se mantengono la loro posizione o decidono di spostarsi lungo il continuum. Devono anche monitorare le loro emozioni durante il processo e spiegare quali meccanismi o strategie di compensazione utilizzano quando le emozioni negative ostacolano il progresso nel compito. Infine, devono valutare ciò che hanno appreso in termini di contenuto.

C. è in preda al panico. È la prima volta che le viene chiesto di svolgere un compito del genere. Le sue opinioni sono molto chiare: "Che senso ha mettersi alla prova?". "E da quando si deve ripartire dall'inizio di una attività per cambiare le risposte?" "La maggior parte delle cose nella vita avviene in modo sequenziale, no?" "Ma, soprattutto... da quando una studentessa deve esprimere come si sente nello svolgere un compito?" C. non capisce nulla, quindi decide di tentare la fortuna e di chiedere al professore se è possibile fare solo l'esame orale finale come indicato nel programma. Il professore risponde negativamente e si giustifica dicendo: "Questa attività ti aiuterà ad autoregolarti, a sviluppare la flessibilità cognitiva e a gestire le tue emozioni negative di fronte alle richieste dell'ambiente". C. ora è veramente confusa.

3. Autoregolazione

1. Che cosa è l'autoregolazione secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?

L'autoregolazione è una capacità che ci permette di modificare e controllare le nostre risposte nell'ambiente, assicurandoci che non siano semplici reazioni inconsce agli stimoli. L'autoregolazione è un processo ciclico che prevede tre fasi principali: a) stabilire uno stato desiderato creando piani d'azione, fissando obiettivi e anticipando i risultati futuri; b) confrontare lo stato attuale con quello desiderato attraverso l'automonitoraggio e la coltivazione dell'autoconsapevolezza; c) agire per modificare lo stato attuale se non corrisponde a quello desiderato. L'essenza dell'autoregolazione consiste nel frenare l'inclinazione a rispondere agli stimoli con reazioni automatiche (per esempio, abitudini apprese, risposte innate o azioni impulsive).

L'autoregolazione svolge un ruolo cruciale nell'impegno attivo nell'apprendimento, compreso l'imparare a imparare, ed è essenziale per lo sviluppo di altre competenze chiave. Per esempio, insieme all'autoefficacia (la fiducia nella propria capacità di raggiungere gli obiettivi), l'autoregolazione è una componente vitale della competenza di imprenditorialità, che comprende la capacità di creare valore culturale, sociale o economico.

Secondo il quadro di riferimento LIFECOMP, i tre descrittori associati all'autoregolazione sono i seguenti.

Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti personali

Riconoscere emozioni, pensieri e valori è fondamentale per la crescita personale, favorendo l'adattabilità e l'apertura all'apprendimento. Ciò implica la consapevolezza di sé nell'intelligenza emotiva, riconoscendo e percependo le proprie emozioni, i propri pensieri e le proprie risposte fisiologiche. È essenziale capire come questi fattori influenzino il comportamento nei vari ambiti della vita. La ricerca di feedback e l'adozione dell'introspezione aiutano a sviluppare la consapevolezza di sé, identificando punti di forza, virtù e limiti. Una solida consapevolezza di sé supporta un'efficace autoregolazione, facilitando la prevenzione di risultati indesiderati che possono derivare da reazioni automatiche. È fondamentale per prendere decisioni consapevoli, per il benessere personale e per allineare i valori con gli obiettivi di carriera.

Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e i comportamenti personali, comprese le risposte allo stress

Questo descrittore si concentra sull'autogestione, evidenziando la comprensione del modo in cui le emozioni, i pensieri e i valori modellano il comportamento e la capacità di autoregolazione. Gli individui devono rivalutare costantemente le proprie emozioni, i propri pensieri e le proprie reazioni, utilizzando strategie per ridurre le tensioni emotive. La gestione dei sentimenti è fondamentale per lo sviluppo personale e l'apertura all'apprendimento. Le strategie di attenzione e di regolazione delle emozioni migliorano le prestazioni in ambito personale, educativo e professionale. Sia le strategie di *down-regulation* sia quelle di *up-regulation* hanno un impatto positivo sul benessere personale, contribuendo a far fronte allo stress e ai conflitti per le relazioni basate sulla fiducia. La capacità di ritardare la gratificazione, essenziale per il rendimento scolastico, implica la coltivazione di una prospettiva che vada oltre gli stimoli immediati. Un'autoregolazione efficace richiede l'identificazione e l'adattamento di strategie adeguate a compiti e situazioni specifiche.

Nutrire l'ottimismo, la speranza, la resilienza, l'autoefficacia e il senso dello scopo per sostenere l'apprendimento e l'azione

Questo descrittore sottolinea l'importanza di mantenere una prospettiva di vita positiva e un senso di scopo. Evidenzia la coltivazione della speranza, dell'ottimismo, della resilienza e dell'autoefficacia. La speranza è presentata come una forza motivazionale per il progresso e la capacità di immaginare percorsi alternativi per raggiungere gli obiettivi. L'ottimismo implica la promozione di aspettative positive per il successo presente e futuro. La resilienza è la capacità di affrontare positivamente sfide, incertezze, conflitti e cambiamenti positivi. L'autoefficacia è la convinzione positiva della propria capacità di portare a termine con successo i compiti, correlata al rendimento e alla perseveranza. Nutrire il senso dello scopo significa avere obiettivi a lungo termine allineati con le convinzioni e i valori, rafforzare la motivazione per obiettivi di vita significativi al di là dei vincoli e contribuire al benessere personale a lungo termine.

2. L'autoregolazione nei contesti universitari e il ruolo della scrittura

L'analisi delle emozioni si è concentrata prevalentemente sull'identificazione delle risposte emotive derivanti dalle interazioni sociali all'interno delle istituzioni educative. Tuttavia, il contesto universitario richiede agli studenti e alle studentesse di affrontare numerose sfide e compiti accademici di diversa natura che possono avere un impatto negativo sulla loro esperienza emotiva, sulla motivazione e sull'attuazione di strategie di apprendimento (Alonso-Tapia *et al.*, 2020). Allo stesso tempo, queste sfide offrono l'opportunità di promuovere lo sviluppo dell'autoregolazione come life skill. Per questo motivo, come educatori, dobbiamo capire come le strategie di regolazione emotiva influenzino le strategie di autoregolazione e il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento dei nostri studenti (Panadero, 2017).

In questo capitolo ci concentriamo sull'autoregolazione delle emozioni e della motivazione, che è associata al quadro più ampio dell'appren-

dimento autoregolato. L'apprendimento autoregolato può essere definito come la capacità di comprendere e controllare il proprio ambiente di apprendimento. È un processo che implica l'uso di processi cognitivi, metacognitivi, comportamentali, motivazionali e affettivi per affrontare una situazione di apprendimento e perseverare fino al successo (Alonso-Mencía *et al.*, 2020). Mentre gli attuali approcci all'apprendimento sembrano discutere l'autoregolazione dei processi metacognitivi, cognitivi, emotivi, motivazionali e comportamentali all'interno di un unico approccio coesivo, il quadro LIFECOMP distingue l'autoregolazione delle emozioni e della motivazione (inclusa nell'area personale) dalla gestione dell'apprendimento, che riguarda l'autoregolazione dei processi metacognitivi, cognitivi e comportamentali (inclusa nell'area dell'apprendimento ad apprendere e discussa nel capitolo 11).

In poche parole, uno studente autoregolato è in grado, nel gestire il proprio processo di apprendimento, di stabilire obiettivi pratici legati ai compiti, di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e di sostenere la motivazione. Inoltre, si suppone che studenti e studentesse autoregolati/e possiedano la capacità di utilizzare un insieme diversificato di strategie cognitive e metacognitive. Questi studenti dimostrano capacità di adattamento, regolando i loro approcci per affrontare efficacemente i vari compiti accademici. Questa adattabilità si estende alla capacità di monitorare il modo in cui impiegano le strategie e, quando necessario, di apportare modifiche per allinearsi ai cambiamenti nei requisiti del compito (Zimmerman, 2000).

Le emozioni sono certamente onnipresenti negli ambienti di apprendimento, ma la maggior parte dell'attenzione è stata generalmente dedicata all'ansia da test. Tuttavia, quando si studia ci si può sentire annoiati, frustrati o entusiasti, tutte emozioni che probabilmente hanno effetti significativi sul nostro interesse, sulla motivazione, sulla persistenza e sull'approccio strategico ai compiti di apprendimento. Le emozioni che proviamo nello svolgimento delle attività, come lo studio, o nei risultati, come il superamento di un esame, sono definite "emozioni di realizzazione" (*achievement emotions*, Pekrun, 2006). Oltre a essere negative (per esempio, la rabbia) o positive (per esempio, la

felicità), le emozioni di realizzazione possono essere classificate in base al livello di attivazione fisiologica: emozioni di realizzazione attivanti (per esempio, il godimento o la rabbia) o emozioni di realizzazione disattivanti (per esempio, il rilassamento o la noia). Inoltre, secondo la teoria del controllo-valore delle emozioni di realizzazione (Pekrun, 2006), tali emozioni sono indotte da due stime prossimali: quanto sentiamo di poter controllare l'ambiente di apprendimento (*control appraisal*) e quanto è soggettivamente importante il risultato del compito (*value appraisal*). Per esempio, la disperazione, un'emozione disattivante, è indotta da un basso livello di controllo percepito. Se l'attività è molto apprezzata, la disperazione può trasformarsi in ansia.

L'autoregolazione delle emozioni e della motivazione implica sforzi cognitivi e comportamentali intenzionali da parte degli studenti per gestire le emozioni che sorgono durante il processo di apprendimento. Queste emozioni possono avere un impatto sulla motivazione dello studente a raggiungere i risultati, spingendolo a utilizzare strategie di regolazione motivazionale quando si trova di fronte a difficoltà di apprendimento (Wolters *et al.*, 2011). Affrontare le sfide spesso suscita emozioni negative che gli studenti devono gestire per persistere nel compito assegnato. Nel perseguire i loro obiettivi accademici, gli studenti e le studentesse utilizzano strategie per regolare le loro risposte emotive. Tuttavia, il modo in cui questi gestiscono le emozioni negative varia in base ai loro orientamenti motivazionali e volitivi individuali (Alonso-Tapia *et al.*, 2014). Inoltre, ci sono casi in cui studentesse e studenti hanno bisogno di autoregolare direttamente la loro motivazione, ricentrandosi costantemente sui loro obiettivi (e rendendoli più "controllabili"). Di conseguenza, alcuni studiosi considerano la regolazione emotiva come un mezzo per regolare la motivazione. Le emozioni svolgono un ruolo di mediazione nell'influenzare gli obiettivi, le convinzioni, i comportamenti di apprendimento e le loro interazioni, in particolare di fronte alle sfide o ai fallimenti durante l'esecuzione dei compiti (Ben-Eliyahu, 2019). Pertanto, le emozioni sono strettamente connesse agli elementi chiave dell'autoregolazione dell'apprendimento, tra cui l'interesse, la motivazione e le strategie di

apprendimento, tutti elementi che hanno dimostrato capacità predittive del rendimento scolastico (Asikainen *et al.*, 2018).

Allo stesso tempo, l'influenza delle emozioni sembra dipendere dall'orientamento degli obiettivi degli studenti. Per esempio, Boekaerts (2011) ha esplorato il ruolo degli obiettivi nell'apprendimento dell'autoregolazione, suggerendo che gli studenti seguono percorsi di autoregolazione distinti in base agli obiettivi che perseguono, influenzati dalle emozioni scatenate dal compito. Secondo questo autore, quando uno/a studente affronta un compito specifico, possono emergere due percorsi: il percorso di padronanza, guidato dal desiderio di apprendere o migliorare le competenze, attivato da emozioni positive che allineano gli interessi personali con gli obiettivi del compito; e il percorso di benessere, motivato dal desiderio di evitare danni all'ego, attivato quando le emozioni negative derivano da una disconnessione percepita tra obiettivi personali e obiettivi del compito. Questi percorsi non sono fissi e permettono agli studenti di passare da uno all'altro in base a fattori interni ed esterni. Le strategie di regolazione emotiva e motivazionale consentono le transizioni, influenzate da fattori come l'interpretazione del compito, il rinforzo sociale o l'intervento dell'insegnante (Boekaerts, 2011).

L'abilità di regolare le emozioni è fondamentale nel processo di apprendimento. La regolazione delle emozioni (ER) implica processi mirati volti a influenzare l'intensità, la durata e la natura delle esperienze emotive. Boekaerts (2011) definisce l'ER nel contesto scolastico come la capacità di studenti e studentesse di sfruttare le proprie emozioni come fonte di energia, regolando al contempo gli aspetti dell'esperienza emotiva che possono ostacolare il perseguimento di obiettivi importanti. L'efficacia dell'autoregolazione varia da individuo a individuo e può essere migliorata attraverso la pratica. Per esempio, gli ambienti di apprendimento incentrati sullo studente e il livello di supporto che gli studenti percepiscono dall'università sembrano associati alla loro autoregolazione e autoefficacia (Duchatelet, Donche, 2019). La scrittura può essere un ottimo strumento per rendere gli ambienti di apprendimento più centrati sullo studente.

L'uso della scrittura come strumento per esternare i pensieri può anche aiutare a esternare, comprendere e reinterpretare gli stati emotivi che si incontrano quando si affronta un compito. La scrittura, quindi, facilita le strategie di autoregolazione, consentendo il monitoraggio dei processi interni e favorendo la consapevolezza personale. In effetti, ci sono prove a sostegno del contributo di questo strumento allo sviluppo delle abilità di regolazione emotiva (per esempio, Santoso *et al.*, 2020). Esistono molti formati di scrittura che possono contribuire alla regolazione emotiva e, di conseguenza, alla regolazione dell'apprendimento. In questo capitolo ci concentreremo sui diari come modalità di scrittura.

3. Attività: La scrittura di diari come metodo per favorire l'autoregolazione delle emozioni

Fondamenti pedagogici

Quando pensiamo a un diario, la nostra mente evoca automaticamente l'immagine di un adolescente che registra gli eventi più emozionanti della sua vita. Tuttavia, nel campo della psicologia, sono strumenti ampiamente utilizzati per mantenere una registrazione affidabile degli eventi quotidiani. Per esempio, nel campo della psicologia dello sviluppo, i diari sono utilizzati per registrare i progressi dei bambini in varie competenze o abilità, come lo sviluppo del linguaggio (e.g., Mervis *et al.*, 1992). In psicologia clinica, i diari sono ampiamente utilizzati per valutare le esperienze emotive dei pazienti (e.g., Ebner-Priemer, Sawitzki, 2007) e, nel campo dell'istruzione, i diari forniscono dati su come si svolgono i processi di apprendimento degli studenti (e.g., Fabriz *et al.*, 2013). I diari sono stati tradizionalmente considerati strumenti preziosi per monitorare la capacità riflessiva delle studentesse universitarie, favorendo lo sviluppo delle loro abilità, valori e disposizioni nelle discipline accademiche. Le tendenze recenti mostrano un crescente interesse per l'uso dei diari come parte di una strategia metacognitiva riflessiva, che aiuta le studentesse a regolare le loro strategie di apprendimento, tra cui il pensiero critico e le abilità basate sull'indagine (Park,

2003). Inoltre, si tende a collegare queste strategie con approcci autobiografici, sottolineando l'importanza delle questioni emotive (Harrison, Miller, 2001). La ricerca in questo ambito indica che facilitare le opportunità di costruzione della resilienza e di sviluppo della teoria del sé ha permesso alle studentesse di rendersi conto che il successo dell'apprendimento non dipende solo dall'acquisizione di conoscenze, ma è anche influenzato dall'atteggiamento, dall'autostima e dall'adattabilità delle proprie idee (Gleaves *et al.*, 2007). Per quanto riguarda l'autoregolazione, la scrittura di diari può contribuire a questa competenza in vari modi. Grazie al suo formato e alla sua costruzione, un diario serve come strumento di supporto personalizzato che documenta il percorso di apprendimento. Inoltre, funziona come un metodo di raccolta dei dati che si adatta bene a diversi ambienti di apprendimento e a diverse discipline e può essere facilmente integrato nei corsi. Inoltre, i diari consentono di raccogliere informazioni in tutte le fasi del processo di autoregolazione. In altre parole, consentono di registrare stati e variabili prima di affrontare un compito di apprendimento, durante la sua esecuzione e dopo il suo completamento. In conclusione, i diari possono sostenere l'autoregolazione in tre modi: 1) amplificando gli effetti della formazione all'apprendimento autoregolato attraverso il monitoraggio del trasferimento; 2) in quanto registrazioni scritte, i diari possono migliorare la competenza individuale nell'apprendimento autoregolato promuovendo i processi di monitoraggio metacognitivo; 3) i diari possono aumentare la motivazione delle studentesse ad apprendere riconoscendo i piccoli miglioramenti quotidiani nelle competenze (Schmitz *et al.*, 2011). Questa attività si concentra su come la scrittura dei diari possa contribuire a quest'ultimo aspetto dell'autoregolazione, in particolare per quanto riguarda gli stati motivazionali ed emotivi.

Obiettivi dell'attività

1. Acquisire l'abilità di tenere un diario scritto con particolare attenzione alle emozioni.
2. Promuovere la consapevolezza metacognitiva e l'autoregolazione attraverso la scrittura di un diario.

3. Promuovere la motivazione e l'autoefficacia nel processo di apprendimento.

Metodologia

Questa attività può essere sviluppata in qualsiasi area disciplinare. In questo capitolo la inquadreremo nel campo della conoscenza della storia. L'attività consiste in tre sessioni, ciascuna della durata di circa cinquanta minuti.

Sessione 1: in questa sessione gli studenti vengono introdotti agli aspetti teorici dei diari in ambito accademico, insieme a una panoramica concisa dei loro vantaggi.

Sessione 2: questa seconda sessione sarà incentrata sulla modellazione di come creare un diario di apprendimento incentrato sugli stati emotivi e sulle motivazioni legate al processo di apprendimento. Per realizzare questo esercizio di modellazione, agli studenti verrà presentata una serie di affermazioni estratte dal Questionario di autoregolazione delle emozioni e delle motivazioni (EMSR-Q; Alonso-Tapia *et al.*, 2014). Queste affermazioni corrispondono ai pensieri e alle emozioni provati durante uno specifico compito di apprendimento, catturati tramite un processo di *think-aloud* durante il compito. Il docente spiegherà agli studenti che il discorso interno assume spesso la forma di istruzioni verbali, che emergono tipicamente in situazioni di sfida durante un compito e servono a regolare emozioni, pensieri e comportamenti. Esternando o riportando il linguaggio interno, si possono individuare le emozioni suscitate da un compito e le strategie che lo studente impiega per regolarle e raggiungere l'obiettivo prefissato. A questo proposito, il docente leggerà le seguenti affermazioni (voci del questionario).

Autoregolazione orientata all'evitamento

1. Non vale la pena di perdere tempo... Cerchiamo di finire il prima possibile.
2. Questo compito è una completa perdita di tempo!

3. Queste istruzioni sono così lunghe! Mi rendono solo confusa.
4. Che compito noioso! Vediamo se finisco e me ne vado.

Autoregolazione orientata alla prestazione

1. Sono stanca morta... Beh, ho dovuto comunque farlo per passare l'esame.
2. Devo continuare... se non lo faccio, sarò bocciata.
3. Che confusione! Beh... vai avanti... altrimenti non passerai l'esame.
4. Che compito faticoso! Ma devo passare questo esame... Continuiamo.

Autoregolazione negativa dello stress

1. Che compito stressante! Lo sto facendo molto male... È così difficile!
2. È così difficile... Non riuscirò a farlo bene.
3. Non sono fatta per fare questo. Se potessi, rinuncierei.
4. Mi sto innervosendo... non sono in grado di farlo.

Autoregolazione negativa delle motivazioni

1. Sta andando tutto bene... Sembra che io abbia capito tutto.
2. Calmati... "Non avere fretta, non fermarti"... Lo capirai.
3. Bene... sembra che ogni volta che lo faccio meglio... sto facendo progressi...
4. Che cosa interessante! Mi sembra di aver capito.

Autoregolazione orientata al processo

1. Difficile, ma interessante!... Devo capire come fare.
2. Questo non è giusto... Lo verificherò passo dopo passo.
3. Che cosa complicata! Bene, continuerò... è importante imparare a risolverlo.
4. Ecco l'errore! Ottimo! La prossima volta saprò come fare.

Durante il processo di lettura dei vari item, il docente spiegherà il processo di ragionamento per categorizzarli in diverse dimensioni:

- autoregolazione orientata all'evitamento;

- autoregolazione orientata alla prestazione;
- autoregolazione negativa dello stress;
- autoregolazione negativa delle motivazioni;
- autoregolazione orientata al processo.

Sessione 3: questa sessione si concentrerà su far esercitare gli studenti e le studentesse nella creazione di un diario, ponendo l'accento sugli aspetti emotivi e motivazionali. Verrà chiesto loro di completare un compito di una certa complessità, inquadrato nel programma del corso di storia. I partecipanti dovranno scrivere tutto ciò che pensano e sentono in forma di diario e organizzare i loro pensieri e le loro emozioni utilizzando le categorie relative ai processi di autoregolazione discussi nella sessione precedente. Pertanto, dovranno 1) creare una narrazione di ciò che pensano e sentono durante il compito e 2) eseguire il successivo esercizio di classificazione. Alle studentesse verrà chiesto di applicare questa procedura in modo indipendente durante la preparazione dell'esame del corso.

**Esempio di un estratto di diario che potrebbe
essere presentato alle studentesse**

Diario di apprendimento: Esplorando l'impero bizantino

Data: 18 gennaio 2024

Obiettivo: Comprendere il declino dell'Impero Bizantino

Oggi il professore ci ha chiesto di elaborare una ricerca sull'Impero Bizantino. Quando ci ha chiesto di farlo mi sono sentita in ansia perché non mi sento in grado di fare queste ricerche da sola. Non so da dove cominciare, soprattutto perché su Internet ci sono migliaia di documenti che parlano dello stesso argomento. È stressante per me integrare le informazioni. Tuttavia, quando ho iniziato a leggere dell'Impero bizantino, la mia curiosità si è risvegliata. Infatti, l'aspettativa di scoprire storie dimenticate e di dipanare i fili della scomparsa di questo impero ha aumentato la mia impazienza di iniziare questa spedizione storica.

(segue)

Il compito di ricerca mi ha condotto a una pletera di fonti primarie, che vanno dalle cronache bizantine ai resoconti di prima mano del declino dell'impero. L'approccio a questi documenti è stato come fare un salto indietro nel tempo, evocando un senso di stupore per la resilienza dello spirito umano in mezzo agli sconvolgimenti politici. La lettura di fonti diverse è un po' confusa; quindi, ho deciso di sintetizzare le informazioni con una mappa concettuale.

I resoconti dei disordini politici all'interno dell'Impero bizantino hanno suscitato un mix di emozioni. L'empatia è nata per i cittadini che hanno visto crollare l'impero un tempo potente. Allo stesso tempo, si è diffuso il disagio per la complessità delle lotte di potere e per il costo umano delle manovre politiche.

Sorprendentemente, le lezioni dell'Impero bizantino sono sembrate straordinariamente rilevanti per la nostra società moderna. Gli echi delle dinamiche di potere, delle tensioni religiose e delle complessità della governance si sono riverberati nel tempo. Questa connessione ha suscitato una rinnovata preoccupazione per l'importanza di imparare dalla storia per affrontare le sfide contemporanee. Ho scoperto di aver fatto progressi nella comprensione dei processi storici antichi e della loro connessione con gli elementi del presente. Al termine di questa giornata di esplorazione, mi trovo sulla soglia di un vasto paesaggio storico. Le emozioni evocate – curiosità, attesa, stupore, empatia e preoccupazione – hanno tessuto un ricco arazzo di comprensione. Il declino dell'Impero Bizantino non è solo un lontano capitolo di un libro di storia; è una testimonianza vivente della duratura esperienza umana, una narrazione che trascende i secoli e ci invita a imparare, riflettere e crescere.

Esercizio di identificazione degli elementi narrativi collegati all'autoregolazione:

- “Mi sono sentita in ansia perché non mi sento in grado di fare questi esercizi di ricerca da sola” → Autoregolazione negativa dello stress
- “È un po' confuso leggere diverse fonti, così ho deciso di sintetizzare le informazioni con una mappa concettuale” → Autoregolazione orientata ai processi
- “Ho scoperto di aver fatto progressi nella comprensione dei processi storici antichi e del loro collegamento con gli elementi del presente” → Autoregolazione positiva della motivazione.

Valutazione

Il diario di scrittura creato nella sessione 3 sarà valutato in termini di consapevolezza metacognitiva, autoregolazione emotiva, motivazione e autoeffici-

cacia, in base alle verbalizzazioni incluse dalle studentesse nei loro scritti. Inoltre, studenti e studentesse potranno presentare il diario elaborato durante la preparazione dell'esame, che sarà anch'esso valutato e contribuirà al voto finale del corso.

Strumenti digitali per la creazione di diari

Blogger (<https://www.blogger.com/about/>) è una piattaforma web che consente agli utenti di creare e gestire i propri blog. È stata creata da Pyra Labs, poi acquisita da Google nel 2003. Blogger offre un'interfaccia semplice e facile da usare per pubblicare i propri pensieri, condividere informazioni e interagire con il pubblico online attraverso il blogging.

Riferimenti bibliografici

- Alonso-Tapia, J., Abello, D. M., & Panadero, E. (2020). Regulating emotions and learning motivation in higher education students. *The International Journal of Emotional Education*, 12(2), pp. 73-89.
- Alonso-Tapia, J., Panadero, E., & Ruiz, M. (2014). Development and validity of the Emotion and Motivation Self-regulation Questionnaire (EMSR-Q). *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-15. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.41>
- Asikainen, H., Hailikari, T., & Mattsson, M. (2018). The interplay between academic emotions, psychological flexibility, and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), pp. 439-453. <https://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281889>
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), pp. 351-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- Ben-Eliyahu, A. (2019). Academic Emotional Learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle. *Educational Psychologist*, 54(2), pp. 84-105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1582345>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In Zimmerman B. J. & Schunk D. H. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 408-425). Routledge.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior*. Cambridge Univ. Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139174794>
- Cohen, J.D. (2017). Cognitive control: core constructs and current considerations. In T. Egner (Ed.), *The Wiley Handbook of Cognitive Control*, (pp. 3-28). Malden, MA: Wiley.

- Duchatelet, D., D. V. (2019) Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation? *Higher education research and development*, 733-747. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1581143>
- Ebner-Priemer, U. W., & Sawitzki, G. (2007). Ambulatory assessment of affective instability in borderline personality disorder: The effect of the sampling frequency. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(4), pp. 238-247. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.4.238>
- Fabriz, S., Dignath-van Ewijk, C., Poarch, G., & Büttner, G. (2013). Fostering self-monitoring of university students by means of a standardized learning journal—a longitudinal study with process analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), pp. 239-255. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0196-z>
- Gleaves, A., Walker, C., & Grey, J. (2007). Using digital and paper diaries for learning and assessment purposes in higher education: a comparative study of feasibility and reliability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), pp. 631-643. <https://doi.org/10.1080/02602930601117035>
- Harrison, B. & Miller, N. (2001) Capturing experience and sorting it out: using autobiographical approaches as learning strategies in social science. In E. Harrison & R. Mears (Eds.), *Assessing sociology in higher education*. Aldershot, Ashgate.
- Hofmann, W., Friese, M., & Strack, F. (2009). Impulse and Self-Control From a Dual-Systems Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 4(2), pp. 162-176. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01116.x>
- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. (2020). Integrating Models of Self-Regulation. *Annual Review of Psychology*, 72, pp. 319-345. <https://doi.org/10.31234/osf.io/dpiye>
- Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Woo Young Chun, & Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal systems. *Advances in Experimental Social Psychology Volume 34*, pp. 331-378. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(02\)80008-9](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(02)80008-9)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265–268. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x>
- Mervis, C. B., Mervis, C. A., Johnson, K. E., & Bertrand, J. (1992). Studying early lexical development: The value of the systematic diary method. *Advances in Infancy Research*, 7, pp. 291-378.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8(442), pp. 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Park, C. (2003) Engaging students in the learning process: the learning journal, *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), pp. 183-201.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, pp. 315-341.
- Roberts, B. W., Lejuez, C., Krueger, R. F., Richards, J. M., & Hill, P. L. (2014). What is conscientiousness and how can it be assessed? *Developmental Psychology*, 50(5), pp. 1315-1330. <https://doi.org/10.1037/a0031109>
- Santoso, A., Ramadhoni, S. R., & Zuhriyah, L. F. (2020). Using Ekphrasis of Emotional Writing for Improving Emotional Regulation Skills. Proceedings of the 2nd International Seminar on Guidance and Counseling 2019 (ISGC 2019). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200814.016>
- Schmitz, B., Klug, J., & Schmidt, M. (2011). Assessing self-regulated learning using diary measures with university students. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 251-266). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Stefanou, C., Stolk, J. D., Prince, M., Chen, J. C., & Lord, S. M. (2013). Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), pp. 109-122. <https://doi.org/10.1177/1469787413481132>
- Wolters, C. A., Benzon, M. B., & Arroyo-Giner, C. (2011). Assessing Strategies for the Self-regulation of Motivation. In Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeitner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA, Academic Press.

4. Flessibilità

1. Che cos'è la flessibilità secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?

Nell'attuale situazione globale, caratterizzata da volatilità, incertezza, complessità e ambiguità, i cittadini e le cittadine devono saper navigare tra le incertezze e adattare i propri comportamenti alle condizioni in continua evoluzione. La vita è caratterizzata da cambiamenti ed eventi dirompenti, che abbracciano vari ambiti come le transizioni nell'apprendimento, i cambiamenti professionali, le dinamiche familiari e i cambiamenti ambientali esterni. I percorsi di vita sono molto più diversificati e meno prevedibili rispetto a decenni fa. Nel momento storico-sociale in cui viviamo, l'evoluzione è incoraggiata e le istituzioni accademiche cercano di formare cittadini in grado di adattarsi a un mondo che cambia. La flessibilità, oltre ad adattarsi a nuove situazioni, implica la necessità di fare aggiustamenti, di abbracciare la complessità, le contraddizioni e l'incertezza e di essere disposti ad affrontare compiti con informazioni incomplete.

Secondo il quadro LIFECOMP, i tre descrittori associati alla flessibilità sono i seguenti.

Disponibilità a rivedere le opinioni e le linee d'azione di fronte a nuove evidenze

Questo descrittore sottolinea l'importanza di rimanere informa-

ti, di adattarsi ai cambiamenti e di modificare le azioni in base alle nuove informazioni. Sottolinea la curiosità intellettuale e l'apertura all'esplorazione di diverse prospettive su un argomento. Gli individui sono incoraggiati a riconoscere che nessuna singola strategia garantisce costantemente risultati positivi e che l'efficacia degli approcci deve essere valutata in risposta a situazioni in evoluzione. Il descrittore sottolinea che la rivalutazione delle opinioni riflette l'adattabilità, non la mancanza di determinazione. Sottolinea la necessità di riflettere sui feedback, sia positivi sia negativi, e di apportare le necessarie modifiche ai piani personali.

Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta a contesti in evoluzione

Questo descrittore sottolinea l'importanza dell'apertura a nuove idee e dell'adattabilità per navigare nell'incertezza. Incoraggia gli individui a generare soluzioni alternative e a evitare di persistere in strategie che si rivelano inefficaci. Nell'era digitale, la flessibilità si estende al miglioramento delle competenze digitali e alla capitalizzazione delle opportunità di sviluppo offerte da tecnologie come l'intelligenza artificiale e la realtà virtuale. L'impegno in società incentrate sui dati richiede che i cittadini gestiscano i dati personali proteggendo la privacy. Inoltre, la flessibilità è fondamentale per affrontare le sfide del cambiamento climatico, che richiede la capacità di anticipare, rispondere, mitigare le conseguenze e cogliere le opportunità di adeguamento dello stile di vita con una consapevolezza globale.

Gestire le transizioni nella vita personale, nella partecipazione sociale, nel lavoro e nei percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e fissando obiettivi

La flessibilità nella gestione della carriera implica una formazione continua per diversi contesti occupazionali, la definizione di obiettivi significativi e un processo decisionale efficace per transizioni di successo. È necessaria una visione proattiva delle opzioni future, l'impiego di strategie pertinenti e la gestione dell'indecisione e dell'ansia.

Nel XXI secolo, l'apprendimento non lineare e i percorsi di carriera richiedono frequenti cambiamenti di lavoro, l'identificazione di opportunità di crescita e una formazione permanente personalizzata. Un approccio intersettoriale all'educazione alla carriera che coinvolga le diverse figure in gioco (collaboratrici, datrici di lavoro...) migliora l'acquisizione delle competenze di gestione della carriera. Il processo ciclico di sviluppo della carriera comprende l'esplorazione delle opportunità, la consapevolezza di sé, il processo decisionale, la definizione degli obiettivi e la pianificazione delle transizioni. La ricerca proattiva di opportunità, l'apprendimento continuo, l'acquisizione di competenze e l'adattamento ai cambiamenti danno agli individui un vantaggio competitivo, enfatizzando la gestione dell'ambiguità e la definizione, la pianificazione e il monitoraggio degli obiettivi.

2. Flessibilità nel contesto universitario e ruolo della scrittura

La didattica universitaria riflette le dinamiche complesse e in rapida evoluzione che si verificano al di fuori dei tradizionali ambienti scolastici. La gamma di possibilità formative è in crescita, con l'obiettivo di adattarsi alle richieste di un mercato del lavoro imprevedibile. Alcuni programmi di formazione stanno diventando obsoleti e alcune professioni stanno diminuendo a causa dell'automazione dei compiti. Allo stesso tempo, la pandemia da COVID-19 ha dimostrato che possono verificarsi bruschi cambiamenti nel corso degli eventi, che non solo trasformano la nostra vita quotidiana, ma anche il paesaggio educativo. Per esempio, la didattica online durante i lockdown in risposta alla pandemia ha dimostrato quanto sia importante che gli studenti si assumano la responsabilità del loro apprendimento all'interno dell'ambiente di apprendimento virtuale (Yildiz, 2022). Questa dinamica di costante cambiamento e adattamento ha un costo psicologico. Numerose ricerche hanno dimostrato che studenti e studentesse universitari/e sperimentano livelli di stress più elevati rispetto ai/alle coetanei/e non universitari/e (Andrews, Wilding, 2004;

Eisenberg *et al.*, 2007). Inoltre, nell'ultimo decennio, un numero crescente di ricerche ha indicato una crescente prevalenza di problemi di salute mentale nel corpo studentesco universitario, rispetto alle generazioni precedenti (Galatzer-Levy *et al.*, 2012). In questo contesto, la flessibilità cognitiva diventa un elemento protettivo contro le risposte allo stress. Infatti, la flessibilità cognitiva ha un ruolo di mediazione nella regolazione delle emozioni (Arici-Ozcan *et al.*, 2019). Ma cosa intendiamo quando parliamo di flessibilità cognitiva?

La flessibilità cognitiva è una componente delle cosiddette funzioni esecutive. Le funzioni esecutive sono ampiamente riconosciute come un insieme di abilità cognitive essenziali per regolare i pensieri e le azioni nelle attività dirette agli obiettivi (Blair, Peters, 2003). In letteratura esistono diverse definizioni operative, ma c'è un accordo generale sulle componenti fondamentali delle funzioni esecutive (Diamond, Lee, 2011). Queste componenti includono la memoria di lavoro, il controllo inibitorio e la flessibilità cognitiva (Magalhães *et al.*, 2020).

La flessibilità cognitiva è stata inizialmente definita da Spiro *et al.* (1988) come la capacità di ristrutturare spontaneamente le proprie conoscenze in risposta alle mutevoli richieste della situazione. Successivamente, diversi autori e autrici l'hanno definita come la consapevolezza che un individuo ha di avere modi e opzioni alternative, l'adattabilità a nuove condizioni e la percezione di efficienza in situazioni flessibili (per esempio, Martin, Rubin, 1995). Stevens (2009) ha definito la flessibilità cognitiva come la capacità di generare soluzioni alternative e di cambiare pensiero, mentre Stahl e Pry (2005) l'hanno descritta come un processo di regolazione che dà forma alle relazioni semantiche. Barbey *et al.* (2013) la spiegano come l'interazione di più meccanismi per rispondere a richieste diverse. Si ritiene che l'acquisizione delle abilità di flessibilità cognitiva, cruciali per compiti quali la pianificazione, l'organizzazione e la risoluzione di problemi, avvenga nelle prime fasi dello sviluppo (Crone *et al.*, 2004). Lo sviluppo della flessibilità cognitiva e l'acquisizione di strutture informative sono favoriti dall'esposizione di studenti e studentesse alle stesse informazioni in diversi formati e per diversi scopi all'interno di ambienti di apprendimento flessibili (Spiro

et al., 1992). Secondo queste definizioni, la flessibilità cognitiva negli ambienti di apprendimento si riferisce alla capacità di selezionare le strategie di apprendimento alternative più adatte, le abilità di risoluzione dei problemi e i diversi approcci per trovare soluzioni, adattandosi a vari argomenti e situazioni (per esempio, Alper, Deryakulu, 2008).

Diversi studi e ricerche hanno dimostrato il beneficio di aumentare la flessibilità cognitiva di studenti e studentesse, tenendo conto della sua relazione con le variabili legate al rendimento accademico e al benessere emotivo degli studenti universitari. Studi condotti su studenti e studentesse universitari/e hanno rivelato che una maggiore flessibilità cognitiva è legata alla diminuzione dei livelli di ansia, all'aumento della motivazione e al successo nei programmi di formazione (Timarova, Salaets, 2011). Inoltre, è stata associata a percezioni positive del lavoro di gruppo (Myers *et al.*, 2009) e al bilinguismo (Teubner-Rhodes *et al.*, 2016). Questi risultati, insieme alle indicazioni che la flessibilità cognitiva influenza l'apprendimento, lo sviluppo del linguaggio (Jacques, Zelazo, 2005) e le abilità matematiche (Bull, Scerif, 2001), suggeriscono una potenziale correlazione tra la flessibilità cognitiva e il successo scolastico nei contesti educativi. Ci sono molti modi per contribuire alla flessibilità cognitiva delle studentesse (per esempio, il metodo del problem-solving, cfr. Krems, 1995), ma in questo capitolo ci occuperemo del ruolo della scrittura come facilitatore.

Alcuni ricercatori, come Graham *et al.* (2012) e Graham, Perin (2007), identificano la flessibilità come una caratteristica degli scrittori esperti. In particolare, Graham e Perin (2007) hanno affermato che scrittrici esperte sono in grado di adattare la loro scrittura in modo flessibile al contesto in cui si trovano. La scrittura è un processo complesso e impegnativo che richiede agli individui di armonizzare diverse abilità cognitive e fonti di conoscenza. Ciò comporta la definizione di obiettivi, la risoluzione di problemi e la gestione strategica delle risorse di memoria, come sottolineato da Flower e Hayes (1981) e Hayes (1996). Diversi modelli hanno identificato alcune differenze individuali che hanno un impatto sulla capacità di scrittura degli studenti, tra cui la conoscenza, la memoria di lavoro (per esempio, Kellogg, 2008), la co-

noscenza del vocabolario (Graham, Perin, 2007) o la conoscenza del processo di scrittura (Saddler, Graham, 2007). D'altra parte, diversi ricercatori e ricercatrici hanno cercato di analizzare le caratteristiche linguistiche dei testi (soprattutto saggi) prodotti da scrittori esperti (per esempio, Crossley *et al.*, 2011). In generale, la ricerca indica che scrittori e scrittrici più esperti/e generano saggi più lunghi con caratteristiche che riflettono scelte lessicali, sintattiche e retoriche sofisticate (Allen *et al.*, 2016). Tuttavia, altri studi hanno dimostrato che la scrittura non può essere ridotta a un insieme di proprietà linguistiche (per esempio, Allen *et al.*, 2014). La competenza di scrittura è, in parte, legata alla comprensione dei vari stili di scrittura e alla capacità degli studenti di adattare le caratteristiche dei loro elaborati in base al contesto specifico del compito di scrittura. Ciò implica la valutazione del contesto del compito di scrittura e l'impiego dinamico di diversi strumenti linguistici, tenendo conto dei vincoli e dei requisiti imposti dal contesto (ambiente del compito). Per esempio, le scrittrici possono considerare di scrivere un testo puramente espositivo, oppure di inserire il testo espositivo all'interno di una cornice narrativa che aiuti la lettrice o il lettore a contestualizzare meglio il contenuto informativo in scenari di vita reale. In altre parole, scrittrici esperte sono in grado di navigare in modo flessibile tra generi e sottogeneri e possono anche considerare di scrivere testi ibridi. In questo quadro, la flessibilità della scrittura è definita come la capacità di un individuo di adattare componenti specifiche della propria scrittura per creare testi più efficaci (Allen *et al.*, 2016). Pertanto, la flessibilità cognitiva e la scrittura possono essere strettamente correlate. Ma come si può sviluppare la prima attraverso un intervento didattico basato sulla seconda? Ecco un esempio.

3. Attività: Scrivere in situazioni poco strutturate

Fondamenti pedagogici

La teoria della flessibilità cognitiva (CFT), come evidenziato da Spiro *et al.* (1988), sottolinea i vantaggi di abbracciare prospettive

multiple. L'uso di diversi punti di vista è finalizzato a migliorare la trasferibilità della conoscenza. Suggerisce che studenti e studentesse si impegnino con i concetti che devono elaborare in momenti diversi, in contesti diversi, per scopi diversi e in ruoli diversi. La CFT sottolinea l'importanza di adattarsi alla situazione assemblando schemi basati su concetti precedentemente appresi, piuttosto che recuperare semplicemente strutture di conoscenza generiche precompilate e rigidamente imposte al caso specifico. Per questo motivo, la CFT si concentra sulle complessità dell'insegnamento e dell'apprendimento in domini complessi e mal strutturati, ovvero quelle aree della conoscenza in cui predominano problemi aperti e prospettive diverse. I problemi complessi e mal strutturati presentano soluzioni multiple e comportano incertezza sui concetti, le regole e i principi necessari per la risoluzione (Jonassen, 1997).

Funke (1991) definisce i problemi complessi e mal strutturati in base a determinati attributi. L'intrasparenza (i.e., mancanza di trasparenza), per esempio, si riferisce a situazioni in cui sono accessibili solo informazioni sui sintomi e sulle variabili che sono direttamente osservabili oppure in cui si richieda una selezione da parte della risoltrice del problema a causa della moltitudine di variabili. Un'altra caratteristica, la politelia, indica la presenza di obiettivi multipli che possono potenzialmente entrare in conflitto. La complessità della situazione si manifesta con intricati schemi di connettività tra le variabili e gli effetti ritardati nel tempo sottolineano l'assenza di conseguenze immediate per ogni azione. Questi problemi spaziano da mal strutturati a ben strutturati, con un livello di definizione che dipende dall'efficacia delle tecniche di risoluzione dei problemi (problem-solving) disponibili. I problemi ben strutturati, al contrario, presentano criteri chiari per il riconoscimento delle soluzioni, un processo meccanizzato per l'applicazione, uno spazio problematico che rappresenta stati successivi, una struttura che facilita la rappresentazione dei cambiamenti di stato raggiungibili e delle mosse da compiere, un meccanismo per l'acquisizione della conoscenza, e processi di base che richiedono risorse computazionali pratiche e informazioni accessibili (Simon, 1973).

In tutti i campi della conoscenza è possibile che siano assegnati alle studentesse problemi poco strutturati. Affrontare problemi complessi richiede l'utilizzo simultaneo di vari concetti. Tuttavia, i problemi stessi sono caratterizzati da schemi o combinazioni di concetti che non sono impiegati o richiesti in modo uniforme in tutti i casi (Rhodes, Rozell, 2017). Ma anche al di fuori dei contesti accademici, molti dei conflitti che affrontiamo non sono risolvibili con un problem-solving semplice e logico.

Dato che le esperienze di problem-solving nella vita quotidiana sono spesso non strutturate, complesse e sfaccettate, è essenziale fornire esperienze di apprendimento ancorate al mondo reale. Per esempio, autori come Wright (2001) propongono che per aumentare la capacità di problem-solving delle studentesse, i problemi dovrebbero essere introdotti utilizzando scenari di vita reale, offrendo alle studentesse l'opportunità di evolversi come autentiche risoltrici di problemi. Questo concetto si allinea all'apprendimento situato e all'apprendimento basato sul contesto, sottolineando l'importanza dell'apprendimento in contesti autentici attraverso attività pratiche. Tenendo conto delle caratteristiche dei problemi mal strutturati e della necessità di introdurre situazioni reali nei contesti educativi, proponiamo un'attività in cui studenti e studentesse di giornalismo dovranno affrontare la seguente sfida: scrivere una storia sulla salute mentale, integrando le prospettive di diverse persone.

Obiettivi dell'attività

1. Incoraggiare la flessibilità cognitiva attraverso la scrittura.
2. Promuovere l'adozione di prospettive attraverso la risoluzione di problemi non strutturati.

Metodologia

Questa attività può essere sviluppata in qualsiasi area disciplinare. In questo capitolo la inquadreremo nel campo del giornalismo. L'attività consiste in tre sessioni, ciascuna della durata di circa cinquanta minuti.

Sessione 1: in questa prima sessione, alle studentesse viene presentato il seguente scenario. Sono appena entrate a far parte di una rivista che ha una sezione dedicata alla salute, sia psicologica sia fisica. La caporedattrice della rivista assegna loro il seguente compito: creare un servizio sul tema dei disturbi alimentari. Per creare questo servizio, devono includere la testimonianza di una persona che soffre di anoressia, il punto di vista della famiglia e fornire un inquadramento teorico del problema. Questo deve comprendere un punto di vista puramente medico e una prospettiva psicologica e sociale, considerando variabili socioculturali come l'immagine del corpo e gli standard di bellezza. Le studentesse saranno informate che possono ottenere testimonianze attraverso ricerche online o, se hanno persone nel loro ambiente che affrontano questo problema, attraverso interviste dirette. Le studentesse inizieranno a lavorare al progetto in questa sessione e avranno una settimana di tempo per procedere autonomamente. Dopo questo periodo, si svolgerà la seconda sessione, in cui lavoreranno in classe. Tutti gli scritti dovranno essere realizzati con un elaboratore di testi che permetta alle studentesse di lavorare con il controllo delle modifiche (*track-change* attivato).

Sessione 2: si tratta di una sessione di lavoro in classe. La docente chiederà di andare avanti nella relazione e proporrà alle studentesse la seguente situazione: il direttore della rivista per cui lavorano propone di cambiare il focus della relazione. Ritiene che sia conveniente allargare la cornice e includere il caso della bigoressia, un problema che colpisce più uomini che donne. A questo proposito, dovranno adattare lo stile di scrittura quando affrontano il tema della bigoressia, poiché il messaggio sarà più diretto agli uomini. Alla luce di ciò, alle studentesse verrà chiesto di modificare il quadro concettuale per incorporare questo disturbo, di cercare una testimonianza di una persona che sperimenta la bigoressia e di adattare lo stile di scrittura quando si rivolge probabilmente a un pubblico femminile o maschile a seconda del disturbo. Le studentesse utilizzeranno questa sessione per incorporare le modifiche richieste. Le studentesse dovranno incorporare le modifiche nel documento iniziale e renderle visibili

con l'opzione "track-changes". Successivamente, avranno un'altra settimana di lavoro indipendente per finalizzare la relazione.

Sessione 3: si tratta di una sessione di riflessione e discussione di gruppo. Le studentesse dovranno rispondere alle seguenti domande: quali strategie hanno seguito per integrare le informazioni provenienti dalle diverse fonti/testimonianze, quali azioni hanno intrapreso quando le informazioni erano contraddittorie, come hanno cambiato il loro comportamento quando il presunto capo ha introdotto un nuovo compito inaspettato e come hanno agito per adattarsi alla nuova richiesta?

Valutazione

La relazione finale delle studentesse e degli studenti sarà valutata secondo variabili di correttezza linguistica e stilistica, secondo i criteri del linguaggio giornalistico. Allo stesso modo, la docente valuterà la capacità di flessibilità cognitiva attraverso i cambiamenti visibili nei documenti, confrontando l'ultima versione della relazione con la prima in cui l'introduzione della bigoressia non era contemplata. Inoltre, la docente valuterà le risposte nella riflessione della terza sessione per valutare le loro abilità di risoluzione di problemi e la loro capacità di adottare nuove prospettive.

Strumenti digitali per la scrittura in situazioni poco strutturate IA generativa (e.g., ChatGPT, Gemini...)

Gli strumenti di IA generativa come ChatGPT o Gemini possono assumere un ruolo estremamente prezioso nel fornire un'assistenza versatile alla scrittura, ma solo se le richieste sono ben definite e orientate all'obiettivo. Gli studenti possono scrivere un testo e poi fornirlo a uno strumento di IA generativa, chiedendogli di adattarlo a un pubblico specifico ("trasforma questo testo per un lettore di dieci anni"; "riscrivi questo testo con una struttura narrativa"). Le studentesse possono quindi confrontare il testo generato dall'IA con il loro testo originale, analizzare le differenze e valutare il testo generato dall'IA in termini di affidabilità e completamento del compito.

Riferimenti bibliografici

- Allen, L. K., Snow, E. L., & McNamara, D. S. (2014). The long and winding road: Investigating the differential writing patterns of high and low skilled writers. In J. Stamper, Z. Pardos, M. Mavrikis, & B. M. McLaren (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Educational Data Mining* (pp. 304-307). London, UK.
- Allen, L. K., Snow, E. L., & McNamara, D. S. (2016). The narrative waltz: The role of flexibility in writing proficiency. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), pp. 911-924. <https://doi.org/10.1037/edu0000109>
- Alper, A., & Deryakulu, D. (2008). The Effect of cognitive flexibility on students' achievement and attitudes in web mediated problem based learning. *Education and Science*, 33(148), pp. 49-63.
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, pp. 509-521.
- Arıcı-Ozcan, N., Cekici, F., & Arslan, R. (2019). The Relationship between Resilience and Distress Tolerance in College Students: The Mediator Role of Cognitive Flexibility and Difficulties in Emotion Regulation. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), pp. 525-533. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.525>
- Barbey, A. K., Colom, R., & Grafman, J. (2013). Architecture of cognitive flexibility revealed by lesion mapping. *NeuroImage*, 15(82), pp. 547-554.
- Blair, C., & Peters, R. (2003). Physiological and neurocognitive correlates of adaptive behavior in preschool among children in head start. *Developmental Neuropsychology*, 24(1), pp. 479-497. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2401_04
- Bull, R. & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology* 19, pp. 273-293.
- Crone, E. A., Ridderinkhof, K. R., Worm, M., Somsen, R. J. M., & van der Molen, M. W. (2004). Switching between spatial stimulus-response mappings: A developmental study of cognitive flexibility. *Developmental Science*, 7(4), pp. 443-455. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00365.x>
- Crossley, S. A., Weston, J. L., McLain Sullivan, S. T., & McNamara, D. S. (2011). The development of writing proficiency as a function of grade level: A linguistic analysis. *Written Communication*, 28, pp. 282-311. <http://dx.doi.org/10.1177/0741088311410188>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333, pp. 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77, pp. 534-542.

- Flower, L., & Hayes, J. (1981). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Funke, J. (1991). Solving complex problems: Exploration and control of complex systems, in R. Sternberg and P. Frensch, (Eds.), *Complex Problem Solving- Principles and Mechanisms* (pp. 185-222). Lawrence Erlbaum Associates.
- Galatzer-Levy, I. R., Burton, C. L., & Bonanno, G. A. (2012). Coping flexibility, potentially traumatic life events, and resilience: A prospective study of college student adjustment. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 31, pp. 542-567.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools—A report to Carnegie Corporation of New York. Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Ollinghouse, N. (2012). Teaching elementary school students to be effective writers—An educator's practice guide for the Institute of Education Sciences. United States Department of Education.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & L. S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2005). Language and the Development of Cognitive Flexibility: Implications for Theory of Mind. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 144-162). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.003.0008>
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45, pp. 65-94.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, pp. 1-26. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Krems, J. F. (1995). Cognitive flexibility and complex problem solving. In P. A. Frensch & J. Funke (Eds.). *Complex problem solving: The European perspective*. (pp. 201-218). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Magalhães, S., Carneiro, L., Limpo, T., & Filipe, M. (2020). Executive functions predict literacy and mathematics achievements: The unique contribution of cognitive flexibility in grades 2, 4, and 6. *Child Neuropsychology*, 26(7), pp. 934-952. <https://doi.org/10.1080/09297049.2020.1740188>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), pp. 623-626.
- Myers, S. A., Bogdan, L. M., Eidsness, M. A., Johnson, A. N., Schoo, M. E., Smith, N. A.,... & Zackery, B. A. (2009). Taking a trait approach to understanding

- college students' perception of group work. *College Student Journal*, 43, pp. 822-831.
- Rhodes, A. E., & Rozell, T. G. (2017). Cognitive flexibility and undergraduate physiology students: increasing advanced knowledge acquisition within an ill-structured domain. *Advances in Physiology Education*, 41(3), pp. 375-382. <https://doi.org/10.1152/advan.00119.2016>
- Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23, pp. 231-247. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560701277575>
- Simon, H. A. (1973). The structure of ill structured problems. *Artificial Intelligence*, 4, pp. 181-201. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(73\)90011-8](https://doi.org/10.1016/0004-3702(73)90011-8)
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. A Reading Research and education center report. University of Illinois at Urbana.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1992). *Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Stahl, L., & Pry, R. (2005). Attentional flexibility and perseveration: Developmental aspects in young children. *Child Neuropsychology*, 11(2), pp. 175-189. <https://doi.org/10.1080/092970490911315>.
- Stevens, A. D. (2009). Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children. Unpublished doctoral thesis. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3359050).
- Teubner-Rhodes, S. E., Mishler, A., Corbett, R., Andreu, L., Sanz-Torrent, M., Trueswell, J. C., & Novick, J. M. (2016). The effects of bilingualism on conflict monitoring, cognitive control, and garden-path recovery. *Cognition*, 150, pp. 213-231.
- Timarova, S., & Salaets, H. (2011). Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. *Interpreting*, 13, pp. 31-52.
- Wright, P. (2001). School-based issues and appropriate technology. In R. C. Wicklein (Ed.), *Appropriate technology for sustainable living: ITEA 50th yearbook* (pp. 133-152). Reston, VA: International Technology Education Association
- Yildiz, H. (2022). Examining various variables related to authentic learning self-efficacy of university students in educational online social networks: Creative self-efficacy, rational experiential thinking, and cognitive flexibility. *Current Psychology*, 42(25), pp. 22093-22102. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03211-x>

5. Benessere¹

1. Che cos'è il benessere secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?

Il benessere è descritto come la ricerca della soddisfazione nella vita, la cura della salute fisica, mentale e sociale e l'adozione di uno stile di vita sostenibile. Questa definizione evidenzia la connessione e l'interdipendenza degli aspetti fisici, mentali, sociali e ambientali del benessere. Per raggiungerlo ci sono tre principali bisogni psicologici che devono essere soddisfatti: autonomia, competenza e relazione, e sono influenzati non solo dalla competenza personale ma anche da quella sociale, culturale ed economica.

A tal fine, gli individui dovrebbero adottare un approccio sistemico e prendere in considerazione azioni per migliorare il loro benessere fisico, cognitivo, emotivo, sociale, esistenziale, ambientale e collettivo. È fondamentale intendere questa sfida come una responsabilità condivisa, comprendendo l'importanza della cura reciproca e rafforzando il nostro senso di appartenenza a una comunità più ampia.

I tre descrittori associati al benessere sono i seguenti.

¹ Questo capitolo è stato scritto da Ruth Villalón Molina e Marta Gallardo Gomez (Università di Cantabria).

Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali influenzano la salute e il benessere

Per comprendere meglio la propria e l'altrui salute e benessere, una persona deve essere consapevole dei diversi fattori che incidono sulla salute, sul benessere e sulla soddisfazione della vita: dal comportamento individuale e dalla genetica alle condizioni sociali, come il genere, il reddito, il livello di istruzione, l'accesso ai servizi sanitari e la cultura. Ciò implica l'apprezzamento delle risorse e delle reti che sostengono il benessere individuale e l'empowerment individuale o collettivo per sostenere il miglioramento dei sistemi sanitari, dei servizi sociali o delle politiche per affrontare il cambiamento climatico, tra gli altri.

Comprendere i rischi potenziali per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale

I cittadini hanno accesso alle informazioni, ma devono avere la capacità di comprendere, valutare e applicare informazioni sanitarie affidabili per prendere decisioni sulla prevenzione delle malattie, sull'assistenza sanitaria e sulla promozione della salute. Ciò è legato alla capacità di imparare a imparare e al pensiero critico per distinguere le informazioni sanitarie affidabili da quelle inaffidabili e comprendere i pericoli derivanti dal credere e dal condividere informazioni false sulla salute. Inoltre, comporta anche la capacità di individuare e utilizzare servizi affidabili per la salute e la protezione sociale.

Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e il benessere fisico e mentale di sé e degli altri, cercando e offrendo sostegno sociale

Questo descrittore sottolinea l'importanza di adottare uno stile di vita che contribuisca a promuovere la salute e a prevenire le malattie. Allo stesso tempo, promuove l'adozione di uno stile di vita sostenibile che consideri l'interdipendenza tra la propria e l'altrui salute e benessere, nonché la salvaguardia di ambienti sani. Promuove anche

l'assunzione di comportamenti prosociali, offrendo aiuto agli altri o ricevendolo quando necessario, e di comportamenti affiliativi, creando e rafforzando la coesione in un gruppo e l'integrazione sociale. Entrambe queste azioni attenuano gli effetti negativi dei fattori di stress quotidiani. Inoltre, sia le motivazioni edoniche, che ricercano il piacere, il godimento, il comfort e la soddisfazione, sia le motivazioni eudemoniche, che ricercano l'eccellenza, la crescita personale, il significato e l'autenticità, contribuiscono al benessere in modi diversi.

2. Il benessere nel contesto universitario e il ruolo della scrittura

Come è stato detto, il benessere personale e sociale sono interconnessi e influenzati dall'ambiente. L'università è un contesto specifico in cui avvengono molte interazioni e in cui il benessere personale e sociale assumono un ruolo molto importante. Con questo cambiamento, gli studenti si trovano ad affrontare un nuovo capitolo della loro vita che può influenzare le routine, la stabilità e, naturalmente, il benessere.

Da un lato, dal punto di vista del benessere personale, iniziare l'università comporta molti cambiamenti e sfide personali: trasferirsi all'estero, studiare cose nuove e più difficili, cambiare orari e abitudini di studio e affrontare un ambiente completamente nuovo. D'altra parte, il benessere sociale richiede l'incontro con nuove persone, con la necessità di formare nuove reti sociali di supporto e di iniziare a lavorare su progetti con loro. Questo approccio al benessere è in linea con la definizione di salute della WHO (1946) "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale", che sottolinea una chiara relazione con la percezione soggettiva della salute. Come hanno sottolineato Unden ed Elofsson (2006), il più potente predittore della salute auto-percepita è il benessere psicologico, e l'auto-percezione dello stato di salute è un semplice e buon indicatore della soddisfazione di vita.

Diverse ricerche identificano diversi fattori protettivi per il benessere negli adulti (Heinsch *et al.*, 2022):

- sostegno sociale e partecipazione alla comunità;
- attività fisica e altri fattori legati allo stile di vita, come il sonno, l'esercizio fisico o la dieta, abitudini che di solito iniziano con un miglioramento fisico come motivazione, ma che finiscono per essere mantenute grazie alla felicità e alla soddisfazione nella vita;
- attributi individuali come l'umorismo, l'ottimismo, il senso dello scopo;
- arti creative, compresa la musica.

Come si può dedurre, le università possono favorire il benessere di studenti e studentesse aumentando il sostegno sociale e la collaborazione sociale all'interno delle istituzioni e delle strutture o dei servizi extracurricolari. Sebbene nei decenni passati i/le docenti potessero non preoccuparsi degli interessi degli studenti, attualmente le università europee dispongono di un'unità che si occupa dell'inclusione sociale e del servizio di supporto al corpo studentesco, in cui personale specializzato può dare consigli in merito a problemi non solo accademici ma anche personali. Come afferma la WHO, "la salute mentale è affare di tutti" (WHO, 2005). La ricerca ha dimostrato che il benessere e il successo accademico sono collegati. Per esempio, lo studio di Cardenas e colleghi (2020) ha evidenziato che un maggiore benessere soggettivo, in particolare livelli più bassi di depressione, è correlato al conseguimento di voti più alti. Inoltre, un clima sociale positivo che favorisce il senso di appartenenza e di connessione può attenuare il senso di depressione e promuovere emozioni positive negli studenti, con un impatto finale sui risultati scolastici.

La scrittura è uno strumento potente che può avere un impatto significativo sul benessere psicologico e professionale degli studenti universitari. Serve come mezzo di espressione personale, come metodo di organizzazione dei pensieri e come mezzo di comunicazione in ambito professionale. La scrittura è uno strumento essenziale che può essere utile in due modi.

In primo luogo, permette di esprimere i propri pensieri, sentimenti ed esperienze, fornendo uno sfogo emotivo. Comporre un testo aiuta

a prendere coscienza dei pensieri e delle emozioni, e questo processo può portare a un miglioramento dell'umore, a una riduzione dei livelli di stress e a un maggiore senso di benessere (Baikie, Wilhelm, 2005; Lepore, Smyth, 2002). La scrittura espressiva, che prevede la scrittura di eventi traumatici, stressanti o emotivi, è risultata in grado di migliorare la salute fisica e psicologica (Pennebaker, 1993; Torre, Lieberman, 2018). Questa forma di scrittura fornisce uno sfogo emotivo che porta a un miglioramento dell'umore e a una riduzione dei livelli di stress. Infatti, recentemente i ricercatori e le ricercatrici stanno studiando la *wellbeing literacy* ("alfabetizzazione al benessere"), ovvero l'uso intenzionale di vocaboli, conoscenze e abilità linguistiche rilevanti per il benessere per mantenere o migliorare il benessere di sé stessi, degli altri e del mondo (Hou *et al.*, 2021). Inoltre, l'alfabetizzazione al benessere è considerata parte dell'"educazione positiva", un approccio che attualmente sta ottenendo maggiore spazio nel mondo accademico e nei centri educativi (Oades *et al.*, 2021).

In secondo luogo, la scrittura è uno strumento potente per incoraggiare il pensiero critico e aiutare a organizzare i pensieri. Come abbiamo sostenuto nei capitoli precedenti, la scrittura può potenziare i processi cognitivi di alto livello. Incoraggia il pensiero critico e aiuta a organizzare i pensieri, migliorando così la memoria e la comprensione, quindi può contribuire al successo accademico; inoltre, la scrittura riflessiva su ciò che accade in un contesto formale può aumentare l'autoconsapevolezza, aiutando gli individui a imparare dalle loro esperienze e interazioni. In questo senso, scrivere di esperienze professionali, come tirocini o progetti, stimola gli studenti a riflettere su ciò che hanno imparato (Bolton, 2007). Questa riflessione può portare a una comprensione più profonda e a una crescita personale, che sono indicatori chiave di una buona salute mentale (Weigold *et al.*, 2020; World Health Organization, 2005).

Poiché la scrittura ha un grande potenziale per favorire il benessere, sia a livello personale sia professionale, proponiamo un'attività che può essere svolta nel contesto universitario. Questa attività mira a favorire la motivazione professionale e aiuta a trovare uno scopo e un

significato nella vita, aspetti che non sono sempre così evidenti e che possono influire sul benessere soggettivo (Schippers e Ziegler, 2019).

3. Attività: motivazione professionale e biografia formativa

Fondamenti pedagogici

Una delle decisioni più difficili che i giovani adulti devono prendere riguarda la scelta degli studi da intraprendere o dell'indirizzo di studi da scegliere, una decisione che ha il sapore di una vita intera e che determinerà il loro futuro professionale. Questa decisione non è influenzata solo dalle preferenze personali, in molti casi anche la famiglia e il contesto sociale influenzano la decisione finale (Gonzalez, 2009). Tuttavia, anche se questa decisione richiede un buon orientamento prima dell'accesso all'università e sembra definitiva, non è mai un percorso finito. Studenti e studentesse possono cambiare corso di laurea o, se hanno preso una buona decisione iniziale, dovranno comunque fare delle scelte di specializzazione, o almeno essere consapevoli di ciò che hanno deciso o potrebbero decidere in futuro, perché, in molte occasioni, anche una volta terminati gli studi universitari, mancano le informazioni su come proseguire gli studi o sulle possibilità lavorative a cui possono accedere.

L'attività che presenteremo è pensata per essere attuata con studenti e studentesse universitari/e del primo o del secondo anno, ma potrebbe essere applicata anche a studenti più grandi.

La scrittura è uno strumento incredibile per trovare orientamento e riflettere sui pensieri relativi alle decisioni, e dovrebbe essere promossa tra le studentesse universitarie per aiutarle a trovare una motivazione professionale attraverso la scrittura di una biografia formativa o di apprendimento (Kabuto, Harmey, 2020). González (2009) concepisce l'autobiografia professionale come uno strumento innovativo per promuovere la riflessione critica e la sensibilità esperienziale nel contesto universitario. Questa autobiografia aiuta a sviluppare la conoscenza di sé, la capacità di analisi dei nostri ambienti di vita quo-

tidiana e l'implicazione esperienziale degli studenti nel loro processo di apprendimento.

Pensare a una biografia professionale o a una storia di vita a livello di formazione può aiutare le studentesse a formarsi in tutti i campi del sapere, ma è particolarmente interessante quando una parte importante del programma di studio contiene materie molto pratiche o stage, come accade nella formazione degli insegnanti (González, 2009; Richards *et al.*, 2021; Rodrigues-Pessoal *et al.* 2022) o dei professionisti della salute (Alves *et al.*, 2020; Pool *et al.*, 2015).

Obiettivi dell'attività

1. Incoraggiare la riflessione personale su:
 - a. situazione personale e interessi nel campo della conoscenza;
 - b. punti di forza e di debolezza;
 - c. possibili percorsi formativi e/o professionali.
2. Trovare una motivazione professionale che porti al benessere negli studi.
3. Elaborare una biografia formativa.

Metodologia

Questa attività può essere sviluppata in qualsiasi area disciplinare. In questo capitolo la inquadreremo nel campo della conoscenza della biologia. L'attività si compone di tre sessioni, ciascuna della durata di circa cinquanta minuti.

Sessione 1: introduzione: cos'è una biografia formativa e a cosa serve?

Il docente spiegherà lo scopo e i vantaggi delle biografie professionali e fornirà un esempio. Una volta compresi i vantaggi del compito, gli studenti inizieranno a riflettere sulla propria vita da studente, analizzando tutta la formazione ricevuta fino a quel momento e tutte le conoscenze acquisite. La scrittura sarà guidata da alcuni suggerimenti.

- Scrivi delle professioni della tua famiglia, sono in relazione con la carriera che desideri?

- Quali erano le materie in cui ti sentivi più forte prima di iniziare l'università? Quali sono le tue materie preferite? C'erano materie che suscitavano emozioni positive e/o negative?
- Quando eri bambino/a, quale professione pensavi di svolgere?
- Cosa ti ha spinto a scegliere questa carriera professionale? Ci sono stati fattori esterni che ti hanno fatto scegliere questa carriera invece di un'altra?

Sessione 2: trovare la propria strada

L'obiettivo di questa sessione è quello di favorire un'analisi di tutte le possibili strade che gli studenti possono percorrere a partire dal loro campo di studi.

Gli studenti andranno oltre nella riflessione sulla loro vita accademica e inizieranno ad analizzare il loro percorso di apprendimento attraverso le diverse materie che stanno frequentando all'università. Scriverranno tutte le esperienze e le conoscenze che hanno acquisito durante le lezioni universitarie e le trascriveranno in un "diario". L'obiettivo di questa parte è quello di trovare un significato a ciò che stanno studiando e spingere ad indagare sul loro futuro accademico e professionale. Ecco alcuni spunti che il docente può utilizzare per guidare la scrittura:

- Trovi uno scopo nelle materie che stai seguendo?
- Come vorresti specializzarti durante la tua formazione?
- Quali materie o come ti aiutano in questo percorso di specializzazione?
- Quali sfide emotive pensi di incontrare?
- Quali punti di forza e di debolezza possiedi per affrontare il percorso?
- Conosci tutte le opportunità professionali a cui potrai accedere una volta conseguita la laurea?

Durante questa riflessione, e soprattutto alla fine, prima di entrare nell'ultima sessione, gli studenti riceveranno un feedback dal loro docente, consegnandogli una prima bozza del loro processo di scrittura riflessiva.

Sessione 3: creare una rete di supporto

In questa sessione, gli studenti dovranno condividere le loro scoperte in relazione alle ragioni che hanno trovato per dare un significato a ciò che stanno studiando e alle opportunità future che questo darà loro. Questa attività è pensata per essere un dibattito a classe intera nel caso in cui non ci sia un numero molto elevato di studenti; in classi più numerose, per favorire la partecipazione il docente può creare in precedenza gruppi più piccoli per il dibattito, a seconda degli interessi professionali mostrati nell'attività della sessione 2.

La condivisione delle loro scoperte amplierà le idee del resto del gruppo, aiuterà a creare un senso di comunità e una rete di supporto (per il benessere sociale) tra i loro compagni di classe, scoprendo che potrebbero avere interessi simili negli stessi campi, e questo le motiverà a migliorare il loro rendimento scolastico. Prima di concludere la sessione, il docente raccomanda agli studenti di continuare a svolgere questo compito alla fine di ogni corso accademico, in modo che possano vedere il proprio sviluppo e li incoraggia a riassumere la loro biografia e a pubblicarla sui social media professionali. Mantenendo aggiornato questo portale, studenti e studentesse continueranno a riflettere sulla loro formazione e creeranno una comunità professionale più ampia; inoltre, poiché la loro biografia finale è presentata in formato digitale, può essere aggiornata e condivisa con le aziende che sono alla ricerca di potenziali candidati per stage o assunzioni.

Valutazione

Alla fine dell'attività, gli studenti dovranno consegnare due documenti: la prima bozza, un documento con tutto il lavoro svolto fino alla fine della seconda sessione, e un secondo documento, la consegna finale che include uno scritto con tutte le riflessioni fatte durante le sessioni. La valutazione avrà due approcci diversi. Il primo, quando il docente raccoglierà la bozza dopo la seconda sessione, servirà come analisi della riflessione iniziale e del lavoro svolto in classe nell'ambito di un approccio di valutazione formativa. Come approccio sommativo, il docente prenderà in considerazione due ele-

menti. In primo luogo, la partecipazione di studenti e studentesse al dibattito e le idee che condividono con gli altri compagni/e. In secondo luogo, la biografia finale, il cui voto si baserà sull'eventuale cambiamento rispetto all'idea iniziale e sul grado di riflessione dimostrato dalla biografia finale.

Strumenti digitali per la biografia professionale

LinkedIn è un social network utilizzato per connettersi tra professionisti e con diverse aziende. È anche un ottimo portale per mostrare le proprie capacità, pubblicare i propri risultati professionali, la propria formazione e la propria esperienza. Questo li aiuterà anche a creare una rete professionale che possa servire da supporto e senso di appartenenza a una comunità più ampia.

Riferimenti bibliografici

- Alves, C. A., Prot, B., Pacquola, M., Cavaco, C., Breton, H., & Fernandez, N. (2020). Mobiliser les savoirs expérientiels pour la recherche et la formation des professionnels de la santé: concepts et méthodologies. [Leveraging experiential knowledge for research and training in the health professions: concepts and methods]. *Pédagogie médicale*, 21(1), pp. 53-59.
- Baikie, K. A., & Wilhelm, K. (2005). Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in psychiatric treatment*, 11(5), pp. 338-346.
- Bolton, G. (2006). Narrative writing: reflective enquiry into professional practice. *Health and Social Care*, 14(2), pp. 203-218.
- Cárdenas, D., Lattimore, F., Steinberg, D., & Reynolds, K. J. (2022). Youth well-being predicts later academic success. *Scientific reports*, 12(1), 2134.
- González Montegudo, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. [Life histories and theories of education: building bridges] *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 2008/2009, pp. 207-232.
- Heinsch, M., Wells, H., Sampson, D., Wootten, A., Cupples, M., Sutton, C. & Kay-Lambkin, F. (2022). Protective factors for mental and psychological wellbeing in Australian adults: A review. *Mental Health & Prevention*, 25.
- Hou, H., Chin, T. C., Slem, G. R., & Oades, L. G. (2021). Wellbeing literacy: Conceptualization, measurement, and preliminary empirical findings from students,

- parents and school staff. *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 1485.
- Lepore, S. J., & Smyth, J. M. (Eds.). (2002). *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10451-000>
- Oades, L. G., Baker, L. M., Francis, J. J., & Taylor, J. A. (2021). Wellbeing literacy and positive education. In Kern, M.L. & Wehmeter, M. L. (Eds.) *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 325-343). Cham: Springer International Publishing.
- Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behaviour research and therapy*, 31(6), pp. 539-548.
- Pool, I. A., Poell, R. F., Berings, M.G.M.C. & ten Cate, O. (2015). Strategies for continuing professional development among younger, middle-aged, and older nurses: A biographical approach. *International Journal of Nursing Studies*, 52(5), pp. 939-950.
- Richards, K. A. R., Gaudreault, K. L. & Wilson, W. J. (2021). Research and Practical Implications of Integrating Autobiographical Essays Into Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), pp. 159-164.
- Rodrigues-Pessoal A. R., da Silva Cavalcante, M. M., Silva Oliveira, W. & de Sabino Farias, I. M. (2022). Analytical sensitivity in education: the power of (auto) biographies. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270003.
- Schippers, M. C. & Ziegler, N. (2019). Life Crafting as a Way to Find Purpose and Meaning in Life. *Frontiers in Psychology*, 10, 2019.
- Torre, J. B., & Lieberman, M. D. (2018). Putting feelings into words: Affect labeling as implicit emotion regulation. *Emotion Review*, 10(2), pp. 116-124.
- Unden, A. & Elofsson, S. (2006). Do different factors explain self-rated health in men and women? *Gender Medicine*, 3(4), pp. 295-308.
- Weigold, I. K., Wiegold, A., Russel, E. J., Wolfe, G. L., Prowell, J. L. & Martin-Wagar, C. A. (2020). Personal Growth Initiative and Mental Health: A Meta-Analysis. *Journal of Counseling and Development*, 98(4), pp. 376-390.
- World Health Organization (2005). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report*. World Health Organization.

Parte III.

Promuovere le Life Skills

attraverso attività di scrittura:

l'area sociale

Il percorso accademico di C. procede. È all'ultimo anno, eppure sembra ieri quando vagava disorientata per i corridoi della facoltà, ancora ignara di quali piatti del menu della mensa dovessero essere evitati a tutti i costi. Ora passa più tempo nel campus che nella sua stanza (quella che ha affittato dopo aver capito che la casa dello studente cessa di essere lo spazio ideale al secondo anno di università).

C. ha un gruppo di amici molto affiatato. La maggior parte di loro ha scelto lo stesso percorso accademico, per cui praticamente gli orari di tutte le loro lezioni coincidono. Il fatto che passino così tanto tempo insieme ha fatto sì che si creasse una sorta di convergenza emotiva in cui sono praticamente d'accordo su tutte le decisioni che prendono. Tuttavia, un evento inaspettato ha provocato un conflitto all'interno del gruppo: la partecipazione a un bando pubblico universitario che finanzia progetti legati all'ambiente. L'obiettivo è creare una campagna di sensibilizzazione per ridurre il consumo di acqua nel campus. Le prime tre campagne riceveranno un compenso finanziario destinato a diffondere il messaggio attraverso pannelli e manifesti in tutto il campus. C. ritiene che si tratti di un progetto semplice da realizzare, dato che sia lei che i suoi amici sono persone attente all'ambiente. Ciò che C. non aveva previsto sono le difficoltà in termini di collaborazione. Tutti concordano sul fatto che le decisioni dovrebbero essere prese democraticamente. Tuttavia, ogni volta che cercano di discutere apertamente le loro preferenze, nasce una discussione

di gruppo che nasce da prospettive e vincoli diversi. Alcuni propongono di adottare un approccio informale, allontanandosi dai tecnicismi, mentre altri ritengono più opportuno adottare un approccio scientifico per dare rilevanza all'argomento. Allo stesso modo, alcuni vogliono dedicare i fine settimana alla preparazione della campagna, mentre altri preferiscono approfittare di pomeriggi non accademici. Questa situazione provoca in C. un forte disagio perché non vorrebbe che il rapporto si deteriorasse dopo tanti anni di amicizia. Fortunatamente, uno dei membri del gruppo, da sempre impegnato nei processi democratici e nella partecipazione sociale e dei cittadini, avanza una proposta di collaborazione.

Considerando che il gruppo è diviso tra coloro che preferiscono generare una campagna più informale e coloro che preferiscono generarne una più seria, l'amico di C. propone di creare due comitati. Ognuno di questi comitati avrà il compito di elaborare una bozza di campagna e di ricercare, attraverso la lettura di articoli scientifici, le migliori strategie persuasive utilizzate nel campo del marketing e della pubblicità. La bozza della campagna dovrà essere accompagnata da un breve testo che giustifichi con argomentazioni questo approccio. Dopo questo processo di lavoro di ciascun comitato, verrà organizzata una riunione per decidere l'approccio migliore per la campagna. Una volta concordato il tipo di campagna da progettare, verranno creati due team di lavoro in base alle preferenze temporali per svolgere i compiti (team del weekend e team della sera).

A C. la procedura sembra abbastanza appropriata e accetta prontamente la proposta dell'amica. Tuttavia, ha qualche dubbio sulle proprie competenze per portarla a termine. "Sarò in grado di entrare in empatia con chi non è d'accordo con la mia opinione sul modo migliore di concepire la campagna?" "Come riuscirò a trasmettere le informazioni in modo persuasivo? E... soprattutto, quanto sarà complesso collaborare in questo processo decisionale quando gli interessi individuali sono in contrasto?"

6. Empatia

1. Che cos'è l'empatia secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?

L'empatia è definita dal dizionario dell'APA (*American Psychological Association*) come “comprensione di una persona dal suo punto di vista piuttosto che dal proprio, o esperienza vicaria (tramite osservazione) dei sentimenti, delle percezioni e dei pensieri di quella persona” (<https://dictionary.apa.org/empathy>). L'empatia svolge un ruolo cruciale nel dispiegamento di varie competenze sociali ed emotive, costituendo la base per la costruzione di relazioni positive. Alla base di tutti i comportamenti pro-sociali, l'empatia è fondamentale per gestire lo stress e risolvere i conflitti. Comprende tre aspetti fondamentali: la capacità di riconoscere le emozioni negli altri, di adottare cognitivamente la loro prospettiva e di condividere gli stati emotivi, e la capacità di fornire una risposta adeguata alle emozioni degli altri. L'empatia è un prerequisito per una comunicazione, un'interazione e una collaborazione efficaci. Ha un ruolo fondamentale nel regolare i comportamenti pro-sociali e nell'inibire le tendenze aggressive e antisociali.

Riconoscendone l'importanza, il gruppo di lavoro dell'UNESCO sull'educazione alla cittadinanza globale ha inserito l'empatia tra le competenze essenziali di cittadinanza globale. Le prove scientifiche

indicano che l'empatia è radicata nel cervello umano e la sopravvivenza della nostra specie è storicamente legata alla capacità di comprendere e assistere gli altri (per esempio, gli esseri umani sono gli unici primati superiori che necessitano assistenza per partorire). È importante notare che è ampiamente riconosciuto che pratiche specifiche possono migliorare e sviluppare l'empatia.

Secondo il quadro LIFECOMP, i tre descrittori associati all'empatia sono i seguenti.

*Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze
e dei valori di un'altra persona*

Questo descrittore sottolinea l'importanza di percepire e comprendere le emozioni e i valori degli altri. Riconoscere le emozioni negli altri è inestricabilmente legato alla consapevolezza di sé, che comporta l'identificazione e la descrizione delle proprie emozioni. La competenza nella comunicazione non verbale, come il riconoscimento delle espressioni facciali e dei gesti, è fondamentale per comprendere ed esprimere le emozioni. Questa abilità si estende anche al mondo digitale, dove, per esempio, le emoticon sono utilizzate per la comunicazione emotiva esplicita. Infine, l'empatia, che deriva da questa capacità, implica una risposta automatica alle emozioni altrui e un apprezzamento della diversità, riconoscendo valori ed esperienze uniche in individui di culture diverse.

*Comprensione delle emozioni e delle esperienze di un'altra persona
e capacità di assumere in modo proattivo la sua prospettiva*

Questo descrittore evidenzia la capacità di adottare la prospettiva di un'altra persona separando le sue emozioni dalle proprie. Comporta abilità cognitive come fare inferenze e immaginare come gli altri percepiscono in situazioni specifiche e come si sentono quando vi sono coinvolti. La comprensione delle emozioni altrui è fondamentale per una comunicazione e una collaborazione efficaci. Prendere il punto di vista di un'altra persona non implica approvazione: l'empatia può coesistere con il disaccordo. Due approcci all'assumere la

prospettiva altrui prevedono di immaginare i sentimenti degli altri o altre o di immaginare come ci si sentirebbe nella stessa situazione, ottenendo risultati emotivi diversi. Il primo approccio spesso produce emozioni più empatiche e comportamenti altruistici, mentre il secondo può portare a sentimenti misti di empatia e disagio personale.

La reattività alle emozioni e alle esperienze di un'altra persona, con la consapevolezza che l'appartenenza al gruppo influenza il proprio atteggiamento

Questo descrittore si concentra sulla dimensione motivazionale dell'empatia, sottolineando la capacità di rispondere efficacemente alle emozioni degli altri e di alleviare il loro disagio. L'interesse empatico implica la sperimentazione di emozioni congruenti, che portano a comportamenti intenzionali pro-sociali volti ad alleviare la sofferenza altrui, influenzati da fattori come la somiglianza e le esperienze condivise all'interno dei gruppi sociali.

2. L'empatia nel contesto universitario e il ruolo della scrittura

L'università favorisce profonde connessioni sociali, riunendo individui provenienti da contesti diversi attraverso le interazioni in classe. Inoltre, con l'internazionalizzazione come uno degli obiettivi dell'università e il contesto progressivamente globalizzato in cui viviamo, le aule e i campus universitari si sono evoluti in spazi di grande diversità. Questo spettro di diversità comprende varie dimensioni, tra cui quella demografica (come l'etnia e l'appartenenza socioculturale), il sesso e il genere (sesso biologico, identità di genere, orientamento sessuale-affettivo), le origini geografiche e culturali, i sistemi di credenze, le affiliazioni politiche, la religione, i fattori temporali (età, generazione), gli status socioeconomici e numerose altre sfaccettature (Olt, 2021). In questo contesto eterogeneo, l'empatia diventa un pilastro fondamentale per comprendere le realtà altrui e mantenere buone relazioni interpersonali. In un certo senso, l'università può diventare

una *sandbox* o palestra per praticare la competenza comunicativa interpersonale e interculturale in una società sempre più interconnessa e multiculturale. E cosa intendiamo per empatia?

Decety e Cowell (2014) definiscono l'empatia come una risposta sia affettiva sia cognitiva alla sofferenza umana, che implica comprensione, comunicazione e azione. Autori e autrici, come Hojat (2007) e Crossman (2007), differiscono sul fatto che l'empatia sia più cognitiva o emotiva, ma concordano sulla sua complessità, che richiede un'apertura costante alle esperienze altrui (Maxwell, 2008). Altri autori e autrici affermano che l'empatia è socialmente costruita, influenzata da affiliazioni ed esperienze personali (Gair, 2011; Rasoal *et al.*, 2012). In sintesi, la letteratura indica l'empatia come un'entità complessa plasmata da fattori sociali, contestuali e disciplinari. Questa complessità nel definire l'empatia è anche legata alla sua stretta relazione con altri costrutti psicologici legati alla cognizione sociale, per esempio la Teoria della Mente. Si ritiene che l'empatia e la Teoria della Mente (ToM) comprendano componenti sia affettive sia cognitive, rendendo difficile la differenziazione tra i due termini. La definizione di ToM include la capacità di fare inferenze non solo sugli stati mentali cognitivi degli altri, ma anche sui loro desideri ed emozioni, talvolta definita "ToM affettiva" (per esempio, Kalbe *et al.*, 2010; Schlaffke *et al.*, 2015). L'elaborazione degli stati mentali altrui coinvolge la ToM ogni volta che comporta una metarappresentazione, indipendentemente dal contenuto cognitivo o affettivo. Al contrario, le definizioni di empatia coinvolgono sia processi emotivi, come la condivisione dei sentimenti altrui, sia processi cognitivi, come il ragionamento sugli stati affettivi altrui, definiti "empatia cognitiva" (Walter, 2012). Concettualizzazioni più ampie dell'empatia includono caratteristiche come la preoccupazione empatica o la compassione. I diversi modelli di empatia e ToM rappresentano una sfida per l'integrazione dei risultati in diversi campi (Schurz *et al.*, 2021). A parte le complessità teoriche della definizione di empatia, data la sua interconnessione con i fattori cognitivi e affettivi, diversi approcci didattici all'interno dell'ambiente universitario mirano a migliorare

questa competenza. Questa enfasi è particolarmente significativa se si considera il ruolo cruciale che l'empatia svolge in alcune professioni.

I ricercatori hanno studiato a fondo i fattori che si ritiene diminuiscono l'empatia (McNaughton, 2016). Per esempio, agli studenti e alle studentesse vengono fornite limitate opportunità di impegno prolungato in attività autentiche che focalizzano l'attenzione su aspetti corporei condivisi della vita e incoraggiano l'auto-orientamento, il che non aiuta loro a migliorare la loro empatia durante il percorso universitario. In particolare, sono stati condotti molti studi sulle strategie di insegnamento e apprendimento volte a migliorare lo sviluppo e il mantenimento dell'empatia, con particolare attenzione a settori quali il lavoro sociale e la salute (Batt-Rawden *et al.*, 2013; Gair, 2011; Rasool *et al.*, 2012). Per esempio, studentesse e studenti dei corsi di laurea in servizio sociale devono affrontare una sfida particolare, avendo il compito non solo di empatizzare con gli utenti, ma anche di fornire loro strategie per sviluppare l'empatia nei confronti degli autori/autrici di reato (Turnage *et al.*, 2012). Invece, studentesse e studenti di sanità devono affrontare la sfida di interagire con individui le cui condizioni possono suscitare paura e repulsione (Shapiro, 2008). Allo stesso tempo, ci si aspetta che i e le insegnanti mostrino empatia nei confronti dei bambini e delle bambine. Tuttavia, indipendentemente dall'area disciplinare, tutti gli studenti e le studentesse in un contesto universitario dovrebbero sviluppare l'empatia per stabilire connessioni interpersonali in un contesto diversificato che è un riflesso della società. Esistono diversi modi per promuovere l'empatia in un contesto accademico (si veda, per esempio, una metanalisi sistematica e una meta-sintesi dell'impatto dei programmi di service-learning sull'empatia degli studenti universitari di Gordon *et al.*, 2022). In questo capitolo affronteremo il potenziale della scrittura creativa per promuovere l'empatia in studenti e studentesse universitari/e.

La scrittura riflessiva in genere spinge lo scrittore o la scrittrice a contemplare le proprie esperienze personali. Al contrario, l'obiettivo della scrittura creativa è quello di spostare l'attenzione dallo scrittore a un personaggio esterno. Questo spostamento permette alla scrittri-

ce di coltivare una connessione empatica (Charon *et al.*, 2016). Sono stati condotti diversi esperimenti con studenti e studentesse del settore sanitario che hanno dimostrato l'efficacia di questo uso della scrittura nel favorire l'empatia. Per esempio, George *et al.* (2014) hanno evidenziato come gli studenti e le studentesse di medicina che hanno partecipato a un compito di narrazione creativa con pazienti anziani/e con diagnosi di demenza abbiano mostrato una maggiore empatia e atteggiamenti più positivi nei confronti di questi pazienti/e malati/e di demenza in generale. Un altro studio di Shapiro e colleghi (2006) ha confrontato i saggi di due gruppi di studenti e studentesse di medicina, uno formato alla scrittura creativa e l'altro al ragionamento clinico. L'analisi del contenuto dei saggi ha rivelato che studenti e studentesse con formazione in scrittura creativa hanno scritto storie con più emozioni, empatia, comprensione e riferimenti religiosi/spirituali rispetto a quelli del gruppo di ragionamento clinico. Infine, Shaffer *et al.* (2019) hanno dimostrato che la scrittura narrativa può servire come intervento efficace per promuovere un cambiamento di atteggiamento nei confronti dei/delle pazienti che mostrano comportamenti malsani e talvolta controversi. I risultati di questi studi indicano il potenziale della scrittura creativa per promuovere l'empatia, ma come possiamo integrarla in un'attività didattica strutturata? Di seguito presentiamo un esempio.

3. Attività: promuovere l'empatia attraverso la narrazione

Fondamenti pedagogici

La narrazione si è dimostrata un metodo eccezionalmente efficace per coltivare diverse caratteristiche, soprattutto tra i bambini e le bambine. Indipendentemente dall'età, tutti cercano l'interazione e il senso di appartenenza, e la narrazione soddisfa questo bisogno. Le storie hanno la capacità di coinvolgere, influenzare, educare e ispirare le ascoltatrici (Peterson, 2017). Oltre a favorire la connessione, le storie stabiliscono familiarità e fiducia e ci permettono di immergerci

nella narrazione, favorendo un ambiente di apprendimento più ricettivo (Boris, 2017). Le storie narrano tipicamente una serie di eventi che coinvolgono uno o più protagonisti che si confrontano con il loro mondo, spesso affrontando e cercando di risolvere delle sfide lungo il percorso. La capacità umana di intersoggettività consente al pubblico di costruire un significato condiviso a partire da eventi ed esperienze altrui lontani. Secondo Bruner (2002), le storie forniscono una struttura alle nostre esperienze e servono come strumenti vitali per l'apprendimento e la riflessione culturale.

L'impiego della narrazione come strumento didattico è stato studiato soprattutto in contesti educativi secondari e post-secondari. Per esempio, Bell (2009) ha documentato un approccio alla narrazione basato sulle arti e applicato a studenti e studentesse delle scuole medie e superiori, enfatizzando i temi del razzismo e della giustizia sociale. Keehn (2015) ha utilizzato la narrazione personale per sostenere la giustizia sociale in due corsi sulla diversità, mentre Mutonyi (2016) ha esplorato l'efficacia di storie, proverbi e aneddoti nel migliorare la comprensione dei concetti scientifici da parte di studenti e studentesse delle scuole superiori. Le storie possono servire a vari scopi per sostenere l'insegnamento e l'apprendimento. Gli/le insegnanti o gli/le studenti/esse possono crearle, oppure si possono adottare testi esistenti di altri autori o autrici. Le narrazioni che trasmettono la storia possono assumere forme diverse, che vanno dai formati orali o scritti convenzionali a quelli che impiegano le moderne tecnologie come la narrazione digitale o le visualizzazioni di dati (Landrum *et al.*, 2019).

Sebbene la metodologia dello storytelling sia applicabile a diversi campi della conoscenza, esiste un'attenzione specifica al concetto di *patient storytelling* nell'educazione all'empatia per gli studenti di medicina (Kagawa *et al.*, 2022). La narrazione della paziente, essendo più realistica e interattiva rispetto alle letture o ai video delle insegnanti, dovrebbe avere un impatto educativo unico nel migliorare la comprensione delle prospettive delle pazienti da parte di studentesse di medicina. Pertanto, la nostra attività sarà direttamente collegata al campo della medicina.

Obiettivi dell'attività

1. Promuovere l'empatia attraverso la scrittura creativa.
2. Imparare a usare la tecnica della narrazione.

Metodologia

Questa attività può essere sviluppata in qualsiasi area disciplinare. In questo capitolo la inquadreremo nel campo della medicina. L'attività consiste in tre sessioni, ciascuna della durata di circa cinquanta minuti.

Sessione 1: in questa prima sessione presentiamo i fondamenti di base della scrittura creativa e della narrazione (trasporto narrativo, ruolo dell'empatia e dell'immaginario mentale, struttura di base dell'arco narrativo, elementi costitutivi di un personaggio in una storia, consigli per la scrittura creativa, si veda per esempio <https://diymfa.com/about/> per consigli e risorse utili che possono supportare la scrittura creativa). Introduciamo inoltre le studentesse a buoni esempi di storie in cui i personaggi sono pazienti cliniche.

Sessione 2: in questa seconda sessione la docente offre alle studentesse tre diversi spunti per costruire la storia. Le studentesse potranno scegliere tra un problema clinico o una malattia che colpisce un bambino, un adulto o un anziano. Sulla base di questa indicazione, le studentesse dovranno delimitare il personaggio. Per farlo, dovranno: descrivere la persona fisicamente e le sue qualità, i suoi hobby e il contesto (studio, lavoro, amicizie, aspetti socioculturali e socio-economici ecc.). Le studentesse dovranno sviluppare una storia con una trama basata sul modo in cui questa persona ha scoperto la sua malattia e il processo generale. La storia dovrà essere raccontata in prima persona, cioè le studentesse dovranno raccontarla come se fossero loro stesse il personaggio in questione. Per facilitare la costruzione della storia, la docente fornirà un modello. Il modello organizzerà la storia in tre segmenti: un inizio, una parte centrale e una fine. L'inizio affronterà le domande relative ai desideri del protagonista (per esempio, come

affrontare la malattia, la comprensione della malattia da parte della famiglia ecc. La parte centrale stimolerà l'immaginazione degli ostacoli incontrati dal personaggio durante il processo di malattia. La fine della storia chiederà l'esito del processo di malattia (positivo o negativo).

**Esempio di modello compilato:
persona anziana con diagnosi di demenza**

Chi sono? [Tratti del personaggio]

Personaggio: Ezekiel Harrington ("Zeke")

Variabili fisiche: Ezekiel ha 68 anni. Ha i capelli grigi e gli occhi azzurri. Un incidente motociclistico avvenuto in gioventù ha danneggiato la sua colonna vertebrale e di conseguenza ha una cifosi pronunciata. È una persona attiva, quindi non è in sovrappeso. L'aspetto più caratteristico di Ezekiel sono i piccoli occhiali rotondi che lo fanno sembrare un intellettuale. La sua pelle è pallida e, a causa dell'età e del fatto che ha riso molto, presenta rughe marcate.

Personalità: Zeke possiede uno spirito indomito che rifiuta di essere oscurato dai limiti dell'età. È un serbatoio di storie, aneddoti e lezioni, sempre pronto a condividere il suo patrimonio di conoscenze con un sorriso. Un narratore naturale, che affascina gli ascoltatori con la sua arguzia, il suo umorismo e un tocco di malizia. È compassionevole e spesso offre la saggezza acquisita in decenni di gioia, dolore e scoperta di sé.

Contesto familiare: vedovo da dieci anni, Zeke trova conforto nei ricordi della sua defunta moglie, Eleanor. La loro storia d'amore, pietra miliare della sua esistenza, continua a influenzare la sua prospettiva di vita. I suoi due figli mantengono uno stretto legame con lui. Nonostante la distanza fisica, Zeke apprezza le telefonate regolari e le visite occasionali, trovando conforto nel calore dei legami familiari che attraversano le generazioni.

Setting socioculturale: Zeke proviene da una piccola città molto unita, dove tutti conoscono gli affari degli altri. È cresciuto in un'epoca in cui i legami comunitari erano forti e la fiducia era fondamentale. Le sue radici nella città sono profonde e rimane una figura rispettata e conosciuta, avendo gestito una panetteria per oltre 25 anni.

(segue)

Trama [Diagnosi e processo di malattia]

Inizio: Rispondere alle seguenti domande per sviluppare l'inizio della storia:

- Qual è la malattia diagnosticata al protagonista?
- Dove e come il protagonista scopre la diagnosi?
- Qual è la sua reazione emotiva quando lo scopre?

L'odore sterile di antisettico aleggiava nell'aria mentre mi sedevo sulla spietata sedia di plastica dello studio del dottor Thornton, con le mani consumate che armeggiavano nervosamente con i bordi della giacca di tweed. Il sole, nascosto da pesanti tende, faticava a proiettare un debole bagliore nell'atmosfera clinica della stanza. Il medico, una figura solenne e dal contegno gentile, sedeva di fronte a me, incorniciato da scaffali ornati di tomi di medicina.

"Signor Harrington", esordì, con voce misurata e compassionevole, "temo che i risultati confermino i nostri sospetti. Lei ha sintomi compatibili con una demenza allo stadio iniziale".

Demenza. La parola risuonava nella mia mente come un temporale lontano, minaccioso e carico del peso di un cambiamento imminente. Il mio sguardo si spostò dal volto del medico alle pareti beige che sembravano chiudersi e, per un attimo, il mondo esterno cessò di esistere.

L'ospedale, un monolite di guarigione e disperazione, mi circondava. I suoi corridoi, un tempo familiari durante le visite con Eleanor, ora mi sembravano estranei, come un labirinto in cui ero entrata inconsapevolmente. Sentivo i mormorii sommessi delle infermiere e il lontano bip dei macchinari, una sinfonia sconcertante che sottolineava la gravità della mia situazione.

Mi sentivo emotivamente sopraffatto: paura, dolore e un profondo senso di perdita. Mi sono guardato le mani, segnate dal tempo, rendendomi conto che stavo per perdere qualcosa di fondamentale per la mia identità. I ricordi, quei fragili fili che mi collegavano a una vita di esperienze, stavano scivolando via.

Nel mezzo di questa tempesta emotiva, una decisione si cristallizzò dentro di me. Incontrai lo sguardo del dottor Thornton, determinato. "Quali sono le mie opzioni?" chiesi con voce ferma, nonostante il tumulto che imperversava dentro di me.

Il medico mi spiegò i possibili trattamenti, le incertezze che si aggravavano come ombre nella nebbia dell'ignoto. Discutemmo di farmaci, terapie e dell'importanza di un sistema di supporto. Mentre i dettagli si susseguivano, nella mia mente si formò una risoluzione: avrei affrontato questa sfida a testa alta.

Quel giorno, uscendo dall'ospedale, sentii il peso della diagnosi gravare sulle mie spalle, ma al di sotto di esso, c'era una scintilla di resilienza. Ho scelto di non lasciare che le ombre mutevoli della demenza mi consumassero completamente. C'era una battaglia da affrontare e l'avrei combattuta con i frammenti di chiarezza che mi rimanevano. Il viaggio era scoraggiante, ma da qualche parte, nei recessi della mia memoria che si stava affievolendo, trovai la forza di intraprendere il cammino che mi attendeva.

Azione ascendente. Rispondete alle seguenti domande per sviluppare la parte centrale della storia:

- Cosa fa il protagonista dopo la diagnosi?
- Quali sono le principali barriere e difficoltà che incontra nell'affrontare la malattia?
- Quali sono i suoi elementi di sostegno durante il processo?

La notizia della mia diagnosi pesava molto sul mio cuore, una verità che non potevo sopportare da solo. Trovando il coraggio, riunii la mia famiglia nell'accogliente salotto adornato di fotografie sbiadite e ricordi cari. L'aria era densa di attesa quando mi schiarì la gola, con le parole che indugiavano sulla mia lingua come un ospite indesiderato.

“Sono stato dal dottor Thornton”, iniziai, spostando lo sguardo da un viso all'altro. “La notizia non è facile, ma voglio che la affrontiamo insieme.” Il silenzio si stabilì, rotto solo dal ticchettio dell'orologio antico sulla parete. La stanza assorbì la mia rivelazione e sentii un'ispirazione collettiva del respiro mentre la mia famiglia affrontava il peso della mia diagnosi. Tuttavia, nei loro occhi non ho visto solo paura, ma anche la determinazione a stare al mio fianco.

Mentre affrontavamo le conseguenze emotive, è emersa una decisione condivisa: affrontare questa sfida come un fronte unito. La famiglia si è stretta intorno a me, offrendomi sostegno, comprensione e un impegno in-

crollabile a preservare i momenti che stavano scivolando via come granelli di sabbia.

Determinata ad assumere un ruolo attivo nel mio percorso, ho espresso il desiderio di iscrivermi a un programma di attività cognitive adatto a chi ha problemi di memoria. Tuttavia, nella pittoresca cittadina che chiamavamo casa non esistevano servizi specializzati di questo tipo. Imperterrito, iniziai a cercare un'alternativa, determinata a tracciare un percorso verso il benessere cognitivo.

Dopo numerose telefonate, e-mail e consultazioni, ho scoperto che in una città vicina c'era un centro di arricchimento cognitivo di tutto rispetto. Offriva esercizi di memoria, attività stimolanti e una comunità di sostegno che poteva diventare la mia ancora di salvezza di fronte alle ombre incombenti.

Questa decisione segnò l'inizio di un nuovo capitolo. Nonostante le sfide logistiche legate al pendolarismo verso la città vicina, ho intrapreso questo viaggio. Ogni giorno, mentre percorrevo le strade tortuose, trovavo conforto nei paesaggi pittoreschi che sembravano sussurrare incoraggiamento.

Il programma cognitivo è diventato il mio rifugio, un luogo in cui risuonavano gli echi delle risate e delle esperienze condivise. Circondata da spiriti affini che affrontavano prove simili, ho scoperto un senso di appartenenza. Gli esercizi di memoria sono diventati non solo allenamenti mentali, ma fili che tessono un arazzo di resilienza.

Risoluzione. Rispondete alle seguenti domande per sviluppare il finale della storia:

- Come si comporta il personaggio nel tempo in relazione al processo di malattia?
- Come affronta le difficoltà che emergono durante il processo della malattia?
- Come si conclude la storia?

Con il cambiare delle stagioni, cambiò anche il paesaggio del mio viaggio con la demenza. Il programma cognitivo nella città vicina è diventato un santuario dove ho creato nuovi legami e portato alla luce riserve nascoste

di forza. Gli esercizi, inizialmente impegnativi, si sono trasformati in un mosaico di vittorie, per quanto piccole.

Anche la famiglia ha abbracciato una nuova normalità. Il salotto, un tempo carico del peso dell'incertezza, si è trasformato in un rifugio di accettazione e comprensione. Le risate risuonavano contro le pareti, creando una melodia che soffocava i sussurri delle ombre incombenti.

Ogni giorno che passava, la famiglia osservava sottili cambiamenti: momenti di lucidità, scintille di riconoscimento e un legame duraturo che trascendeva i limiti della mia memoria sbiadita. Sono diventati abili nel navigare nel labirinto dei miei pensieri, trovando gioia nei frammenti di chiarezza che persistevano tra la nebbia incombente.

Il programma cognitivo della città vicina, tuttavia, poneva sfide logistiche che si sono intensificate nel tempo. Il tragitto è diventato arduo e ha gettato un'ombra sui progressi positivi compiuti all'interno delle sue mura. Determinata a adattarsi, la famiglia ha collaborato con organizzazioni locali e persone appassionate, gettando le basi per un programma di arricchimento cognitivo all'interno della nostra comunità.

Questa iniziativa di base non solo ha risposto alle mie esigenze, ma è diventata un faro per altre persone alle prese con sfide simili. Il salotto, un tempo simbolo di incertezza, si trasformò di nuovo, questa volta in un centro di sostegno locale. La nostra città si è mobilitata, riconoscendo l'importanza dell'unità di fronte alle avversità.

La risoluzione della mia storia non si è svolta in crescendo drammatici, ma nei momenti tranquilli della vita quotidiana. Il programma cognitivo, ormai un punto fermo nella nostra comunità, ha offerto un'ancora di salvezza a coloro che si trovano ad affrontare le complessità della perdita di memoria. La famiglia, con il suo amore incrollabile e la sua resilienza, è diventata la pietra angolare del mio viaggio.

L'eco della resilienza risuonava non solo nella nostra casa, ma in tutta la città. Le ombre persistevano, ma in mezzo a esse è emerso un arazzo di forza condivisa e di compassione collettiva. Quando il sole è sceso sotto l'orizzonte, proiettando sfumature di calore sul paesaggio, ho trovato conforto nella consapevolezza che, anche di fronte all'inevitabile crepuscolo, gli echi della resilienza resistono.

Sessione 3: in questa sessione, le studentesse dovranno trasformare il contenuto della loro storia in formato video, utilizzando lo strumento flip (<https://info.flip.com/en-us.html>). Inoltre, dovranno includere nel video una riflessione personale su come la scrittura dell'esperienza di malattia di un'altra persona abbia contribuito alla loro capacità di assumere prospettive ed empatia.

Valutazione

Il contenuto delle storie/video sarà valutato in base all'accuratezza e all'appropriatezza dei termini clinici. Allo stesso modo, verrà effettuata un'analisi del contenuto per valutare la presenza di emozioni nel discorso, elementi che si riferiscono a fattori di vulnerabilità, rischio sociale ecc.; ovvero, aspetti legati alla cognizione sociale per valutare l'empatia.

Strumenti digitali per la creazione di storie

Bibisco (<https://it.bibisco.com/>) è un software per la scrittura di romanzi. Fornisce tutte le funzioni e gli strumenti necessari per redigere, perfezionare e condividere la propria storia dall'inizio alla fine.

Manuskript (<https://www.theologeek.ch/manuskript/>) è un software meno dettagliato di Bibisco per la scrittura di romanzi.

Riferimenti bibliografici

- Batt-Rawden, S. A., Chisolm, M.S., Anton, B., & Flickinger, T.E. (2013). Teaching Empathy to Medical Students: An Updated, Systematic Review. *Academic Medicine*, 88, pp. 1171-1177. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318299f3e3>
- Bell, L. A. (2009). The story of the storytelling project: A arts-based race and social justice curriculum. *Storytelling, Self, Society*, 5, pp. 107-118. <https://doi.org/10.1080/15505340902837374>
- Boris, V. (2017). *What Makes Storytelling So Effective For Learning?* Harvard Business Publishing Corporate Learning.
- Charon, R., Hermann, N., & Devlin, MJ. (2016). Close reading and creative writing

- in clinical education: Teaching attention, representation, and affiliation. *Academic Medicine*, 91(3), 345. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000827>
- Crossman, J. (2007). The Role of Relationships and Emotions in Student Perceptions of Learning and Assessment. *Higher Education Research & Development*, 26, pp. 313-327. <https://doi.org/10.1080/07294360701494328>.
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). Friends or Foes. Is Empathy Necessary for Moral Behavior? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), pp. 525-537. <https://doi.org/10.1177/1745691614545130>
- Gair, S. (2011). Creating Spaces for Critical Reflection in Social Work Education: Learning from a Classroom-based Empathy Project. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12, pp. 791-802. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.601099>.
- George, D.R., Stuckey, H.L., & Whitehead, M.M. (2014). How a creative storytelling intervention can improve medical student attitude towards persons with dementia: A mixed methods study. *Dementia*, 13(3), pp. 318-329. <https://doi.org/10.1177/1471301212468732>
- Gordon, C. S., Pink, M. A., Rosing, H., & Mizzi, S. (2022). A systematic meta-analysis and meta-synthesis of the impact of service-learning programs on university students' empathy. *Educational Research Review*, 37, 100490. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100490>
- Hojat, M. (2007). Definitions and Conceptualization. In M. Hojat (Ed.), *Empathy in Patient Care: Antecedents, Development, Measurement and Outcomes* (pp. 3-15). Springer. <https://doi.org/10.1007/0-387-33608-7>.
- Kagawa, Y., Ishikawa, H., Son, D., Okuhara, T., Okada, H., Ueno, H., Goto, E., Tsunezumi, A., & Kiuchi, T. (2023). Using patient storytelling to improve medical students' empathy in Japan: a pre-post study. *BMC Medical Education*, 23, pp. 1-8. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1960289/v1>
- Kalbe, E., Schlegel, M., Sack, A. T., Nowak, D. A., Dafotakis, M., Bangard, C.,... Kessler, J. (2010). Dissociating cognitive from affective theory of mind: A TMS study. *Cortex*, 46, pp. 769-780. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.07.010>
- Keehn, M. G. (2015). When you tell a personal story, I kind of perk up a little bit more: An examination of student learning from listening to personal stories in two social diversity courses. *Equity & Excellence in Education*, 48, pp. 373-391.
- Landrum, R. E., Brakke, K., & McCarthy, M. A. (2019). The pedagogical power of storytelling. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5(3), pp. 247-253. <https://doi.org/10.1037/stl0000152>
- Maxwell, B. (2008). *Professional Ethics Education: Studies in Compassionate Empathy*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6889-8>
- McNaughton, S. M. (2016). Developing pre-requisites for empathy: increasing awa-

- renew of self, the body and the perspectives of others. *Teaching in Higher Education*, 21(5), pp. 501-515. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160218>
- Mutonyi, H. (2016). Stories, proverbs, and anecdotes as scaffolds for learning science concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 53, pp. 943-971. <https://doi.org/10.1002/tea.21255>
- Olt, P. A. (2021). Developing Social Empathy With Higher Education. In *The Proper Role of Higher Education in a Democratic Society* (pp. 1-20). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7744-8.ch001>
- Peterson, L. (2017). *The Science Behind The Art Of Storytelling*. Harvard Business Publishing Corporate Learning.
- Rasoal, C., Danielsson, H., & Jungert, T. (2012). Empathy Among Students in Engineering Programmes. *European Journal of Engineering Education*, 37, pp. 427-435. <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.708720>.
- Schlaffke, L., Lissek, S., Lenz, M., Juckel, G., Schultz, T., Tegenthoff, M.,... Brüne, M. (2015). Shared and nonshared neural networks of cognitive and affective theory-of-mind: A neuroimaging study using cartoon picture stories. *Human Brain Mapping*, 36, pp. 29-39. <https://doi.org/10.1002/hbm.22610>
- Schurz, M., Radua, J., Tholen, M. G., Maliske, L., Margulies, D. S., Mars, R. B., Sallet, J., & Kanske, P. (2021). Toward a hierarchical model of social cognition: A neuroimaging meta-analysis and integrative review of empathy and theory of mind. *Psychological Bulletin*, 147(3), pp. 293-327. <https://doi.org/10.1037/bul0000303>
- Shaffer, V. A., Bohanek, J., Focella, E. S., Horstman, H., & Saffran, L. (2019). Encouraging perspective taking: Using narrative writing to induce empathy for others engaging in negative health behaviors. *PLOS ONE*, 14, e0224046. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224046>
- Shapiro, J., Rucker, L., Boker, J., & Lie, D. (2006). Point-of-view writing: A method for increasing medical students' empathy, identification and expression of emotion, and insight. *Education for Health*, 19(1), pp. 96-105. <https://doi.org/10.1080/13576280500534776>
- Turnage, B. F., Hong, Y.J., Stevenson, A.P., & Edwards, B. (2012). Social Work Students' Perceptions of Themselves and Others: Self-esteem, Empathy, and Forgiveness. *Journal of Social Service Research*, 38, pp. 89-99. <https://doi.org/10.1080/01488376.2011.610201>.
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4, pp. 9-17. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073911421379>

7. Comunicazione

1. Che cos'è la comunicazione secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?

Il “modello linguistico” della comunicazione interpersonale identifica sei componenti cruciali per una comunicazione efficace: mittente, messaggio, destinatario, contesto, codice e canale. La competenza comunicativa può essere definita come la capacità di un individuo di comunicare con successo sia in termini di efficacia (raggiungimento dell'obiettivo) sia di appropriatezza (accettabilità in relazione al contesto) (Vorwerk, 2015). L'ascesa delle tecnologie digitali ha rivoluzionato la comunicazione, consentendo uno scambio istantaneo e conveniente attraverso la comunicazione mediata dal computer (CMC) e i social media. Se da un lato la CMC facilita le connessioni a distanza, dall'altro manca degli spunti socio-emozionali e non verbali presenti nelle interazioni faccia a faccia, compromettendo potenzialmente l'efficacia e portando a interpretazioni inconsapevoli.

Per affrontare queste sfide, gli studenti e le studentesse hanno bisogno di competenze digitali. Il Quadro delle competenze digitali per i cittadini sottolinea l'importanza di creare e gestire le identità digitali, proteggere la reputazione, gestire i dati provenienti da vari strumenti e interagire attraverso diverse tecnologie digitali. Sottolinea

la consapevolezza delle norme comportamentali negli ambienti digitali, l'adattamento delle strategie di comunicazione a pubblici specifici e il riconoscimento della diversità culturale e generazionale nelle interazioni digitali.

Secondo il quadro LIFECOMP, i tre descrittori associati alla comunicazione sono i seguenti.

Consapevolezza della necessità di una varietà di strategie comunicative, registri linguistici e strumenti adattati al contesto e al contenuto

Una comunicazione efficace richiede che gli individui scelgano strategie appropriate in base al contesto. Queste strategie comprendono metodi verbali (scritti e orali), non verbali (linguaggio del corpo, espressioni facciali, tono di voce) e visivi (segni, icone, illustrazioni). L'adattamento dei messaggi implica la considerazione di fattori quali la conoscenza del pubblico, il rapporto con l'oratore, il contesto comunicativo, lo scopo e gli strumenti utilizzati per trasmettere il messaggio. La flessibilità nell'articolare strategie verbali e non verbali attraverso registri formali e informali è fondamentale per garantire una comunicazione efficace.

Comprendere e gestire interazioni e conversazioni in diversi contesti socioculturali e in situazioni specifiche di un settore

Questo descrittore sottolinea l'abilità di adattare gli stili di comunicazione ai diversi contesti socioculturali. Si tratta di adattare la comunicazione ai contesti fisici, considerando fattori come il livello di rumore e l'illuminazione in luoghi come biblioteche, feste o posti di lavoro. Il contesto culturale, formato da valori, stili di vita e credenze di chi parla e di chi ascolta, influenza in modo significativo la produzione e l'interpretazione dei messaggi. In contesti multiculturali, gli individui devono affrontare le differenze culturali con apertura, consapevolezza del proprio patrimonio culturale e capacità di adottare temporaneamente prospettive alternative. Inoltre, il contesto sociale e la relazione tra oratore e uditorio stabiliscono le norme per i livelli di intimità e la formalità dello scambio.

Ascoltare gli altri e impegnarsi in conversazioni con sicurezza, assertività, chiarezza e reciprocità, sia in contesti personali che sociali

Questo descrittore enfatizza il ruolo delle capacità di ascolto efficaci, tra cui la consapevolezza dei segnali verbali e non verbali, l'empatia e la pazienza. Le tecniche chiave, come chiarire e riassumere, sono utilizzate per costruire la fiducia, rendendola un'abilità fondamentale per promuovere relazioni umane positive. L'attenzione all'intero messaggio e il rispetto del turno sono fondamentali, soprattutto nelle discussioni con opinioni forti. Gli individui devono essere cauti a causa del bias di conferma (i.e., tendenza a selezionare le informazioni in linea con le proprie opinioni), in particolare negli ambienti online personalizzati, contrastando attivamente questa tendenza e facendo attenzione alle potenziali "bolle di filtraggio" che limitano l'esposizione a idee diverse. Il descrittore sottolinea anche l'importanza di esprimere in modo assertivo le proprie posizioni attraverso la difesa, la promozione, l'argomentazione, il dibattito, la persuasione e la negoziazione in vari contesti.

2. I processi comunicativi nel contesto universitario e il ruolo della scrittura

La formazione universitaria è molto impegnativa. Agli studenti universitari sono richieste una moltitudine di competenze, tra cui spiccano l'autonomia, il pensiero critico, la capacità di lavorare in gruppo, la perfetta capacità di lettura e scrittura e la padronanza della comunicazione in senso lato.

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, va notato che studenti e studentesse universitari/e sono coinvolti in una moltitudine di situazioni comunicative nel corso della loro carriera accademica. Alcune di esse si verificano attraverso le interazioni sociali con compagni o con docenti, mentre altre si svolgono nell'ambito di un compito di insegnamento-apprendimento. In quest'ultimo caso, lo studente si confronterà con il discorso narrativo di un autore o autrice attraverso la lettura dei suoi testi. In molti casi, lo studente dovrà interiorizzare queste teorie,

collegarle alle sue conoscenze precedenti e generare un proprio discorso da comunicare oralmente o per iscritto. Poiché la comunicazione è un pilastro fondamentale della formazione universitaria, è necessario concettualizzarla teoricamente, soprattutto se si vogliono realizzare attività didattiche *evidence-based* per promuoverla.

Considerando il quadro generale che struttura questo libro e la sua connessione con le *life skills*, dobbiamo innanzitutto concettualizzare la comunicazione nella prospettiva della Life Span Communication. Più di vent'anni fa, Knapp (1978), Nussbaum (1981) e altri/e studiosi e studiose hanno avviato una prospettiva teorica che proponeva l'adozione di un approccio all'arco di vita come una valida metaprospettiva per migliorare la nostra comprensione del comportamento comunicativo. Nussbaum *et al.* (2002) hanno sottolineato il principio fondamentale degli approcci allo sviluppo dell'arco di vita, affermando che il potenziale di sviluppo persiste per tutta la vita di ogni individuo. In Baltes (1987) un ulteriore approfondimento di questa prospettiva è fornito dalla delineazione di cinque affermazioni chiave: i) sfidare le credenze convenzionali sul declino che si ha con l'avanzare dell'età, ii) riconoscere uno sviluppo diverso nei comportamenti in tempi e ritmi distinti, iii) rappresentare lo sviluppo come un'interazione dinamica di guadagni e perdite, iv) riconoscere la diversità intra- e interindividuale e v) evidenziare il ruolo influente dell'ambiente nel plasmare il comportamento umano. La ricerca in questo campo ha rivelato che il comportamento comunicativo subisce cambiamenti dinamici e complessi nel corso della vita.

Inoltre, la comunicazione ha una chiara natura situazionale e, in questo senso, dobbiamo comprenderla nel quadro della Communication Accommodation Theory (CAT). Howard Giles e colleghi hanno sviluppato la CAT, una struttura che analizza i processi cognitivi sociali che influenzano la percezione dell'ambiente e i comportamenti comunicativi degli individui (Giles *et al.*, 1987). La CAT si rivela preziosa per studiosi e studiose di comunicazione, in quanto facilita la descrizione e la spiegazione del modo in cui gli individui adattano il loro discorso in risposta a vari fattori, come le variabili situazionali, personali

o interattive. In sostanza, durante una conversazione, gli individui possono scegliere di mantenere il proprio stile comunicativo, di convergere verso l'interlocutore o di divergere dallo stile percepito dall'altro partecipante. Questo adattamento può portare a una sotto-accoglienza, per cui il discorso viene sminuito rispetto alle esigenze dell'interlocutore, o a una sovra-accoglienza, che comporta un linguaggio o uno stile comunicativo esagerato rispetto alle esigenze dell'ascoltatore (Williams, Nussbaum, 2001). La CAT, che affonda le sue radici nel lavoro di Giles e dei suoi collaboratori e collaboratrici, offre una comprensione sfumata delle dinamiche del comportamento comunicativo.

È importante riconoscere che l'argomentazione costituisce un elemento pervasivo della comunicazione umana e delle interazioni sociali. Definita come un processo cognitivo e sociale, l'argomentazione comporta la costruzione e la critica di argomenti da parte degli individui (Golanics, Nussbaum, 2008). Di conseguenza, serve come mezzo per accedere al ragionamento di studenti e studentesse. Le valutazioni delle argomentazioni formulate da studenti e studentesse durante il loro ragionamento, siano esse presentate in un dialogo, in un saggio scritto o in un altro formato, possono variare in base a criteri quali profondità, equilibrio, sostegno, speculazione, semplicità, complessità e altri fattori.

Collegando l'argomentazione al fatto che la comunicazione deve essere adattata all'interlocutore e al contesto, il quadro più completo per comprenderla è la teoria del dialogo di Walton. Il quadro di Walton è pragmatico, nel senso che la forma e la sostanza di un'argomentazione sono influenzate dagli obiettivi condivisi dal ragionatore e dagli altri partecipanti impegnati nel ragionamento. Di conseguenza, esistono vari tipi di dialoghi argomentativi (Walton, 1998), ciascuno caratterizzato da obiettivi distinti e regolato da regole e vincoli specifici allineati a tali obiettivi. Per esempio, in un dialogo persuasivo, l'obiettivo è che una parte (il proponente) convinca un'altra parte (il rispondente) della validità di una proposizione, facendo leva su proposizioni che il rispondente ha precedentemente riconosciuto come premesse. Queste diverse forme di discorso argomentativo possono verificarsi sia in contesti orali

sia scritti. Di conseguenza, possiamo anche incontrare diversi stili e generi di scrittura, che saranno più o meno associati a diverse aree disciplinari. Comunicare e argomentare all'interno di diversi campi del sapere porterà a ragionare in modi diversi, considerando la stretta relazione tra comunicazione e processi di pensiero.

In conclusione, considerando che i processi comunicativi di uno/a studente o studentessa universitario differiscono qualitativamente e quantitativamente da quelli di studentesse e studenti di altri livelli educativi (tenendo conto delle richieste e dei requisiti del contesto), dobbiamo proporre approcci pedagogici significativi e adattati. Come possiamo contribuire ai processi comunicativi di questa popolazione attraverso la scrittura? Un modo, tra i tanti possibili, è quello di promuovere l'approccio di genere alla scrittura in diverse aree disciplinari. Di seguito presentiamo un esempio di attività che potrebbe essere svolta in questo senso.

3. Attività: esercitare la scrittura di genere: il potere dei modelli

Fondamenti pedagogici

Thoreau (2006) definisce il genere nella scrittura come un tipo specifico caratterizzato da stile, pubblico di riferimento e scopo. Ciò implica tre dimensioni chiave: stile di scrittura, pubblico di lettrici e orientamento allo scopo. Studenti e studentesse sono invitati a scrivere con scopi specifici, seguendo le convenzioni sociali per la chiarezza. L'approccio di genere alla scrittura comprende due dimensioni: il genere come tipo di testo, che enfatizza il linguaggio e la forma, e il genere come processo, che coinvolge il modo in cui la scrittura viene sviluppata, insegnata e appresa. Ann (2003) sottolinea il duplice ruolo del genere come tipo di testo e come approccio all'insegnamento della scrittura, sottolineando la sua unicità tra i metodi esistenti.

Il genere, come approccio didattico per l'insegnamento della scrittura, segue un processo distinto, delineato da Martin (1999) in tre fasi: modellazione del genere target, costruzione collaborativa del te-

sto da parte di studenti e docenti e costruzione autonoma del testo da parte degli studenti. La fase di modellizzazione introduce gli studenti a un genere specifico, che viene poi analizzato per le caratteristiche linguistiche, i modelli strutturali e lo scopo comunicativo. Le fasi successive comprendono esercizi di manipolazione e modifica del testo, che portano studenti e studentesse a tentare di produrre autonomamente un tipo di genere sulla base delle conoscenze acquisite. I modelli possono essere strumenti di supporto in queste tre fasi, come descritto nell'attività seguente.

Obiettivi dell'attività

1. Incoraggiare la scrittura in diverse discipline.
2. Aumentare la consapevolezza degli aspetti che caratterizzano un determinato genere testuale.
3. Migliorare le capacità di comunicazione scritta degli studenti.

Metodologia

Questa attività può essere sviluppata in qualsiasi area disciplinare. In questo capitolo la inquadreremo nel campo della conoscenza delle scienze della salute. L'attività consiste in tre sessioni, ciascuna della durata di circa cinquanta minuti.

Sessione 1: in questa prima sessione, studenti e studentesse vengono introdotte al tema del genere nella scrittura. Viene spiegata l'importanza di scrivere prestando attenzione allo stile, alle caratteristiche formali, al pubblico e allo scopo del testo prodotto. In seguito, viene presentata l'attività delle due sessioni successive: scrivere un testo scientifico sulla composizione dei vaccini antinfluenzali e trasformarlo in un opuscolo rivolto agli over 65, per promuovere la vaccinazione.

Sessione 2: in questa sessione, gli studenti riceveranno due modelli, ognuno dei quali comprende le sezioni principali corrispondenti a due sottogeneri espositivi: testi informativi (come quelli che si trovano nei libri di testo) e testi persuasivi (come i libri bianchi o

i documenti orientati alle politiche). Il primo modello, associato al testo informativo, si concentrerà sulla plastica. Le sezioni del modello riguarderanno la nascita di questo prodotto, la sua composizione, i tipi di plastica e i loro principali usi. Il secondo modello, collegato al testo persuasivo, sarà anch'esso incentrato sulla plastica e mirerà a promuoverne la riduzione. Le sezioni includeranno una breve concettualizzazione della plastica, i tassi di produzione e consumo nel contesto nazionale, l'impatto ambientale e i materiali alternativi. Entrambi i modelli saranno completati dal docente, sezione per sezione, mostrando esplicitamente i processi decisionali coinvolti; in altre parole, il docente compilerà i modelli (*template*) per, appunto, "modellare" il processo.

Modello 1: Testo informativo **Analisi della plastica**

Introduzione

- Breve storia della nascita della plastica, evidenziando le tappe fondamentali e il contesto storico.
- Definizione di plastica come materiale sintetico di origine organica.

Composizione e preparazione

- Spiegazione dei composti utilizzati nella produzione della plastica.
- I processi chimici utilizzati nella sintesi di materiali plastici.

Tipi di plastica

- Classificazione delle materie plastiche in base alla struttura e alle proprietà dei polimeri.
- Breve descrizione dei tipi più comuni come polietilene, polipropilene, PVC ecc.

Principali usi delle materie plastiche

- Panoramica completa delle diverse applicazioni delle materie plastiche in vari settori.
- Discussione sulla versatilità e sull'adattabilità delle materie plastiche.

Modello 2: Testo persuasivo
Promuovere la riduzione della plastica

Introduzione

- Breve concettualizzazione della plastica come materiale ampiamente utilizzato ma problematico per l'ambiente.
- Riconoscimento della necessità di pratiche sostenibili e di riduzione dell'uso della plastica.

Tassi di produzione e consumo nel contesto nazionale

- Statistiche sulla produzione e sul consumo di plastica all'interno dei confini nazionali.
- Analisi delle tendenze, evidenziando eventuali fluttuazioni o modelli degni di nota.

Impatto ambientale

- Panoramica delle conseguenze ambientali dell'inquinamento da plastica.
- Discussione sugli effetti sugli ecosistemi, sulla fauna selvatica e sulla salute umana.

Materiali alternativi

- Introduzione alle alternative ecologiche alle plastiche tradizionali.
- Discussione sulla fattibilità e sulla scalabilità dell'adozione di queste alternative.

Promozione di strategie di riduzione

- Presentazione di strategie efficaci per ridurre l'uso della plastica.
- Inclusione di casi di studio o esempi di successo di iniziative di riduzione della plastica.

Sessione 3: in questa sessione gli studenti e le studentesse dovranno scrivere testi sul tema della vaccinazione, sempre seguendo il supporto del modello. È utile ripetere l'esercizio basato sul modello con un argomento diverso per promuovere la flessibilità nella comunicazione di genere (testuale). Le sezioni del modello per il testo informativo sulla vaccinazione includeranno la nascita del vaccino antinfluenzale, i diversi tipi e i costi di produzione, i benefici e i potenziali effetti negativi.

Le sezioni del modello per il testo persuasivo saranno le stesse di quelle menzionate in precedenza, ma verranno aggiunti gli effetti negativi dell'influenza, soprattutto negli individui di età superiore ai 65 anni o con varie patologie. Questa volta gli studenti dovranno sviluppare i loro testi in modo indipendente, seguendo la struttura stabilita dai modelli.

Modello 1: Testo informativo

Analisi approfondita della vaccinazione antinfluenzale

Introduzione

- Contesto storico della nascita del vaccino antinfluenzale.
- Panoramica dell'importanza della vaccinazione nella salute pubblica.

Tipi e costi di produzione

- Classificazione completa dei diversi tipi di vaccini antinfluenzali (per esempio, inattivati, vivi attenuati).
- Analisi dei processi di produzione e dei costi associati per ciascun tipo.

Benefici della vaccinazione antinfluenzale

- Esame dei principali vantaggi del vaccino antinfluenzale.
- Esplorazione dell'impatto sulla salute individuale e sulla prevenzione delle malattie a livello di comunità.

Potenziali effetti avversi

- Discussione dettagliata dei potenziali effetti collaterali associati alla vaccinazione antinfluenzale.
- Analisi della frequenza e della gravità degli effetti avversi.

Modello 2: Testo persuasivo – La vaccinazione antinfluenzale e il suo impatto, soprattutto sui gruppi vulnerabili

Introduzione

- Breve concettualizzazione della vaccinazione antinfluenzale come misura preventiva.
- Riconoscimento dell'importanza di comprendere l'impatto del vaccino, in particolare nelle popolazioni vulnerabili.

Tipi e costi di produzione

- Sintesi dei diversi tipi di vaccino antinfluenzale e dei rispettivi costi di produzione.
- Evidenziare l'accessibilità e l'economicità dei vaccini.

Benefici della vaccinazione antinfluenzale

- Panoramica dei benefici generali della vaccinazione antinfluenzale per tutte le fasce d'età.
- Sottolineare l'impatto positivo sulla riduzione della diffusione e della gravità dell'influenza.

Potenziali effetti avversi

- Menzione dei potenziali effetti avversi per fornire una prospettiva equilibrata sulla vaccinazione.
- Incoraggiare un processo decisionale informato.

Effetti negativi dell'influenza, soprattutto nelle popolazioni vulnerabili

- Esplorazione approfondita dell'impatto negativo dell'influenza, con particolare attenzione agli individui di età superiore ai 65 anni o a quelli con condizioni di salute precarie.
- Statistiche e casi di studio che illustrano l'aumento dei rischi e delle conseguenze.

Valutazione

La valutazione dell'attività prevede la stesura di due testi senza alcuna assistenza. Studenti e studentesse dovranno creare un testo accademico sul cancro al seno e un testo informativo sullo stesso argomento, pensato per una campagna di prevenzione. I testi saranno valutati utilizzando una griglia di correzione che valuta la qualità in base a criteri relativi a 1) la rilevanza e l'accuratezza del contenuto, 2) gli aspetti associati a ciascun genere (caratteristiche formali, stile, obiettivo – informare o persuadere – e grado di allineamento con il lettore).

Strumenti digitali per la progettazione di modelli

Canva (<https://www.canva.com/>) è un ottimo strumento di progettazione con preziose applicazioni nel campo dell'istruzione, che consente di creare progetti visivamente accattivanti e allo stesso tempo di insegnare agli stu-

(segue)

denti i principi fondamentali del design digitale. Questo strumento gratuito offre una piattaforma facile da usare sia per gli studenti che per gli insegnanti, che possono così cimentarsi in attività di fotoritocco, impaginazione e altre attività legate al design.

Riferimenti bibliografici

- Ann, J. M. (2003). *Genre in the Classroom: Multiple Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, pp. 611-626.
- Giles, H., Mulac, A., Bradac, J. J., & Johnson, P. (1987). Speech accommodation theory: The last decade and beyond. In M. L. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook 10* (pp. 13-48). Beverly Hills, CA: Sage.
- Golanics, J. D., & Nussbaum, E. M. (2008). Enhancing collaborative online argumentation through question elaboration and goal instructions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, pp. 167-180.
- Knapp, M. L. (1978). *Social intercourse: From greeting to goodbye*. Allyn & Bacon.
- Martin, J. R. (1999). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Melbourne: Deakin University Press.
- Nussbaum, J. F. (1981). *Interactional patterns of elderly individuals: Implications for successful adaptation to aging*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, IN.
- Nussbaum, J. F., Pecchioni, L. L., Baringer, D. K., & Kundrat, A. L. (2002). Lifespan communication. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Communication yearbook*, 26, pp. 366-389. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Thoreau, M. (2006). *Write on Track*. New Zealand: Pearson Education New Zealand
- Vorwerg, C. (2015). Communicative Competence: Linguistic Aspects. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition, pp. 294-301). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.53042-6>.
- Walton, D.N. (1998). *The new dialectic*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Williams, A., & Nussbaum, J. F. (2001). *Intergenerational communication across the life span*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

8. Collaborazione¹

1. Che cos'è la collaborazione secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?

Alcune delle complessità che gli individui sperimentano nel XXI secolo, sia a livello personale sia collettivo, derivano dall'interazione di numerosi fattori interconnessi, alcuni sconosciuti, altri non controllabili e altri ancora imprevedibili. Per affrontare con successo queste complessità, è necessaria una collaborazione efficace tra individui, organizzazioni e reti. Un fattore chiave di successo nella collaborazione è l'accettazione di una diversità di prospettive e di background, che aumenta la novità e introduce una gamma più ampia di idee e approcci per portare a termine i compiti condivisi. In altre parole, è essenziale che gli individui si impegnino nelle attività di gruppo e allo stesso tempo riconoscano e rispettino gli altri. Gli individui che danno priorità al benessere personale e collettivo sono avvantaggiati nella negoziazione e risoluzione di problemi. La loro disponibilità a collaborare permette loro di trovare compromessi e di innovare. Inoltre, la collaborazione favorisce un senso di realizzazione e rafforza le relazioni tra i membri del gruppo.

¹ Questo capitolo è stato scritto da Eva Wennås Brante (Malmö University).

Le tecnologie digitali aprono strade innovative per la collaborazione, che vanno dagli ambienti collaborativi online al co-working su documenti condivisi. È necessario sviluppare strategie per utilizzare in modo efficace le possibilità offerte dalle tecnologie digitali, allineandosi ai principi delineati nel Digital Competence Framework for Citizens (DigComp). Questo quadro sottolinea l'importanza della collaborazione, evidenziando la necessità di condividere dati, informazioni e contenuti digitali attraverso tecnologie digitali appropriate e di utilizzare gli strumenti digitali per i processi collaborativi, la co-costruzione e la co-creazione di dati, risorse e conoscenze.

Nel quadro LIFECOMP ci sono tre descrittori associati alla collaborazione.

Intenzione di contribuire al bene comune e consapevolezza che gli altri possono avere affiliazioni culturali, background, credenze, valori, opinioni o circostanze personali diverse

Il descrittore enfatizza l'interazione rispettosa e la cooperazione con prospettive diverse per promuovere relazioni positive e una collaborazione efficace. Sottolinea il valore di abbracciare la diversità per raggiungere obiettivi più ampi, incoraggiando il contributo attivo agli interessi condivisi e facendo affidamento sugli sforzi reciproci. Tra gli elementi chiave vi sono la fornitura di sostegno, lo scambio efficiente di risorse, l'offerta di feedback per il miglioramento, la promozione di un processo decisionale di qualità, l'influenza sugli sforzi reciproci, la promozione della fiducia e l'obiettivo del vantaggio reciproco.

Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità umana e dell'uguaglianza, della gestione dei conflitti e della negoziazione dei disaccordi per costruire e sostenere relazioni eque e rispettose.

Il descrittore sottolinea l'importanza della fiducia, del rispetto, della gestione dei conflitti e della negoziazione per promuovere relazioni eque e rispettose. La sicurezza psicologica, basata sulla fiducia e sul rispetto, è fondamentale per una collaborazione efficace, che consenta discussioni aperte, ricerca di feedback e innovazione all'interno dei team. La

gestione dei conflitti e l'apprendimento di strategie costruttive di risoluzione dei conflitti sono abilità essenziali per interagire efficacemente in ambienti diversi, sia fisici sia virtuali, promuovendo la capacità di affrontare le controversie e cercare soluzioni reciprocamente vantaggiose.

Equa ripartizione dei compiti, delle risorse e delle responsabilità all'interno di un gruppo, tenendo conto del suo obiettivo specifico; sollecitazione dell'espressione di punti di vista diversi e adozione di un approccio sistemico

Il descrittore enfatizza la strutturazione equa del lavoro di gruppo, evidenziando come ruoli e obiettivi chiari siano cruciali per migliorare le dinamiche e i risultati. Sottolinea l'emergere dell'intelligenza collettiva all'interno dei gruppi, influenzata dall'empatia, dalla partecipazione equa e dalla prevenzione delle voci dominanti. Sottolinea l'approccio sistemico, sostenendo una visione globale del lavoro di squadra, comprendendo gli aspetti interconnessi e i fattori esterni per una collaborazione di successo, facendo leva sulle diverse capacità per ottenere risultati ottimali dal gruppo.

In sintesi, i descrittori danno tutti la priorità alla collaborazione inclusiva, rispettosa ed equa, sottolineando la fiducia, la diversità, l'equità e il pensiero sistemico come pilastri per un lavoro di squadra di successo in vari contesti.

2. I processi di collaborazione nel contesto universitario e il ruolo della scrittura

Il panorama della scrittura collaborativa per studentesse e studenti universitari si è trasformato in modo significativo grazie all'emergere di nuove tecnologie digitali (per lo più gratuite), che facilitano la proprietà e la condivisione di documenti tra più scrittori e scrittrici. L'opportunità di scrivere, rivedere e commentare in modo sincrono o asincrono all'interno di un documento condiviso apre le porte a nuovi approcci al processo di scrittura collaborativa.

Sharples *et al.* (1993) parlano di tre diversi metodi di coordinamento della scrittura collaborativa: parallelo, sequenziale e reciproco. Nel metodo parallelo, i compiti sono divisi e il prodotto finale è messo insieme da un/a responsabile, mentre il metodo sequenziale può essere visto più come una catena di montaggio in cui una persona inizia a scrivere per poi passare il testimone alla successiva, e così via. Il metodo reciproco di coordinare la scrittura collaborativa implica che tutti i partner lavorino su tutte le parti, osservino i contributi degli altri e modifichino la scrittura di conseguenza (Sharples *et al.*, 1993). Ultimamente, la metodologia della reciprocità è aumentata grazie alla presenza di documenti archiviati sul web e alla possibilità di tracciare le modifiche, ripristinare le versioni precedenti, seguire l'input di uno scrittore ecc. Le possibilità di interagire all'interno di un documento hanno reso meno netti i confini tra scrittura sincrona e asincrona.

La forma reciproca di scrittura collaborativa si rifà alla definizione di scrittura collaborativa di Storch (2019). Il lavoro di Storch sulla scrittura collaborativa è spesso citato e rappresenta una sorta di pietra angolare nel campo della ricerca sulla scrittura collaborativa. Storch (2019) definisce la scrittura collaborativa come “un'attività che richiede il coinvolgimento dei coautori in tutte le fasi del processo di scrittura, condividendo la responsabilità e la proprietà dell'intero testo prodotto” (p. 40). La parte seguente di questo capitolo approfondirà ciò che serve in termini di collaborazione per avere successo con una metodologia più reciproca di coordinamento della scrittura collaborativa nell'università. Una distinzione significativa tra la scrittura individuale e quella collaborativa risiede nella libertà di cui gode la singola scrittrice, che permette alle abitudini personali di guidare il processo di scrittura. Al contrario, la scrittura collaborativa richiede l'istituzione di un processo di scrittura strutturato (Castello *et al.*, 2023). Se la scrittura collaborativa ha successo, i membri del team si impegnano a collaborare al di là della semplice condivisione degli obiettivi; cercano attivamente una comprensione collettiva affrontando in modo collaborativo i sottocompiti da svolgere.

Effetti della scrittura collaborativa

La scrittura collaborativa ha ricevuto molta attenzione nella ricerca sulla L2. Una spiegazione è che, quando scrivono in collaborazione, gli autori e le autrici cercano di trovare una formulazione accurata negoziando la formulazione e la grammatica in “dialoghi collaborativi” (Swain, 2000), ampliando così le loro competenze linguistiche. Per esempio, da una metanalisi di 33 studi in un contesto L2, Elabdali (2021) ha scoperto che i prodotti scritti in collaborazione erano più accurati dei testi scritti individualmente, con un effetto medio di media grandezza ($g=0,73$). Sebbene l’obiettivo di questo capitolo sia più orientato a sostenere studentesse e studenti universitari/e a sperimentare le sinergie della scrittura collaborativa, come per esempio una comprensione più profonda di un argomento, vale comunque la pena di menzionare alcuni dei risultati più importanti della scrittura collaborativa. Gli studi menzionano, tra gli effetti positivi, una migliore struttura della frase (Storch, 2019) e un uso più corretto del vocabolario (Talib, Cheung, 2017).

Alcuni studi riportano tuttavia una minore fluidità nei prodotti scritti in collaborazione rispetto ai testi scritti individualmente (Biria, Jafari, 2013) o che i testi tendono a essere più brevi quando vengono scritti in collaborazione, ma con una maggiore accuratezza e una maggiore complessità grammaticale (Villarreal, Gil-Sarratea, 2020). McDonough *et al.* (2018) sostengono che la scrittura collaborativa migliora le abilità individuali di scrittura. La dimensione del gruppo nella collaborazione può essere importante; Dobao (2012) ha riscontrato che un piccolo gruppo di quattro persone ottiene risultati migliori rispetto al lavoro in coppia, per quanto riguarda l’accuratezza del testo, mentre Sejadi (2014) ha riscontrato il contrario, sostenendo che il lavoro in coppia è più vantaggioso di quello in gruppo. Peng *et al.* (2022) sottolineano come le studentesse e gli studenti siano in difficoltà a trovare un consenso sugli obiettivi nella scrittura collaborativa online, quando non si incontrano faccia a faccia, e quindi hanno notato differenze nei livelli di attivazione delle studentesse e degli studenti.

Visualizzazione della scrittura collaborativa online

Altri studi hanno cercato di analizzare l'arte della collaborazione utilizzando uno strumento di visualizzazione come DocuViz (un plug-in per Google Docs). In uno studio di Olsson *et al.* (2017), DocuViz è stato utilizzato per analizzare la scrittura collaborativa di studentesse e studenti universitari/e avanzati/e. Gli autori hanno esaminato 96 grafici di visualizzazione e hanno scoperto che i gruppi di partecipanti scrivevano sia in modo sincrono sia asincrono, assumevano fluidamente diversi ruoli di scrittura e di editing e utilizzavano una varietà di strategie di scrittura collaborativa. Inoltre, attraverso un'analisi approfondita della qualità dei testi finali, hanno potuto constatare che i documenti più lunghi e quelli che prevedevano una partecipazione equilibrata erano di qualità superiore. Sundgren e Jaldemark (2020) hanno analizzato 25 documenti Google scritti da 146 studentesse e studenti in formazione per diventare insegnanti, durante il loro primo anno del corso di laurea.

Esaminando i grafici di visualizzazione (consegnati in forma anonima e analizzati dopo che gli studenti avevano ricevuto i voti), sono emersi diversi modelli del processo di scrittura. Da un lato del continuum, le studentesse e gli studenti rimanevano all'interno della propria scrittura e non interferivano o interagivano con la scrittura degli altri studenti e delle altre studentesse, dall'altro lato del continuum, i/le partecipanti suggerivano attivamente, rivedevano o aggiungevano testo in tutto il documento. Nell'ultimo modello, studentesse e studenti si sono alternati nella scrittura e il prodotto è stato scritto in modo collaborativo. Sundgren e Jaldemark concludono che per migliorare le loro capacità collaborative, l'università deve fornire opportunità di pratica all'interno dei contesti educativi. L'integrazione di tecniche di scrittura e visualizzazione collaborativa online nelle pratiche di insegnamento all'interno di questi ambienti potrebbe rivelarsi una strategia produttiva per promuovere le abilità collaborative di studentesse e studenti. Di seguito è riportata un'attività presentata con l'obiettivo di rafforzare le abilità di scrittura collaborativa.

3. Attività: Preparare un saggio scritto in collaborazione

Fondamenti pedagogici

La collaborazione, secondo il quadro LIFECOMP, dovrebbe essere inclusiva, rispettosa ed equa, sottolineando la fiducia, la diversità, l'equità e il pensiero sistemico. È facile capire che nella collaborazione il dialogo è centrale; dialogo sui pensieri, sulle parole, sulle proprie percezioni ecc. Il dialogismo, il quadro dialogico sul linguaggio delineato da Linell (1998, 2009), viene qui utilizzato come base pedagogica per l'attività. Linell (2000) scrive che il dialogismo è un "presupposto teorico ed epistemologico sull'azione umana, la comunicazione e la cognizione" che ruota attorno alle parole chiave interazione, contesto e costruzione linguistico-comunicativa. Questo può essere spiegato brevemente come segue: la comunicazione implica sempre interazioni con gli altri, in un contesto specifico, e questo permetterà agli individui di costruire un significato attraverso la comunicazione linguistica, di dare un senso alla materia.

Il dialogismo vede la conoscenza come qualcosa che viene sempre modellata, negoziata e adattata, sia in situazioni specifiche all'interno di tradizioni socioculturali sia attraverso conversazioni continue con altri. "L'altro" è un concetto ricorrente nel dialogismo. Linell descrive così la comprensione e la funzione dell'altro: "Sono le influenze disruptive dell'altro che introducono tensioni; l'altro porta una conoscenza in più ('surplus') rispetto a quella che si aveva prima o che ci si aspettava di incontrare; può vedere le cose da punti di vista che sono finora strani o non familiari a se stessi" (p. 7, 2000). La struttura dialogica e il concetto di "altro" si allineano bene con i descrittori della collaborazione del LIFECOMP Framework e sono quindi utilizzati come punto di partenza per la progettazione di un compito di scrittura collaborativa online.

La maggior parte degli studi sulla scrittura collaborativa si è concentrata sul processo di redazione e revisione (Svenlin *et al.*, 2023) e meno attenzione è stata rivolta alle fasi preparatorie della scrittura collaborativa, come la lettura delle fonti o il brain-storming sui conte-

nuti. Secondo la scoping review di Svenlin *et al.* (2023), ancora meno studi si sono concentrati sull'*outlining* dei testi da parte di studenti e studentesse. L'attività qui presentata presterà particolare attenzione alle fasi preparatorie necessarie prima dell'inizio del processo di scrittura collaborativa online.

Obiettivi dell'attività

1. Rafforzare le capacità di collaborazione:
 - promuovere una comunicazione efficace e una responsabilità condivisa;
 - accogliere prospettive diverse per un saggio ben informato.
2. Incoraggiare la collaborazione critica:
 - analizzare i testi e impegnarsi in discussioni di gruppo ponderate;
 - sintetizzare le informazioni collettivamente per un saggio ricco di sfumature.
3. Sviluppare strategie di scrittura collaborativa:
 - progredire attraverso le fasi di collaborazione per una scrittura efficace;
 - enfatizzare la scrittura di gruppo coesa e organizzata.
4. Promuovere la collaborazione riflessiva:
 - incoraggiare l'autovalutazione e il miglioramento continuo;
 - riflettere sulla crescita della collaborazione e identificare le aree di sviluppo.

Metodologia

Questa attività può essere utilizzata in diverse materie, dove le studentesse devono scrivere un saggio breve basato sulle fonti. Nell'esempio seguente, l'attività è inquadrata nella formazione degli e delle insegnanti della scuola primaria. L'argomento del saggio è "In che modo gli e le insegnanti possono influenzare la motivazione alla lettura di studenti e studentesse? È compito degli e delle insegnanti far-

lo?”. Il primo momento dura circa 30 minuti, il secondo un po' di più e il terzo massimo 30 minuti.

1. Dividete le studentesse in gruppi di quattro. Utilizzate il software Padlet (o simile) e aprite un padlet per ogni gruppo. Chiedete alle studentesse di scrivere il loro primo pensiero sul tema. Senza discutere, passare alla scrittura di una compagna e commentare/controllare, cambiare di nuovo, finché tutti i membri non hanno letto le idee degli altri. Quindi, discutete in gruppo e utilizzate le idee per definire la struttura del testo.
2. All'inizio del seminario, inviate alle studentesse due file che contengano testi rilevanti. Chiedete alle studentesse di caricarli su un servizio cloud che utilizzano, di leggerli e di fare dei commenti. Al termine della lettura, le studentesse possono discutere le annotazioni e il contenuto. Istruire le studentesse a utilizzare le annotazioni per integrare le idee e la struttura preliminare della sessione.
3. Ogni membro del gruppo scrive un primo paragrafo nel proprio Padlet. Lasciate che le studentesse leggano i rispettivi paragrafi e scrivano i loro pensieri o le loro domande. Poi, chiedete alle studentesse di discutere e di unire in modo collaborativo i paragrafi in un'unica introduzione. Ora è il momento di avviare un documento condiviso online per la stesura del saggio! Incollate l'introduzione definitiva e la struttura provvisoria nel documento e incoraggiate le studentesse a partecipare attivamente con commenti, feedback e modifiche all'intero documento. Le studentesse devono finalizzare il seminario di scrittura.

Valutazione

Chiedete alle studentesse di valutare da 1 a 7 quale sessione/sottosezione (brain-storming; lettura commentata; scrittura del primo paragrafo e commento) è stata più utile, non necessaria, illuminante ecc. Discutere in classe.

Strumenti digitali da utilizzare in un'attività di scrittura collaborativa

Padlet (<https://padlet.com/>) per il brainstorming e la condivisione di idee. Possibilità di scrivere contemporaneamente in un Padlet.

Google Docs (<https://www.google.com/docs/about/>) per la stesura del compito vero e proprio. Possibilità di condividere la proprietà del documento, annotare e chattare.

DocuViz (<https://chromewebstore.google.com/detail/docuviz/hbpgkphoidndelcmiihlmjnnogcnigi>) per visualizzare i contributi e le revisioni di ogni persona. Visualizza le azioni in Google Docs sotto forma di grafici.

Riferimenti bibliografici

- Biria, R., & Jafari, S. (2013). The Impact of Collaborative Writing on the Writing Fluency of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(1).
- Castelló, M., Kruse, O., Rapp, C., & Sharples, M. (2023). Synchronous and Asynchronous Collaborative Writing. In *Digital Writing Technologies in Higher Education: Theory, Research, and Practice* (pp. 121-139). Cham: Springer International Publishing.
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), pp. 40-58.
- Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 52, 100788.
- Linell, P. 1998. *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (2000). *What is dialogism. Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Lecture first presented at Växjö University, Sweden.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- McDonough, K., Vleeschauwer, J. D., & Crawford, W. (2018). Comparing the quality of collaborative writing, collaborative prewriting, and individual texts in a Thai EFL context. *System*, 74, pp. 109-120.

- Olson, J.S., Wang, D., Olson, G.M. and Zhang, J. (2017), "How people write together now: Beginning the investigation with advanced undergraduates in a project course", *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, Vol. 24 No. 1, pp. 4:1-4:40.
- Peng, Y., Li, Y., Su, Y., Chen, K., & Jiang, S. (2022). Effects of group awareness tools on students' engagement, performance, and perceptions in online collaborative writing: Intergroup information matters. *The Internet and Higher Education*, 53, 100845.
- Sajedi, S. P. (2014). Collaborative summary writing and EFL students' L2 development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, pp. 1650-1657.
- Sharples, M., Goodlet, J. S., Beck, E. E., Wood, C. C., Easterbrook, S. M., & Plowman, L. (1993). Research issues in the study of computer supported collaborative writing. In M. Sharples (Ed.), *Computer supported collaborative writing* (pp. 9-28). Springer-Verlag.
- Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 40-59.
- Sundgren, M. and Jaldemark, J. (2020), "Visualizing online collaborative writing strategies in higher education group assignments", *International Journal of Information and Learning Technology*, 37, pp. 351-373. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2020-0018>
- Svenlin, M., & Sørhaug, J. O. (2023). Collaborative writing in L1 school contexts: a scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67, pp. 980-996.
- Talib, T., & Cheung, Y. L. (2017). Collaborative writing in classroom instruction: A synthesis of recent research. *The English Teacher*, 46, pp. 43-57.
- Villarrreal, I., & Gil-Sarratea, N. (2020). The effect of collaborative writing in an EFL secondary setting. *Language Teaching Research*, 24, pp. 874-897.

Parte IV.

Promuovere le Life Skills

attraverso attività di scrittura:

l'area dell'apprendere ad apprendere

Se torniamo ai primi anni di scuola di C. e alle sue ipotesi sul ruolo della scrittura in ambito accademico, possiamo praticamente confermare tutte le sue supposizioni. Nel corso degli anni, C. è stata testimone di come la scrittura sia passata dall'essere la regina delle competenze da acquisire (un trono condiviso con la signora Lettura) a essere quella perennemente dimenticata, invocata solo quando si deve comunicare quel poco o tanto che si sa di un argomento. Tuttavia, la vita ha destinato alla scrittura un ruolo centrale nella vita di C. Più per intuizione che per istruzione diretta, C. ha imparato il potenziale della scrittura in vari ambiti. C. non riesce a concepire la lettura di un libro senza scrivere a margine; quando non capisce ciò che sente, affronta una pagina bianca; quando vuole analizzare un problema difficile, prende carta e penna per un'analisi approfondita. La scrittura è diventata sempre di più la protagonista della vita di C., anche perché, tra tutte le strade professionali possibili, C. ha deciso di intraprendere la carriera accademica e di lavorare all'università.

Oggi C. passa le sue giornate a scrivere articoli scientifici, documenti per la divulgazione scientifica, materiale didattico per i suoi studenti e vari documenti amministrativi e gestionali. C. è riuscita (anche se da autodidatta) a mettere la scrittura al servizio di altre competenze e compiti. Senza avere avuto modelli in questo senso, C. mira a innovare in termini pedagogici e a diventare un punto di riferimento sia per i suoi studenti

sia per i colleghi. Per questo motivo, le sue lezioni sono piene di attività che richiedono la scrittura, anche se i suoi corsi non sono direttamente legati a materie linguistiche.

C. pensava di aver superato le difficoltà legate a questo strumento di riflessione. Quello che C. non sapeva è che le sarebbe stato proposto di fare domanda per un progetto con fondi europei. Una mattina, C. riceve la proposta di scrivere un progetto che collega la scrittura riflessiva con gli strumenti digitali nel contesto universitario. Essendo una convinta sostenitrice dell'introduzione della scrittura in questo campo, trova molte difficoltà a rifiutare la proposta. Tuttavia, non ha mai affrontato un compito di questa natura. La cosa suscita in lei un'immensa curiosità e motivazione, ma allo stesso tempo prova l'ansia di chi non sa come affrontare un compito così aperto. Pensa che un buon punto di partenza potrebbe essere la stesura di una relazione, conducendo un'analisi critica di progetti simili precedenti, cercando azioni e interventi basati sull'evidenza e cercando di stabilire connessioni tra ciò che è noto e ciò che manca in termini di letteratura. Ma "qual è il modo più efficace per condurre questa analisi critica? Esiste uno strumento che faciliti questo processo?". Dopo questa fase iniziale, decide di chiedere supporto a figure più esperte dell'università. Questa azione le permette di ricevere un feedback, di aumentare la fiducia nelle sue capacità di affrontare il compito e di iniziare a costruire un'identità professionale in questa direzione. Inoltre, considerando la scadenza per la presentazione del progetto, decide di scrivere un piano di obiettivi, con indicatori di realizzazione e un calendario stabilito. Questa è la strategia che utilizza per la stesura dei documenti, per il suo lavoro di insegnante e anche per altri aspetti della sua vita, come la gestione delle spese domestiche. "Il trasferimento sarà possibile? Sarò in grado di utilizzare lo stesso metodo di scrittura, apprendimento e sviluppo in contesti diversi?". Sono tutte domande che si pongono a C. in questa nuova avventura. Senza dubbio, una delle tante che collegheranno la scrittura a situazioni e contesti diversi nel corso della sua vita. Per chi avesse dei dubbi, C. riesce a sviluppare un progetto finanziato, dal nome originale WIDA-LOCA (Writing in the Digital Age – Learning in Online Collaborative Activities).

9. Mentalità di crescita

1. Che cos'è la mentalità di crescita secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?

La mentalità della crescita, caratterizzata dall'apertura e dalla curiosità verso nuove esperienze di apprendimento, unita alla convinzione nella propria capacità di migliorare attraverso la dedizione e lo sforzo, si contrappone alla mentalità fissa che percepisce l'intelligenza e la creatività come attributi inalterabili. Le persone con una mentalità di crescita accolgono le sfide, persistono nell'affrontare gli ostacoli, considerano l'impegno fondamentale per raggiungere la padronanza, imparano dalle critiche e traggono ispirazione dai risultati degli altri. Questa mentalità facilita un recupero più efficiente dalle battute d'arresto, migliorando i risultati complessivi. Spesso le persone presentano una combinazione di mentalità, mostrando una mentalità di crescita in specifiche aree di apprendimento e una mentalità fissa in altre. Questa prospettiva sfumata, legata all'autoconsapevolezza e all'auto-orientamento, sottolinea la continua importanza di sviluppare la capacità di affrontare le sfide, di abbracciare l'apprendimento e di mantenere la fiducia nel proprio potenziale di miglioramento.

Secondo il quadro LIFECOMP, i tre descrittori associati alla mentalità di crescita sono i seguenti.

Consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e realizzare con il lavoro e la dedizione

Gli individui con una mentalità di crescita credono nello sviluppo dell'intelligenza attraverso l'impegno, mentre quelli con una mentalità fissa vedono il successo come qualcosa di innato e che non richiede sforzo. Gli educatori e gli studenti sono invitati a valorizzare il processo di apprendimento, le diverse strategie e la perseveranza. Enfatizzare la qualità dello sforzo trasforma il fallimento in un'opportunità di miglioramento. Un apprendimento efficace richiede un lavoro intenzionale, significativo e riflessivo nell'analisi del compito e nella selezione della strategia. Questo approccio evidenzia il ruolo dell'autoefficacia, motivando gli individui a vedere le sfide come opportunità di apprendimento e di crescita.

Comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e che richiede apertura, curiosità e determinazione

Si tratta di riconoscere che l'apprendimento autoregolato e permanente è essenziale nelle società contemporanee, dove gli studenti adulti devono acquisire e aggiornare continuamente le competenze per prosperare in un mercato del lavoro in rapida evoluzione. L'apprendimento nel corso della vita avviene sia intenzionalmente sia incidentalmente in vari contesti formali, non formali e informali, e richiede un atteggiamento ricettivo e aperto verso ogni interazione ed esperienza. Al contrario, la curiosità è un'inclinazione ad approfondire, che mostra un desiderio di comprendere argomenti o questioni complesse e di esplorare intellettualmente una vasta gamma di argomenti.

Riflettere sul feedback degli altri e sulle esperienze positive e negative per continuare a sviluppare il proprio potenziale

Questo descrittore sottolinea l'importanza di uno sforzo mirato e riflessivo per raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Comporta l'autoriflessione sui risultati dell'apprendimento, la ricerca di input da parte di altri in situazioni difficili e la padronanza di varie strategie per affrontare i compiti. In una mentalità di crescita, i fallimenti e gli

errori sono visti come passi cruciali verso il successo. Rispondere alle battute d'arresto, ai fallimenti e ai feedback negativi con una mentalità di crescita include riconoscere e affrontare i potenziali sentimenti di rabbia, sconfitta, insicurezza, preoccupazione, incompetenza o difensività, accogliendo invece le battute d'arresto come opportunità di apprendimento e progresso.

2. La mentalità di crescita nel contesto universitario e il ruolo della scrittura

Le università sono diventate contesti esigenti che cercano di fornire a studenti e studentesse le competenze necessarie per far fronte alle richieste di una società caratterizzata da continui cambiamenti, globalizzazione, digitalizzazione e problematiche ambientali e sociali. Pertanto, è imperativo per le università coltivare le competenze trasversali del corpo studentesco, la comprensione delle questioni socio-scientifiche e l'impegno con l'industria e i partner della comunità. In un contesto così impegnativo, è naturale che sorgano difficoltà che possono minacciare il concetto di sé di studenti e studentesse. Le convinzioni degli studenti sulle loro abilità, sulle capacità intellettuali e sulle diverse competenze giocano un ruolo importante nei loro processi di apprendimento, nel loro livello di motivazione e impegno, nel loro successo accademico e, fondamentale, nella loro capacità di reagire alle avversità. In altre parole, la mentalità degli studenti diventa un elemento cruciale per comprendere la loro traiettoria accademica all'università.

La teoria della mentalità (*mindset*) di Dweck e Leggett (1988) esplora il modo in cui gli individui formano le convinzioni sulle caratteristiche personali. La mentalità della crescita, caratterizzata dalla convinzione dell'adattabilità, della crescita e della capacità di imparare dalle esperienze, si contrappone alla mentalità fissa che attribuisce i tratti personali a caratteristiche immutabili. Dweck (2000, 2008) sostiene che queste mentalità influenzano in modo significativo il comportamento e i risultati. Numerosi studi supportano l'idea che

coltivare una mentalità di crescita abbia un impatto positivo sui comportamenti di apprendimento degli studenti, migliori il rendimento scolastico e rafforzi la resilienza di fronte alle sfide accademiche (Claro *et al.*, 2016).

La teoria della mentalità mette in discussione l'idea che il successo sia garantito esclusivamente dal desiderio, affermando che il mancato raggiungimento di un obiettivo non implica necessariamente una mancanza di desiderio sufficiente (Healy, 2017). Invece, la teoria re-indirizza l'attenzione sulle convinzioni degli individui circa la loro capacità di migliorare specifici attributi personali, come l'intelligenza. Riconosce diverse prospettive sulla flessibilità degli attributi personali, che hanno un impatto sui risultati e sulle relazioni interpersonali (Bernecker, Job, 2019). La focalizzazione sulla mentalità approfondisce la teoria incrementale dell'intelligenza, sostenendo l'idea che gli attributi personali possono essere migliorati (Dweck, 2012).

Un'ampia ricerca ha indagato l'applicazione del concetto di mentalità di crescita in contesti educativi, con particolare attenzione alle scuole primarie (Savvides, Bond, 2021; Sisk *et al.*, 2018). Purtroppo, pochi sono gli studi che hanno valutato gli interventi di mentalità di crescita nel contesto universitario. Infatti, una recente metanalisi condotta da Cheng *et al.* (2021) ha evidenziato questa lacuna per quanto riguarda gli interventi sulla mentalità di crescita nel contesto universitario. Cheng *et al.* (2021) hanno inoltre riscontrato che la maggior parte degli studi identificati adottano un efficace approccio "light-touch". In questi interventi, i/le partecipanti ricevono inizialmente ampie informazioni sulla mentalità attraverso fonti come articoli scientifici, conferenze TED, seminari e diapositive. Successivamente, i/le partecipanti si impegnano in attività come esercizi di scrittura, compiti, annotazioni sul diario, riflessioni, progetti e creazione di un portfolio.

Sappiamo, quindi, che gli interventi volti a rafforzare la mentalità di crescita di studenti e studentesse sono scarsi nel contesto universitario. Tuttavia, come possiamo definire una pedagogia di insegnamento basata sulla mentalità di crescita (GMST)? Secondo il quadro

proposto da Sahagun *et al.* (2021), una pedagogia GMST dovrebbe includere cinque elementi:

1. trasformare l'aula in un ambiente di apprendimento pratico;
2. migliorare l'impegno in classe e la qualità della discussione facendo presentare a studenti e studentesse i compiti in anticipo;
3. offrire regolarmente feedback e suggerimenti per il miglioramento delle prestazioni di studenti e studentesse;
4. consentire un certo grado di fallimento senza misure punitive;
5. offrire a studenti e studentesse molteplici possibilità di migliorare le loro prestazioni accademiche.

Finora possiamo dedurre il potenziale impatto del feedback e della scrittura sul miglioramento della mentalità di crescita. Ma quali tipi di feedback e di scrittura contribuiscono in modo particolare a questa capacità? E, soprattutto, come possiamo combinarli in un'attività didattica? Discutere di scrittura nel contesto della mentalità di crescita implica innanzitutto affrontare il tema della scrittura riflessiva. Secondo Ash e Clayton (2009), la scrittura riflessiva implica tre diversi processi e può essere definita con l'acronimo DEAL: D (Descrivere un'esperienza di apprendimento), E (Esaminare come questa esperienza si allinea con i propri obiettivi di apprendimento), AL (Articolare l'apprendimento, comprendendo sia la cattura dell'apprendimento passato sia le implicazioni per i benefici futuri). Pertanto, il processo di apprendimento riflessivo comporta la descrizione di un evento particolare, come una lezione, un contenuto del libro di testo, un apprendimento attivo o un'esperienza non accademica. In seguito, si creano connessioni con e da questa specifica esperienza, includendo collegamenti a precedenti esperienze personali e l'integrazione di nuove teorie acquisite in classe o nello sviluppo personale/professionale.

Questo approccio di pensiero integrativo è in linea con l'intuizione di Mezirow secondo cui un aspetto significativo dell'apprendimento consiste nel generare nuove interpretazioni per espandere e rafforzare i quadri di riferimento esistenti o formulare nuovi schemi di significato (Mezirow, 1990). I compiti di scrittura riflessiva incentrati sulla rifles-

sione sui processi – analisi deliberata, strutturata o sistematica dei processi e dei loro risultati – possono migliorare la persistenza degli studenti favorendo lo sviluppo di una mentalità di crescita (Korstange, 2016).

In termini di feedback, sarà quello applicato con un approccio formativo a contribuire maggiormente al miglioramento della mentalità di crescita. Il feedback formativo è definito come un'informazione trasmessa all'allievo con l'obiettivo di modificare il suo pensiero o comportamento per migliorare l'apprendimento (Shute, 2008). Come possiamo promuovere una mentalità di crescita attraverso la scrittura riflessiva e il feedback formativo? Un'opzione potrebbe essere l'uso di griglie di valutazione. Di seguito riportiamo un esempio di attività che sfrutta il potenziale di questi strumenti.

3. Attività: griglie di valutazione riflessive

Fondamenti pedagogici

Una griglia di valutazione è una guida valutativa che delinea criteri espliciti per valutare la qualità di un lavoro scritto, con livelli di prestazione distinti associati a ciascun criterio (Andrade *et al.*, 2010). Le griglie di valutazione migliorano l'obiettività, la validità e l'affidabilità delle valutazioni assegnate (per esempio, Dempsey *et al.*, 2009), rendendo visibili gli obiettivi di apprendimento e offrendo un feedback prezioso per identificare i punti di forza e di debolezza di un prodotto scritto (Andrade *et al.*, 2008). Pertanto, le griglie di valutazione possono servire a scopi pedagogici e, negli ultimi decenni, una ricerca sostanziale ha esplorato il loro potenziale per migliorare i processi di apprendimento delle studentesse (Wiliam, 2011).

L'impiego di griglie di valutazione ha il potenziale di elevare l'apprendimento delle studentesse e migliorare le pratiche didattiche. Questo obiettivo può essere raggiunto attraverso vari metodi, che comprendono approcci incentrati su docenti e studenti/esse. Nella strategia incentrata sul/la docente, l'articolazione dei criteri di valutazione attraverso le rubriche consente agli educatori di migliorare l'allineamento

tra apprendimento, istruzione e valutazione, concetto spesso definito “allineamento costruttivo” (Biggs, 1996). Nell’approccio centrato sullo studente, la condivisione delle rubriche con gli studenti ha lo scopo di favorire il loro apprendimento (Jonsson, 2008; Jonsson, Svingby, 2007). Numerosi studi indicano effetti positivi sostanziali sul rendimento di studenti e studentesse quando le rubriche vengono utilizzate come strumenti di valutazione dell’apprendimento. Ma in che modo le griglie di valutazione possono contribuire al processo di apprendimento degli studenti? Come indicato dai risultati ottenuti da Panadero e Jonsson (2013), l’uso delle griglie di valutazione può migliorare le prestazioni (a) offrendo trasparenza nella valutazione, potenzialmente portando (b) a una riduzione dell’ansia. Inoltre, l’uso delle griglie di valutazione può (c) aiutare nel processo di feedback, (d) migliorare l’autoefficacia negli studenti e (e) contribuire alla loro autoregolazione. Pertanto, le griglie di valutazione possono essere utili per favorire l’apprendimento degli studenti, soprattutto se utilizzate insieme a varie attività metacognitive. A quest’ultimo proposito, un’attività metacognitiva che può essere utile è la scrittura riflessiva basata sugli incidenti critici. Gli incidenti critici, come proposto da Tripp (1993), servono come piattaforme per facilitare la riflessione critica. Questi incidenti comportano l’interpretazione di episodi significativi all’interno di un contesto specifico piuttosto che di eventi di routine. Gli incidenti critici sono tipicamente personali e diventano problematici solo se l’individuo li percepisce come tali. L’analisi riflessiva di un episodio, che avviene dopo la sua conclusione, è ciò che lo definisce critico (Bruster, Peterson, 2013). Come possiamo combinare il feedback formativo con la scrittura riflessiva degli incidenti critici? Lo spieghiamo qui di seguito.

Obiettivi dell’attività

1. Imparare a usare una griglia di riflessione per aumentare la mentalità di crescita.
2. Imparare a riflettere sugli incidenti critici.
3. Aumentare la metacognizione sul proprio processo di apprendimento.

Metodologia

Questa attività può essere sviluppata in qualsiasi area disciplinare. In questo capitolo la inquadreremo nel campo delle scienze dell'educazione con insegnanti in servizio. L'attività consiste in tre sessioni, ognuna delle quali dura circa cinquanta minuti.

Sessione 1: in questa prima sessione gli studenti e le studentesse vengono introdotte al concetto di mentalità di crescita. A tal fine, agli studenti viene chiesto di leggere un articolo scientifico intitolato "You Can Grow Your Intelligence". Questo articolo, originariamente utilizzato nell'esperimento di Blackwell *et al.* (2007) e leggermente modificato per gli esperimenti di Paunesku *et al.* (2015), trasmette l'idea che il cervello possa migliorare la propria intelligenza attraverso sfide crescenti, come lo sviluppo di un muscolo. Inoltre, agli studenti verrà spiegato cosa sono gli incidenti critici in relazione al processo di apprendimento personale.

Sessione 2: in questa sessione si chiede agli studenti e alle studentesse di trasformare il contenuto dell'elaborato in una lezione per alunni della scuola primaria. Per farlo, dovranno elaborare una piccola unità didattica in cui insegneranno il concetto di mentalità di crescita e promuoveranno il concetto positivo di sé e la riflessione nei bambini e nelle bambine. Per lo sviluppo di questa attività, gli studenti riceveranno una rubrica formativa in cui saranno dettagliati tutti gli indicatori di successo. Questa sessione sarà dedicata alla spiegazione dell'uso della griglia.

La griglia di valutazione (inclusa di seguito) sarà composta da tre livelli: livello scarso, medio o eccellente di risultato. Per ogni livello ci saranno indicatori che si riferiranno a: 1) se i risultati dell'apprendimento sono ben definiti e adeguati all'età dei bambini, 2) se la metodologia ha un approccio partecipativo e costruttivo che consente la riflessione e lo sviluppo della mentalità di crescita e 3) se il metodo di valutazione consente di ottenere prove certe dell'acquisizione della competenza. Questa griglia includerà anche un riquadro in cui gli

studenti dovranno scrivere e riflettere sugli incidenti critici incontrati durante lo sviluppo del lavoro. Come verrà utilizzata la griglia? Gli studenti inizieranno a progettare la loro unità didattica. In un esercizio di autovalutazione, dovranno utilizzare questa griglia per valutare il loro lavoro almeno tre volte prima di presentare il prodotto finale. Ogni volta che useranno la griglia, dovranno assegnare un voto alla loro bozza in base ai criteri predefiniti. Inoltre, dovranno documentare gli incidenti critici associati a ogni fase del processo o indicatore di successo. Tutti i problemi o gli incidenti critici incontrati devono essere analizzati sulla base di tre domande: perché questo è un incidente critico per me? Come mi sento in questo momento come discente? Come posso risolvere questo problema per migliorare la qualità del mio lavoro? Un esempio di incidente critico potrebbe essere: non conosco lo sviluppo cognitivo di un bambino della scuola primaria e non so come i materiali debbano essere adattati in modo appropriato.

*Griglia per la valutazione dell'apprendimento e della mentalità di crescita
nelle attività dei bambini*

Criteri	Scarso	Medio	Eccellente
Definizione dei risultati di apprendimento	I risultati dell'apprendimento non sono chiari, non sono adatti all'età o sono irrilevanti	I risultati dell'apprendimento sono parzialmente definiti e in qualche modo adeguati all'età	I risultati dell'apprendimento sono ben definiti, adeguati all'età e in linea con le fasi dello sviluppo
Metodologia e mentalità di crescita	La metodologia manca di un approccio partecipativo o costruttivo. Non c'è spazio per la riflessione o lo sviluppo di una mentalità di crescita	La metodologia mostra alcuni tentativi di partecipazione e costruzione, ma manca di coerenza. Opportunità di riflessione limitate	La metodologia è costantemente partecipativa, costruttiva e incoraggia la riflessione, promuovendo la mentalità di crescita nei bambini

(segue)

Metodo di valutazione e prove	Il metodo di valutazione è arbitrario e non fornisce prove chiare dell'acquisizione di competenze	Il metodo di valutazione offre alcune prove di competenza, ma manca di coerenza o specificità	Il metodo di valutazione è ben strutturato e fornisce prove chiare e diversificate dell'acquisizione delle competenze
-------------------------------	---	---	---

Incidenti critici

Utilizzate lo spazio sottostante per scrivere di eventuali incidenti critici incontrati durante lo sviluppo del vostro lavoro. Riflettete sulle sfide, sui successi e sui momenti che hanno contribuito al vostro apprendimento e alla vostra mentalità di crescita. Considerate il modo in cui questi episodi si allineano con i risultati di apprendimento e la metodologia delineata nella griglia.

Sessione 3: questa sessione si svolgerà una volta completata l'unità didattica (il docente stabilirà quanto tempo dare agli studenti per completare l'unità didattica). Durante questa sessione, gli studenti dovranno scrivere un saggio che rifletta su come la griglia abbia contribuito alla loro autoconsapevolezza come studenti, migliorato la qualità del loro lavoro, aumentato la motivazione per il compito e trasformato gli incidenti critici in sfide che possono essere superate.

Valutazione

Studenti e studentesse dovranno presentare tutte le griglie (insieme agli incidenti critici) che hanno completato durante il processo. In altre parole, ogni studente dovrà presentare almeno tre griglie oltre al materiale finale, ossia l'unità didattica sulla mentalità di crescita per i bambini della scuola elementare. Inoltre, gli studenti dovranno presentare un saggio sull'impatto delle rubriche di riflessione sulla propria competenza in materia di mentalità di crescita. L'unità didattica sarà valutata in base ai criteri di qualità delineati nella rubrica

formativa. Sia il saggio sia gli episodi critici saranno valutati in base all'inclusione di elementi metacognitivi e alla riflessione personale sul processo di apprendimento individuale.

Strumenti digitali per la creazione e la progettazione di griglie di valutazione riflessive

“Rubric maker” (<https://rubric-maker.com/>) è uno strumento o un'applicazione software progettato per assistere gli educatori e i docenti nella creazione di griglie (*rubrics*) per la valutazione di compiti, progetti o altri lavori degli studenti. Le griglie sono guide di valutazione che delineano criteri specifici e livelli di prestazione, fornendo un modo strutturato e trasparente per valutare e classificare le prestazioni degli studenti. Un creatore di rubriche di solito consente agli utenti di personalizzare e generare rubriche in base alle loro specifiche esigenze di valutazione, compresi i criteri, i livelli di prestazione e i descrittori. Questo strumento mira a semplificare il processo di creazione di standard di valutazione chiari e coerenti, rendendo la valutazione più oggettiva e comprensibile sia per gli insegnanti che per gli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Andrade, H., Du, Y., & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), pp. 199-214. <https://doi.org/10.1080/09695941003696172>
- Andrade, H., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(2), pp. 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2008.00118.x>
- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1(1), pp. 25-48.
- Bernecker, K., & Job, V. (2019). Mindset theory. In K. Sassenberg, & M. Vliek (Eds.), *Social psychology in action*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13788-5_12
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), pp. 347-364. <http://dx.doi.org/10.1007/bf00138871>.

- Bruster, B. G., & Peterson, B. R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14(2), pp. 170-182. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732945>
- Cheng, M. W. T., Leung, M. L., & Lau, J. C.-H. (2021). A review of growth mindset intervention in higher education: the case for infographics in cultivating mindset behaviors. *Social Psychology of Education*, 24(5), pp. 1335-1362. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09660-9>
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668.
- Dempsey, M. S., PytlikZillig, L. M., & Bruning, R. H. (2009). Helping preservice teachers learn to assess writing: Practice and feedback in a Web-based environment. *Assessing writing*, 14(1), pp. 38-61. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2008.12.003>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset, the new psychology of success*. Ballantine Books.
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychological Association*, 67(8), pp. 614-622.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), pp. 256-273.
- Healy, C. (2017). Mindset theory. Mallow primary healthcare center. Retrieved from <http://www.mphc.ie/2017/12/mindset-theory/>.
- Jonsson, A. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency*. Doctoral dissertation. Malmö University, Malmö, Sweden.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, pp. 130-144.
- Korstange, R. (2016). Developing growth mindset through reflective writing. *Journal of Student Success and Retention*, 3(1).
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1-20). Jossey Bass.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Sahagun, M., Moser, R., Shomaker, J., & Fortier, J. (2021). Developing a Growth-Mindset Pedagogy for Higher Education and Testing its Efficacy. *Social Sciences & Humanities Open*, 100168. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3637831>
- Savvides, H., & Bond, C. (2021). How does growth mindset inform interventions in

- primary schools? A systematic literature review. *Educational Psychology in Practice*, 37(2), pp. 134-149. <https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1879025>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, pp. 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, 29(4), pp. 549-571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. Routledge.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), pp. 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

10. Pensiero critico

1. Che cos'è il pensiero critico secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?

Il pensiero critico, fondamentale per navigare nell'incertezza, nella complessità e nel cambiamento, è strettamente associato alla gestione dell'apprendimento e alla “mindful agency”. Ciò implica la supervisione esperta del processo di apprendimento, la gestione delle emozioni legate alle sfide e l'assunzione di responsabilità nel percorso di apprendimento. Il pensiero critico è un'analisi esperta e autoregolata di informazioni, convinzioni o conoscenze, che richiede una continua ricostruzione del proprio pensiero. Comporta la conoscenza di metodi per valutare e generare nuove conoscenze, nonché di strategie per la risoluzione di problemi. I pensatori critici e le pensatrici critiche sono consapevoli delle tendenze di pensiero egocentriche e sociocentriche, sono disposti/e a valutare le informazioni e a coltivare virtù intellettuali come l'integrità, l'umiltà, l'empatia, la giustizia e la fiducia nella ragione.

Nell'era della “post-verità”, satura di informazioni, i cittadini devono discernere tra fatti, propaganda, opinioni e dicerie, riconoscendo l'influenza dei valori personali sulla valutazione degli argomenti. Le prospettive sul pensiero critico evidenziano sia il pensiero divergente sia quello convergente, enfatizzando la generazione di idee creative e

i processi di valutazione per ottenere soluzioni ottimali. Il pensiero critico, intrecciato alla creatività, è visto come un'abilità di ordine superiore legata a disposizioni di apprendimento insegnabili o stimolabili. Il pensiero divergente implica un'esplorazione giocosa delle idee, che richiede risorse affettive e cognitive, mentre i pensatori critici e le pensatrici critiche esercitano l'autoregolazione e la volontà di valutare criticamente le informazioni.

Secondo il quadro di riferimento LIFECOMP, i tre descrittori associati al pensiero critico sono i seguenti.

Consapevolezza dei potenziali pregiudizi nei dati e dei propri limiti personali, mentre si raccolgono informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e rispettabili

Riconoscendo l'importanza del pensiero critico, questa descrizione sottolinea la necessità di riconoscere i limiti e i pregiudizi della conoscenza. Diversi pregiudizi cognitivi, tra cui il pregiudizio di conferma e il pregiudizio di convinzione, possono ostacolare una valutazione accurata delle informazioni. Nell'era delle informazioni online non filtrate, gli individui devono essere consapevoli del rischio di imbattersi in informazioni errate. È fondamentale verificare attivamente le informazioni, valutare la credibilità delle fonti in base all'accuratezza e all'affidabilità e, quando possibile, privilegiare le fonti primarie rispetto a quelle secondarie.

Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi dei media per trarre conclusioni logiche

Nell'era digitale inondata di dati, l'attenzione è rivolta a ricavare un significato piuttosto che ad accumulare informazioni. Ciò richiede apertura mentale e impegno nel valutare criticamente le informazioni, le idee e i messaggi dei media. I pensatori critici e le pensatrici critiche devono valutare le situazioni, mettere in discussione le ipotesi e valutare la coerenza delle argomentazioni, esaminandole alla ricerca di potenziali pregiudizi e aderendo a standard di pensiero rigorosi.

Sviluppare idee creative, sintetizzando e combinando concetti e informazioni provenienti da fonti diverse in vista della soluzione di problemi

La creatività è fondamentale per la risoluzione efficace dei problemi e l'innovazione. Lo sviluppo della creatività implica l'uso dell'immaginazione, dell'intuizione e di una mentalità ludica con una certa propensione al rischio. Un ambiente sicuro e stimolante incoraggia le persone a correre rischi creativi. La creatività consente alle persone di sfidare le ipotesi, di mostrare fluidità, flessibilità, originalità e pensiero metaforico. Coltivare tratti come l'apertura, il coraggio, la curiosità, la giocosità, l'immaginazione, l'autoefficacia e la persistenza, insieme alla consapevolezza di sé e alle considerazioni etiche, migliora il pensiero creativo. Coltivare le abitudini di persistenza, collaborazione e disciplina sostiene la creatività come preziosa "abitudine mentale".

2. Il pensiero critico nel contesto universitario e il ruolo della scrittura

Il pensiero critico, spesso descritto come un'abilità cruciale di ordine superiore, è ampiamente riconosciuto per il suo ruolo centrale nel ragionamento logico, nel processo decisionale e nella risoluzione dei problemi (Butler, 2012; Halpern, 2003). Il pensiero critico fornisce anche una serie di competenze che possono essere utilizzate per affrontare le sfide alla democrazia. Enfatizzare il pensiero critico nell'educazione offre l'opportunità di dotare studentesse e studenti delle competenze necessarie per contrastare l'ascesa del populismo xenofobo e rafforzare i valori democratici nella società (Golden, 2023). Per questo motivo, educatrici, educatori e *policymaker* dell'università si sono concentrati sempre più sul pensiero critico, rendendolo un risultato di apprendimento chiave per studentesse e studenti universitari/e in numerose istituzioni. In particolare, il progetto Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO), sostenuto dall'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2012), identifica il pensiero critico come una competenza fonamen-

tale nella valutazione dei risultati generali di apprendimento di studentesse e studenti universitari/e a livello globale.

Nonostante gli sforzi delle università per promuovere il pensiero critico, dato che si tratta di una competenza fondamentale per affrontare le sfide della società odierna, le prestazioni di studentesse e studenti in questa competenza rimangono inadeguate. Per esempio, un numero significativo di studentesse e studenti termina il percorso universitario con ancora delle carenze nella capacità di comprendere, valutare o articolare argomenti (Larson *et al.*, 2009). Questa osservazione è in linea con i risultati dei ricercatori e ricercatrici che hanno dimostrato che una percentuale significativa di individui, sia all'interno sia all'esterno dei contesti accademici, non ha un'attitudine intrinseca al pensiero critico (Kuhn, 1991). In sostanza, il pensiero critico sembra essere un'abilità che deve essere insegnata attivamente, ma che non si sviluppa spontaneamente negli studenti. Ora, per investire gli sforzi nella progettazione di metodi didattici efficaci che migliorino il pensiero critico in studentesse e studenti universitari/e, dobbiamo prima concettualizzare cosa sia il pensiero critico. Qui incontriamo la prima sfida, tenendo conto della variabilità dei diversi quadri teorici.

Una definizione di pensiero critico a cui si fa spesso riferimento proviene dal Rapporto Delphi del 1990 dell'American Philosophical Association, che rappresenta un importante progetto biennale volto a stabilire un consenso internazionale di esperti. Secondo la definizione che ne è scaturita, il pensiero critico è descritto come “un giudizio intenzionale e autoregolato che si traduce in interpretazione, analisi, valutazione e inferenza, nonché in una spiegazione delle considerazioni probatorie, concettuali, metodologiche, criteriologiche o contestuali su cui si basa il giudizio” (Facione, 1990, p. 3). Fisher (2011) ha condotto un esame approfondito di varie definizioni di pensiero critico e ha trovato caratteristiche comuni tra di esse. Queste definizioni spesso presentano il pensiero critico come un'attività basata su competenze che devono soddisfare standard intellettuali come la chiarezza, la pertinenza, l'adeguatezza e la coerenza. Inoltre, sottolineano l'importanza di

interpretare e valutare le osservazioni. Diversi autori e autrici integrano nella loro concettualizzazione del pensiero critico l'idea che il suo scopo sia quello di guidare gli individui a prendere decisioni e giudizi ben informati riguardo a credenze e azioni (Daniel, Auriac, 2011; Johnson, Hamby, 2015). Inoltre, il pensiero critico è stato caratterizzato come un quadro multidimensionale che include elementi cognitivi, disposizionali, motivazionali, attitudinali e metacognitivi, come sottolineato da Bensley e Spero (2014) e Wechsler *et al.* (2018).

Come già accennato, vi è consenso sul fatto che il pensiero critico debba essere insegnato nel contesto universitario. Sebbene il pensiero sia un processo intrinseco, la mancanza di un intervento e di un supporto strutturato può portare a risultati distorti, parziali, disinformati e potenzialmente pregiudizievole. La domanda pertinente è quindi: qual è il modo migliore per promuovere il pensiero critico attraverso i programmi di insegnamento? Secondo Ennis (1989), possiamo distinguere quattro approcci all'insegnamento del pensiero critico: generale, a immersione, a infusione e misto. L'approccio generale enfatizza l'istruzione esplicita delle abilità di pensiero critico separatamente dalla materia. L'approccio a immersione, invece, è incentrato sulla materia e i principi del pensiero critico non vengono enunciati esplicitamente, incoraggiando gli studenti ad acquisire le abilità attraverso l'esposizione. L'approccio infusionale intreccia la materia con l'istruzione esplicita del pensiero critico, favorendo l'applicazione del pensiero critico a materie familiari. L'approccio misto combina l'approccio generale con l'immersione o l'infusione, fornendo un ulteriore supporto agli educatori separando l'istruzione del pensiero critico dall'insegnamento specifico della materia.

Indipendentemente dall'approccio didattico scelto, l'educazione al pensiero critico si basa sulla premessa che esistono abilità di pensiero identificabili e insegnabili che trascendono gli ambiti specifici. Queste abilità, ritenute trasferibili alle studentesse, mirano a equipaggiarle per un'applicazione efficace in vari scenari di vita reale e in futuri contesti professionali (Nickerson, 1988). L'obiettivo generale dell'insegnamento del pensiero critico è aiutare studentesse e studenti ad acquisire e applli-

care queste abilità di pensiero indipendenti dal dominio per affrontare le sfide della vita quotidiana (Ennis, 1989). Ciononostante, è in corso un dibattito per stabilire se le abilità di pensiero critico debbano essere impartite in corsi indipendenti dal dominio (generalisti) o se debbano essere integrate nei corsi di materia esistenti (Ennis, 1989; Nickerson, 1988; Resnick, 1987). Una revisione sistematica condotta da Tiruneh *et al.* (2014), ha rivelato che l'efficacia dell'insegnamento del pensiero critico nell'università è influenzata da fattori che si trovano all'interno dell'ambiente didattico, tra cui variabili didattiche come le strategie di insegnamento e gli approcci didattici al pensiero critico. Inoltre, le variabili legate a studentesse e studenti, come l'anno di frequenza e il rendimento scolastico precedente, giocano un ruolo importante. I risultati complessivi suggeriscono una tendenza a integrare l'insegnamento del pensiero critico all'interno delle discipline accademiche, ma non forniscono un supporto sostanziale all'efficacia di specifiche strategie didattiche nel facilitare l'acquisizione e il trasferimento delle capacità di pensiero critico. In sintesi, non esistono dati conclusivi sul miglior approccio all'insegnamento del pensiero critico a livello universitario. Tuttavia, alcune delle metodologie tipicamente impiegate dalle insegnanti per favorire il pensiero critico sono le seguenti (Bezanilla *et al.*, 2019): dibattiti e lavoro cooperativo, domande e indagini, problem-solving (apprendimento basato su problemi e progetti), studio di casi, presentazioni orali (docenti e studenti), attività nel mondo reale, feedback, teatro e attività di scrittura (compiti di scrittura come saggi, relazioni o attività argomentative; mappa concettuale e mappatura delle argomentazioni; attività pratiche seguite da una riflessione scritta, per esempio un diario). In questo capitolo ci concentreremo sulle attività di scrittura come metodo per migliorare il pensiero critico.

Nel corso della storia, la scrittura è stata collegata allo sviluppo delle capacità di pensiero critico. Studiosi come Applebee (1984) sostengono che la scrittura arricchisce il pensiero richiedendo l'articolazione esplicita delle idee e la valutazione e selezione degli strumenti per un discorso efficace. Resnick (1987) sottolinea che la scrittura dovrebbe essere un'opportunità per ragionare attraverso gli argomenti, promuo-

vendo il pensiero di ordine superiore. Marzano (1991) suggerisce che, se usata per ristrutturare la conoscenza, la scrittura migliora il pensiero di ordine superiore, consentendo a studentesse e studenti di affrontare problemi complessi attraverso un'attenta argomentazione. Inoltre, la scrittura viene utilizzata per migliorare l'apprendimento concettuale, in particolare all'interno delle discipline, alimentando un livello più profondo di pensiero analitico strettamente legato al pensiero critico. Stapleton (2001), per esempio, sottolinea la profonda interconnessione tra pensiero e scrittura, evidenziando la necessità che una mente pensante si manifesti nell'espressione scritta. Nel suo lavoro, Stapleton (2001) delinea sei elementi essenziali del pensiero critico nei testi scritti. Questi includono le argomentazioni, che sono affermazioni sostenute da ragioni e spesso rappresentate come idea principale o "dichiarazione di tesi". Le ragioni sono affermazioni che forniscono supporto alle affermazioni e ne spiegano la credibilità. Le prove consistono in affermazioni o asserzioni che rafforzano l'argomentazione, mentre il riconoscimento dell'opposizione e la confutazione implicano il riconoscimento di punti di vista opposti o di interpretazioni alternative. La conclusione racchiude un'affermazione o una serie di affermazioni attraverso le quali lo scrittore trasmette al lettore la convinzione che intende esprimere. Infine, Stapleton (2001) si occupa delle fallacie, identificando gli errori di ragionamento che possono essere presenti nel testo. Ma come possiamo contribuire al pensiero critico attraverso la scrittura? Di seguito presentiamo un esempio di attività.

3. Attività: l'argomentazione scientifica per sviluppare il pensiero critico

Fondamenti pedagogici

Nell'ultimo decennio è cresciuta l'enfasi sulla pratica educativa e sulle competenze fondamentali dell'argomentazione nell'educazione scientifica globale (Giri, Paily, 2020). L'argomentazione scientifica migliora la comprensione della scienza da parte delle studentesse

attraverso dimensioni concettuali, epistemologiche e metodologiche (Sampson, Blanchard, 2012). Questo coinvolgimento attivo non solo arricchisce la comprensione, ma promuove anche il pensiero critico, la riflessione e la valutazione delle prove tra le studentesse nel contesto scientifico (Bathgate *et al.*, 2015; Erduran, Jimenez-Aleixandre, 2007). È essenziale notare che il termine “argomentazione” nell’educazione scientifica si discosta significativamente dal suo uso quotidiano, in quanto non indica un acceso scambio di opinioni tra avversari/e. In questo contesto educativo, invece, l’argomentazione si caratterizza come un discorso in cui le affermazioni sulla conoscenza sono costruite e valutate in modo collaborativo e individuale sulla base di prove empiriche o teoriche (Duschl *et al.*, 2007). Le psicologhe e gli psicologi sostengono che il coinvolgimento nell’argomentazione attiva le capacità di pensiero di ordine superiore, favorendo lo sviluppo del pensiero critico (Jiménez-Aleixandre *et al.*, 2000; Nussbaum, Sinatra, 2003). Di conseguenza, questo impegno porta alla generazione di risposte di qualità superiore, caratterizzate dall’inclusione di giustificazioni valide e dalla capacità di confutare prospettive alternative (Iordanou, 2013). Come promuovere l’argomentazione scientifica e, di conseguenza, il pensiero critico in classe?

Un buon metodo può essere l’applicazione dello Schema argomentativo di Toulmin (TAP, 1958, vedi figura 1), in combinazione con attività di scrittura. Il TAP fornisce un quadro completo per comprendere le componenti di un’argomentazione. Delinea una struttura coesiva che comprende un’affermazione, dati ed evidenze a sostegno (cioè, i fatti e le ragioni), presupposti che stabiliscono il legame tra i dati e l’affermazione, prove che rafforzano le garanzie e confutazioni che identificano le circostanze in cui l’affermazione potrebbe non essere valida. Il qualificatore indica che un’affermazione potrebbe non essere vera in tutte le circostanze (per esempio, forse, a volte...). In linea con la definizione di Toulmin, un’affermazione è rappresentata come un’affermazione pubblica che cerchiamo di far accettare da tutti. I fatti e le ragioni forniscono un sostegno all’affermazione, mentre le ragioni riguardano le generalizzazioni che articolano esplicitamen-

te le basi esperienziali per la credibilità dei metodi di argomentazione. Le confutazioni riguardano circostanze eccezionali che potrebbero indebolire le argomentazioni a sostegno. Toulmin sottolinea anche il ruolo dei qualificatori, frasi che indicano il livello di fiducia riposto nelle conclusioni alla luce degli argomenti di supporto disponibili.

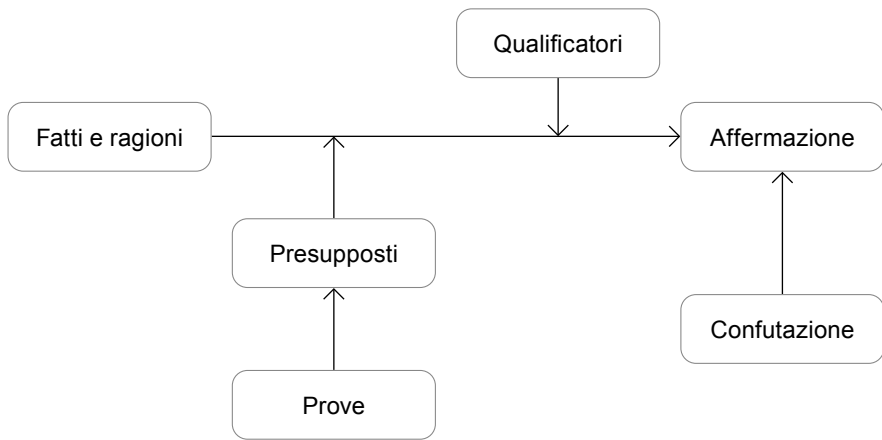


Figura 1. Modello argomentativo di Toulmin

Obiettivi dell'attività

1. Sviluppare strategie affidabili di pensiero critico e di lettura e scrittura critica.
2. Identificare l'autore o l'autrice, il titolo della fonte, la tesi, il pubblico, lo scopo e il tono nelle richieste scritte.
3. Valutare le prove a sostegno delle argomentazioni.
4. Esprimere per iscritto argomentazioni chiare su argomenti scientifici.

Metodologia

Sebbene questa attività possa essere svolta in qualsiasi area disciplinare per promuovere il pensiero critico, abbiamo deciso di inquadrarla nel campo delle scienze, per la significativa interrelazione tra

argomentazione scientifica e pensiero critico. L'attività si articola in tre sessioni, ciascuna della durata di circa cinquanta minuti.

Sessione 1: in questa sessione le studentesse verranno introdotte allo schema argomentativo di Toulmin, spiegandone i diversi elementi (affermazione, dati, presupposto, qualificatore, prove e confutazione) attraverso l'analisi di un testo di esempio. L'insegnante porrà domande che approfondiranno l'autenticità e l'adeguatezza dei dati, la connessione logica tra i dati e le prove e la qualità complessiva della garanzia a sostegno dell'argomentazione nel testo di esempio.

Esempio di testo analizzato in termini di modello di Toulmin

L'impatto del cambiamento climatico sugli ecosistemi oceanici

Affermazione

L'aumento delle temperature globali dovuto ai cambiamenti climatici ha un impatto profondo e dannoso sugli ecosistemi oceanici.

Fatti e ragioni

I dati scientifici delle spedizioni di ricerca marina mostrano costantemente un aumento delle temperature marine, che porta allo sbiancamento delle barriere coralline e all'interruzione dei modelli migratori delle specie marine. Inoltre, gli studi documentano l'allarmante aumento dei livelli di acidità degli oceani, che influisce negativamente sugli organismi che formano conchiglie.

Presupposti

La connessione tra l'aumento delle temperature globali e i cambiamenti negli ecosistemi oceanici è supportata da principi consolidati della scienza del clima. L'aumento della temperatura terrestre influenza direttamente la temperatura degli oceani e, di conseguenza, il delicato equilibrio della vita marina.

Qualificatori

Sebbene si riconosca che i fattori naturali possono contribuire a modificare le condizioni oceaniche, la preponderanza delle prove scientifiche sostiene con forza l'affermazione che il cambiamento climatico indotto dall'uomo è il principale responsabile delle alterazioni osservate negli ecosistemi oceanici.

Prove

Questa affermazione è sostenuta dai rapporti dell'Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), che raccolgono i risultati di migliaia di scienziati in tutto il mondo. Il consenso tra gli esperti del settore rafforza la validità dell'affermazione, avvalorando ulteriormente il legame tra i cambiamenti climatici e il loro impatto sugli ambienti oceanici.

Confutazione

I critici potrebbero sostenere che i cambiamenti osservati negli ecosistemi oceanici siano attribuibili esclusivamente alla variabilità climatica naturale. Tuttavia, un'analisi approfondita dei dati, considerando la rapidità e l'entità dei cambiamenti, sottolinea il contributo umano al riscaldamento del pianeta e la sua diretta correlazione con gli sconvolgimenti osservati negli habitat oceanici.

In conclusione, l'affermazione che il cambiamento climatico influisce in modo significativo sugli ecosistemi oceanici è ben supportata da una grande quantità di dati scientifici, sostenuta da istituzioni autorevoli, e resiste a potenziali controargomentazioni attraverso un'attenta considerazione della variabilità naturale e del peso dell'influenza umana sul clima del pianeta.

Sessione 2: in questa seconda sessione, le studentesse riceveranno quattro saggi sul tema del cambiamento climatico. Questi saggi presenteranno l'argomento come un problema mal strutturato, definito da Barrows (2002) come una questione complessa senza un'unica soluzione, spingendo gli studenti a considerare varie alternative. Alle studentesse verrà quindi chiesto di individuare nei saggi affermazioni irrealistiche e ipotesi illogiche. Le studentesse dovranno inoltre valutare gli aspetti relativi alla fonte (informazioni sugli autori dei saggi, posizione sul cambiamento climatico, pubblico di riferimento ecc.) Questa valutazione dovrà essere redatta in una relazione sulla qualità dei saggi presentati. Dopo questa fase, le studentesse verrà chiesto di scrivere un saggio argomentativo per fornire una risposta critica al problema del cambiamento climatico. Dovranno esprimere la propria opinione, indicando il proprio accordo o disaccordo con gli argomenti presentati nei saggi precedenti.

Estratto del saggio 1

Prospettiva ottimistica – “Abbracciare le innovazioni verdi per un futuro sostenibile”

Il cambiamento climatico rappresenta un'opportunità di innovazione e trasformazione positiva. Mentre affrontiamo le sfide del riscaldamento del pianeta, la comunità globale può unirsi per sviluppare e adottare tecnologie verdi. Queste innovazioni non solo mitigano i danni ambientali, ma favoriscono anche la crescita economica. Investendo in fonti di energia rinnovabili, agricoltura sostenibile e infrastrutture ecocompatibili, possiamo aprire la strada a un futuro più resiliente e armonioso.

Estratto del saggio 2

Prospettiva pessimistica – “Danni irreversibili: le terribili conseguenze del cambiamento climatico”

La traiettoria del cambiamento climatico dipinge un quadro desolante di danni irreversibili al nostro pianeta. L'aumento delle temperature, gli eventi meteorologici estremi e la perdita di biodiversità segnalano una catastrofe ambientale imminente. Nonostante gli sforzi internazionali, il ritmo del cambiamento potrebbe superare la nostra capacità di affrontarlo efficacemente. Questa prospettiva pessimistica sottolinea l'urgente necessità di un'azione completa e immediata per mitigare le devastanti conseguenze del cambiamento climatico.

Estratto del saggio 3

Prospettiva pragmatica – “Bilanciare progresso e conservazione di fronte al cambiamento climatico”

Nel discorso sul cambiamento climatico è fondamentale trovare un equilibrio tra il progresso umano e la conservazione dell'ambiente. Pur riconoscendo la realtà del riscaldamento globale, un approccio pragmatico prevede l'attuazione di politiche che affrontino sia le preoccupazioni ambientali sia le esigenze della società. Le pratiche sostenibili, gli sforzi di conservazione e le abitudini di consumo responsabile possono contribuire a minimizzare

la nostra impronta ecologica senza soffocare il progresso. Questa prospettiva sostiene una via di mezzo che salvaguardi il nostro pianeta senza compromettere lo sviluppo umano.

Estratto del saggio 4

Prospettiva scettica sul clima – “Mettere in discussione la narrativa: Uno sguardo critico sul cambiamento climatico”

Una parte della popolazione rimane scettica sulla portata e sulle cause del cambiamento climatico. Pur riconoscendo alcuni cambiamenti osservabili nei modelli meteorologici, gli scettici mettono in dubbio l'influenza umana attribuita. Essi sostengono la necessità di un esame più completo delle fluttuazioni climatiche storiche, affermando che la variabilità naturale potrebbe svolgere un ruolo più significativo di quanto suggerito. Questa prospettiva esorta a proseguire l'indagine scientifica con mente aperta e a valutare criticamente la narrativa sul cambiamento climatico.

Sessione 3: questa sarà una sessione di lavoro a coppie. Studenti e studentesse dovranno scambiare i loro saggi argomentativi con una compagna o un compagno di classe. L'obiettivo sarà quello di tradurre le informazioni contenute nel saggio in un diagramma, in cui le diverse unità di informazione siano raggruppate secondo le categorie del modello di Toulmin. Questo esercizio sarà elaborato con il saggio della compagna e poi si genererà un dialogo all'interno della coppia per condividere i risultati.

Valutazione

Sia la relazione scritta sulla qualità dei saggi (testi iniziali sul cambiamento climatico) sia la scrittura argomentativa prodotta dalle studentesse saranno valutate utilizzando una griglia. Tale griglia includerà le categorie del modello di Toulmin, in modo da valutare se le studentesse sono in grado di analizzare i testi e produrre scritti seguendo questo modello di ragionamento critico.

Strumenti digitali per identificare e valutare le argomentazioni scientifiche, seguendo il modello argomentativo di Toulmin

MindMup (<https://www.mindmup.com/>) è uno strumento di mappatura online che consente agli utenti di creare e condividere mappe mentali con o senza modelli preimpostati. Il/la docente può fornire un modello per gli schemi argomentativi (con due o più prospettive) o chiedere a studenti e studentesse di creare la propria mappa prima e/o durante la stesura del loro saggio.

L'Online inquiry tool (<https://onlineinquirytool.org/latest/>) è uno strumento sviluppato dalla ricerca (Hämäläinen *et al.*, 2022) per creare mappe argomentative basate sulla teoria degli schemi argomentativi di Toulmin.

Riferimenti bibliografici

- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, pp. 577-596. <https://doi.org/10.2307/1170176>
- Barrows, H. (2002). An overview of authentic problem-based learning. In K.N.L. Wee & Y.C.M.A. Kek (Eds.), *Authentic problem-based learning: Re-writing business education* (pp 1-9). Prentice Hall.
- Bathgate, M., Crowell, A., Schunn, C., Cannady, M., & Dorph, R. (2015). The learning benefits of being willing and able to engage in scientific argumentation. *International Journal of Science Education*, 37, 1590-1612. <https://doi.org/10.1080/109500693.2015.1045958>.
- Bensley, D., & Spero, R. A. (2014). Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion. *Thinking Skills and Creativity*, 12, pp. 55-68. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.001>
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100584. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Butler, H. A. (2012). Halpern Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking. *Applied Cognitive Psychology* 25, pp. 721-729.
- Daniel, M., & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43, pp. 415-435. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x>

- Duschl, R. A., Scweingruber, H. A., & Shouse, A. W. (2007). *Taking science to school: learning and teaching science in Grades K-8*. National Academies Press.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18, pp. 4-10. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Erduran, S., & Jimenez-Aleixandre, J. (2007). *Argumentation in science education: perspectives from classroom-based research*. Springer.
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). American Philosophical Association.
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Giri, V., & Paily, M. U. (2020). Effect of Scientific argumentation on the development of critical thinking. *Science & Education*, 29, pp. 673-690. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00120-y>
- Golden, B. (2023). Enabling critical thinking development in higher education through the use of a structured planning tool. *Irish Educational Studies*, 42, pp. 949-969. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2258497>
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Iordanou, K. (2013). Developing Face-to-Face Argumentation Skills: Does Arguing on the Computer Help? *Journal of Cognition and Development*, 14, pp. 292-320. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.668732>
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Rodríguez, A. B., & Duschl, R. A. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": argument in high school genetics. *Science Education*, 84, pp. 757-792.
- Johnson, R. H., & Hamby, B. (2015). A Meta-Level Approach to the Problem of Defining 'Critical Thinking.' *Argumentation*, 29, 417-430. <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9356-4>
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Larson, A.A., Britt, M.A., & Kurby, C.A. (2009). Improving students' evaluation of arguments. *Journal of Experimental Education*, 77, pp. 339-365.
- Marzano, R. J. (1991) Fostering thinking across the curriculum through knowledge restructuring. *Journal of Reading*, 34, pp. 518-525.
- Nickerson, R. (1988). On improving thinking through instruction. *Review of Research in Education*, 15, pp. 3-57.
- Nussbaum, E. M., & Sinatra, G. M. (2003). Argument and conceptual engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 28, pp. 384-395.
- OECD. (2012). Education at a glance 2012: OECD indicators. Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf

- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. National Academy Press.
- Sampson, V., & Blanchard, M. R. (2012). Science teachers and scientific argumentation: trends in views and practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 49, 1122-1148.
- Stapleton, P. (2001). Assessing Critical Thinking in the Writing of Japanese University Students. *Written Communication*, 18, pp. 506-548. <https://doi.org/10.1177/0741088301018004004>
- Tiruneh, D. T., Verburgh, A., & Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies*, 4. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n1p1>
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., & Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: Independent or overlapping components? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 114–122. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.003>

11. Gestione dell'apprendimento

1. Che cos'è la gestione dell'apprendimento secondo il quadro di riferimento LIFECOMP?

La gestione dell'apprendimento implica la promozione della motivazione per lo sviluppo della conoscenza metacognitiva e della regolazione metacognitiva. La conoscenza metacognitiva comprende la comprensione della cognizione generale, degli stati di conoscenza personali e dei punti di forza e di debolezza come studente. Include anche la conoscenza del compito da svolgere, come il suo livello di difficoltà e le strategie adatte, oltre agli approcci generali all'apprendimento, al pensiero e alla risoluzione dei problemi. La regolazione procedurale metacognitiva applica queste conoscenze per pianificare, monitorare e valutare il proprio apprendimento. La motivazione, caratterizzata da energia, orientamento e persistenza, è una spinta fondamentale per l'apprendimento. La motivazione intrinseca, guidata da ricompense personali, incoraggia l'impegno nelle attività di apprendimento, mentre la motivazione estrinseca, legata a ricompense esterne, può essere influenzata dalle pressioni della società. Gli ambienti di apprendimento che rispondono ai bisogni psicologici di base, come l'autonomia, la relazione e la competenza, hanno maggiori probabilità di promuovere una motivazione positiva e di migliorare i risultati dell'apprendimento. La consapevolezza delle proprie disposizioni di

apprendimento, delle motivazioni e delle pratiche riflessive gioca un ruolo fondamentale nella gestione dell'apprendimento, facilitando un apprendimento significativo in cui le nuove conoscenze sono consapevolmente integrate con la padronanza precedente. L'apprendimento permanente richiede lo sviluppo di capacità di autoregolazione, che comprendono processi metacognitivi, motivazionali e comportamentali avviati dagli studenti per acquisire conoscenze e competenze. Ciò comporta la definizione di obiettivi, la pianificazione, le strategie di apprendimento, l'auto-rinforzo, l'imparare da solo, promuovendo infine una mentalità di crescita e una motivazione intrinseca.

Secondo il quadro di riferimento LIFECOMP, i tre descrittori associati alla gestione dell'apprendimento sono i seguenti.

Consapevolezza dei propri interessi di apprendimento, dei processi e delle strategie preferite, compresi i bisogni di apprendimento e il supporto richiesto

Questa descrizione sottolinea l'importanza dell'autoconsapevolezza e dell'autoconoscenza nell'apprendimento, sottolineando la capacità di riflettere sui propri processi di pensiero come discente. Ciò include la valutazione delle prestazioni del compito, la considerazione dell'autoefficacia, della motivazione e dell'interesse per l'apprendimento. Un'accurata autoconsapevolezza è fondamentale per un'azione efficace, e la convinzione di studenti e studentesse della propria autoefficacia influenza la persistenza, lo sforzo e l'interesse per l'apprendimento. Una maggiore autoefficacia è associata alla volontà di affrontare obiettivi impegnativi e di investire maggiori risorse. Gli studenti dovrebbero anche essere consapevoli delle loro preferenze, attitudini e valori di apprendimento. Nel processo di apprendimento collaborativo, l'apertura all'apprendimento da parte degli altri e il senso di appartenenza a una comunità di apprendimento sono fondamentali, soprattutto nell'istruzione formale. L'apprendimento cooperativo, che enfatizza l'interdipendenza sociale positiva, produce un maggiore interesse, migliori risultati, migliori relazioni e maggiore autostima rispetto a contesti competitivi o individualistici.

Pianificare e implementare obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento

Questa descrizione sottolinea il ruolo cruciale dell'autoregolazione nel processo di apprendimento. Studenti e studentesse autoregolati/e possiedono la capacità di orientare autonomamente il proprio apprendimento, di fissare obiettivi, di automotivarsi e di utilizzare strategie efficaci per raggiungere gli obiettivi. Il processo comprende la pianificazione, l'attuazione e il monitoraggio delle attività di apprendimento, con una pianificazione basata sulla comprensione degli obiettivi e sulla conoscenza di sé. Il monitoraggio comporta la consapevolezza della comprensione e delle prestazioni, consentendo agli studenti di persistere con le strategie efficaci o di modificare quelle inefficaci. La capacità di generare domande per valutare la comprensione è un aspetto vitale della regolazione metacognitiva. L'autoefficacia e l'autoregolazione sono interrelate: il miglioramento delle capacità di autoregolazione influenza positivamente l'autoefficacia e una maggiore autoefficacia favorisce un maggiore utilizzo delle strategie di autoregolazione.

Riflettere e valutare gli scopi, i processi e i risultati dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza, stabilendo relazioni tra i vari ambiti

Questa descrizione sottolinea l'importanza della riflessione per migliorare l'autoconsapevolezza cognitiva ed emotiva nell'apprendimento. La riflessione comporta la valutazione dei risultati, l'identificazione degli errori e l'autocorrezione. La valutazione formativa continua consente agli studenti di adattare le strategie, i compiti, i piani e la riprogettazione per ottenere risultati migliori. Riconoscere le somiglianze nei processi di apprendimento tra i vari ambiti permette di trasferire le strategie. La conoscenza delle strategie è fondamentale, ma uno studente o una studentessa efficace ha bisogno di un atteggiamento riflessivo per selezionare l'approccio più adatto. La valutazione del processo aiuta a identificare e ad affrontare i fattori che ostacolano risultati soddisfacenti.

2. Gestione dell'apprendimento nel contesto universitario e ruolo della scrittura

Le università e, più in generale, le società stanno subendo una rapida trasformazione digitale, accelerata dalla pandemia COVID-19. L'urgenza di contenere la diffusione dell'infezione ha portato alla chiusura temporanea degli istituti scolastici. Queste chiusure hanno colpito più del 70% della popolazione studentesca mondiale e hanno costretto le istituzioni scolastiche e accademiche a cercare misure alternative per garantire la continuità dell'istruzione (Giovannella, 2020). In risposta alla chiusura delle università, l'UNESCO ha raccomandato l'implementazione di applicazioni e piattaforme di apprendimento online. Questo approccio ha facilitato la comunicazione tra università, docenti e studenti/esse, consentendo così di continuare l'istruzione nonostante le sfide poste dalla pandemia (UNESCO, 2020). Per sostenere i piani di trasformazione digitale delle università e la creazione di un ecosistema educativo digitale ad alte prestazioni, dobbiamo sviluppare la preparazione, la resilienza e la capacità digitale degli studenti e stimolare pratiche di apprendimento e insegnamento innovative. Un aspetto centrale, particolarmente influenzato dalla trasformazione digitale dell'università, è rappresentato dall'apprendimento autoregolato degli studenti, un costrutto di cui abbiamo già parlato nel capitolo 3. Infatti, un ostacolo fondamentale che studenti e studentesse devono affrontare nell'apprendimento a distanza è l'assenza di interazione faccia a faccia. In un contesto educativo tradizionale, l'interazione coinvolge tipicamente lo studente, il docente e il contenuto. Tuttavia, l'uso di applicazioni e strumenti di apprendimento online introduce una maggiore complessità a questa interazione. Inoltre, le opportunità di ricevere feedback e di verificare il processo di acquisizione delle conoscenze sono diventate più limitate. Questa circostanza non ha fatto altro che evidenziare l'importanza della metacognizione a livello educativo, dove si presume che gli studenti abbiano già acquisito la capacità di gestire il proprio apprendimento. Ma è vero? Possiamo presumere che gli studenti universitari siano in grado di acquisire conoscenze in modo au-

tonomo? La pandemia con le restrizioni a essa collegate ha evidenziato che gli studenti universitari incontrano difficoltà a questo livello. Per esempio, una ricerca condotta nel Regno Unito ha rivelato una diminuzione complessiva del 36% nella frequenza delle attività di studio. Questa riduzione è stata attribuita principalmente alle sfide nella gestione del carico di lavoro e all'insufficiente interazione con i coetanei (Aristeidou, Cross, 2021). Questi dati suggeriscono che anche studenti e studentesse universitari/e incontrano difficoltà a livello di consapevolezza metacognitiva riguardo al loro processo di apprendimento.

La metacognizione si riferisce alla capacità umana di contemplare, osservare e gestire le proprie conoscenze e i propri pensieri (Flavell, 1979). Viene spesso esaminata insieme all'autoregolazione e all'apprendimento autoregolato, illustrando l'intricata serie di abilità che gli individui utilizzano per governare il proprio comportamento e apprendimento nel perseguimento di obiettivi specifici (Zimmerman, Schunk, 2011). La metacognizione è stata identificata come un elemento cardine dell'agency ed è progressivamente riconosciuta come un fattore facilitante dell'apprendimento autoregolato. Aiuta gli individui a trasferire abilità, conoscenze e strategie in vari contesti e situazioni (Azevedo, Witherspoon, 2009; Negretti, 2012). In psicologia dell'educazione, l'apprendimento autoregolato è visto come un processo in cui gli studenti gestiscono attivamente i loro sforzi cognitivi, emotivi e comportamentali. Nel capitolo 3 abbiamo sottolineato la componente emotiva e motivazionale, ma l'apprendimento autoregolato implica anche la pianificazione strategica, l'esecuzione di strategie appropriate e la valutazione dei risultati. In questo processo, gli studenti autoregolati utilizzano strategie cognitive, metacognitive, affettive e socioculturali. Queste strategie agiscono in tre fasi cicliche: preparazione, esecuzione e valutazione. La fase di preparazione comporta la pianificazione, la definizione degli obiettivi, l'organizzazione delle risorse e la promozione dell'auto-motivazione. Nella fase di esecuzione, gli studenti attuano le strategie, monitorano i processi, si adeguano se necessario e mantengono la motivazione. La fase di valutazione si concentra sulla valutazione dei risultati, sulla riflessione e sulla pianificazione dell'ap-

prendimento futuro. L'autoregolazione efficace fornisce agli studenti gli attributi per un apprendimento attivo, autonomo e costruttivo, che porta a migliorare i risultati accademici, le abilità di studio, gli obiettivi di apprendimento realistici, l'ambiente di supporto, la ricerca di aiuto in modo proattivo, la motivazione sostenuta, le strategie diverse per i compiti e il monitoraggio dei progressi (de Bruin *et al.*, 2011; Elstad, Turmo, 2010). L'autoregolazione, che comprende comportamenti di apprendimento, strategie, motivazione e metacognizione, è parte integrante del successo scolastico (Schunk, Ertmer, 2000).

L'apprendimento autoregolato è un'abilità di ordine superiore che ha un impatto su tutte le aree di acquisizione della conoscenza in quanto abilità trasversale. Ma qual è il suo rapporto con la scrittura e come quest'ultima può contribuire al suo sviluppo? Secondo il modello proposto da Zimmerman e Risemberg (1997), la scrittura si compone di tre forme fondamentali di autoregolazione: ambientale, comportamentale, personale e occulta; ciascuna di esse è suddivisa in specifici processi di autoregolazione. Ambientale: 1) strutturazione dell'ambiente – selezione, organizzazione e creazione di ambienti e condizioni di scrittura efficaci 2) modelli, tutor o libri auto-selezionati che fungono da fonti di conoscenze e abilità di scrittura; comportamentale: 3) auto-monitoraggio delle proprie prestazioni, 4) auto-conseguenza in base alle proprie prestazioni e 5) auto-verbalizzazioni impiegate per migliorare il processo di scrittura; personali/di copertura, 6) pianificazione e gestione del tempo, 7) definizione degli obiettivi, 8) standard di autovalutazione, 9) uso di strategie cognitive e 10) uso di immagini mentali). Zimmerman e Risemberg (1997) sostengono che queste tre modalità di autoregolazione interagiscono ciclicamente, permettendo allo scrittore di monitorare l'intero processo. Molti interventi volti a migliorare i processi di scrittura si basano sul potenziamento delle strategie di autoregolazione (Harris, Graham, 1992; 2018). È prevedibile, quindi, che l'uso della scrittura in modo autoregolato abbia un impatto positivo anche sui processi metacognitivi applicati ad altri campi della conoscenza, se intendiamo l'autoregolazione come una competenza di ordine superiore alla base di tutti i processi di apprendimento. Ma come possiamo con-

tribuire all'autoregolazione e alla gestione dell'apprendimento attraverso la scrittura? Di seguito presentiamo un esempio di attività.

3. Attività: diari di apprendimento

Fondamenti pedagogici

I diari di apprendimento possono essere caratterizzati come un compito di scrittura in cui studenti e studentesse articolano in modo indipendente i loro pensieri sui contenuti accademici, migliorando così la profondità e il significato della loro esperienza di apprendimento. In questo senso, il diario di apprendimento può essere concepito come uno strumento di scrittura con uno scopo epistemico; una prospettiva che è stata promossa per la prima volta dal movimento di riforma educativa “writing across the curriculum” nel Regno Unito e successivamente resa popolare in diverse istituzioni educative negli Stati Uniti (Britton *et al.*, 1975; Nückles *et al.*, 2020). E come si sviluppa un diario di apprendimento? Gli studenti devono scrivere le loro riflessioni sia sulla loro esperienza di apprendimento sia sui contenuti trattati in una particolare lezione. Inoltre, dovrebbero informarsi sugli aspetti che rimangono poco chiari e delineare i passi che intendono compiere per risolvere tali incertezze. Attraverso questo approccio, studenti e studentesse possono mettere in atto strategie cognitive vantaggiose come l'organizzazione e l'elaborazione, oltre a strategie metacognitive come il monitoraggio e la regolazione. La creazione di un diario di apprendimento implica un approccio auto-diretto alla scrittura, che consente a studenti e studentesse di sviluppare organicamente le loro idee sull'argomento. Gli studenti hanno la libertà di scegliere personalmente quali aspetti di un episodio di apprendimento richiedono una riflessione più approfondita. A differenza della prospettiva tradizionale, non è richiesto a studenti e studentesse di aderire a una specifica struttura retorica durante questa riflessione. In contrasto con generi come i saggi argomentativi o i rapporti scientifici, i diari di apprendimento non hanno intenzionalmente una struttura retorica standardizzata.

Dal punto di vista della teoria del carico cognitivo, la scrittura del diario è molto promettente per favorire l'apprendimento autoregolato grazie a due fattori chiave. In primo luogo, la scrittura permette intrinsecamente di esternare i pensieri su carta o sullo schermo di un computer, conservandoli per la revisione e l'ulteriore sviluppo da parte della scrittrice (Klein, 1999). Questo processo riduce sostanzialmente il carico di elaborazione delle informazioni sulla memoria di lavoro, liberando la capacità cognitiva per la riflessione metacognitiva, compreso il monitoraggio e la regolazione. In secondo luogo, i pensieri esternati possono fungere da prezioso feedback, avviando processi associativi che aiutano la generazione di idee e l'orientamento. Inoltre, lo scarico cognitivo è rafforzato dal "principio del genere libero" nella scrittura del diario, che consente agli studenti di deviare dagli standard retorici prescritti. Questo aspetto unico significa che una pagina di qualità in un diario di apprendimento non è vincolata da strutture retoriche ben definite, apparendo potenzialmente imperfetta secondo i criteri linguistici tradizionali. Ciononostante, queste pagine possono essere molto utili per il progresso dell'apprendimento dello scrittore. Il principio dell'assenza di genere è visto come una facilitazione dell'apprendimento autoregolato attraverso la scrittura del diario, in quanto solleva lo scrittore dalla necessità di investire uno sforzo mentale sostanziale per conformarsi agli schemi retorici, particolarmente pertinenti per le scrittrici alle prime armi. Nonostante i vantaggi dei diari di apprendimento, studenti e studentesse possono incontrare delle difficoltà nel redigerli autonomamente. Per questo motivo, l'attività che segue si basa sulla generazione di suggerimenti che servono da impalcatura per la costruzione di questi strumenti di scrittura epistemica.

Obiettivi dell'attività

1. Imparare a tenere un diario di apprendimento.
2. Promuovere la consapevolezza metacognitiva e l'autoregolazione attraverso la scrittura del diario di apprendimento.
3. Promuovere l'acquisizione di contenuti attraverso la scrittura del diario di apprendimento.

Metodologia

Questa attività può essere sviluppata in qualsiasi area disciplinare. In questo capitolo la inquadriamo nel campo della conoscenza dell'ingegneria. L'attività si compone di tre sessioni, ciascuna della durata di circa cinquanta minuti.

Sessione 1: in questa sessione studenti e studentesse vengono introdotti/e in modo teorico e conciso a cosa sono i diari di apprendimento e quali sono i loro vantaggi. Successivamente, la classe viene divisa in quattro squadre o gruppi. Due dei gruppi saranno responsabili della creazione di suggerimenti relativi agli aspetti cognitivi e gli altri due gruppi dovranno creare suggerimenti relativi alla dimensione metacognitiva.

Al primo gruppo della dimensione cognitiva verrà chiesto di generare, attraverso la tecnica del brainstorming, suggerimenti legati all'organizzazione del contenuto del diario (per esempio: "Come puoi strutturare al meglio i contenuti didattici in modo significativo? Quali titoli e sottotitoli ti permettono di organizzare i contenuti didattici in un ordine logico?"). Al secondo gruppo della dimensione cognitiva verrà chiesta la stessa attività, ma i suggerimenti devono essere finalizzati allo sviluppo e all'interiorizzazione dei contenuti (per esempio: "Quali aspetti del materiale didattico trovate interessanti, utili, convincenti e quali no? Cercate di illustrare i contenuti più importanti con esempi personali"). In questa fase, i suggerimenti saranno formulati in modo astratto e non in relazione a una lezione specifica o a un contenuto curricolare.

Sessione 2: questa sessione si baserà su contenuti curriculari specifici affrontati di recente. Considerando che abbiamo inquadrato questa attività nel campo dell'ingegneria, un possibile argomento potrebbe essere "La topografia del terreno nella progettazione di strade e autostrade". Questa sessione inizierà con una discussione di gruppo in cui, inizialmente, un/a rappresentante di ogni squadra della sessione precedente condividerà i suggerimenti generati per ogni dimensione.

Successivamente, ogni gruppo dovrà redigere un diario di apprendimento che comprenda sia la dimensione cognitiva che quella metacognitiva per il contenuto del curriculum scelto.

Sessione 3: in questa sessione, studenti e studentesse riceveranno un buon modello di diario di apprendimento per il contenuto curricolare specifico. Questo modello può essere presentato in forma scritta o attraverso un video in cui uno studente (attore) sviluppa un capitolo del suo diario di apprendimento sull'argomento scelto. Questo buon esempio di diario di apprendimento sarà presentato e discusso in classe, stabilendo collegamenti e confronti con la bozza di diario di apprendimento creata nella sessione precedente.

Esempio di modello di diario di apprendimento

Diario di apprendimento: Esplorare il mondo dell'ingegneria (termodinamica)

Data: 23 gennaio 2024

Riflessione metacognitiva

La giornata di oggi ha segnato un punto cruciale nel mio percorso di studi in ingegneria. Mentre mi addentravo nelle complessità della termodinamica, materia scoraggiante e intrigante allo stesso tempo, mi sono trovata a fare i conti con gli aspetti metacognitivi dell'apprendimento. La confusione e la frustrazione iniziali si sono trasformate in uno sforzo consapevole per comprendere il mio processo di apprendimento.

Riconoscendo la necessità di una comprensione più profonda, mi sono impegnata nell'autovalutazione. Scomponendo le fasi di risoluzione dei problemi, ho identificato le aree di forza e di debolezza. È emerso chiaramente che le mie basi concettuali andavano rafforzate. Facendo un passo indietro, ho rivisto le lezioni precedenti, collegando i punti tra i principi fondamentali e l'intricata rete di leggi termodinamiche.

Un momento di rivelazione si è verificato durante una sessione di studio di gruppo. L'apprendimento collaborativo, una strategia metacognitiva che non avevo ancora pienamente adottato, è diventato un catalizzatore di chiarezza. Spiegare i concetti ai miei compagni ha rafforzato la mia comprensione e ha rivelato le lacune da colmare. Questo approccio collaborativo

non solo ha migliorato la mia comprensione, ma ha anche fornito una nuova prospettiva sulle strategie di risoluzione dei problemi.

Acquisizione di contenuti curriculari

Il cardine della lezione di oggi è stato la termodinamica, una materia che inizialmente sembrava una montagna intellettuale da scalare. Le lezioni, integrate da rigorose sessioni di problem-solving, hanno approfondito le complessità del trasferimento di calore, del lavoro e della conservazione dell'energia. Mentre navigavo tra i contenuti del programma, mi sono resa conto dell'importanza di contestualizzare le conoscenze teoriche all'interno delle applicazioni pratiche.

La sessione di laboratorio è stata particolarmente illuminante. L'applicazione di concetti teorici a esperimenti reali ha colmato il divario tra idee astratte e risultati tangibili. Assistere alla trasformazione della teoria in azione ha accresciuto il mio apprezzamento per la rilevanza della termodinamica nelle applicazioni ingegneristiche.

Pensieri conclusivi

Nel concludere questa pagina di diario, sono colpita dalla natura interconnessa della metacognizione e dell'acquisizione dei contenuti. Le strategie metacognitive impiegate oggi non solo hanno facilitato una comprensione più profonda della termodinamica, ma hanno anche illuminato il processo continuo di apprendimento stesso. Il viaggio nella formazione ingegneristica è indubbiamente impegnativo, ma le riflessioni di oggi rafforzano l'idea che la consapevolezza metacognitiva, l'apprendimento collaborativo e l'applicazione pratica sono compagni indispensabili in questa spedizione accademica.

Note per sé stessi

Abbracciate le sfide, celebrate le vittorie e continuate a navigare nell'intricato paesaggio dell'ingegneria con curiosità e resilienza.

Valutazione

Agli studenti verrà chiesto di creare un diario di apprendimento per alcuni degli argomenti trattati nel corso. Questo diario può servire come attività di valutazione supplementare, in combinazione con altri compiti. Più unità didattiche saranno sottoposte a questo processo, più alta sarà la probabilità che studenti e studentesse sviluppino

no strategie di autoregolazione metacognitiva. Il diario sarà valutato per determinare se gli studenti hanno interiorizzato i suggerimenti affrontati nelle sessioni di intervento e se questi si riflettono nel contenuto e nella struttura dei rispettivi diari.

Strumenti digitali per la creazione di diari di apprendimento

Forum, forum di discussione o diari su sistemi di gestione dell'apprendimento. I sistemi di gestione dell'apprendimento, come Moodle, sono dotati di diversi strumenti. I docenti possono assegnare agli studenti dei diari individuali da scrivere (vedere "Diari" su Blackboard) con un modello (per lo studente) e una griglia di valutazione (per il docente) inclusi. In questo modo i docenti possono monitorare i progressi di ogni studente. In alternativa, per classi più numerose e/o per un ambiente di apprendimento più collaborativo, i docenti possono creare dei forum (vedere "Forum" su Moodle) in cui gli studenti sono invitati a pubblicare settimanalmente i punti salienti di ciò che hanno imparato, attivando la discussione o la revisione tra pari dei rispettivi post.

Riferimenti bibliografici

- Aristeidou, M., & Cross, S. (2021). Disrupted distance learning: the impact of Covid-19 on study habits of distance learning university students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36(3), pp. 263-282. <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1973400>
- Azevedo, R., & Witherspoon, A. M. (2009). Self-regulated use of hypermedia. In A. Graesser, J. Dunlosky, & D. Hacker (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 319-339). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *School councils research studies: the development of writing abilities*. McMillan.
- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Biomed*, 91(1), pp. 157-160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>.
- de Bruin, A. B., Thiede, K. W., Camp, G., & Redford, J. (2011). Generating keywords improves metacomprehension and self regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), pp. 294-310. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.02.005>

- Elstad, E., & Turmo, A. (2010). Students' self-regulation and teachers' influences in science: Interplay between ethnicity and gender. *Research in Science & Technological Education*, 28(3), 249–260. <https://doi.org/10.1080/02635143.2010.501751>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Giovannella, C. (2020). Effect Induced by the Covid-19 Pandemic on Students' Perception About Technologies and Distance Learning. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, pp. 105–116. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7383-5_9
- Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 277–309). New York: Academic Press.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2018). Self-regulated strategy development: Theoretical bases, critical instructional elements, and future research. In M. Braaksma, K. R. Harris, & R. Fidalgo (Eds.), *Design Principles for Teaching Effective Writing: Theoretical and Empirical Grounded Principles* (pp. 119–151). (Studies in Writing; Vol. 34). Brill Academic Publishers. https://doi.org/10.1163/9789004270480_007
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), pp. 203–270. <https://doi.org/10.1023/A:1021913217147>.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in Student Academic Writing. *Written Communication*, 29(2), pp. 142–179. <https://doi.org/10.1177/0741088312438529>
- Nückles, M., Roelle, J., Glogger-Frey, I., Waldeyer, J., & Renkl, A. (2020). The Self-Regulation-View in Writing-to-Learn: Using Journal Writing to Optimize Cognitive Load in Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 32, 1089–1126. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09541-1>
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- UNESCO. (2020). COVID-19 and higher education: Today and tomorrow: Impact analysis, policy responses and recommendations. Retrieved November 27, 2020, from: <https://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-EN130520.pdf>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), pp. 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

Parte V.

Conclusioni

La storia di C. può considerarsi conclusa. La scrittura e lei rimarranno sempre legate, a volte entro i confini della formalità, altre volte intrecciate con le attività della vita quotidiana. Il nostro ruolo di narratori della sua vita è giunto al termine, ma proprio quando stiamo per spegnere le luci e mandare a casa il pubblico, ci accorgiamo che c'è un personaggio desideroso di salire sul palco. Si chiama P., un professore universitario in pensione. Quando ci informiamo sul motivo per cui ha scelto di entrare nella storia a questo punto, ci dice che è stato uno dei promotori del rapporto di C. con la scrittura e che vorrebbe condividere la sua prospettiva. Non possiamo fare altro che dargli la parola. P. si schiarisce la gola e inizia il suo discorso.

Ho conosciuto C. al primo anno di università. A dire il vero, non mi è sembrata una studentessa di spicco. In effetti, frequentava le mie lezioni con poco entusiasmo, come molti altri. A quel tempo, cominciavo a rendermi conto che i miei studenti non avevano accolto bene il formato della lezione. Andavo in classe e spiegavo il contenuto del libro di testo che dovevano leggere. A volte facevo una domanda per vedere se avevano capito i concetti, ma il più delle volte venivo accolto da un silenzio generale. Inoltre, i miei studenti hanno incontrato notevoli difficoltà quando ho chiesto loro di fare un esercizio di gruppo o quando hanno dovuto preparare da soli l'esame finale. Ho notato una mancanza di

consapevolezza su come pianificare i loro studi, sembravano ansiosi e a volte non avevano fiducia nel raggiungimento di buoni risultati. Questa situazione ha iniziato a preoccuparmi, così ho deciso di iscrivermi a un corso sulle nuove pedagogie.

In questo corso, hanno sottolineato l'importanza di insegnare le competenze per la vita (life skills) e non solo i contenuti relativi alla nostra area di competenza. Si sono concentrati sull'affrontare tutti gli aspetti dello sviluppo dei nostri studenti: personale, sociale, civico e i fattori legati alla gestione del proprio apprendimento. Inoltre, hanno evidenziato il potenziale della scrittura nel promuovere un pensiero profondo e significativo e l'acquisizione di conoscenze. Onestamente, è stato un po' difficile per me capire come integrare questa nuova prospettiva nelle mie lezioni e mi sono reso conto di come si sentono i miei studenti quando propongo un'attività a cui non sono abituati. È molto più comodo attenersi alla propria ricetta, anche se si sa che ci sono nuovi ingredienti che possono migliorarla, no? Tuttavia, grazie al progetto finale di questo corso, ho potuto vedere questa nuova prospettiva concretizzarsi in un'attività di insegnamento e apprendimento. In questo progetto, ho chiesto loro di creare un'attività chiamata "L'avvocato del diavolo", con l'obiettivo di migliorare l'autoregolazione, la flessibilità e la capacità di gestire le emozioni negative di fronte a un compito impegnativo. In questa attività, la scrittura ha giocato un ruolo fondamentale, come suggerito dal mio corso di formazione.

Ero convinto che sarebbe stata un'esperienza interessante per i miei studenti, che sarebbero stati molto motivati ad affrontarla. La realtà è stata completamente diversa. È stato allora che ho conosciuto veramente C. Dopo aver terminato la lezione e aver spiegato l'attività, si è avvicinata a me dicendo che preferiva fare l'esame. Il suo volto rifletteva una miriade di dubbi su come affrontare il compito e, soprattutto, sul suo significato. Le ho detto che l'attività era obbligatoria, ma ho deciso di sedermi con lei e spiegarle perché era importante per il suo sviluppo. È curioso perché la stessa riluttanza che ha provato lei in quel momento, l'ho provata io quando mi sono iscritto al corso. In quel momento ho capito che il ruolo di discente o di insegnante dipende dal contesto e che è

fondamentale entrare in empatia con chi si intende insegnare se si vuole avere una reale influenza educativa.

C. e io abbiamo parlato a lungo dell'attività e durante questa conversazione ho capito che la scrittura aveva un grande significato per lei. Quando le ho spiegato come attraverso questo strumento avrebbe potuto acquisire altre competenze, ho sentito che si era riconciliata con esso. Era come se avesse ritrovato una persona cara che non vedeva da tempo. Alla fine, C. ha completato l'attività e ha ottenuto ottimi risultati.

Alla fine dell'anno ho perso di vista C., ma una parte di me sapeva che quell'attività avrebbe potuto rappresentare un punto di svolta nel suo percorso accademico e professionale. Oggi ho saputo che si dedica all'insegnamento, che la scrittura è presente nelle sue pratiche didattiche e che intende contribuire a diffondere il ruolo di questo strumento nel contesto universitario. Anche con gli strumenti digitali! Queste nuove generazioni...

Sono intervenuto nella vicenda solo per trasmettere un messaggio: il ruolo di un educatore, a prescindere dal livello educativo in cui opera, è quello di contribuire a formare cittadini competenti che possano affrontare le sfide della società e del momento storico-sociale in cui vivono. Ecco perché ci sono competenze che dobbiamo promuovere da tutti i campi del sapere. E in questo impegno a contribuire allo sviluppo di competenze trasversali e fondamentali, non possiamo dimenticare il ruolo che svolgono gli artefatti culturali come la scrittura. Qualcuno, forse Orwell stesso, disse "se le persone non sanno scrivere bene, non possono pensare bene, e se non sanno pensare bene, altri penseranno per loro". Questo è stato il messaggio che ho trasmesso a C. e che ora C. trasmette ai suoi studenti. E voi? Volete unirvi alla comunità ORWELL?

12. Scrivere per imparare

**Un saggio sul punto di vista
dei e delle docenti universitari/e**

1. L'esperienza di apprendimento permanente per eccellenza: scrivere libri di testo introduttivi

Scrivere un libro di testo introduttivo, indipendentemente dall'argomento trattato, è un'esperienza profondamente trasformativa per un/a autore o autrice. Scrivere un libro di testo, soprattutto se destinato a corsi di livello introduttivo, richiede l'impiego sistematico di molte delle competenze LIFECOMP che sono state descritte in dettaglio in questo libro. Qui vogliamo porre l'accento sulla scrittura collaborativa, partendo dal presupposto che anche i libri scritti da un solo autore o una sola autrice, per avere successo, hanno bisogno del contributo di terzi, siano essi studenti, studentesse, colleghe e colleghi.

Si assume che chi decide di scrivere un libro sia un/a docente, che insegna a livello universitario, come potrebbero essere C. o P. presentati precedentemente. La percezione di sé come docente deve essere molto positiva, poiché durante l'esperienza nell'insegnamento il/la docente ha applicato con successo "ricette didattiche" consolidate. Lo stesso vale per la percezione di sé come autori. In questo caso, l'appiglio è fornito dalle molteplici attività di scrittura che sono implicite nella carriera accademica. Sebbene qualunque docente e autore/autrice esperto/a possa avere questa percezione iniziale, questi

scoprirà presto che entrambi gli appigli sono deboli per iniziare la scalata: il processo di scrittura di un libro di testo va oltre la semplice identificazione di lacune nella conoscenza; è un viaggio di esplorazione intellettuale che sfida le proprie nozioni preconcelte ed espande i confini della comprensione. Questo viaggio richiede la disposizione a confrontarsi con le aree di debolezza e ad affrontarle, e questo è un segno distintivo di una mentalità di crescita. La disponibilità dell'autore o autrice a uscire dal proprio ambiente sicuro, a confrontarsi con prospettive diverse e ad abbracciare nuove idee favorisce un più profondo apprezzamento per la natura dinamica della conoscenza e per il continuo processo di apprendimento.

Trovarsi a scrivere le prime parole di un nuovo libro o a scegliere quali parti modificare sostanzialmente quando si prepara una nuova edizione espone gli autori e le autrici alla propria fallibilità, riconoscendo che anche le conoscenze più consolidate possono essere arricchite e perfezionate. Soprattutto quando si parte da un materiale didattico ben consolidato, o quando si prepara una nuova edizione di un libro, l'insoddisfazione verso ciò che si sta scrivendo può essere costruttiva per la ricerca di un prodotto educativo davvero valido. Quando si insegna, si ottiene immediatamente riscontro sui propri metodi, sia in termini di livelli di comunicazione che di contenuti (si faccia riferimento al capitolo 11). Per questo, il materiale didattico tende a evolvere rapidamente, mentre un libro di testo ha necessariamente una certa resistenza all'evoluzione. Dunque, scrivere implica che la conoscenza non debba essere semplicemente riportata, ma anche sintetizzata, integrata e presentata in modo più efficace di quanto si può fare a lezione: la conoscenza deve essere trasformata in una forma che sia allo stesso tempo accessibile per tutti i potenziali destinatari del libro e anche coinvolgente.

Questo porta a un altro esercizio significativo per chi si voglia cimentare come autore o autrice di libri di testo, ovvero la flessibilità e l'adattabilità. Non solo, come già detto, deve essere disposto a mettere in discussione i propri presupposti, a considerare prospettive alternative e ad adattare il proprio approccio all'evolversi della materia

e all'emergere di nuove conoscenze o di nuove tendenze didattiche. La scrittura di un libro di testo non è un percorso lineare, ma piuttosto un ciclo continuo di adattamento e perfezionamento. A mano a mano che emergono nuove ricerche e si approfondisce la comprensione – ma anche mentre si preparano i capitoli successivi ed emergono concetti che sono prerequisiti per la comprensione dell'argomento ma cui non è stato dato sufficiente peso nei capitoli precedenti – gli autori e le autrici devono essere disposti a rivedere il loro lavoro, a identificare le aree di miglioramento e ad adattare di conseguenza le spiegazioni e gli esempi. Questa disposizione ad accogliere il cambiamento è essenziale per mantenere l'accuratezza e la pertinenza del libro di testo.

L'esigenza di adattabilità va oltre il semplice aggiornamento del contenuto; la flessibilità deve comprendere anche una profonda comprensione del comportamento e delle abitudini dei lettori e la capacità di adattare di conseguenza lo stile di comunicazione e l'approccio didattico. I lettori abituali dei testi accademici (monografie, articoli sottoposti a peer-review ecc.) sono per definizione colleghi (*peer*) dell'autore. Il pubblico condivide con gli autori lo stesso livello di competenza e ha un interesse ben radicato per l'argomento. Al contrario, i libri di testo introduttivi si rivolgono a un pubblico più eterogeneo e ricettivo, spesso composto da persone di età inferiore ai 20 anni, e che stanno ancora scegliendo il loro percorso accademico e personale.

Gli autori e le autrici di libri di testo introduttivi devono riconoscere che i loro lettori e le loro lettrici possono avere diversi livelli di conoscenza pregressa, da chi è completamente inesperto/a a chi ha già una certa esposizione alla materia. Devono inoltre essere consapevoli delle diverse preferenze di apprendimento e delle diverse motivazioni che esistono tra studentesse e studenti, e di conseguenza proporre testi che stimolino per quanto possibili i sensi visivi, quelli uditivi e quelli cinestesici. Spesso gli scrittori esperti di libri di testo introduttivi usano l'espressione "pensare come un ventenne", che ben rispecchia questo esercizio di empatia e comunicazione (si veda sotto).

Inoltre, i libri di testo introduttivi spesso affrontano una complessa interazione di idee e concetti sbagliati che possono essere stati acquisiti durante il percorso formativo del lettore e della lettrice. Affinché il libro sia utile, gli errori pregressi devono essere affrontati attentamente, dal momento che rappresentano un ostacolo all'apprendimento. Per questo gli autori e le autrici devono scegliere espedienti letterari e didattici in grado di sfatare le convinzioni errate e di favorire una comprensione più profonda della materia. Questo sforzo va molto spesso oltre alla semplice necessità di fornire spiegazioni chiare e concise.

Il processo di scrittura di un libro di testo non solo mette alla prova le capacità personali e di apprendimento, ma coltiva anche le capacità sociali di empatia, comunicazione e collaborazione.

L'empatia è essenziale per gli autori e le autrici per comprendere la prospettiva dei loro lettori e delle loro lettrici. Entrando in empatia con le esigenze, le motivazioni e le preferenze di apprendimento di lettori e lettrici, gli autori e le autrici possono adattare l'approccio alla scrittura e colmare efficacemente il divario tra la propria esperienza e la comprensione dei lettori alle prime armi, assicurando che il libro di testo possa effettivamente servire come valido strumento di apprendimento.

La comunicazione è fondamentale per autrici e autori, che devono trasmettere concetti complessi in modo chiaro, conciso e coinvolgente. Ciò implica l'uso di un linguaggio appropriato, la semplificazione delle idee e dei concetti più complessi senza compromettere l'accuratezza del resoconto fornito e l'impiego di tecniche di narrazione efficaci. Come già accennato, gli autori e le autrici devono anche adattare il loro stile di comunicazione alle diverse esigenze del pubblico, il che implica tenere in debita considerazione fattori quali il background culturale, gli stili di apprendimento e le conoscenze pregresse.

Anche la collaborazione è parte integrante della scrittura di un libro di testo, soprattutto quando si creano libri di testo con più autori/autrici. In questi casi, gli autori e le autrici devono collaborare efficacemente per garantire che il libro di testo sia coeso e accurato, oltre che stilisticamente allineato tra gli autori e le autrici, rimanendo il più

possibile in linea con le esigenze del pubblico di riferimento. Questa collaborazione implica una comunicazione aperta, riscontri rispettosi e la disponibilità al compromesso.

Per illustrare come le capacità di empatia, comunicazione e collaborazione si sviluppano attraverso la scrittura di libri di testo, consideriamo due scenari.

Scenario 1: un/a singolola autore/autrice che prova il proprio libro con gli studenti e le studentesse

In questo scenario, un/a autore/autrice prova il proprio libro di testo in via di sviluppo con i propri studenti e studentesse, cercando di ottenere riscontri e perfezionando il proprio approccio sulla base delle proprie osservazioni. Questo processo richiede empatia, consentendo all'autore o all'autrice di comprendere le prospettive, le preferenze di apprendimento e le potenziali conoscenze errate degli studenti. Il riscontro di studenti e studentesse migliora anche le capacità comunicative dell'autore e dell'autrice, consentendogli di adattare le spiegazioni e gli esempi per ottenere una migliore risonanza con il pubblico. Inoltre, la natura collaborativa di questo ciclo di riscontro favorisce un senso di responsabilità condivisa, incoraggiando l'autore o l'autrice ad essere aperto/a ai suggerimenti e a incorporare quanto suggerito dagli altri.

Scenario 2: libro di testo a più mani

In questo scenario, un team di autori/autrici collabora alla creazione di un libro di testo, apportando ciascuno la propria esperienza e prospettiva. Ciò richiede una comunicazione efficace, che consenta agli autori/autrici di condividere le idee, discutere le potenziali sfide e raggiungere un consenso sul contenuto e sulla presentazione del libro di testo. Il processo collaborativo coltiva anche l'empatia tra autrici e autori, che cercano di comprendere e apprezzare i contributi dei loro colleghi e delle loro colleghe.

In sintesi, la scrittura di libri di testo coltiva una mentalità di flessibilità e adattabilità, qualità essenziali per navigare nel panorama in

continua evoluzione della conoscenza e dell'apprendimento. Durante la creazione di tali prodotti educativi, tutte le competenze LIFE-COMP vengono effettivamente coltivate, in quanto sono essenziali per la scrittura di libri di testo efficaci e possono essere ulteriormente sviluppate attraverso l'impegno attivo con il pubblico di riferimento e il lavoro collaborativo tra gli autori e le autrici. Abbracciando il cambiamento e perfezionando costantemente il loro approccio, gli autori e le autrici danno l'esempio ai loro lettori ed alle loro lettrici e dimostrano il potere dell'apprendimento permanente in un mondo dinamico.

13. Scrittura e formazione

**Un saggio su strategie istruttive, educative e formative
nel percorso universitario**

1. Il significato pedagogico della scrittura

Tra le rivoluzioni comunicative che hanno contraddistinto la storia dell'uomo, vari autori e autrici sottolineano come la scrittura abbia generato una svolta radicale: insieme alla conquista della posizione eretta, essa ha caratterizzato non soltanto il modo di relazionarsi tra loro dei soggetti, ma anche il loro modo di pensare. Come rileva Walter Ong, la scrittura ha trasformato la mente umana più di qualsiasi invenzione: essa ha creato infatti un linguaggio “decontestualizzato”, cioè un tipo di discorso, che – diversamente da quello orale – non può essere immediatamente discusso con il suo autore o la sua autrice (Ong, 1986). Essa non è una semplice appendice del discorso orale, perché trasporta il discorso dall'oralità a una nuova dimensione sensoriale – quella della vista – e grazie a questa caratteristica trasforma modo di sviluppare i discorsi e i pensieri degli esseri umani. Grazie alla scrittura (e alla lettura) è cambiata la capacità di pensare, sentire, conoscere e capire gli altri esseri umani (Wolf, 2009). Occorre però specificare come il termine “scrittura”, al singolare, sia ormai piuttosto complesso da usare: sono infatti innumerevoli le tipologie di scrittura che contraddistinguono la vita dell'essere umano, dagli appunti su un foglio, a una lettera confidenziale, arrivando fino a un articolo scientifico (Anichini, 2010).

Per quanto siano stati ritrovati tratti su pietra risalenti a circa 80.000 anni fa, è a partire dal 3500 a.C., prima in Mesopotamia, poi in Egitto, in Cina e nell'America precolombiana, che la scrittura inizia la sua diffusione ed essa, in questi contesti, assolve la funzione di elencare, di contare e di misurare i beni posseduti, ma anche quella di rendere conto delle transazioni eseguite e di predire il futuro. La scrittura e conseguentemente la lettura sono il risultato di una serie di passi cognitivi a linguistici, che hanno generato anche enormi cambiamenti culturali, costringendo il cervello umano a compiere nuove operazioni (Wolf, 2009).

È solo secoli dopo la sua introduzione che la scrittura diventa uno strumento per trasmettere la conoscenza: nell'Antica Grecia, proprio grazie all'alfabeto greco, essa assume un ruolo sempre più centrale nella vita degli esseri umani e contribuisce alla trasmissione e alla costruzione di cultura secondo nuovi itinerari. Un documento scritto, quindi, è qualcosa di più di un semplice ausilio per la memoria, in quanto offre l'apertura verso nuovi mondi della mente umana.

Come nota Wolf, la scrittura esordisce grazie a tre epifanie: la prima è quella di una nuova forma di rappresentazione simbolica, cioè la scoperta che semplici linee potessero rappresentare un elemento concreto del mondo naturale ma anche un'entità astratta. Una seconda novità riguarda l'intuizione che un sistema di simboli può servire a comunicare attraverso il tempo e lo spazio, riuscendo a dare permanenza alle affermazioni e ai pensieri di un essere umano, di una società o di una cultura. La terza "epifania" individuata da Wolf riguarda la consapevolezza che i suoni di ogni parola possano essere rappresentati concretamente attraverso simboli (Wolf, 2009). È proprio la combinazione di queste nuove potenzialità a offrire all'essere umano nuove possibilità di relazionarsi con la realtà, di immagazzinare informazioni e di sviluppare pensiero: si aprono così le strade per una trasformazione del proprio processo educativo, istruttivo e formativo.

È interessante notare come Platone, nel *Fedro*, servendosi del mito di Theuth intenda mettere in guardia i suoi contemporanei dei peri-

coli portati dalla tecnologia della scrittura. Attraverso le parole di Socrate, che si rivolge a Fedro, viene infatti narrato il mito della divinità Theuth che, insieme ai numeri, al calcolo, alla geometria e all'astrologia, avrebbe inventato la scrittura: egli si rivolge al re egizio Thamus, sottolineando l'importanza di insegnare queste arti al popolo egizio. In particolare, la scrittura, secondo Theuth possiede la capacità di rendere i soggetti più sapienti, in quanto riuscirebbe a migliorare la memoria; il re egizio però nega l'utilità di tale invenzione perché, anziché garantire sapienza, offrirebbe una forma di "apparenza della sapienza" e, anziché creare memoria, sarebbe uno strumento per "richiamare alla memoria". Secondo Platone, è soltanto grazie all'oralità che si può formare e ampliare la memoria: Socrate riferisce infatti a Fedro che, una volta che un discorso è scritto, "rotola dappertutto", finisce tra le mani di coloro che sono esperti sul tema, ma anche in quelle di coloro ai quali non importa nulla, dato che il testo "non sa a chi conviene parlare e a chi no". Un testo scritto sarebbe dunque "inerte", perché la parola scritta, diversamente da quella orale, non può difendersi.

Fa riflettere come, nonostante questa netta presa di posizione, lo stesso Platone – insieme ad altri filosofi, ovviamente – abbia caratterizzato la cultura occidentale proprio grazie ai suoi testi scritti. Al di là delle ragioni di Theuth e di Thamus, è innegabile il ruolo centrale che la scrittura ha avuto e continua ad avere – anche nell'era digitale – per promuovere la trasmissione e la creazione di cultura nelle varie società. Come nota Ong, il discorso scritto non nasce dall'inconscio, esso non è qualcosa di "naturale", ma di "artificiale", ed è un processo guidato da norme consapevolmente inventate: «Come e più di ogni creazione artificiale, essa ha un valore inestimabile, perché è essenziale allo sviluppo più pieno dei potenziali umani interiori» (Ong, 1986, p. 124). La scrittura è una tecnologia che migliora la vita umana, perché, per esempio, innalza il livello di consapevolezza del soggetto, arricchisce la psiche umana e intensifica la vita interiore.

La scrittura è presente in modo trasversale in tutti gli ordini di scuola: fin dal nido e dalla scuola dell'infanzia – dove, pur senza la

capacità di leggere e scrivere, sono presenti numerosi testi scritti, letti da educatrici e insegnanti – per arrivare alla formazione universitaria, dove, accanto alle lezioni, sono proprio i “testi” a costituire la base per l’acquisizione delle conoscenze. Se il testo scritto è costantemente presente nella formazione accademica contemporanea, si può notare come, in realtà, la scrittura intesa come un’attività che vede il discente nel ruolo di protagonista attivo sia uno strumento didattico utilizzato soltanto parzialmente.

Il progetto Erasmus+ ORWELL Writing Well, Thinking Better (<https://orwellproject.eu/>) è partito proprio da una ricognizione – prima attraverso l’analisi di sillabi online dei corsi dell’Università degli Studi di Firenze, poi attraverso interviste ai/docenti – sugli usi della scrittura nella didattica universitaria: da tale analisi emerge come, a fronte della presenza di tanti testi da leggere e a fronte della presenza di verifiche finali scritte, in realtà le esperienze che assegnino durante la didattica un ruolo centrale alla scrittura risultano spesso rare ed episodiche. Come evidenziato dalle buone pratiche emerse durante il progetto e dall’itinerario svolto tra le potenzialità attività nei capitoli precedenti, la scrittura, intesa come processo, presenta in realtà un enorme proprio potenziale istruttivo, educativo e formativo a disposizione degli esseri umani, che necessita di essere maggiormente valorizzato, anche proprio attraverso la condivisione di metodologie e di buone pratiche. La scrittura può, dunque, rappresentare uno strumento trasversale per promuovere l’acquisizione delle *life skills* che oggi risultano fondamentali per diventare un cittadino attivo, partecipe e responsabile.

Come già notato nel primo capitolo, la scrittura è definibile come un “artefatto culturale” che consente l’espansione della mente umana: tale espansione consente di lasciare una traccia del presente nel futuro (come avevano intuito gli antichi, usandola per rendicontare), ma consente anche di ampliare le possibilità di dialogo con l’altro e di procedere a processi di introspezione profondi. Ciò che il re Thamus, attraverso le parole di Platone, non ha esplicitato è che, in realtà, la scrittura non è apparsa in sostituzione della parola orale, ma si è gra-

dualmente affiancata a essa, integrandosi e dialogando attivamente. Tale riflessione si può applicare anche per le successive rivoluzioni comunicative: allo stesso modo, la stampa non ha eliminato la scrittura manuale, il digitale non ha cancellato l'analogico. Come notano Bolter e Grusin (2000), una nuova tecnologia ri-media le precedenti, arricchendole e sfidandole, ma anche stabilendo una relazione con esse. La vera sfida è, dunque, quella di pensare ai modi in cui la tecnologia della scrittura si integra all'oralità, anche nell'era digitale attuale, per poi interrogarsi su quali finalità educative, istruttive e formative possono essere perseguite attraverso questo dialogo. In ambito pedagogico, la sfida è dunque quella di pensare allo scrivere non soltanto come un compito asimmetrico nel quale chi conosce trasmette "verticalmente" il sapere a chi ancora non è in possesso delle informazioni, ma come una tecnica che promuova forme di educazione attiva, che stimoli la collaborazione tra pari e il confronto, che diffonda la conoscenza anche in modo orizzontale e che favorisca (a dispetto del punto di vista di Thamus) nuove forme di memorizzazione, promuovendo la conoscenza e la cura di sé di sé.

2. La scrittura tra didattica e formazione

Le attività didattiche descritte in questo volume, collegandosi alle competenze chiave personali, sociali e di imparare a imparare, si prefiggono proprio l'obiettivo di riconoscere alla scrittura un ruolo centrale e irrinunciabile nell'istruzione, nell'educazione e nella formazione dei soggetti. La distinzione tra questi tre termini è necessaria e aiuta a comprendere tre dimensioni specifiche alle quali la scrittura può ambire: *in primis*, agire sul piano istruttivo significa portare il soggetto ad acquisire conoscenze e capacità legate a specifiche aree del sapere e a determinate abilità; si fa dunque riferimento prettamente al piano didattico, rispetto al quale – come si è visto – la scrittura non serve solo per generare testi da leggere, ma è fondamentale perché può promuovere tra i discenti un'interazione più attiva con la testuali-

tà, favorendo la rielaborazione personale (attraverso schemi, appunti, mappe, evidenziazioni, riassunti) e la costruzione di pensiero critico (per portare ad assumere un proprio punto di vista a partire da ciò che si è letto).

La scrittura può assolvere però anche una preziosa funzione educativa: con “educazione”, qui si fa riferimento all’immersione del soggetto all’interno di una cultura e alla trasmissione di una serie di abitudini, di conoscenze e di saperi. La scrittura è già, di per sé, un elemento che ciascuna generazione eredita dalla precedente, pur trasformandola (e in modo sempre più rapido, nell’era digitale); scrivere significa entrare in contatto con una cultura, usando il linguaggio che quella stessa cultura ha contribuito a trasmettere, permettendo al soggetto di inserirsi in un contesto e di interiorizzarne così norme, abitudini, visioni del mondo.

La scrittura agisce poi anche sulla formazione (intesa come *Bildung*) dei soggetti, perché riguarda la dimensione personale e porta a una rielaborazione libera e critica delle forme della cultura in cui il soggetto è immerso (Cambi, 2001): essa diventa uno strumento di riflessività, sia quando essa produce narrazioni del proprio vissuto (del sé, delle proprie esperienze, delle proprie relazioni con gli altri), sia quando porta alla creazione di storie, sia quando proietta l’essere umano in dimensioni utopiche. La scrittura consente un’analisi retrospettiva, offrendo la possibilità di eliminare dal testo scritto le eventuali incongruenze, scegliendo e selezionando attentamente le parole, nutrendo il pensiero di nuove capacità discriminatorie (Goody, 1979). La scrittura, vista la sua capacità di separare il soggetto dall’oggetto della conoscenza, riesce a consentire un’introspezione che può diventare ancora più articolata e che può aprire la psiche non solo al mondo esterno e soggettivo, ma anche all’io interiore. Queste funzioni, già presenti quando si incontra la scrittura di altri, risultano evidenti nelle tecniche autobiografiche, che prevedono racconti scritti dall’individuo su cose che lo riguardano, riferendosi – come nota Lejeune (1986) – a una vita intera o all’“essenziale di una vita”, in cui l’autore o l’autrice ricerca la propria trama, percorrendo un tragitto che, nel sintetizzare i momenti della vita,

contribuisce a trovare una destinazione o un senso (Demetrio, 1995). L'autobiografia, nota Smorti, ha la capacità di assumere il punto di vista del narratore nel presente, il quale nel suo racconto del proprio cambiamento rievoca il sé del passato, ma al tempo stesso contribuisce al mantenimento dell'identità durante lo stesso cambiamento, obbligando il soggetto a una ricerca di coerenza (Smorti, 2007): tale ricerca mette in gioco proprio la cura di sé e la formazione.

Pensando al contesto universitario, per esempio, se autenticamente vissuta la tesi di laurea è prima di tutto un'esperienza formativa di scrittura, nella quale lo studente o la studentessa dovrebbe mutarsi nel ruolo di "studioso/a" (Eco, 1979), assumendo una dimensione di ricerca che produce non soltanto un arricchimento delle conoscenze sul piano istruttivo, ma anche una trasformazione di sé, un modo di procedere più autonomo e più critico rispetto alla realtà che lo circonda. La tesi dovrebbe porre di fronte lo studente o la studentessa a una molteplicità di prospettive che necessitano di essere sintetizzate e conduce alla realizzazione di un testo che, con la supervisione della relatrice o del relatore, è specificatamente autoriale ed è – o dovrebbe essere – un segno di maturità e di autonomia che testimonia la trasformazione avvenuta grazie all'incontro con la conoscenza.

La tesi dovrebbe rappresentare un punto di approdo, nel quale far convergere le dimensioni istruttive, educative e formative della scrittura sperimentate nel corso della formazione scolastica e universitaria, ma è in realtà fin dalla scuola primaria che l'abitudine a produrre testi dovrebbe essere considerata come un vettore per la costruzione di cittadinanza, oltre che come uno strumento di inclusione. Al tempo stesso, la tesi è anche un punto di partenza, per sperimentare una modalità di interagire con la conoscenza in modo più attivo e più "protagonista". La tesi è pertanto un esempio di quanto la scrittura possa farsi obiettivo da coltivare ma anche strumento generativo. Per comprendere questo duplice ruolo della scrittura nella didattica universitaria può essere utile partire dall'esempio di due autori che offrono interessanti spunti in ambito pedagogico per l'uso della scrittura a fini didattici e formativi: Célestin Freinet e Lorenzo Milani.

Célestin Freinet rientra tra gli autori più importanti dell'attivismo pedagogico: egli assegna alla scrittura un ruolo fondamentale proprio perché rende protagonista l'allievo nel processo di apprendimento. Accanto alla "lezione passeggiata", ne *Le mie tecniche*, Freinet introduce il "testo libero", assegnando agli allievi il compito di scrivere – liberamente, appunto – per raccontare i propri vissuti, le proprie esperienze e le proprie emozioni. Partendo dalla consapevolezza che la scuola rischiava un "divorzio dalla vita" (Freinet 1967), egli sottolinea l'esigenza di partire dall'osservazione delle cose che circondano l'essere umano, partendo dalla naturale sensibilità: al ritorno all'interno dell'aula, la scrittura funziona come strumento riflessivo, capace di generare nuovi punti di vista sulla realtà e di avvicinare alla testualità in modo attivo. Le esperienze dirette, fatte uscendo dai contesti scolastici, sono lo stimolo principale per questi esercizi di scrittura, finalizzati a essere scritti per essere poi letti alla classe. Nel testo libero, l'allievo/a scrive – appunto – liberamente, quando ha voglia di scrivere e secondo il tema che lo ispira: piuttosto che imporre un soggetto o di prevedere un piano, si incoraggia un'esperienza in cui l'allievo/a diventa realmente protagonista. Questa libertà, in realtà, rischia di rimanere solo potenziale se non si ispirano nell'allievo/a la voglia e il bisogno di esprimersi, rendendolo sensibile sulle motivazioni che stanno alla base dell'educazione e sulle possibilità che offre la scrittura per contribuire alla vita della comunità (Freinet, 1967). Il testo libero, incastonato nelle tecniche Freinet, è dunque un'esperienza che motivava all'esercizio della lettura e ha, al tempo stesso, l'obiettivo di diventare lo stimolo per intraprendere altre attività didattiche. Non a caso, strettamente legate al testo libero sono anche le esperienze di tipografia scolastica, nella quale gli allievi erano chiamati a stampare fisicamente dei testi, rendendosi protagonisti del comunicare e riflettendo criticamente su tale processo.

Un altro autore del XX secolo che riflette da una prospettiva pedagogica sul ruolo della scrittura è Don Lorenzo Milani: egli, già dalle *Esperienze Pastorali* – che raccontano il suo impegno a San Donato di

Calenzano, a stretto contatto con la classe operaia e contadina – assegna alla scrittura un compito fondamentale, notando come l'obiettivo principale per ridurre le disuguaglianze sociali debba essere proprio l'alfabetizzazione e come questa debba passare non soltanto dalla capacità di leggere i testi classici, ma anche dalla capacità di leggere e interpretare i linguaggi contemporanei, rendendo i soggetti (tutti, indipendentemente dalla loro classe sociale) capaci al tempo stesso di scrivere con padronanza. Questi spunti vengono poi rilanciati nella sua Scuola di Barbiana: anche grazie all'incontro con Mario Lodi e al Movimento di cooperazione educativa, don Milani, oltre ad assegnare – proprio come Freinet – un ruolo fondamentale alla scrittura, decide con i propri allievi di intraprendere l'ambizioso percorso della scrittura di un testo come *Lettera a una professoressa*. Il volume inizia infatti con una precisazione emblematica: «A prima vista sembra scritto da un ragazzo solo. Invece gli autori siamo otto ragazzi della scuola di Barbiana» (Scuola di Barbiana, 1976, p. 5). La tecnica di scrittura è basata sui “monticini”, cioè ciascun allievo prende nota su dei foglietti, per poi dividerli insieme agli altri ponendoli sul tavolo: ogni capitolo viene riunito appunto in “monticini”, che diventano capitoli e paragrafi, attraverso un lavoro di analisi dei testi creati che si serve anche di colla, forbici e matite colorate, togliendo le ripetizioni, le parole difficili, le frasi troppo lunghe ecc.

Rispetto alla scrittura in ambito scolastico, don Milani nota come l'arte dello scrivere costringa a interrogarsi sui compiti di completare e semplificare, di pensare alle reazioni del lettore, chiedendosi se avrà le competenze per comprendere; di evitare ripetizioni e cacofonie, domandandosi se un concetto è vero, se è giusto nel suo valore gerarchico. Si tratta di riflessioni che fanno da baricentro per l'intera *Lettera*, nella consapevolezza che, se «è solo la lingua che fa eguali» (ivi, p. 96), fondamentale risulta mettere ciascun soggetto nelle condizioni di esprimersi e di intendere l'espressione altrui, anche attraverso la scrittura. Rendere la scuola una palestra di scrittura è dunque un compito fondamentale di cittadinanza, di democrazia e di libertà.

3. Scrivere (anche) digitalmente nella didattica

Nel citare la rivoluzione della scrittura si è sottolineato quanto essa abbia rappresentato una svolta per la storia dell'umanità. Un'altra svolta significativa è stata rappresentata dall'invenzione della stampa e, quindi, l'introduzione dei caratteri mobili promossa da Gutenberg a metà del XV secolo: Elisabeth Einsenstein (1985) parla a riguardo di "rivoluzione inavvertita", spiegando quanto proprio l'invenzione dei caratteri mobili abbia prodotto profonde trasformazioni nella società e nella cultura dell'essere umano. Essa ha promosso una maggiore diffusione della testualità, intrecciandosi con la storia della scuola e con la diffusione delle conoscenze, arrivando perfino a consentire la nascita del "sentimento dell'infanzia" (Postman, 1984): si è però così favorito un modello "verticale" di diffusione delle conoscenze, in cui chi detiene le informazioni le trasmette, attraverso i volumi, soltanto a una minoranza di cittadini. È stata solo la diffusione delle scuole e dell'alfabetizzazione a rendere la scrittura un vettore di democratizzazione.

Così come la semiologia ha favorito l'estensione del significato di "testo" anche oltre alla presenza di parole su una superficie, intendendo come "testo" ogni porzione del mondo sensibile sulla quale rivolgiamo la nostra attenzione (Barthes, 1971), allo stesso modo si è espansa anche la definizione di "scrittura", andando a contemplare anche la realizzazione di "testi", appunto digitali. È a partire dalla rivoluzione digitale che le possibilità di circolazione della scrittura hanno cominciato a estendersi: il digitale ha promosso l'inedita possibilità di accesso alla creazione di contenuti che possano avere una diffusione planetaria. Questo è stato spesso inteso come una forma di democratizzazione, ma in realtà un aumento delle possibilità non si traduce necessariamente in un aumento di libertà, né porta a una maggiore diffusione di diritti e di democrazia.

Nella società contemporanea è spesso diffuso il timore che l'avvento degli schermi abbia tolto spazio alla lettura e alla testualità. In realtà, il digitale oggi ha prodotto una bulimia di testualità, coinvol-

gendo anche la scrittura stessa. Una scrittura che passa sempre più dagli schermi e che produce contenuti sempre più effimeri, i quali difficilmente lasciano una reale traccia all'interno della cultura come avveniva per i testi stampati. Si innesca infatti un paradosso proprio in relazione alla "persistenza" della testualità nell'epoca digitale: vista la loro natura effimera e il loro costantemente essere sovrapposti da altri post e da altri contenuti, i testi digitali contemporanei tendono sempre più a somigliare all'oralità (scorrendo e svanendo nel flusso di informazioni), ma al tempo stesso, entrando nei canali della Rete, lasciano tracce sempre più potenzialmente indelebili in relazione alle nostre azioni, alle nostre preferenze, alle nostre attitudini. Tracce delle quali spesso il soggetto rischia di non avere piena consapevolezza.

Queste novità, in un'ottica pedagogica, offrono importanti spunti da cogliere, che non dovrebbero essere interpretati né in chiave "apocalittica", né in chiave "integrata" (Eco, 1964): il digitale offre possibilità di interazione inedite, che per essere colte necessitano profonda consapevolezza. Sono le modalità di uso, insieme alla progettazione e alla definizione degli obiettivi, a trasformare il potenziale in reale opportunità. Un esempio tra le possibilità che il digitale offre alla scrittura può rendere esplicito come a fare la differenza sia l'intervento umano sulla tecnologia.

- La multimedialità: il digitale consente di abbinare più linguaggi in un'unica forma di testualità. Questo può produrre l'indebolimento della parola scritta in favore di un linguaggio iconico e di una presenza sempre più significativa del suono; la scrittura però non viene a perdere il suo ruolo, se pensiamo anche all'uso dei sottotitoli nei recenti Reel per evidenziare i concetti salienti o anche per evidenziare parole specifiche. Il testo digitale, comunque, richiede una specifica forma di scrittura, rappresentata dagli script o dalle sceneggiature che rivestono una funzione fondamentale per la realizzazione di testi efficaci.
- L'interattività: il digitale offre al lettore e alla lettrice la possibilità di assumere un ruolo sempre più attivo nel confrontarsi con la testualità. I social network oggi sono un esempio delle potenzia-

lità che il digitale propone per interagire attivamente. Prendendo per esempio i post dei social network, spesso finiscono per essere meno lette le parole dell'autore/autrice del contenuto rispetto ai commenti, che suscitano curiosità tra gli/le utenti proprio perché lasciano lo spazio al dibattito e all'interazione. Pensando a forme di scrittura più esplicitamente finalizzate alla diffusione della conoscenza, è emblematico il caso di Wikipedia, enciclopedia nata e alimentata proprio dall'interazione degli/delle utenti e che lascia una costante apertura dei suoi testi. Questa interattività – sebbene sia colta da una netta minoranza di utenti – favorisce la diffusione orizzontale della conoscenza ed è una risorsa nella misura in cui gli utenti sono formati per interagire opportunamente e agiscono secondo principi di etica della comunicazione e della responsabilità.

- La condivisione: il digitale favorisce la possibilità di mettere a disposizione del pubblico dei lettori/lettrici un contenuto in modo sempre più semplice. Che si tratti di un'immagine o di un testo scritto, di una descrizione di un'esperienza o di una scoperta scientifica, diffondere testi è diventata un'operazione sempre più accessibile. Anche in questo caso, contrapposte ai risvolti preoccupanti (la diffusione di contenuti privi di autorialità e di attendibilità) ci possono essere conseguenze positive e democratizzanti, nella misura in cui può circolare in modo sempre più ampio l'informazione e le conoscenze possono essere diffuse anche orizzontalmente.
- La collaborazione: per quanto le tecniche di scrittura collaborativa si siano diffuse ben prima del digitale, le nuove tecnologie offrono oggi (come ampiamente sperimentato in vari ambiti professionali, anche in quello accademico) la possibilità a più utenti di lavorare (in sincrono o in asincrono) alla scrittura di uno stesso testo. Questo implica una capacità organizzativa non banale e può favorire forme di costruzione collaborativa della conoscenza. Chiunque abbia sperimentato la scrittura di un testo collaborativa digitalmente senza aver prima concordato una divisione di ruoli o senza prima aver compreso efficacemente le funzionalità (per esempio, le modalità suggerimenti o l'utilizzo di commenti), avrà potuto

notare come, di per sé, la collaborazione possa essere ostacolata dal digitale: a fare la differenza è proprio la progettualità e l'organizzazione tra coloro che collaborano (Ede, Lunsford, 2001).

- L'immediatezza: il digitale ha liberato la scrittura dai vincoli dei tempi tipografici. Ovviamente, anche la scrittura con la penna è contrassegnata da immediatezza, ma grazie al digitale questa immediatezza può essere combinabile anche con le altre caratteristiche, in particolare può favorire la condivisione, l'interazione, la multimedialità. Questa immediatezza non è necessariamente una risorsa: sempre in riferimento ai social network (ma anche ai quotidiani online), si può notare come talvolta la necessità di essere (e di sentirsi) *always on* porti alcuni/e utenti a fornire risposte frettolose o alcune testate a lanciare notizie non verificate, esponendosi a critiche, formulando affermazioni senza la giusta attenzione o addirittura diffondendo informazioni false. In ambito didattico, questa immediatezza può diventare una risorsa se il/la docente riesce a servirsi di strumenti che sono in grado di restituire (per esempio, con strumenti di *tag cloud*) le risposte degli studenti e delle studentesse e se si riesce a favorire un dialogo partecipato con gli allievi e le allieve, in cui la scrittura è in grado di dar voce a tutti e tutte, anche coloro che non hanno modo di prendere la parola.

Le caratteristiche citate evidenziano quanto il digitale possa diventare una risorsa in ambito didattico se diventa uno strumento che integra e non sostituisce le esperienze tradizionali. E se ogni suo utilizzo si inserisce in un'accorta progettualità pedagogica, il digitale, come linguaggio comunicativo, necessita una adeguata alfabetizzazione e, dunque, lavorare sulla scrittura digitale può corrispondere anche a un compito di *Media Education* (Buckingham, 2020).

Educare alla scrittura è dunque un compito fondamentale, rispetto al quale la didattica universitaria non dovrebbe sentirsi estranea, denunciando – come spesso accade – le lacune della formazione scolastica. L'università dovrebbe essere al contrario un contesto nel quale le abilità di scrittura possano essere affinate, sia per avere un rapporto

più attivo nell'acquisizione delle conoscenze, sia per armarsi di strumenti utili per diventare cittadini attivi, responsabili e partecipi.

Riferimenti bibliografici

- Anichini A., *Il testo digitale*, Milano, Apogeo, 2010.
- Barthes R., *Miti d'oggi*, Torino, Einaudi, 1971.
- Bolter J.D., Grusin R., *Remediation. Understanding new media*, Cambridge, MIT Press, 2000.
- Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna, Clueb, 2006.
- Buckingham D., *Manifesto per la Media Education*, Firenze, Mondadori Università, 2020.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1995.
- Demetrio D., *La scrittura clinica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.
- Cambi F., *Abitare il disincanto*, Torino, Utet, 2007.
- Eco U., *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964.
- Eco U., *Come si fa una tesi di laurea*, Milano, Bompiani, 1979a.
- Ede L., Lunsford A., *Collaboration and Concepts of Authorship*, "PMLA", 116, 2001.
- Eisenstein E., *La rivoluzione inavvertita*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- Freinet C., *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- Goody J., *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Cambridge University, 1977.
- Havelock E.A., *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Roma-Bari, Laterza, 1973.
- Lejeune P., *Il patto autobiografico*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Lodi M., *Scuola come liberazione*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1971.
- Lodi C., Tonucci F., *L'arte dello scrivere*, Casa delle Arti e del Gioco, Milano.
- Mariani A., *La scrittura scientifica in ambito pedagogico*, "Quaderni di Didattica della Scrittura", 2018.
- Milani L., *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1958.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- Nussbaum M., *Coltivare l'umanità*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Ong W., *Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Orwell G., *Politics and the english language*, in *The collected essays*, New York, Harcourt, 1968.
- Pineau G., Le Grand J.L., *Le storie di vita*, Milano, Guerini, 2003.
- Platone, *Fedro*, Milano, BUR, 2010.

- Postman N., *Tecnopoly*, Roma, Armando, 1991.
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia*, Roma, Armando, 1984.
- Rivoltella P.C., *Nuovi Alfabeti*, Brescia, Scholé, 2020.
- Roncaglia G., *La quarta rivoluzione*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Schirrmacher, *La libertà ritrovata*, Torino, Codice, 2010.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Simone R., *La terza fase*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Smorti A., *Narrazioni. Cultura, memorie, formazioni del Sé*, Firenze, Giunti, 2007.
- Tisseron S., *3-6-9-12*, Brescia, La Scuola, 2016.
- Wolf M., *Proust e il calamaro*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.

14. La scrittura per nutrire le nove LIFECOMP e per formare il soggetto contemporaneo

Il quadro LIFECOMP delle competenze personali, sociali e dell'imparare a imparare rappresenta un testo europeo molto significativo per la ricerca pedagogica contemporanea, in una duplice direzione: centripeta e centrifuga. Esso si può infatti interpretare come una sintesi e punto di raccordo di molte prospettive che hanno contraddistinto la ricerca delle scienze dell'educazione (e in particolare della pedagogia) nel XX secolo; al tempo stesso offre, in chiave utopica, le direzioni verso le quali l'educazione, l'istruzione e la formazione dell'essere umano dovrebbero tendere. Infatti, questo documento può favorire a livello europeo e mondiale la creazione e la circolazione di un linguaggio condiviso rispetto agli obiettivi da promuovere lungo tutto l'arco della vita, dalla prima infanzia alla terza età. Inoltre, tale quadro offre chiare indicazioni metodologiche rispetto alle strategie didattiche ed educative: identificando e definendo le competenze chiave per la vita, infatti, suggerisce che la scuola e le altre agenzie educative si adoperino per promuovere tanto la dimensione personale quanto quella sociale, al fine di costruire "teste ben fatte" (Morin, 2001).

Per ciascuna delle nove competenze, la scrittura può assumere un trasversale ruolo fondamentale, proprio per la sua capacità di promuovere la trasformazione dell'essere umano, accompagnando la sua crescita biologica, sociale, culturale ed etica.

1. Area personale

Rispetto all'area personale, la strategia di scrittura più rilevante può essere l'autobiografia, che promuovere l'ascolto e la cura di sé e che può costituire la base per percorsi profondi di introspezioni che arricchiscono il modo in cui ciascuno dà forma al proprio esistere: essa infatti si fonda sui dati del sentire, che vengono rielaborati sulla base delle percezioni direttamente sperimentate dal soggetto, per poi essere interpretati riflessivamente.

Autoregolazione. Uno degli obiettivi chiave di ogni intervento educativo, istruttivo e formativo è fare in modo che il soggetto sia in grado di interiorizzare le norme provenienti dall'esterno in modo libero e personale, assumendo comportamenti responsabili. Facendo riferimento alla consapevolezza e alla gestione delle proprie emozioni, dei propri pensieri e dei propri comportamenti, questa competenza è strettamente legata alla categoria della cura e in particolare della cura di sé, che è un prerequisito per prendersi cura dell'altro e del mondo. La cura è considerata come un a-priori pedagogico (Boffo, 2006) e in particolare la cura di sé è una strategia fondamentale per ciascun soggetto, che è chiamato a conoscersi (a “pensarsi”, secondo quanto definito da Luigina Mortari) per poi poter “aver di sé”. La scrittura assolve una funzione pedagogica fondamentale nella direzione dell'autoregolazione: se utilizzata come strumento per la narrazione di sé (come “tecnologia del sé”, utilizzando le parole di Foucault), consente di tornare sul vissuto, di rileggerlo durante l'esplicitazione testuale e di interpretarlo come segno per trovare nuovi significati alla propria esistenza. La scrittura può essere così una forma di ascolto di sé, che porta ad acquisire maggiore consapevolezza dei propri stati d'animo e dei propri vissuti.

Nell'ambito della didattica universitaria risultano preziosi, proprio per la finalità dell'autoregolazione, le strategie autobiografiche, che invitano lo studente e la studentessa a collegare i temi didattici alle proprie esperienze e che, nel promuovere questo collegamento, favoriscono una forma di introspezione che può essere una preziosa

risorsa formativa. Al tempo stesso, la scrittura può rappresentare un esercizio interessante di autoregolazione nei casi in cui si consegnino all'allievo e all'allieva spazi definiti o limiti di caratteri: si costringe così a selezionare i temi principali, ponendoli in gerarchia tra loro e costringendo a esprimere i concetti in modo sintetico ed efficace.

Flessibilità. La flessibilità è una competenza-chiave perché, in un'epoca di profonde e rapide trasformazioni, rappresenta la capacità di gestire le transazioni e l'incertezza, oltre che di affrontare le sfide della contemporaneità. Le definizioni di postmodernità degli ultimi decenni, contrassegnate dalla perdita del Centro e dalla "fine delle grandi narrazioni" (Lyotard, 1979), reclamano proprio una capacità del soggetto di ri-orientarsi di fronte alle costanti trasformazioni in atto. Questa flessibilità è in stretta relazione con la vulnerabilità – in particolare quella "ontologica", della quale ha parlato efficacemente Butler – e con la fragilità tipica dell'essere umano: si tratta di dimensioni delle quali il soggetto deve necessariamente prendere consapevolezza per poi costruirsi come cittadino in relazione con l'altro (Nussbaum, 1999). Nella consapevolezza che, come nota Morin, «l'incertezza è nel cuore della scienza» ed è «inseparabile dal vivere» (Morin, 2014, pp. 28-31), occorre apprendere a navigare in un «oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezza» (ivi, p. 35): è pertanto fondamentale insegnare dei principi di strategia che consentano di affrontare l'inatteso e l'incerto e di modificare il loro sviluppo.

Il tema della "flessibilità" è stato efficacemente affrontato da Italo Calvino, il quale nelle sue *Lezioni americane* definiva in termini positivi il concetto di "leggerezza", descrivendolo proprio una capacità di fronteggiare in modo "flessibile", dinamico, ironico e critico la realtà. Dato che la flessibilità è testimoniata, secondo quando definito dal quadro LIFECOMP, dalla prontezza a rivedere opinioni e linee di azione, la scrittura può assolvere una preziosa funzione: diversamente dal discorso orale, il testo scritto lascia una traccia che può essere interpretata, discussa, valutata. Apre lo spazio a un lavoro decostruttivo (Mariani, 2008), che può stimolare proprio la flessibilità per la sua capacità di smascherare gli impliciti e di riconoscere i pregiudizi

che stanno alla base del nostro modo di guardare il mondo, ponendo attenzione anche rispetto a ciò che sta ai margini; il testo scritto può così incoraggiare la ricerca di nuove idee e strategie, consentendo al soggetto di fare scelte più consapevoli, più critiche e più creative. Nella didattica universitaria, la scrittura può rappresentare uno strumento prezioso per coltivare la flessibilità: le strategie autobiografiche già citate rispetto all'autoregolazione possono consentire un ri-orientamento costante rispetto ai propri obiettivi. Per esempio, è possibile invitare gli studenti e le studentesse a sperimentare varie forme di scrittura scientifica (dal dialogo al trattato, dagli aforismi al saggio), comprendendo come la forma possa interagire col contenuto e come alcune tipologie si rendano più efficaci rispetto a specifici obiettivi scientifici. Sempre ai fini di promuovere maggiore flessibilità, risultano utili anche le attività che portano all'elaborazione di sceneggiature, tanto per la creazione di testi analogici quanto per la creazione di testi digitali: scrivere una sceneggiatura significa proprio lavorare su una traccia (scritta, appunto) che costituisca un elemento di partenza per poi interagire con l'esperienza in modo dinamico.

Benessere. Negli ultimi anni la categoria del benessere, estendendosi dai confini sanitari, psicologici e economici in cui si era inizialmente diffuso, è diventato sempre più un tema centrale anche in ambito pedagogico: la stessa definizione indicata nelle LIFECOMP – come ricerca di soddisfazione nella vita a partire dalla cura della salute fisica, mentale e sociale – evidenzia le relazioni con la cura di sé già citata per l'autoregolazione. Così come lo sviluppo di una società non può essere misurato soltanto attraverso il Prodotto interno lordo (Sen, 2000), allo stesso modo il “ben-essere” dovrebbe svincolarsi da parametri economici e calarsi su una dimensione umana. Una dimensione rispetto alla quale il benessere fisico sia adeguatamente messo in relazione con quello mentale. Parlando di benessere si invita a ricercare un equilibrio interiore che coinvolge la dimensione corporea quanto quella emotiva e quella relazionale. Il “benessere” in ambito pedagogico somiglia a quel “vivere” che Edgar Morin ha distinto dal “sopravvivere” e che ha bisogno di favorire una conoscenza della

conoscenza (Morin, 2014): vivere, infatti, significa «poter sviluppare le proprie qualità e le proprie attitudini» (ivi, p. 20).

Anche rispetto a questa competenza personale del benessere, la scrittura può assolvere un compito fondamentale grazie al suo potenziale di riflessività e di introspezione. Nella didattica universitaria, coltivare il “benessere” degli studenti e delle studentesse può essere un obiettivo importante, che aumenta la motivazione e che, così, può favorire l'apprendimento. La già citata scrittura autobiografica, se ben condotta, può portare il soggetto a interrogarsi su ciò che favorisce il proprio benessere fisico e mentale: se la finalità dell'autoregolazione è più legata a una capacità di dedicarsi allo studio, la dimensione del benessere può passare da esercizi autobiografici che portino a interrogarsi rispetto ai propri obiettivi formativi, personali e professionali e a capire quali azioni siano utili per il proprio “star bene”. Come nota Cambi, nell'autobiografia «il soggetto si legge come *processo*, si incardina sulla *costruzione*, si orienta sul progetto e distilla una direzione di senso» (Cambi, 2006, p. 62). Essa è una retrospettiva che rilegge i percorsi e i compiti dell'io, tratteggiando gli eventi costitutivi e offrendo l'occasione per fissare una direzione di marcia. Un corso universitario – di ambito umanistico, in modo più esplicito, ma anche di ambito scientifico – dovrebbe proprio cercare di agire anche su queste dimensioni introspettive, legando l'esperienza vissuta all'incontro con la disciplina, favorendo un'immersione e aiutando il soggetto a capire come quella conoscenza possa arricchire il suo “essere al mondo”.

2. Area sociale

La scrittura, da un punto di vista pedagogico, rappresenta prioritariamente una strategia per entrare in relazione con l'altro: per questo, risulta fondamentale per le competenze sociali. Anche nei casi in cui scriviamo per noi stessi (appunti, diari, liste), produciamo testi in direzione di un “altro” che è l'io che leggerà in futuro il testo: usare

accuratamente la tecnica della scrittura significa proprio sperimentare forme di relazione con l'altro che siano fondate sull'ascolto e che possano nutrire il dialogo, rendendo il soggetto un cittadino attivo.

Empatia. Il concetto di empatia ha contrassegnato molte ricerche di ambito pedagogico nel XX secolo: essa è definita nelle LIFECOMP come una comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona che porta a una capacità di fornire risposte adeguate. Nel senso comune, il concetto di "empatia" è legato al sapersi mettere nei panni dell'altro, ma in realtà vari studi – da Edith Stein fino a Laura Boella (2000) – sottolineano come non si tratti soltanto di uno sperimentare il punto di vista dell'altro, ma anche del saperlo comprendere e accogliere, tutelandolo e rispettandolo. Empatia significa non soltanto "mettersi nei panni di..." ma anche farsi accanto al sentire dell'altro e arricchirsi del mondo dell'altro da sé. L'empatia è un concetto fondamentale in ambito pedagogico, perché essa permette di sentire il vissuto emotivo altrui e di apprendere da questa esperienza: a partire dal "sentire l'altro" possono prendere forma le esperienze positive e negative ed è proprio a partire dall'empatia che queste esperienze si collegano alle dimensioni morali ed etiche.

Siamo soliti pensare alla lettura come una strategia preziosa per promuovere empatia: essa, specialmente di fronte a un testo narrativo, consente appunto di immedesimarsi nell'altro e, così, di sperimentare nuovi punti di vista. Al pari della lettura, anche la scrittura può favorire l'empatia nella misura in cui incoraggia l'immedesimazione e il decentramento. Sul piano didattico, favorire una prospettiva narrativa e stimolare la "grammatica della fantasia" attraverso la scrittura è una strategia preziosa che può immergere il soggetto in situazioni inedite, inducendolo a sperimentare l'essere altro da sé. Rispetto al compito di rendere il soggetto un cittadino attivo, la scrittura può far sviluppare empatia attraverso attività didattiche che invitino l'autore o l'autrice del testo a pensare alle reazioni del lettore e della lettrice e alle sue possibili differenti interpretazioni. Esercizi di scrittura che consentano di ipotizzare differenti tipologie di pubblico (un/a docente universitario/a, un/a compagno/a, uno studente o una studentessa

di scuola secondaria, un/a bambino/a ecc.) possono consentire all'allievo/a di muoversi anche su dimensioni empatiche e, così, di sviluppare il proprio senso di cittadinanza.

Comunicazione. La competenza comunicativa fa riferimento all'utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, di codici e strumenti specifici a seconda del contesto. Il rapporto tra comunicazione e formazione è stato messo al centro dalla ricerca pedagogica negli ultimi decenni: a partire dal punto di vista per esempio di autori e autrici quali Danilo Dolci, Mariagrazia Contini, Rita Fadda, Franco Cambi e molti altri. Comunicare è "legge della vita", come nota lo stesso Dolci: tale legge determina la nostra capacità di stare nella relazione (riuscendo quindi a gestirla, a comprenderla, a potenziarla e a rinnovarla) e costituisce uno strumenti-chiave della formazione del soggetto. L'individuare la comunicazione come una competenza chiave sottolinea come, in un'epoca di sovrabbondanza di messaggi comunicativi e di ampie possibilità di "irretimento", sia assolutamente necessario padroneggiare in modo riflessivo, libero e critico le modalità per entrare in relazione con l'altro. Si parla a questo proposito di una "comunicazione formativa", che ha il compito di dar vita «a un soggetto più libero e più formato, che proprio per questo è democraticamente più caratterizzato, perché se stesso ritrova (poiché li vive) quei principi che possono e debbono regolare la vita di tutti» (Cambi, 2006, p. 48).

Praticare la scrittura nella didattica universitaria dovrebbe significare proprio sperimentare varie forme di scrittura e interrogarsi sui meccanismi di cooperazione interpretativa, ben descritti da Umberto Eco, che entrano in gioco tra il Lettore Empirico e l'Autore Empirico, in dialogo rispettivo con il Lettore Modello e l'Autore Modello (Eco, 1979). Prevedere durante le lezioni momenti in cui la scrittura assolve una funzione generativa è oggi possibile anche mediante il ricorso alle piattaforme di e-learning e ai vari supporti che consentono di espandere l'esperienza didattica in sincrono, anche attraverso il digitale. Invitare, per esempio, gli studenti e le studentesse a formulare definizioni, a scrivere parole, a condividere punti di vista può rappre-

sentare un'espansione dei testi didattici tradizionali (quelli più trasmissivi, come le parole del/la docente o volumi) per creare una forma di testualità più ampia, più aperta e più dialogica. Queste pratiche, al tempo stesso, possono favorire un compito di “metacomunicazione” (Watzlawick, Beavin, Jackson 1971), che si può attuare attraverso un passo laterale per rileggere in modo critico il proprio stare in una situazione comunicativa.

Collaborazione. La dimensione collaborativa è centrale nella didattica. È proprio nell'equilibrio tra la dimensione personale e quella sociale che l'educazione dovrebbe attuarsi, secondo quanto sottolinea John Dewey nel suo *Credo pedagogico*. La collaborazione è al centro del pensiero del già citato Freinet e di tanti altri autori che hanno contraddistinto il XX secolo, per arrivare fino al modello del *cooperative learning* che definisce le strategie attraverso le quali rendere il lavoro di gruppo realmente efficace. Tra le LIFECOMP, si intende la collaborazione come un impegno in attività di gruppo e un lavoro di squadra per riconoscere e rispettare gli altri. Collaborare, a scuola e nelle altre situazioni educative, istruttive e formative, significa esercitare una palestra per arrivare a contribuire al “bene comune”. Grazie alla collaborazione può, per esempio, maturare la consapevolezza che gli altri possono avere un *background* culturale differente dal proprio e può portare a riflettere su quanto la dimensione collettiva possa arricchire quella personale. Situazioni realmente collaborative possono essere promosse se viene sviluppata una fiducia dall'altro, se avviene un'equa, inclusiva e rispettosa gestione della divisione di compiti e se da parte di tutti/e i/le partecipanti intercorre un'adeguata assunzione di responsabilità.

Nel capitolo precedente si è già fatto riferimento a un testo “collaborativo” che, scritto da studenti e studentesse, è diventato un punto di riferimento della pedagogia mondiale, come *Lettera a una professoressa*. Favorire situazioni di scrittura collaborativa nell'ambito della didattica universitaria può essere un'esperienza oggi ancora più accessibile, grazie alla presenza di strumenti digitali che favoriscono, almeno potenzialmente, l'occasione per scrivere insieme all'altro.

Occorre però non pensare che il digitale sia di sé un facilitatore della collaborazione: il digitale offre una base che poi necessita di un lavoro, appunto cooperativo, in cui i/le partecipanti si coordinano opportunamente, dividendosi i compiti, dandosi scadenze e mettendosi ciascuno a disposizione con le proprie competenze. Esperienze interessanti di scrittura collaborativa nella didattica universitaria possono essere la realizzazione di relazioni condivise, ma anche la scrittura collettiva di appunti che, supervisionati dal/la docente, possono diventare un testo parallelo prezioso per familiarizzare ancora meglio con le conoscenze veicolate durante le lezioni. Questa esperienza può diventare tanto più efficace quanto più la collaborazione avviene nutrendosi del dialogo tra i/le partecipanti, affinché ci sia un aiuto reciproco nella comprensione e affinché entrino in gioco anche una molteplicità di interpretazioni.

3. Area imparare a imparare

La terza area delle competenze del LIFECOMP fa riferimento a un tema centrale da decenni in ambito psicologico e pedagogico. La vera sfida, come aveva già sottolineato Edgar Morin, riprendendo la celebre espressione di Montaigne, è evitare di produrre teste “ben piene” arrivando alla costruzione di “teste ben fatte”. Per questo risulta fondamentale che la scuola e le altre agenzie educative evitino di basarsi su modelli esclusivamente trasmissivi, lavorando sulla co-costruzione della conoscenza e sulle dimensioni metacognitive. Anche in questo ambito il potenziale della scrittura è enorme.

Crescita mentale. Tra le 9 competenze indicate nel LIFECOMP, quella della “crescita mentale”, pur essendo presente in ambito psicologico, risulta meno ricorrente nel lessico di area pedagogica e, in alcune traduzioni del testo europeo si trova esplicitata come “mentalità orientata alla crescita”. Il documento europeo definisce questa competenza come una capacità di credere nel proprio e altrui potenziale di apprendimento e di progredire continuamente in questo percorso.

Essa passa dalla consapevolezza e dalla fiducia nelle capacità proprie e altrui legate all'apprendimento cercando di arrivare al raggiungimento dello scopo attraverso il lavoro e la dedizione. Avere una mentalità "orientata alla crescita" significa comprendere come l'apprendimento sia un processo che avviene per tutto l'arco della vita e riflettere sui feedback ricevuti. Un esplicito collegamento con l'area pedagogica può essere legato al rapporto che ha il soggetto con l'errore: come suggerisce Edgar Morin, l'errore stesso ha una funzione generativa fondamentale per la crescita di ciascun soggetto (Morin, 2014). L'errore diventa "nefasto" nei casi in cui viene ignorato o negato, diversamente dall'errore che viene riconosciuto, analizzato e superato, il quale può diventare positivo. L'errore non è un parassita esterno alla facoltà cognitiva, ma ha origine nella conoscenza stessa: è inseparabile dalla conoscenza umana perché, come nota ancora Morin, "ogni conoscenza è una traduzione, a cominciare da quella dei sensi, specialmente la percezione visiva". La funzione generativa dell'errore è stata ben esplorata anche da Gianni Rodari (1971), che con una forte sensibilità pedagogica invita a nutrire la grammatica della fantasia servendosi proprio dell'errore, che ha una funzione tanto euristica quanto creativa. Nella misura in cui in ogni errore soggiace la possibilità di una storia, nella didattica universitaria sarebbe auspicabile utilizzare l'errore in chiave istruttiva, educativa e formativa. Pensando a un utilizzo della scrittura, per esempio, il/la docente potrebbe invitare gli allievi a formulare in modo scritto – in modo tale da consentire una lettura più attenta – delle domande relative alle lezioni o ai testi di esame e invitare gli allievi a formulare, sempre in modo scritto, risposte intenzionalmente sbagliate. Questi errori, senza avviare sentieri narrativi (come avrebbe immaginato Rodari), possono diventare strumenti di mentalità orientata alla crescita, favorendo una maggiore consapevolezza e una maggiore fiducia nel proprio modo di relazionarsi con la conoscenza.

Pensiero critico. Il pensiero critico è definito tra le LIFECOMP come la capacità di valutare informazioni e le argomentazioni per arrivare a sostenere conclusioni motivate e per sviluppare soluzioni

innovative. Per queste finalità, la scrittura ha una funzione fondamentale in quanto, se abbinata alla lettura, può portare a costruire conoscenza, a de-costruire per ricostruire. Se è condivisibile la riflessione di Platone che nota come un dialogo con un interlocutore sia più difficile da sviluppare in forma scritta e se è esperienza comune a molti soggetti l'aver invitato qualcuno/a a parlarsi voce per chiarire, al tempo stesso la storia della conoscenza ha evidenziato come la scrittura possa farsi strumento prezioso proprio perché lascia una forma di apertura a varie interpretazioni e può così diventare promotrice di pensiero critico. La scrittura ha avuto, non a caso, una funzione fondamentale nel periodo della Modernità, un periodo in cui l'individualità e la razionalità hanno assunto una crescente importanza. Un efficace utilizzo della scrittura in ambito universitario può essere un prezioso canale per sviluppare il pensiero critico: si è già citato nel capitolo precedente come la tesi, con la sua necessità di riferimenti bibliografici, rappresenti un esercizio di scrittura in cui lo studente o la studentessa cerca di riassumere i punti di vista di vari autori e autrici intorno a un tema per poi giungere a conclusioni personali, riflessive e, auspicabilmente, critiche.

Anche durante la didattica, ciascun/a docente dovrebbe cercare, a partire dalle conoscenze trasmesse, di favorire l'acquisizione di uno sguardo critico sulla realtà da parte di tutti gli/le allievi/e. Esercizi di scrittura finalizzati alla costruzione di pensiero critico potrebbero essere impostati richiedendo a studentesse e studenti, durante le lezioni, di formulare definizioni in aula: soprattutto nelle discipline di area umanistica, questo può stimolare la propensione a formulare in modo personale e critico spiegazioni razionali, può portare a confrontare, analizzare e valutare punti di vista contrapposti. Invitare a trascrivere a parole proprie concetti espressi da altri è un esercizio che, se ben condotto, induce a confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare informazioni, interrogandosi sull'affidabilità delle fonti e stimolando ad assumere un proprio punto di vista. Al tempo stesso, interessanti esercizi di scrittura potrebbero essere promossi a partire da quesiti rivolti all'intelligenza artificiale, partendo dai testi generati

e interagendo con essi alla ricerca dei limiti, valorizzando le opportunità. Scrivere, in quest'ottica risponde proprio a uno degli obiettivi declinati tra i descrittori del “pensiero critico” nel LIFECOMP, cioè lo sviluppare idee creative, sintetizzando e combinando concetti e informazioni da fonti diverse.

Gestione dell'apprendimento. La gestione dell'apprendimento rientra sempre tra i compiti dell'imparare a imparare. Anche intorno a questo tema, sono illuminanti le riflessioni di Edgar Morin, per il quale apprendere significa separare e collegare, analizzando e sintetizzando, per arrivare a considerare gli oggetti non più come cose chiuse su sé stesse, ma come sistemi comunicanti tra loro e il loro ambiente. Significa anche superare la causalità lineare (“causa-effetto”) per apprendere la causalità reciproca e la centralità dell'incertezza. E significa, in terzo luogo, cogliere le sfide della complessità. Un apprendimento autentico necessita di forme di autoesame e di gestione efficace dell'apprendimento. Questi obiettivi possono essere raggiunti attraverso un'adeguata pianificazione, un'attenta organizzazione, un costante monitoraggio e una critica revisione del proprio processo di apprendimento. L'apprendimento può così svincolarsi da contenuti specifici, portando alla costruzione di relazioni tra i vari ambiti in un'ottica inter- e trans-disciplinare. Fare ricorso alla scrittura in questa direzione potrebbe risultare utile se si invitano le studentesse e gli studenti a considerarsi come soggetti costantemente impegnati proprio nel monitoraggio del proprio processo di crescita e di formazione. Il/la docente può dunque incoraggiare lo studio dei testi durante lo svolgimento di un corso e far sì che la scrittura rappresenti una strategia per verificare – e auto-valutare, in modo formativo – *in itinere* come sta procedendo il percorso di apprendimento. Scrivere per gestire il proprio apprendimento può dunque passare sia dallo studio individuale (attraverso i segnali paratestuali che lo studente può realizzare mentre interagisce attivamente con un testo) sia da momenti di condivisione: a partire, per esempio, da passaggi più complessi dei volumi è possibile cercare di capire e di interpretare insieme gli aspetti più rilevanti di un autore, provando a scrivere parole-chiave o frasi

sintetiche rappresentative. È una forma di scrittura anche la realizzazione di mappe concettuali: questo compito viene spesso associato agli studenti con Disturbi specifici dell'apprendimento, ma è in realtà una pratica che può migliorare le capacità di apprendimento di tutti gli allievi e le allieve, promuovendo un pensiero critico e incoraggiando la capacità di stabilire collegamenti, arrivando così a gestire il proprio apprendimento in modo organico.

Riferimenti bibliografici

- Anichini A., Boffo V., Cambi F., Mariani A., Toschi L., *Comunicazione formativa*, Milano, Apogeo, 2012.
- Boella L., *Per amore di altro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna, Clueb, 2006.
- Calvino I., *Lezioni americane*, Milano, Garzanti, 1988.
- Cambi F., *Abitare il disincanto*, Torino, Utet, 2007.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Dolci D., *Comunicare, legge della vita*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Eco U., *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979b.
- Eco U., *Scrittura creativa e no: una distinzione sensata?*, "Francofonia", 1994.
- Foucault M., *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Liotard J.-F., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- Morin E., *Insegnare a vivere*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.
- Mortari L., *Conoscere se stessi per aver cura di sé*, "Studi sulla Formazione", 2, 2008.
- Nussbaum M., *Coltivare l'umanità*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1976.
- Roncaglia G., *L'età della frammentazione*, Roma-Bari, Laterza, 2020.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000.
- Watzlawick P., Beavin D.D., Jackson B.J., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.

Nota su autori e autrici

Lidia Casado Ledesma (Università degli Studi di Firenze) è assegnista di ricerca. La sua tesi di dottorato era incentrata sulle connessioni tra scrittura argomentativa e attività dialogiche. Le sue aree di ricerca riguardano la scrittura, la comprensione di testi multipli e la progettazione didattica in contesti accademici. È sempre stata legata alla pratica della scrittura, professionalmente attraverso la ricerca e personalmente attraverso la scrittura narrativa.

Christian Tarchi (Università degli Studi di Firenze), Professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione. È un esperto in comprensione del testo e scrittura argomentativa, con una focalizzazione sugli ambienti digitali. È docente di Psicologia per la Scuola e Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso le scuole di psicologia e studi umanistici e formazione. Ha coordinato due progetti europei sulla lettura digitale (EMILE, finanziato dalla Calouste Gulbenkian Foundation) e sulla scrittura digitale (ORWELL, finanziato dall'Unione europea).

Enrico Ravera (Università degli Studi di Firenze), Professore associato di Chimica generale e inorganica, è docente di Chimica generale introduttiva nella Scuola di Scienze e nella Scuola di Scienze agrarie. È coautore di due libri di testo di chimica introduttiva e di monografie specialistiche.

Cosimo Di Bari (Università degli Studi di Firenze), professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale, è docente di Metodologie della ricerca educativa, di Pedagogia della narrazione e dei media e di Teorie dei processi comunicativi e formativi. Tra i suoi temi di ricerca, la Media Education, la pedagogia dello sport, la pedagogia della differenze, la filosofia dell'educazione. Si occupa di divulgazione con alcune riviste ed è autore della rivista UPPA.

Ruth Villalón (University of Cantabria) è professore associato presso il Dipartimento di Educazione. Ha conseguito la laurea e il dottorato in Psicologia presso l'Università Autonoma di Madrid. Ha inoltre conseguito un master in tecnologie dell'educazione e un corso di atteggiamento pedagogico. La sua carriera professionale è sempre stata legata al campo dell'educazione, sia da una prospettiva più accademica sia da una prospettiva pratica, come consulente e insegnante elementare. Nel suo lavoro di ricerca ha collaborato a diversi progetti di ricerca nazionali e ha pubblicato diversi articoli in alcune delle più prestigiose riviste del settore. I suoi principali interessi di ricerca sono la lettura e la scrittura come strumenti di apprendimento e le concezioni e le pratiche di insegnamento in contesti formali. È la coordinatrice del team spagnolo del progetto ORWELL.

Marta Gallardo Gómez (University of Cantabria), collaboratrice di ricerca nel Progetto ORWELL. Si è laureata in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Cantabria e ha completato il master in Ricerca e Innovazione presso l'Università di Granada. Il suo obiettivo professionale è quello di diventare insegnante di scuola Primaria e di continuare il suo lavoro di ricerca all'interno delle istituzioni educative.

Eva Wennäs Brante (Malmö University) è professore associato in Scienze dell'educazione e ricopre il ruolo di docente senior di Lingua Svedese con indirizzo didattico. La sua tesi di laurea ha esaminato il significato delle immagini per la comprensione della lettura in individui con dislessia. Il suo interesse di ricerca si estende anche alla digitalizzazione della formazione degli insegnanti, sia per quanto riguarda gli studenti insegnanti sia gli educatori. Particolare attenzione è rivolta alla lettura digitale, alla scrittura online e alla ricerca di informazioni nel contesto dei chatbot.

COLTIVARE LE LIFE SKILLS ALL'UNIVERSITÀ TRAMITE LA SCRITTURA RIFLESSIVA

Lidia Casado Ledesma è asse-
gnista di ricerca presso l'Uni-
versità degli Studi di Firenze.
Le sue aree di ricerca riguar-
dano la scrittura, la compren-
sione di testi multipli e la proget-
tazione didattica in contesti
accademici.

Christian Tarchi, professore as-
sociato di Psicologia dello svi-
luppo e dell'educazione pres-
so l'Università degli Studi di
Firenze, è un esperto in com-
prensione del testo e scrittura
argomentativa.

Enrico Ravera, professore as-
sociato di Chimica generale e
inorganica all'Università degli
Studi di Firenze, è docente di
Chimica generale introduttiva
nella Scuola di Scienze e nella
Scuola di Scienze agrarie.

Cosimo Di Bari, professore
Associato di Pedagogia Ge-
nerale e Sociale presso l'Uni-
versità degli Studi di Firenze,
si occupa di Media Education,
pedagogia dello sport, filosofia
dell'educazione.

Scrivere è una competenza essenziale per apprendere, riflettere, persuadere, anno-
tare informazioni importanti ed esprimer-
si creativamente. La scrittura oggi si situa
in spazi digitali, pertanto gli scrittori de-
vono imparare a produrre testi dinamici e
interattivi. Le opportunità per coinvolgersi
in modo espressivo, creativo e pratico nel-
la scrittura sono poche. Data l'importanza
che la scrittura riveste nell'acquisizione
della conoscenza, nell'apprendimento per-
manente e nella cittadinanza riflessiva, la
scrittura dovrebbe essere parte integra-
nte del processo di apprendimento di uno
studente.

Questo libro, nato dal progetto ORWELL,
co-finanziato dall'Unione Europea, af-
fronta questo problema promuovendo le
competenze di scrittura digitale. Il testo
propone la scrittura come strumento per
favorire lo sviluppo delle *life skills* degli stu-
denti universitari.

Diviso in cinque parti, il libro copre le *life skills* essenziali, lo sviluppo personale, le competenze sociali e le strategie di ap-
prendimento, concludendo con delle ri-
flessioni sul ruolo pedagogico della scrittu-
ra. Questa guida vuole essere una risorsa
per docenti e studenti per migliorare le
competenze di scrittura e le *life skills*.

