



Classificazione Decimale Dewey:

418.007 (23.) USO STANDARD DEL LINGUAGGIO LINGUISTICA APPLICATA. Studio e insegnamento

SIMONE TORSANI

FEEDBACK E METACOGNIZIONE NELLA SCRITTURA IN LINGUA STRANIERA





ISBN
979-12-218-0501-7

PRIMA EDIZIONE
ROMA 31 MAGGIO 2023

INDICE

9	<i>Introduzione</i>
13	Capitolo I La scrittura in lingua straniera. Uno sguardo d'insieme 1.1. La scrittura nel quadro dell'Approccio Comunicativo, 13 – 1.2. L'apprendimento della scrittura, 15 – 1.3. La scrittura come processo cognitivo, 16 – 1.3.1. Il modello di Flower e Hayes (1981) e i suoi sviluppi, 16 – 1.3.2. Il modello di Scardamalia e Bereiter, 20 – 1.4. La produzione scritta nel Quadro Comune Europeo, 21 – 1.4.1. Il modello di Competenza Comunicativa del Quadro Comune Europeo, 21 – 1.4.2. I descrittori della produzione scritta nel QCER, 24 – 1.5. Le abilità della produzione scritta, 25 – 1.6. Conclusioni, 26
29	Capitolo II Didattica e valutazione della produzione scritta 2.1. Approcci nella didattica della produzione scritta, 29 – 2.1.1. Approccio orientato al processo, 30 – 2.1.2. Approccio orientato al prodotto (o genere), 32 – 2.2. Una procedura standard per i compiti di scrittura, 33 – 2.3. Obiettivi diversi, compiti diversi, 36 – 2.4. Compiti, 37 – 2.5. La valutazione della produzione scritta: uno sguardo d'insieme, 39 – 2.6. Principi nella valutazione linguistica, 40 – 2.6.1. Funzioni della valutazione, 40 – 2.6.2. Gli obiettivi della valutazione e il concetto

di costruito, 41 – 2.6.3. I principi della valutazione, 42 – 2.7. Compiti per la valutazione, 44 – 2.8. Criteri e scale di valutazione, 47 – 2.9. Conclusioni, 48

51 Capitolo III

Valutazione per l'apprendimento

3.1. Una precisazione terminologica, 51 – 3.2. Importanza della valutazione per l'apprendimento, 54 – 3.3. Valutazione dello e per l'apprendimento, 56 – 3.4. Il decalogo dell'Assessment Reform Group, 58 – 3.5. Teorie di riferimento, 59 – 3.6. Diagnosi, obiettivi, strumenti, 60 – 3.7. Conclusioni, 63

65 Capitolo IV

Metacognizione e didattica metacognitiva

4.1. Cosa è la metacognizione, 65 – 4.2. Modelli di metacognizione, 66 – 4.2.1. Il modello di Flavell (1979), 66 – 4.2.2. Sviluppi successivi, 67 – 4.3. Metacognizione e apprendimento della L2, 69 – 4.4. Metacognizione e scrittura in lingua straniera, 71 – 4.5. Caratteri della didattica metacognitiva, 75 – 4.6. La didattica metacognitiva in pratica, 77 – 4.6.1. Facilitare la metacognizione, 77 – 4.6.2. La metacognizione nel ciclo didattico, 78 – 4.7. Didattica metacognitiva delle lingue, 79 – 4.8. Didattica metacognitiva della produzione scritta, 80 – 4.9. Conclusioni, 85

87 Capitolo V

Feedback e valutazione

5.1. Introduzione. Natura e centralità del feedback, 87 – 5.2. Feedback e Teoria Socio-culturale, 89 – 5.3. Feedback e metacognizione, 90 – 5.3.1. Il feedback come esperienza metacognitiva, 90 – 5.3.2. Natura sociale del feedback, 91 – 5.3.3. Feedback e metacognizione in pratica, 91 – 5.4. I principi di un buon feedback, 92 – 5.5. Conclusioni, 95

97 Capitolo VI

Dal feedback correttivo al feedback metacognitivo

6.1. Il feedback scritto, uno sguardo d'insieme, 97 – 6.2. Il feedback nel ciclo del compito, 100 – 6.3. Feedback nella scrittura estensiva, 101 –

	6.4. Pragmatica del feedback, 102 – 6.5. Feedback metacognitivo, 104 – 6.5.1. Definizione, 104 – 6.5.2. La ricerca sul feedback metacognitivo, 104 – 6.5.3. Feedback metacognitivo e scrittura, 105 – 6.6. Conclusioni, 106
109	Capitolo VII Feedback e metacognizione in pratica
	7.1. Introduzione, 109 – 7.2. Feedback e conoscenza, 110 – 7.2.1. Conoscenza dichiarativa, 110 – 7.2.2. Conoscenza procedurale, 112 – 7.2.3. Conoscenza condizionale, 114 – 7.3. Feedback e regolazione, 115 – 7.3.1. Pianificazione, 116 – 7.3.2. Monitoraggio, 117 – 7.3.3. Valutazione, 119 – 7.4. Scenario. Scrittura estensiva per principianti e avanzati, 121 – 7.4.1. Panoramica, 121 – 7.4.2. Preparazione, 121 – 7.4.3. Fase di scrittura, 123 – 7.4.4. Scrittura estensiva per apprendenti avanzati, 125 – 7.5. Conclusioni, 126
127	<i>Conclusioni e implicazioni didattiche</i>
131	<i>Bibliografia</i>

INTRODUZIONE

*Une bonne écriture par exemple suppose une gymnastique
— toute une routine dont le code rigoureux investit le corps
en son entier, de la pointe du pied au bout de l'index.*

M. Foucault, *Surveiller et punir. La naissance de la prison*, III.1

Perdura sul conto della correzione una fama negativa, legata all'idea che essa sia una sorta di sanzione da parte di un'autorità e per questo potenzialmente lesiva dell'autostima di un apprendente. Quest'idea è legata a una concezione "tradizionale" delle istituzioni deputate all'educazione linguistica (le virgolette sono d'obbligo, ma tradizionale è termine non ignoto alla letteratura glottodidattica, come si può osservare nelle Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica, GISCEL, 1975). Concezione, per intenderci, alla quale la letteratura fa ampiamente riferimento, in negativo, quando parla della figura del *magister*, detentore di un sapere da dispensare ad apprendenti passivi e docili. Un sapere che coincide nel nostro caso con la norma linguistica, la grammatica, le regole, ogni deviazione dalle quali va sanzionata o, meglio, corretta. Il quadro appena delineato risuona familiare al lettore che si interessi di educazione linguistica, e non solo per il riferimento al *magister* e alla didattica tradizionale. La correzione, infatti, può essere percepita come la dichiarazione formale di un fallimento. Ora, un settore

come l'educazione linguistica, così attento alla dimensione affettiva, non può restare impassibile di fronte all'idea che la correzione possa minare l'autostima di un apprendente, perché ciò derivano, come noto, complicazioni e problemi che possono danneggiare seriamente l'apprendimento. Ho svolto alcune ricerche sul feedback linguistico in ambienti di apprendimento informali, cioè svincolati dalle istituzioni educative, e ho potuto osservare come la correzione sia percepita come un elemento pericoloso, da trattare con attenzione. In un portale, nel quale i membri della comunità fanno e rispondono a domande, in questo caso di argomento linguistico, ho notato (Torsani, 2020) che molti si sentivano a disagio a correggere i loro pari. Come se la correzione fosse un atto illecito. Nel corpus in esame, per esempio, una ragazza correggeva un errore (*qual'è) affrettandosi poco dopo a precisare che "[è] un errore che facevo sempre da piccola e mi ricordo la maestra che lo segnava in rosso :)", come se volesse mettersi sullo stesso piano di chi ha posto la domanda e trasferire sulla maestra il peso della correzione come rituale severo ("lo segnava in rosso").

La correzione degli errori è, però, una componente naturale dell'insegnamento linguistico ed è argomento fondamentale nei manuali di glottodidattica, soprattutto quelli di taglio più pratico (i quali non lesinano peraltro indicazioni su *come* correggere, facendo cioè attenzione alla dimensione affettiva). La correzione è una componente naturale dell'insegnamento, non solo perché gli errori vanno corretti ma anche perché, come suggerisce la ricerca, essa costituisce uno strumento di grande efficacia per l'apprendimento del sistema linguistico. La questione, però, è più ampia e il volume intende fornire un quadro d'insieme nel quale l'evoluzione della scrittura da esercizio linguistico ad attività comunicativa a sé ha comportato sviluppi importanti nella didattica e nella valutazione. Uno per tutti: se la scrittura non è solo esercizio sulla forma linguistica, ma attività comunicativa, oltre alla grammatica occorre insegnare, e valutare, anche fenomeni eterogenei come coerenza e coesione, efficacia comunicativa o aderenza al genere, ma anche il processo stesso, per esempio la progettazione del lavoro di scrittura. Uno sviluppo, inoltre, che va di pari passo con fenomeni importanti nell'orizzonte dell'educazione linguistica, come la valutazione per

l'apprendimento, il contributo della metacognizione e, appunto, la didattica della scrittura in lingua straniera come abilità a sé.

Il tema centrale del volume è, allora, questo: la scrittura in lingua straniera è un'attività nel quale cognizione e metacognizione hanno un ruolo centrale e la correzione dell'esperto può migliorare la portata e l'efficacia della metacognizione nella produzione scritta. Ciò, però, non avviene nel vuoto, ma all'interno di una rete di relazioni più o meno scoperte, tra diversi elementi del panorama dell'educazione linguistica. Il ruolo della metacognizione nella scrittura, per esempio, è sancito, in maniera latente, dai modelli di Competenza Comunicativa e dal Quadro Comune stesso, mentre la sua efficacia per l'apprendimento linguistico lo è dalle diverse proposte che ne fanno uno strumento per la didattica. L'idea che il feedback costituisca un elemento centrale nella valutazione per l'apprendimento va di pari passo con l'importanza, anche in questo caso piuttosto latente, che gli esperti assegnano alla metacognizione. Il feedback, infine, pare allineato con teorie dell'acquisizione linguistica oggi molto diffuse, come quella Socio-culturale.

Questo volume intende perciò portare allo scoperto un quadro complesso, più articolato di quanto forse a prima vista potrebbe sembrare. E lo fa con l'ambizione di contribuire all'emancipazione del feedback correttivo da pratica severa a strumento utile e valorizzato per il suo potenziale. Nei corsi di lingua italiana che ho tenuto, e nei quali una parte consistente delle attività era dedicata appunto alla scrittura, ho avuto modo di osservare come il lavoro sulla metacognizione sia stato in grado di motivare gli apprendenti e di garantire quella partecipazione e quella volontà di apprendere che rendono la didattica efficace. Il volume nasce da questa esperienza diretta dell'efficacia della metacognizione che mi ha spinto a indagare questo ambito così promettente.

CAPITOLO I

LA SCRITTURA IN LINGUA STRANIERA UNO SGUARDO D'INSIEME

Sinossi. Per molto tempo l'educazione linguistica ha considerato la produzione scritta come un efficace esercizio linguistico. Negli ultimi decenni, tuttavia la scrittura è stata sempre più indagata e concettualizzata come attività complessa e, come tale, è stata oggetto di insegnamento. Tale mutamento di prospettiva, in linea con i principi dell'Approccio Comunicativo, vede la scrittura come una attività necessaria alla realizzazione di precise funzioni sociali. Ciò ha implicato cambiamenti significativi nella didattica e nella ricerca sulla scrittura, come l'individuazione delle abilità ad essa collegate e la definizione di complessi modelli cognitivi. Il capitolo illustra questo processo, collegando l'idea di scrittura come sintesi di competenze ai modelli cognitivi ad essa dedicati e alle indicazioni del Quadro Comune.

1.1. La scrittura nel quadro dell'Approccio Comunicativo

Tra le concettualizzazioni proposte intorno alla scrittura in lingua straniera (v. tra gli altri, Hyland, 2019; Kroll, 1990; in Italia, Savoia 2018), una, in particolare, appare meglio capace di rappresentare il dibattito interno all'educazione linguistica moderna, e cioè quella che differenzia tra la scrittura come mezzo di apprendimento (ing. *writing to learn*) e come fine dell'apprendimento (ing. *learning to write*).

Nella prima ottica la scrittura sarebbe, come si è peraltro dimostrata essere (v. tra gli altri, Williams, 2012; in Italia, Grassi, 2021), un ottimo esercizio per apprendere e padroneggiare le strutture linguistiche. Ne è un esempio chiaro la procedura Presentazione–pratica–produzione,

nella quale alla scrittura estensiva⁽¹⁾ spetta il compito di permettere all'apprendente di riutilizzare in maniera libera le strutture oggetto di insegnamento: per esempio, scrivi una mail per raccontare le tue vacanze (focus sul tempo passato). Più complesso è invece il caso dell'Unità di Apprendimento, concetto più generico e all'interno del quale possono ricadere pratiche anche molto distanti tra loro, tra cui sia la scrittura come esercizio di riutilizzo sia il focus sulla scrittura come abilità.

Nella seconda prospettiva, la scrittura come attività⁽²⁾ (inteso nel senso del Quadro Comune Europeo di Riferimento, d'ora in avanti QCER) rappresenta un focus e un obiettivo didattico. Secondo questa prospettiva, infatti, la scrittura presenta caratteri propri, come la competenza testuale (v. Chini e Bosisio, 2014, pp. 152–164), necessari al soddisfacimento di bisogni comunicativi, per esempio inviare una lettera di candidatura. Quindi, si insegna a scrivere una lettera di candidatura e non si scrive una lettera per imparare delle strutture. È una prospettiva in linea con la componente pragmatica del Quadro e con i principi dell'Approccio Comunicativo (v. anche Hyland, 2004 sull'influsso della linguistica sistemico–funzionale sulla scrittura).

Negli anni recenti, quindi, la fortuna della scrittura come attività è legata ai principi di riferimento dell'educazione linguistica moderna (v. Richards e Rodgers, 2001, in Italia Porcelli, 1994). Legata, ma non correlata. L'interesse per la scrittura come attività, complice anche il forte interesse in ambito comunicativo per la dimensione orale, è posteriore alle prime formulazioni dell'Approccio: il volume di Littlewood (1981), uno dei testi storici in materia, non ne fa menzione e, come visto, ancora oggi l'uso della scrittura come esercizio non ha perso terreno. Il focus sulla scrittura come attività è più recente ed è frutto della lunga presa di coscienza dell'impatto del concetto di Competenza Comunicativa sull'educazione linguistica, così come quello di istanze sociali ("Come non insegna bene l'ortografia, così la pedagogia

(1) Nel volume utilizzo la definizione di scrittura estensiva in linea con diversi autori, per esempio Brown (2004), intendendo il processo nel quale un apprendente produce un testo da zero e ha perciò controllo su tutte le fasi del processo. Sono esempi di scrittura estensiva attività come "Scrivi una lettera" o "Scrivi una recensione".

(2) Rimandando al testo del QCER, ricordo che nel Quadro quelle a cui normalmente ci si riferisce come abilità (produzione/comprendimento scritta/orale) sono chiamate attività. Pratica che tenterò di seguire perché permette, come si avrà in modo di leggere oltre, di annullare molte ambiguità.

tradizionale non insegna certo bene la produzione scritta”, recita una delle Dieci Tesi GISCEL). Un percorso lungo che ha portato al riconoscimento della centralità del testo e delle sue caratteristiche in ottica comunicativa (Cambiaghi e Porcelli, 1994) e all’inserimento di generi testuali nei sillabi (cfr. Lo Duca, 2006).

La scrittura assume un ruolo centrale diventando un obiettivo di insegnamento in un approccio per competenze (Beacco, 2018), nel quale le diverse attività prevedono metodologie di insegnamento basate sulle loro caratteristiche e sugli obiettivi comunicativi che colmano. Si noti, nell’argomentazione dello studioso, l’insistenza sul testo come discorso e sulla didattica della produzione come mezzo per guidare l’appropriazione dei caratteri di tale discorso. Una didattica esplicita, che ha come obiettivo quello di sviluppare abilità cognitive e metacognitive⁽³⁾, come la capacità di pianificare la produzione di un testo o di attivare specifiche strategie al momento opportuno. Questa prospettiva, si può osservare, è in linea con un approccio basato sul genere (v. *infra*, §2.1.2 e Hyland, 2004), che prevede un ciclo didattico analogo a quello descritto dallo studioso francese.

Ma se la produzione scritta presenta caratteri tanto originali da meritare una didattica dedicata, e se tale didattica prevede — come emerge dalle ultime formulazioni citate — una forte componente metacognitiva, ne consegue che anche il feedback alla produzione scritta può avere un ruolo nello sviluppo della metacognizione. Il presente volume intende indagare questa prospettiva e fare il punto sulla ricerca in questo settore al fine di rendere la didattica di questa importante abilità sempre più efficace e motivante.

1.2. L’apprendimento della scrittura

La storia della ricerca sulla scrittura in lingua straniera riflette i grandi movimenti nel settore dell’educazione linguistica e deve, in sintesi, al mutare dei bisogni linguistici degli apprendenti il crescente interesse verso le competenze necessarie alla comunicazione. Appare quasi scontato insistere sulla centralità della produzione scritta in ambiti lavorativi o di studio, eppure è proprio in funzione di essi che la ricerca sulle abilità ha ricevuto un così grande impulso negli ultimi decenni: è nel momento in cui la

(3) V. anche *infra* §1.2 la citazione da Polio, 2017.

lingua serve alla comunicazione reale, come noto, che la didattica diventa comunicativa. Una delle sfide principali gli apprendenti di una lingua straniera, per esempio, è la difficoltà di trasferire le capacità di scrittura dalla prima lingua, problema che è alla base di diverse teorie e modelli sullo sviluppo della scrittura nella seconda lingua, come la *Contrastive Rhetoric* (Kaplan, 1966). Ma lo sviluppo della ricerca sulla scrittura è anche una storia interna alla disciplina. Mentre, infatti, l'educazione linguistica risentiva dell'influenza della sociolinguistica e della pragmatica lo studio della scrittura si avvicinava a questi filoni che promettevano, appunto, di colmare i bisogni linguistici degli apprendenti: si pensi, ad esempio, all'ampia letteratura su scrittura e genere (Hyland, 2004) o su scrittura e discorso (Beacco, 2018). Questo sviluppo è riassumibile nella dicotomia, già vista, tra scrittura come esercizio linguistico e apprendimento dell'abilità di scrittura (v. supra §1.1).

Per i motivi esposti la ricerca sulla scrittura in lingua straniera ha ricevuto impulso crescente, anche se in maniera diversa nelle diverse aree geografiche, a partire dagli anni '60 del XX secolo. Tale impulso è aumentato notevolmente a partire dagli anni '90, periodo a partire dal quale si sono moltiplicate iniziative (come convegni, riviste e volumi) dedicate a questa abilità. È in questa fase storica che la didattica della produzione scritta si fa carico del ruolo sociale di cui si parlava poc'anzi e assume, di conseguenza, i suoi contorni attuali. È interessante osservare che gli argomenti del volume curato da Kroll nel 1990, nonostante alcune fisiologiche eccezioni (come il ruolo delle tecnologie) e fluttuazioni terminologiche, non sono cambiati nel tempo, ma anzi costituiscono i grandi filoni della ricerca in questo settore, tra gli altri: il rapporto con la lettura, la qualità delle correzioni o il focus sul processo di scrittura.

In un panorama di lavori di stampo teorico o metodologico, è però il volume di Manchón (2012) che si occupa in maniera specifica dello sviluppo dell'abilità di scrittura attraverso diverse prospettive teoriche, come la *Dynamic System Theory*, la *Teoria Socioculturale* o gli studi sul genere testuale. Se è possibile affidarsi al Quadro per una descrizione dell'abilità appare quindi più complesso definire lo sviluppo dell'abilità di scrittura.

In una riflessione sulle prospettive della ricerca nel settore, Polio (2017) parte dall'emancipazione della scrittura da esercizio ad attività vista nel paragrafo precedente. Sulla base delle conclusioni del volume

di Manchón (2012), Polio offre una definizione di apprendimento della scrittura come (p. 261, trad. nostra):

Un cambiamento nel tempo in una delle seguenti aree: lingua (ad esempio, complessità, accuratezza, fluidità, coesione, meccanica); conoscenza di diversi generi; processi di produzione del testo; conoscenza metacognitiva e strategie e, infine, obiettivi della scrittura e motivazione.

Negli ultimi decenni si è assistito a un crescente interesse verso le tematiche elencate dalla studiosa, che sono diventate oggetto di studi e, quindi, di proposte didattiche. Relativamente al genere, va osservata la forte relazione tra l'idea della scrittura come pratica sociale e i principi dell'Approccio Comunicativo (v. Hyland, 2004 e Tardy, 2012). La ricerca sul processo mira invece a individuare le modalità tramite le quali educare alla composizione nelle sue diverse fasi (White e Arndt, 1991).

I lavori sulla metacognizione si concentrano sia sullo sviluppo delle abilità negli apprendenti (v. Kessler, 2021), sia sulla metacognizione come strumento al servizio dell'apprendimento di specifiche abilità (Lee e Mak, 2018). È proprio su metacognizione e cognizione che il presente volume si concentra.

1.3. La scrittura come processo cognitivo

Sebbene esistano diversi modelli teorici per la scrittura, in L1 e in L2, due sono i modelli che dagli anni '70 sono presi come riferimento e base dagli studi nel settore (v. Piemontese, 2021): quello di Flower e Hayes (1981⁽⁴⁾) e quello di Scardamalia e Bereiter (1987). Due modelli nei quali cognizione e metacognizione (che in questo volume rappresentano una dimensione della valutazione, v. *infra*) occupano una posizione importante.

1.3.1. Il modello di Flower e Hayes (1981) e i suoi sviluppi

Il modello di Hayes e Flower (1981) considera la scrittura come l'interazione di tre elementi: l'ambiente del compito; la memoria a lungo

(4) Cushing-Weigle (2002) ripropone il modello nella revisione di Hayes (1996) con indicazioni di interesse circa la trasferibilità del modello nell'ambito della lingua straniera.

termine dello scrivente e il processo vero e proprio. L'ambiente del compito si divide in due elementi: il problema retorico, che include da una parte il testo che una persona deve produrre (a sua volta interpretabile in termini di pubblico, argomento ecc.), dall'altra il testo già scritto, che influenzerà il testo rimanente. Il secondo elemento che interagisce con il processo di scrittura è la memoria a lungo termine, cioè il deposito delle conoscenze relative all'argomento, alla struttura di un tipo di testo (ing. *writing plans*) e al pubblico.

Il processo vero e proprio della scrittura è invece costituito da tre attività in sequenza, più una quarta, il monitor, attiva durante tutto il processo. La prima è la progettazione, costituita a sua volta dalla generazione delle idee, dall'organizzazione del testo e dagli obiettivi. La progettazione consiste nella creazione di una rappresentazione interna (mentale) della conoscenza che sarà messa per iscritto e parte dal recupero delle informazioni dalla memoria a lungo termine. Nel caso queste informazioni siano già organizzate, il compito di scrivere è piuttosto semplice, altrimenti sarà necessario organizzare e strutturare il pensiero, operazione che può portare alla generazione di nuovi concetti. Elemento importante nel processo di progettazione sono gli obiettivi che lo scrivente si dà e che, sostengono gli autori, costituiscono una variabile importante nella creatività nella scrittura e che possono spiegare molte differenze tra apprendenti forti e deboli. Il secondo processo è detto di traduzione, perché consiste, appunto, nella traduzione in forma scritta di quanto progettato. La traduzione passa per il sistema linguistico e ciò fa emergere un punto importante per la scrittura in lingua straniera, e cioè che le difficoltà linguistiche⁽⁵⁾ possono sovraccaricare il sistema cognitivo e, quindi, compromettere l'attuazione del piano, cioè la stesura del testo. Ultimo processo è la revisione, composta da due sottoprocessi, cioè a valutazione del proprio scritto e l'applicazione delle necessarie modifiche. Il monitor, infine, ha il compito di controllare e organizzare i diversi processi ed è responsabile, per esempio, del passaggio da una fase del processo di scrittura all'altra.

Il modello ha subito diverse revisioni negli anni, delle quali ai fini del presente lavoro, citerò due: il modello di Hayes (1996) e quello di

(5) Si noti che gli autori lavorano non sulla lingua straniera, ma su apprendenti inesperti e bambini: è a questi ultimi che essi fanno riferimento quando parlano di difficoltà linguistiche.

Chenoweth e Hayes (2001). La revisione di Hayes del 1996 dà importanza agli aspetti affettivi: motivazioni e disposizioni influenzano il modo in cui una persona scrive e costituiscono un insieme eterogeneo di obiettivi, predisposizioni o valutazioni costi/benefici rispetto a un compito. Altra novità di interesse è l'inclusione nella memoria a lungo termine, di schemi del compito (ing. *task schema*). Con questo concetto Hayes intende le informazioni nella memoria a lungo termine circa lo svolgimento del compito, come gli obiettivi, le strategie necessarie per portarlo a termine o la capacità di valutarlo. Entrambi i punti citati avranno importanza relativamente alla metacognizione. La revisione del modello ad opera di Chenoweth e Hayes (2001) integra in realtà il modello di Hayes appena visto con quello di Kaufer et al. (1986). Il modello si articola su tre livelli. Sul piano delle risorse ci sono memorie e processi generali che possono essere richiamati dagli altri livelli, per esempio tramite la rilettura. A livello dei processi il modello prevede i processi propriamente detti e l'ambiente del compito in parte già illustrato. Tra i processi vi sono un propositore, deputato a produrre le idee da esprimere nel testo; un traduttore che traspone queste idee in forma linguistica; un revisore, che controlla il testo e un trascrittore che trasporta il testo nella scrittura. Il terzo livello, di controllo, è occupato da quello che nel modello di Hayes è lo schema del compito, che governa le interazioni tra i processi e che assume, in quest'ultima versione, una funzione centrale, appunto di controllo.

Secondo Cushing–Weigle (2002) il modello, nella versione di Hayes (1996, ma l'osservazione vale anche per quello originale), presenta due limiti rispetto alla scrittura in lingua straniera: il primo è la mancanza di un'analisi approfondita delle variabili situazionali che influenzano la scrittura (il compito, i partecipanti, l'ambiente e l'argomento) e che Cushing–Weigle riprende dal modello di Grabe e Kaplan (1996)⁽⁶⁾; il secondo è una scarsa attenzione alla conoscenza della lingua, fondamentale nel lavoro sulla lingua straniera, per la quale l'autrice riprende il modello di Competenza Comunicativa di Canale e Swain (1980).

Ciò che interessa in questa sede è l'importanza che il modello dà ai diversi processi cognitivi e metacognitivi in atto nel processo di scrittura;

(6) Si noti l'analogia con il modello SPEAKING di Hymes, che ha un ruolo importante nella definizione di un approccio comunicativo (v. *infra*).

processi che, in parte, coincidono con quelli dei modelli di metacognizione (v. *infra*, cap. 4). Questa analogia conferma l'importanza della metacognizione nella scrittura e, quindi, della didattica metacognitiva.

1.3.2. *Il modello di Scardamalia e Bereiter*

Il modello di Scardamalia e Bereiter (1987) esplora la scrittura da una prospettiva diversa, e cioè nell'ottica di una dicotomia principiante / esperto (o immaturo / maturo, in Scardamalia e Bereiter, 1991), importante nella definizione della scrittura come abilità complessa che deve essere sviluppata (v. *infra*).

I due autori identificano due approcci alla scrittura, che definiscono rispettivamente *knowledge telling* e *knowledge transforming*. Il primo consiste nella semplice trasposizione del pensiero in forma scritta e non richiede una strutturazione del testo, né una sua revisione: gli autori considerano questo tipo di scrittura come non problematico, perché giudicato alla portata di tutti. La scrittura *knowledge transforming*, al contrario, implica un processo molto più elaborato nel quale l'attività di scrittura è capace di modificare il pensiero o le conoscenze di chi scrive (p. 11, trad. nostra):

Dove troviamo gli scrittori che usano strategie di trasformazione della conoscenza? Li troviamo tra giovani studenti di talento, studenti universitari e laureati in psicologia, formazione e inglese, ma probabilmente li potremmo trovare tra le persone a livelli avanzati in qualsiasi disciplina. Queste sono persone che [...] sono abituate a chiedersi se il testo che hanno scritto dice ciò che loro vogliono che dica e se loro stessi credono a ciò che il testo dice. In questo lavoro sul testo, è probabile che considerino non solo cambiamenti nel testo, ma anche i cambiamenti in ciò che vogliono dire. È così che la scrittura può svolgere un ruolo nello sviluppo della loro conoscenza.

Si noti che la scrittura *knowledge transforming*, più complessa, è appannaggio di persone con elevate capacità, le quali lavorano non con strategie più raffinate, ma diverse rispetto a quelle dei principianti. La scrittura degli esperti è, in altre parole, meno lineare, ma soprattutto