

Un'esperienza di insegnamento in Spagna

A teaching experience in Spain

Alessandro Di Vita

Università degli Studi di Palermo - alessandro.divita@unipa.it

ABSTRACT

Within the 30-hours course of *Orientación socioprofesional*, 30 students of University of Navarra (Pamplona) enrolled in the five-years degree in *Pedagogía y Educación Primaria* participated in two educational activities between 4 March and 4 April 2019: one laboratory based on reciprocal teaching and six expressive writing sessions. The educational interventions aimed at dampening the study overload stress in which the students were in and promote their sense of self-efficacy.

Nell'ambito del corso di 30 ore di *Orientación socioprofesional*, 30 studenti dell'Università di Navarra (Pamplona) iscritti al corso di studi quinquennale in *Pedagogía y Educación Primaria* hanno partecipato, tra il 4 marzo e il 4 aprile 2019, a due attività formative: un laboratorio basato sull'insegnamento reciproco e sei sessioni di scrittura espressiva. L'intervento formativo mirava a smorzare la situazione di stress da sovraccarico di studio in cui si trovavano gli studenti e a promuovere in loro il senso di autoefficacia.

KEYWORDS

Teaching Experience; Study Overload Stress; Reciprocal Teaching; Expressive Writing.

Esperienza Didattica; Stress da Sovraccarico di Studio; Insegnamento Reciproco; Scrittura Espressiva.

1. Premessa

Gli studenti universitari, in ragione del sovraccarico di studio e delle molteplici richieste di prestazioni accademiche, corrono il rischio di vivere periodi intensi di stress che, se non sono ben gestiti, possono ridurre sensibilmente le loro capacità di autoregolare l'apprendimento e di approfondire i contenuti disciplinari, nonché diminuire il loro senso di autoefficacia e le possibilità di conseguire il successo accademico. È quello che temevo potesse succedere a un gruppo di studenti spagnoli dell'Università di Navarra (Pamplona) iscritti al quarto anno del corso di laurea quinquennale in *Pedagogía y Educación Primaria*.

Sono stato invitato dall'Università di Navarra a insegnare, nel secondo semestre dell'anno accademico 2018-2019, una delle discipline previste dal quarto anno del piano di studi del suddetto corso di laurea, ovvero *Orientación socioprofesional*, dal 4 marzo al 4 aprile 2019.

Preso atto della situazione di grande stress da sovraccarico di studio in cui si trovavano gli studenti iscritti alle lezioni di *Orientación socioprofesional*, sono intervenuto mediante la strategia didattica del *reciprocal teaching* e tramite l'applicazione della scrittura espressiva, con l'intenzione di promuovere il senso di autoefficacia che aiuta gli studenti a gestire al meglio lo stress e a promuovere un apprendimento efficace. All'inizio del corso ho somministrato un questionario per conoscere le caratteristiche degli studenti e un test standardizzato per valutare i loro livelli di autoefficacia; alla fine di esso ho sottoposto loro un altro questionario per rilevare la loro percezione degli interventi educativi e ho somministrato lo stesso test standardizzato usato all'inizio del corso per valutare i nuovi livelli di autoefficacia.

Di seguito, presento le teorie cui si è ispirata l'esperienza di insegnamento, le caratteristiche degli studenti, gli interventi formativi realizzati e la percezione del processo formativo da parte degli studenti partecipanti.

2. Le teorie di riferimento

Il primo riferimento teorico dell'esperienza didattica effettuata è il paradigma della «confessione e inibizione» di Pennebaker (2004, pp. 13-25), con cui si giustifica l'applicazione della «scrittura espressiva» sul gruppo di studenti spagnoli. Tale forma di scrittura è stata utilizzata *in primis* dal predetto psicologo statunitense, il quale ha inaugurato verso la metà degli anni Ottanta un filone di studi sperimentali volti a chiarire i suoi effetti e i meccanismi psicofisiologici che si innescano quando traumi ed esperienze stressanti sono verbalizzati (Pennebaker & Beall, 1986). L'aggettivo «espressiva», in qualità di attributo qualificativo del sostantivo «scrittura», allude alla possibilità, per chi «scrive di sé», di esprimere insieme alle esperienze traumatiche anche i pensieri e le emozioni a esse correlati. Pennebaker ha dimostrato che raccontare in forma scritta, ripetutamente e con cadenza regolare, le esperienze traumatiche e stressanti della propria vita insieme alle emozioni provate nel contesto in cui sono avvenute, cercando di chiarirne i significati personali, serve non solo a oggettivare i propri vissuti e a conoscersi meglio, ma anche a migliorare le proprie condizioni di salute psico-fisica e l'efficienza personale. L'autore ha dimostrato che questo metodo modifica positivamente anche il modo di pensare, gli atteggiamenti, i comportamenti e le relazioni interpersonali delle persone.

Pennebaker ha intuito l'esistenza di una struttura organizzatrice della mente in continua evoluzione, con cui si può comprendere il nesso che lega un evento

traumatico o stressante vissuto con un disturbo ricorrente che affligge chi ha vissuto quell'evento. Tale intuizione lo ha condotto a identificare due stati psicologici opposti con cui ogni persona tende a «trattenere» oppure a «esprimere» il significato delle esperienze traumatiche o stressanti subite e delle correlative emozioni provate. Per chiarire i meccanismi psicologici sottesi a questi stati opposti, lo psicologo americano si è servito dei concetti dicotomici di «inibizione» e «confronto» (Pennebaker, 1989, pp. 211-244). L'inibizione è quella condizione psicologica per cui le persone evitano, impiegando molte energie mentali, di pensare agli eventi dolorosi della loro vita, remoti o recenti, di sentirli emotivamente, di agire in conformità al loro significato originario e di comunicarli ad altre persona. Quando si inibiscono cognizioni, emozioni e comportamenti, il corpo reagisce attivando un lavoro fisiologico che determina cambiamenti biologici a breve termine (sudorazione, aumento del battito cardiaco e del ritmo respiratorio, tremore, ecc.) e a lungo termine (problemi fisici associati allo stress, insonnia, ecc.), modificazioni del pensiero potenzialmente deleterie (incubi, ruminazioni mentali, ecc.) e problemi psicologici (fobie, alti livelli di ansia, depressioni, ecc.). Il confronto allude invece alla presa di posizione dell'io o all'atto interno con cui questo decide di affrontare l'inibizione al fine di superarne gli effetti fisiologici e cognitivi. Il risultato positivo che esso implica è una specie di «confessione», ovvero l'esternalizzazione del contenuto inibito che si realizza scrivendo compiutamente le esperienze traumatiche o stressanti della propria vita, assegnando a esse un significato e riconoscendone al contempo le tonalità emotive. Confronto e confessione possono essere letti come due aspetti complementari di uno stesso processo virtuoso: l'uno, interno, è la causa e l'altro, esterno, è l'effetto (Pennebaker, 2004, pp. 23-24).

La procedura di riscrittura espressiva ideata dal ricercatore americano, e largamente impiegata da altri psicologi sperimentalisti, è inequivocabilmente orientata a rilevare episodi traumatici e stressanti della vita passata, per cui la modalità d'uso del metodo è, in origine, retrospettiva. Essa è stata opportunamente rielaborata in senso prospettico da un'altra psicologa, Laura King, la quale ha chiesto a gruppi diversi di destinatari di descrivere i loro desideri che alimentano la speranza di migliorarsi. King ha dimostrato che la trasposizione in forma scritta dei desideri da realizzare migliora il livello di benessere e di prestazione (King, 2001). La scrittura espressiva ha un'influenza positiva in molte circostanze di vita, tra cui la qualità delle prestazioni d'esame all'università; si può citare come esempio la ricerca svolta da due ricercatori dell'Università della California e da un ricercatore dell'Università dell'Arizona (Frattaroli *et al.*, 2011), che hanno dimostrato che formulare in forma scritta le proprie aspettative circa l'esito dei test d'ingresso all'università migliora negli studenti dei college la qualità della prestazione d'esame e diminuisce i livelli dell'ansia, perché concentrare l'attenzione sui propri obiettivi formativo-professionali fa migliorare le prestazioni.

Il secondo riferimento che ha ispirato l'attività didattica descritta è la teoria del *reciprocal teaching*.

L'insegnamento reciproco è un metodo didattico che prevede «la pratica guidata nell'applicazione di strategie semplici e concrete utili per la comprensione del testo» (Brown & Palincsar, 1989, p. 413). Esso fu messo a punto da Palincsar e Brown (1984, 1989) come procedura didattica per migliorare la comprensione del testo da parte degli studenti.

Gli insegnanti trascorrono la maggior parte del loro tempo ad assegnare attività e monitorarle per assicurarsi che gli alunni siano impegnati, a dirigere le sessioni di lavoro in aula per valutare quanto stanno facendo gli alunni e fornire feedback

correttivi in risposta agli errori da loro commessi. Raramente si osserva un insegnamento in cui un insegnante presenta un'abilità, una strategia o un processo agli alunni, mostra loro come farlo, fornisce assistenza mentre avvia i tentativi per eseguire il compito e assicura che possono avere successo.

L'insegnamento reciproco fa riferimento a un insieme di condizioni di apprendimento in cui gli alunni «sperimentano prima un particolare insieme di attività cognitive in presenza di esperti e solo gradualmente giungono a svolgere queste funzioni da soli» (Brown & Palincsar, 1989, p. 123). In questo tipo di insegnamento l'attenzione è rivolta alla comunicazione agli studenti di strategie specifiche, concrete, di incoraggiamento alla comprensione, che essi possono applicare alla lettura di un nuovo testo; questa modalità si utilizza principalmente nel contesto di un dialogo costante tra l'insegnante e gli studenti.

Nell'insegnamento reciproco, come sviluppato da Palincsar e Brown (1984), gli studenti leggono un frammento dell'oggetto di apprendimento, per esempio un paragrafo o poche pagine. Durante la lettura apprendono e praticano quattro strategie di comprensione della lettura: generare domande, riassumere, tentare di chiarire i significati delle parole o il testo incompreso e prevedere ciò che potrebbe presentarsi nel paragrafo o nelle pagine successivi. Durante le prime fasi dell'insegnamento reciproco, l'insegnante modella esplicitamente queste strategie su una selezione di testi. Dopo che l'insegnante le ha modellate, gli studenti mettono in pratica le strategie nella sezione successiva del testo, allorché l'insegnante supporta la partecipazione di ogni studente attraverso feedback specifici (modellazione aggiuntiva, *coaching*, suggerimenti e spiegazioni). L'insegnante regola la difficoltà del compito in base al livello di comprensione attuale dello studente, come descritto da Palincsar e Brown (ivi, p. 13): «l'insegnante modella e spiega, delegando parte del compito agli studenti solo nella misura in cui ognuno di loro è in grado di assumerne la responsabilità nei diversi momenti del ciclo didattico. Mentre il singolo studente diventa sempre più competente, l'insegnante aumenta le sue consegne richiedendo la partecipazione a un livello leggermente più impegnativo».

Durante questa pratica guidata, l'insegnante invita gli studenti ad avviare discussioni e a rispondere agli stimoli degli altri studenti. La partecipazione degli studenti può includere l'elaborazione o il commento della spiegazione di un altro studente, il suggerimento di altre domande, la richiesta di chiarimento dei concetti che non hanno compreso, l'aiuto per risolvere incomprensioni.

L'insegnante supporta gli studenti riformulando o elaborando le loro risposte, spiegazioni e domande. Nel corso di questa pratica guidata, vi è un graduale spostamento della responsabilità dell'insegnamento dal docente che svolge gran parte del lavoro all'alunno che va assumendo il ruolo principale nel processo didattico, fino ad instaurare una situazione in cui l'insegnante osserva e aiuta gli alunni solo quando è necessario.

A questo punto la pratica diventa un dialogo: uno studente pone domande, un altro dà risposte e un terzo commenta le risposte; uno studente riassume e un altro commenta o aiuta a migliorare il riassunto; uno studente identifica una parola difficile e gli altri studenti aiutano a dedurre il significato e danno ragioni alle deduzioni che hanno fatto. L'enfasi è posta sullo sforzo cooperativo di insegnanti e studenti per dare un senso alle idee nel testo, piuttosto che limitarsi a ripetere le parole. Durante il dialogo, inoltre, gli studenti ricevono istruzioni sul perché, quando e dove tali attività devono essere applicate al nuovo testo.

L'insegnamento reciproco ha pertanto due caratteristiche principali: la prima è la comunicazione e la pratica delle quattro strategie che stimolano la compren-

sione: generazione di domande, riassunti, predizione e chiarimenti; la seconda consiste nell'uso del dialogo durante i momenti dell'insegnamento reciproco, come veicolo per l'apprendimento e la pratica delle quattro strategie.

3. Le caratteristiche degli studenti

I 30 studenti spagnoli dell'Università di Navarra presenti alla prima lezione del corso di *Orientación socioprofesional* hanno compilato un questionario con cui è stato chiesto loro di rispondere a nove domande: quale tema (o materia) particolare del piano di studi gli fosse piaciuto di più tra quelli che avevano studiato fino a quel momento; quale fosse il titolo o il tema della tesina di laurea che avrebbero preparato alla fine del loro itinerario di studi universitari; se avessero già fatto esperienze educative o d'insegnamento; quale fosse la speranza più grande riguardo al loro futuro professionale; quale fosse l'aspetto positivo della loro personalità che meglio li caratterizzava; quale aspetto della loro formazione universitaria era stato trascurato da quando avevano intrapreso gli studi universitari; se avessero intenzione di frequentare tutte le lezioni del corso di *Orientación socioprofesional*; chi li avesse orientati verso la scelta di iscriversi al corso di laurea in *Pedagogía y Educación Primaria*; come fossero arrivati a scegliere questo corso di laurea scartando tutti gli altri.

Il gruppo di studenti presenti in aula in occasione della prima lezione, ovvero iscritti al quarto anno del suddetto corso di laurea, era costituito da 3 maschi e 27 femmine. La maggior parte di loro (n. 25) era residente nella città di Pamplona, tre nella sua provincia (Tafalla, Estella, Zizur Mayor) e due nella città riojana di Logroño. L'età media di questi studenti era 22 anni.

Di seguito si riferiscono sinteticamente, mediante una codifica esplorativa, solo le risposte date dagli studenti alle domande aventi in un modo o nell'altro un nesso con le attività didattiche svolte.

In risposta alla sesta domanda con cui si chiedeva quale fosse l'aspetto della loro formazione universitaria più trascurato, essi hanno affermato che avrebbero voluto che in aula i docenti approfondissero e curassero di più gli aspetti «sociali» delle discipline di studio (lavori di gruppo, presentazioni di contenuti disciplinari dinanzi ai colleghi e al docente, ricevere feedback continui da parte del docente, ecc.) (n. 9), affrontassero anche le problematiche pedagogiche sottese ai processi di formazione in azienda (n. 2), proponessero un insegnamento accurato delle lingue straniere (n. 5), mettessero gli studenti in condizione di applicare sistematicamente quanto studiato in teoria (n. 5), lasciassero agli studenti più tempo disponibile fuori dell'orario delle lezioni per approfondire i contenuti disciplinari (n. 9)¹.

1 Riguardo a quest'ultima categoria semantica è sintomatica la seguente affermazione di una studentessa successivamente condivisa dall'intero gruppo di studenti in occasione di una lezione in cui il docente ha restituito verbalmente le risposte date al questionario di conoscenza iniziale: «...a causa de los numerosos trabajos por hacer estamos profundizando menos de lo que seríamos capaces» (a causa delle numerose consegne [da parte dei docenti] di compiti da svolgere [fuori dell'orario delle lezioni], stiamo approfondendo i contenuti disciplinari meno di quanto saremmo realmente capaci). Questa affermazione si intende meglio se contestualizzata nel sistema di valutazione dell'apprendimento degli studenti adottato dall'Università di Navarra e se si tiene conto del numero degli insegnamenti collocati nel secondo semestre. Insieme ai prodotti finali dell'apprendimento, infatti, sono valutati con una scala decimale (0-10) anche dei "lavori" (*trabajos*) che gli studenti sono tenuti a svolgere durante e dopo la fine dei corsi universitari entro un termine fissato da ogni docente, prima dello svolgimento degli esami di profitto: si dà il caso che i trenta stu-

I trenta studenti hanno affermato di volere partecipare a tutte le lezioni e di non essere stati aiutati da alcun docente di liceo nella scelta del corso di laurea. Venti di loro hanno affermato di avere seguito l'intuito o la loro aspirazione perché affascinati in un modo o nell'altro dall'idea di educare i bambini; dieci hanno affermato di essere stati orientati da un genitore o da una sorella o da un amico. Tutti hanno affermato di avere scelto il *Doble grado en Pedagogía y Educación Primaria* perché, rispetto agli altri corsi di laurea dell'area umanistica, sembrava rispondesse meglio alle aspettative di ricevere al contempo una robusta preparazione teorica e una formazione pratica utile per l'esercizio delle professioni educative, in particolare per fare i maestri di scuola primaria.

4. Gli interventi educativi

4.1. Le sei sessioni di scrittura espressiva

Gli studenti hanno svolto le sessioni di scrittura in sei giorni: la prima il 6 marzo sulle loro esperienze formative/lavorative pregresse; la seconda il 13 marzo sui loro interessi di studio/lavoro; la terza il 18 marzo sulle loro attitudini e competenze; la quarta il 21 marzo sulle motivazioni che giustificano il posizionamento lavorativo preferito (posizione subalterna o di coordinamento o direttiva); la quinta il 25 marzo sui loro limiti personali, risorse economiche e condizionamenti; la sesta il 27 marzo sul loro obiettivo formativo-professionale. Nella logica del metodo utilizzato, le aspettative manifestate avrebbero dovuto avere una profonda risonanza psico-emotiva nei destinatari: mi aspettavo che la progettazione della vita professionale attraverso l'attività di scrittura diminuisse i livelli di stress degli studenti, come già dimostrato nelle ricerche in cui la scrittura espressiva ha avuto effetti positivi sullo stress e sulla soddisfazione nel luogo di lavoro (Sadovnik *et al.*, 2011), nonché sul rendimento scolastico e universitario (Pennebaker *et al.*, 1990; Pennebaker & Francis, 1996; Lumley & Provenzano, 2003).

Il corretto impiego di questa procedura non ha comportato grosse difficoltà, la sua applicazione è stata semplice: ogni studente ha utilizzato un programma di videoscrittura del proprio *Notebook* personale per l'esecuzione di ogni sessione di scrittura. Si sono scelte le stesse aule universitarie quali luoghi idonei per svolgere le sei sessioni di scrittura, perché ritenute sufficientemente luminose e, soprattutto, lontane da fonti di disturbo come rumori o immagini distraenti. Per eseguire questo compito, ogni volta si è impiegata la prima mezz'ora delle lezioni previste dall'orario accademico. In aula, ogni volta il docente ha letto le istruzioni della procedura lentamente e a voce alta prima che ogni sessione di scrittura cominciasse. Ciò ha permesso agli studenti di fare ogni volta mente locale sul compito da svolgere e sull'obiettivo da raggiungere, nonché di rivolgere domande al docente per risolvere dubbi, perplessità, incertezze o esitazioni. Ogni studente occupava una sedia e disponeva di un banco per scrivere. Gli studenti potevano disporre dell'aiuto del docente anche durante le sessioni di scrittura, per risolvere

denti del quarto anno del corso di laurea in questione dovessero frequentare ben 11 corsi universitari nel secondo semestre, tra cui figurava quello di *Orientación socioprofesional* (3 CFU, ovvero trenta ore), e dovessero consegnare ai docenti ben 42 *trabajos* afferenti ai suddetti 11 insegnamenti. Questa situazione giustifica il forte stress da sovraccarico di studio che gravava sui 30 studenti del quarto anno all'inizio delle mie lezioni.

i loro dubbi o per soddisfare qualsiasi esigenza utile per la buona riuscita dell'intervento. Tutti gli studenti hanno scritto ininterrottamente durante le sei sessioni di scrittura, alla fine di ogni sessione hanno salvato in un file il testo prodotto, dopo il training di scrittura hanno inviato al docente per e-mail, in un unico file pdf, i testi prodotti nelle sei sessioni. Gli studenti hanno scritto con la consapevolezza che il docente avrebbe letto i loro testi.

4.2. Le attività di *reciprocal teaching*

Il *reciprocal teaching* è il secondo metodo formativo applicato con l'intenzione di diminuire lo stress e migliorare il senso di autoefficacia nei 30 studenti.

Ho tenuto conto della situazione di sovraccarico cognitivo in cui si trovavano gli studenti, ho progettato le attività didattiche muovendo dal presupposto secondo cui la nostra mente, incontrando grosse difficoltà a elaborare molte informazioni contemporaneamente, tende a cercare l'essenzialità, la chiarezza e la concisione dei messaggi veicolati dalla comunicazione didattica. Per questo motivo, ho evitato di comunicare agli studenti dettagli inerenti alla materia d'insegnamento per loro irrilevanti: piuttosto si è cercato di stabilire le condizioni favorevoli che consentissero agli studenti di ricevere molti feedback sulla comprensione dei contenuti essenziali da parte del docente e degli stessi studenti, con il fine di aumentare l'efficacia dell'apprendimento.

A tale scopo, ho applicato la tecnica didattica del *reciprocal teaching* messa a punto da Palincsar e Brown (1984), che coniuga strategie di apprendimento cooperativo e strategie per controllare e gestire l'apprendimento. In concreto, ho cercato di migliorare la lettura e la comprensione dei testi degli studenti proponendo loro quattro obiettivi di apprendimento: cogliere il contenuto principale, formulare domande, spiegare le ambiguità e prevedere ciò che può venire dopo. Le attività di insegnamento reciproco hanno previsto l'alternanza dei ruoli tra docente e studenti, che reciprocamente hanno provato a chiarire, predire, proporre domande e sintetizzare un determinato testo.

I temi di studio erano contenuti in tre documenti elettronici (pdf) di complessive 90 pagine, che gli studenti potevano scaricare gratuitamente dalla piattaforma social-learning «Fidenia» e leggere prima delle sessioni di laboratorio².

L'attività di insegnamento-apprendimento si è svolta in tre fasi: la prima di 6 ore, la seconda di 15 ore e la terza di 6 ore. In occasione del primo incontro, ho presentato le modalità concrete con cui si sarebbero svolte le attività e le modalità di valutazione dell'apprendimento. Di fatto, nella prima fase, si sono dedicate 6 ore al lavoro individuale con l'ausilio del proprio *Notebook* personale; nella seconda fase, si sono impiegate 15 ore per svolgere un lavoro in sottogruppi composti da 5 studenti; nella terza fase, 6 ore sono state destinate al lavoro nel gruppo di 30 studenti.

2 I contenuti delle 90 pagine erano: un estratto aggiornato e tradotto dall'italiano al castigliano del libro *La scrittura espressiva nell'orientamento. Una metodologia educativa per la costruzione del progetto di vita personale e professionale* (Di Vita, 2015); un articolo tradotto dall'italiano al castigliano, *Orientare nella scuola alla scelta formativo-professionale post-diploma con la metodologia «SeCo»* (Di Vita, 2017) e un altro articolo in castigliano, *La orientación: quehacer pedagógico* (García Hoz, 1982).

Ho diviso i testi di studio in tante parti quanti erano gli studenti e ho chiesto loro di studiarne tre pagine. Gli studenti, all'inizio della prima delle 6 ore di lavoro individuale, hanno liberamente scelto la propria parte dopo avere esplorato il programma della materia in questione.

Ciascuno di loro doveva in primo luogo studiare con attenzione la parte del programma scelta, anche se decontestualizzata dall'intero del documento in cui era inserita, e coglierne il contenuto principale; in secondo luogo, doveva formulare delle domande che aiutassero a coglierne il contenuto principale; in terzo luogo, era tenuto a rappresentarne il contenuto essenziale in un prodotto multimediale a scelta tra una presentazione in *PowerPoint*, una mappa concettuale da costruire mediante la piattaforma on line *Popplet* oppure un prodotto che permettesse di visualizzare insieme, nella piattaforma *Tes Teach with Blandespace*, una presentazione in *PowerPoint*, una mappa concettuale costruita on line, foto, video, elementi testuali (obiettivi didattici, ecc.). Questo terzo lavoro è stato svolto dagli studenti in aula. Durante il lavoro individuale, ho dialogato continuamente con ogni studente per verificare che avesse colto l'essenziale delle tre pagine lette o per rispondere a richieste di ulteriori spiegazioni sui contenuti sciogliendo così i dubbi. Molte delle domande formulate dagli studenti riguardavano i nessi che legavano i contenuti delle diverse parti che costituivano lo stesso documento, ovvero quelle relazioni semantiche non comprese che producevano in molti casi ambiguità, perplessità e incertezze.

La seconda parte del corso, quella più ampia (15 ore), si è sviluppata mediante il lavoro in piccoli gruppi: questi gruppi si sono formati sulla base del criterio dell'affinità di contenuto o dei rimandi di ciascun testo agli altri. I paragrafi che costituivano i documenti, in altre parole, erano legati da relazioni logiche che hanno regolato la formazione dei gruppi. In ogni gruppo, si è prodotta una discussione che ha visto a turno l'intervento di ciascun membro di esso finalizzata a spiegare le ambiguità e a sciogliere i dubbi sorti nella fase precedente. Ciò ha permesso di rendere efficace l'apprendimento mediante una comprensione progressiva dell'intero documento in cui era collocato il testo di tre pagine studiato da ciascun membro dello stesso gruppo. Si è preso l'avvio da una coppia di studenti dove ognuno dei due presentava all'altro il contenuto del proprio testo; quando la spiegazione risultava chiara a entrambi, anche grazie al prodotto multimediale costruito da ogni studente nella prima fase, la coppia, muovendo dalla considerazione delle domande che possedevano nessi semantici con altri testi, chiedeva al docente d'invitare a collaborare quello studente o quella coppia di studenti in grado di dare una risposta efficace a quelle domande. Il processo di spiegazione dei contenuti (alternanza domande-risposte) si è ripetuto fintantoché non si fosse formato il gruppo in cui erano coinvolti tutti gli studenti che avevano avuto in consegna un testo dello stesso documento. Il docente, similmente all'attività di tutoraggio effettuata durante il lavoro individuale, girava per i gruppi per dare suggerimenti, approfondire, chiarire, correggere o completare le spiegazioni degli studenti. Quando ognuno dei tre gruppi che era associato a uno dei tre documenti era completo, dopo che ogni membro di esso aveva esposto il proprio testo, si è svolto un giro di presentazioni dei testi dello stesso documento, in modo tale che ogni membro di ciascun gruppo potesse rendersi edotto sulla totalità delle relazioni logiche di esso.

Da ultimo, si è svolto in 6 ore il lavoro in macrogruppo: ogni studente ha presentato in 8-12 minuti, davanti ai propri colleghi di corso e al docente, i contenuti rappresentati nel prodotto multimediale costruito durante il lavoro individuale. Questa è stata un'ulteriore occasione di chiarimento delle conoscenze, in cui il

docente è intervenuto all'occorrenza per sintetizzare i contenuti principali del programma.

Gli studenti hanno costruito poco per volta la conoscenza, come se stessero costruendo un *puzzle*, pezzo per pezzo, poiché hanno avuto tutti gli strumenti concettuali e tecnologici per completarlo. Molti di loro, durante il lavoro individuale, hanno effettuato anche delle ricerche sulla rete per risolvere dubbi, per approfondire i contenuti o per prevedere quale potesse essere il più prossimo "pezzo" mancante della loro conoscenza.

5. I risultati

Per valutare il senso di autoefficacia prima (4 marzo) e dopo (4 aprile) lo svolgimento delle attività educative (il training di scrittura espressiva e quello didattico-laboratoriale), ho utilizzato la *General Self Efficacy Scale* (GSE), test *culture-free* costruito da Schwarzer (1993), tradotto in lingua spagnola. Ho analizzato i dati raccolti mediante il software libero «R» (versione 3.1.0 – Spring Dance) di elaborazione statistica. Nello specifico, ho calcolato l'indice non parametrico v di Wilcoxon (valore dell'indice = 294,5), con cui ho verificato la significatività delle differenze tra i punteggi del test iniziale e quelli del test finale (delta della mediana = 3) riguardo al senso di autoefficacia: il training di scrittura espressiva e le attività di *reciprocal teaching* hanno avuto un effetto positivo sull'autoefficacia ($p = 0.02$) degli studenti.

Il questionario finale ha rilevato la percezione degli interventi formativi da parte degli studenti: quali erano le loro aspettative riguardo ai contenuti del corso prima che questo iniziasse, se il training di scrittura espressiva li avesse aiutati in qualche modo, se le attività di *reciprocal teaching* avessero avuto un effetto positivo sul loro apprendimento o sulla gestione dello stress, se il fatto che il corso fosse stato svolto da un docente italiano avesse costituito per loro un inconveniente, se il docente avesse offerto agli studenti sufficienti feedback sulle modalità di valutazione dell'apprendimento, se il ruolo di tutoraggio assunto dal docente fosse stato efficace, se fosse stato utile per loro l'uso della piattaforma «Fidenia».

Di seguito, si riferisce solo la percezione degli interventi formativi da parte degli studenti, ovvero le risposte fornite alle domande numero 2 e 3. Riguardo alla domanda 2 circa i benefici della scrittura espressiva si è rilevato quanto segue: 13 di loro hanno affermato di avere ottenuto una maggiore conoscenza di sé (attitudini, atteggiamenti, interessi, valori, ecc.) mediante l'organizzazione logica del pensiero concretizzata nella scrittura, 11 hanno affermato di avere efficacemente analizzato le possibili opzioni di lavoro futuro, 2 hanno affermato di non avere ottenuto benefici dalla scrittura espressiva, 1 ha affermato di avere profittato dell'opportunità di confrontarsi con questioni personali e professionali che mai aveva considerato prima, 3 hanno affermato di essere stati aiutati a «mentalizzare», attraverso la scrittura, le loro emozioni piacevoli e spiacevoli connesse al loro futuro professionale.

Riguardo alla domanda 3 riguardante l'effetto sortito dal *reciprocal teaching* sul loro apprendimento o sulla gestione dello stress si sono rilevate le seguenti percezioni: 3 hanno affermato di avere beneficiato molto dei feedback del docente e dei colleghi per risolvere i loro problemi di comprensione; 3 hanno affermato di essere stati molto motivati a preparare bene la presentazione in macrogruppo perché il lavoro svolto in piccolo gruppo è stato efficace; 1 ha affermato di avere assistito (come dall'alto) alla costruzione graduale e chiara della sua conoscenza della materia che all'inizio sembrava molto tecnica e difficile; 5

hanno affermato di essere riusciti ad approfondire i contenuti della disciplina mediante le spiegazioni dei colleghi e del docente, nonché attraverso consultazioni fatte in rete; 3 hanno affermato che l'assegnazione dei testi previsti, tanti quanti erano gli studenti, ha consentito di avere un quadro completo della disciplina spiegata nelle tre fasi del metodo; 1 ha affermato che la tecnica didattica adottata ha apportato un contributo «personale» ai colleghi che altrimenti sarebbero rimasti «discenti isolati»; 1 ha affermato che la varietà dei momenti del metodo (individuale, in piccolo e in grande gruppo) ha avuto un'influenza positiva sull'apprendimento degli studenti perché richiedeva un confronto continuo con i colleghi e il docente; 11 hanno affermato che il sistema delle domande formulate individualmente e condivise in piccolo gruppo è stata la chiave efficace dell'apprendimento dell'intera disciplina; 1 ha affermato di avere appreso in modo significativo e con minore sforzo perché ognuno ha dato il suo contributo; 1 ha affermato che insieme alla materia d'insegnamento, mediante il *reciprocal teaching*, ha conosciuto meglio i loro colleghi.

A un giorno di distanza dalla fine del corso di *Orientación socioprofesional*, ovvero il 5 aprile, si è svolto l'esame finale consistente in una prova oggettiva di profitto che prevedeva 20 domande, ciascuna delle quali presentava cinque risposte multiple. Tre studenti hanno conseguito un voto in decimi compreso nel giudizio sintetico *aprobado* (5-6), ventitré hanno ottenuto un voto che rientrava nel giudizio *notable* (7-8) e quattro hanno raggiunto il *sobresaliente* (9-10).

6. Conclusione

A giudicare dalle risposte fornite al questionario e dall'esito della prova finale d'esame, si può affermare che, per diminuire lo stress da sovraccarico di studio e per migliorare il senso di autoefficacia, è stato opportuno proporre agli studenti universitari il *reciprocal teaching*, nonché di scrivere circa le aspettative riguardanti le proprie prospettive professionali *post-lauream*: la visione ottimistica e propositiva documentata nei testi di scrittura espressiva, il supporto tutoriale del docente, nonché la collaborazione *peer-to-peer* sono apparse agli studenti pratiche soddisfacenti. L'azione concomitante dei due metodi ha accresciuto negli studenti l'impegno motivato dall'aspettativa di vedersi supportati costantemente dal docente e dai colleghi di corso; la consapevolezza di dover preparare il lavoro individuale durante le ore di presenza in aula ha alleggerito il loro carico cognitivo e ha smorzato lo stress da sovraccarico cognitivo che caratterizzava la loro situazione iniziale. Per tutti gli studenti, la partecipazione al training di scrittura espressiva ha rappresentato una novità assoluta che ha avuto un'influenza anche sul loro progetto di vita personale. L'azione congiunta dei due metodi ha rafforzato negli studenti la convinzione di essere in grado di affrontare la prova ufficiale d'esame con buone probabilità di successo.

Riferimenti bibliografici

- Brown A.L., & Palincsar A.S., (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essay in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum.
- Di Vita A. (2015). *La scrittura espressiva nell'orientamento. Una metodologia educativa per la costruzione del progetto di vita personale e professionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Vita A. (2017). *Orientare nella scuola alla scelta formativo-professionale post-diploma*.

- con la metodologia «SeCo». *Nuova Secondaria Ricerca*, 35 (2), 56-74.
- Frattaroli J., Thomas M., Lyubomirsky S. (2011). Opening Up in the Classroom: Effects of Expressive Writing on Graduate School Entrance Exam Performance. *Emotion*, 11 (2), 691-696.
- García Hoz V. (1982). La orientación, quehacer pedagógico. *Revista de educación*, 42 (2), 7-22.
- King L.A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (7), 798-807.
- Lumley M.A., & Provenzano K.M. (2003). Stress management through emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 641-649.
- metodologia «SeCo». *Nuova Secondaria Ricerca*, 35 (2), 56-74.
- Palincsar A.S., & Brown A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Pennebaker J.W. (1989). Confession, inhibition and disease. In L. Berkowitz (Ed.), *Advanced in experimental social psychology* (pp. 211-244). New York: Academic Press.
- Pennebaker J.W. (2004). *Scrivi cosa ti dice il cuore. Autoriflessione e crescita personale attraverso la scrittura di sé*. Trento: Erickson. Orig. (1997): *Opening up: The healing power of expressing emotions*. New York: Guilford.
- Pennebaker J.W., & Beall S.K. (1986). Confronting a Traumatic Event: Toward an Understanding of Inhibition and Disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95 (3), 274-281.
- Pennebaker J.W., & Francis M.E. (1996). Cognitive, emotional, and language processes in disclosure. *Cognition and Emotion*, 10 (6), 601-626.
- Pennebaker J.W., Colder M., & Sharp L.K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (3), 528-537.
- Sadovnik A., Sumner K., Bragger J., & Pastor S.C. (2011). Effects of expressive writing about workplace events on satisfaction, stress and well-being. *Journal of Academy of Business and Economics*, 11, (4), 231-237.
- Schwarzer R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.