

**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Scienze dell'Educazione

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE PEDAGOGICHE, DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
INDIRIZZO: UNICO
CICLO XXIV

**Le competenze di scrittura
degli studenti di Scienze della Formazione Primaria:
studio empirico per un test**

Direttore della Scuola: Ch.mo Prof. Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Lerida Cisotto

Dottorando: Nazzarena Novello

Ai Maestri

ABSTRACT

Le competenze di scrittura degli studenti di Scienze della Formazione Primaria: studio empirico per un test

Il presente lavoro di ricerca prende le mosse da una situazione dilagante di emergenza delle competenze di scrittura degli studenti universitari. Difficoltà vistose nella padronanza, anche elementare, della lingua scritta sono lamentate sempre più spesso in ambito accademico e sono state pubblicamente denunciate da ricerche internazionali e dalla stampa locale e nazionale. Il problema non è confinato a un numero ristretto di studenti, né investe selettivamente alcuni corsi di laurea. Accomuna invece fasce crescenti della popolazione studentesca afferente a facoltà universitarie diverse. Una buona padronanza delle competenze di scrittura è di importanza fondamentale ai fini della riuscita nel corso di studi universitario. Gli studenti si trovano, infatti, quasi quotidianamente nella condizione di utilizzare la scrittura per motivi sia didattici (relazioni, risposte a domande, compiti scritti, tesi di laurea), che scientifici (la scrittura come mezzo di divulgazione degli esiti di una ricerca alla comunità scientifica di riferimento). Quando le difficoltà di scrittura investono studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, il cui profilo formativo attiene alla professione docente, si accrescono ulteriormente i motivi di preoccupazione. Infatti, oltre a considerare le difficoltà di scrittura come una carenza dello studente, se ne intravedono anche gli esiti negativi a breve e a lunga scadenza. I più immediati e vistosi risiedono nel fatto che la mancanza di abilità e conoscenze linguistiche da parte del futuro insegnante non può che compromettere l'acquisizione dei saperi linguistici di base degli allievi di scuola primaria.

La ricerca presentata in questa tesi si inquadra nella problematica sopra illustrata. E' stata svolta con le matricole del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova negli anni accademici 2009-'10 e 2010-'11 e risponde a un obiettivo duplice. Il primo è di tipo *informativo-diagnostico* e riguarda l'accertamento delle competenze di scrittura nella fase iniziale del curriculum universitario. Il secondo obiettivo è *formativo*, in quanto, sulla base delle difficoltà riscontrate, viene predisposto un modello progettuale di laboratorio mirato al recupero di abilità e competenze carenti.

Per la rilevazione a fini diagnostici, si è proceduto alla messa a punto e ad una prima validazione di un *test di scrittura*. Lo strumento è composto di una serie di prove che misurano indici cruciali delle capacità di lingua scritta relative a due dimensioni: quella strumentale (ortografia, morfologia, punteggiatura, sintassi) e la dimensione della testualità (comprensione, coerenza, coesione, produzione di sintesi scritte). Il test ha conosciuto diverse stesure, somministrate a gruppi pilota di studenti, ed è stato sottoposto a numerose revisioni fino alla versione definitiva.

Nel procedere alla elaborazione del test si è tenuto conto del dibattito in corso fra studiosi del settore intorno al tema della valutazione degli scritti diviso fra un approccio valutativo guidato da metodi analitici o diretti (...) oppure da metodi olistici o indiretti (...). Nel primo caso, si mira a controllare e ad "apprezzare" in termini di punteggio misure distinte della scrittura considerate separatamente: lessico, ortografia, punteggiatura, sintassi, ecc. I sostenitori del metodo olistico si oppongono tenacemente a tale visione e vi contrappongono un approccio che valuta

la qualità dello scritto considerandolo in una prospettiva di insieme, nell'ambito della quale analizzano la concorrenza delle diverse componenti del testo.

Tenendo conto della diversità di posizioni, la scelta della presente ricerca presentata è stata quella di riservare una valutazione diretta per le componenti strumentali di scrittura. Tuttavia, per poter apprezzare competenze testuali, si è ricorsi a criteri più complessi: comprensione, coesione e coerenza. Queste dimensioni sono state analizzate tramite una serie di indicatori nell'ambito di un compito particolare di produzione scritta: *la sintesi scritta di un argomento presentato da più fonti documentarie*. La scelta è stata dettata dalla considerazione del carattere autentico del compito, dal momento che, per sostenere un esame o per redigere un lavoro di tesi, lo studente universitario si trova sovente ad affrontarlo.

I dati dell'indagine confermano la profonda debolezza delle matricole di Formazione Primaria nelle competenze di lingua scritta. Come era previsto, le difficoltà investono le componenti testuali più delle abilità linguistiche. Questo è emerso soprattutto dalle sintesi scritte prodotte dagli studenti, la maggior parte delle quali rispecchia strategie compositive ingenua e il procedere con un semplice elenco di dati informativi tratti dalle varie fonti con medie di prestazione decisamente più preoccupanti rispetto a quelle delle misure linguistiche. Affrontando il tema della valutazione delle *competenze di scrittura*, è stato inevitabile confrontarsi anche con gli aspetti motivazionali: credenze sulla scrittura, senso di autoefficacia, interesse e autoregolazione. Al fine di esplorarne l'incidenza, è stato richiesto agli studenti coinvolti nel test di completare anche un questionario messo a punto e validato da E. Lavelle (1993). Rispetto ai pattern individuati dalla studiosa, i dati illustrano delle differenze che attengono nello specifico le particolarità del gruppo di studenti coinvolto e che sollecitano interventi formativi rivolti anche a motivazione e atteggiamenti.

Writing skills of students of Educational Sciences: empirical study for a test.

This research originates from a situation of widespread emergency of the writing skills of university students. Considerable difficulties in ownership of written language more and more often are reported in academic context and highlighted by international researches and by local and national press. The problem isn't limited neither to few students, nor to some degree courses. On the contrary, it's common to more and more students of different university faculties. A good ownership of writing skills is very important for academic success. Indeed, almost daily students have to use writing for reasons both didactic (relations, answers to questions, writing tasks, degree thesis), and scientific (writing as a publication mean of research results to a scientific community). When Educational Sciences students, whose profile is strictly related to the teaching role, show difficulties in writing, worries increase. Actually, in addition to consider writing difficulties as a lack of the student, also short-term and long-term negative consequences can be foreseen. The most immediate and evident consequence of lack of ability and linguistic knowledge of future teacher is the unavoidably compromising of the acquisition of basic linguistic knowledge of primary school pupils.

The research presented in this thesis is fit in the over-mentioned problem. It involves the freshmen of Educational Sciences degree course of University of Padua

in 2009-10 and 2010-2011 academic years and has two objectives. The former, a *diagnostic-informative* aim, regards the verification of writing skills in the first stage of the university curriculum. The latter, is a *formative* one, because, on the base of found difficulties, a laboratory project is planned in order to recover inadequate abilities and competences.

For the first objective, a *writing test* has been set up and validated. The tool is composed of a set of exercises for the evaluation of main indexes of written language capability related to two dimensions: the instrumental one (orthography, morphology, punctuation, syntax) and the textual dimension (comprehension, coherence, cohesion, written synthesis production). Pilot groups of students have carried out different drafts of this test, which has been revised many times till the final version.

In the test elaboration, has been considered the current debate among sector experts on the written assessment, following two different approaches: analytical/direct methods, or holistic/indirect ones. In the first case, the aim is to control and assess with a better score different measures of writing, separately considered, for example lexicon, orthography, punctuation, syntax etc. The holistic method followers strongly oppose that vision and adopt an approach that evaluates the written quality using an overall judgement where the concurrence of the different text components is analyzed.

Considering different positions, each instrumental components of writing have been directly evaluated in this research. Nevertheless, in order to evaluate textual competences, more complex criteria have been used, for example comprehension, cohesion and coherence. These dimensions have been analyzed through a set of indicators inside a particular type of writing: the written synthesis of an argument starting from several texts. The choice has been made considering the authentic character of the task, since the university student often has to deal with it when called to stand a test or to redact a thesis.

The results of the survey confirm the deep weakness of freshmen of Educational Sciences in written language skills. As foreseen, difficulties are more in the textual competences than in the linguistic abilities. This mainly arose from the written synthesis issued by the students; the most of them shows ingenuous composition strategies and the compilation of simple informative data got from different sources, with average performances worse than the ones of linguistic measures. Facing the evaluation item of *writing skills*, it has been bound to consider also the motivational aspects: writing beliefs, sense of self-efficacy, interest and self-regulation. In order to explore the impact, students involved in the tests have been asked to fill also a questionnaire set up and validated by E.Lavelle (1993). About pattern found by her, data illustrate the differences that regard especially the particularities of the involved group of students and that press for formative interventions addressed to motivation and attitudes.

INDICE

INTRODUZIONE	I
Cap. 1 Approcci teorici alla produzione scritta	1
1.1 Scrittura e processi cognitivi: dalle parole al testo.....	2
1.2 Lo scrivere come attività: l'approccio socio-culturale.....	4
1.2.1 Generi testuali e generi di discorso.....	6
Cap. 2 Valutare le produzioni scritte	9
2.1 La valutazione dei testi: un problema aperto.....	10
2.1.1 Valutazione indiretta e diretta.....	10
2.1.2 Metodo olistico e analitico.....	12
2.2 Affidabilità e validità delle procedure di analisi e di valutazione.....	13
2.2.1 Il pendolo oscilla... ..	16
Cap. 3 Le componenti linguistiche dello scritto	21
3.1 Competenza linguistica e sue componenti.....	22
3.2 Tradizioni dell'analisi linguistica.....	24
3.2.1 Complessità sintattica e qualità della scrittura.....	26
3.2.2 Densità lessicale: referenza e concettualizzazione.....	28
3.3 Morfologia e sintassi: Studi sulla lingua italiana.....	29
3.4 Il lessico: forma, significato, uso.....	31
Cap. 4 Le dimensioni testuali	35
4.1 La linguistica testuale: linee di studio e ricerca.....	36
4.2 La coesione: i legami del testo.....	38
4.2.1 La coesione causale.....	40
4.2.2 La coesione referenziale.....	41
4.2.3 La coesione lessicale.....	42
4.3 Metodi per misurare la coesione.....	43
4.4 Il rapporto coesione/coerenza.....	46
4.5 La coerenza.....	48
4.5.1 Coerenza e struttura testuale.....	50
4.6 Metodi per misurare la coerenza.....	51
4.7 Un testo particolare: Le sintesi scritte.....	53
4.7.1 La valutazione di sintesi scritte.....	57
Cap. 5 Fattori dinamici dello scrivere: gli aspetti motivazionali	61
5.1 La motivazione a scrivere.....	62
5.2 Le credenze e convinzioni di riuscita.....	64
5.2.1 Credenze e approcci al compito di scrittura.....	66
5.3 L'interesse: componente affettiva e cognitiva.....	69
5.3.1 Interesse situazionale e interesse individuale.....	70
5.3.2 L'interesse per l'argomento.....	72
5.3.3 La scrittura come attività interessante.....	74
5.4 Autoefficacia e scrittura.....	77
5.4.1 Autoefficacia e interesse.....	79

5.5 Autoregolazione nella scrittura.....	81
5.5.1 Livelli di sviluppo della scrittura autoregolata.....	84
Cap. 6 Competenze di scrittura degli studenti: linee di ricerca.....	89
6.1 Le competenze in lingua scritta degli studenti italiani nell'indagine OCSE-PISA 2000-2009.....	90
6.2 La scrittura degli studenti universitari.....	93
6.2.1 Ricerche nazionali sugli aspetti linguistici della scrittura.....	95
6.2.2 Studi sulle relazioni scritte di studenti universitari.....	97
6.2.3 Studi su lessico e sintassi di studenti universitari.....	99
Appendice I.....	102
Appendice II.....	104
Cap. 7 La ricerca: soggetti, strumenti e metodo.....	105
7.1 Il problema e gli obiettivi.....	106
7.2 Le ipotesi.....	107
7.3 Strumenti e metodo.....	108
7.3.1 Il test di scrittura.....	108
7.3.2 Il questionario motivazionale sui processi compositivi.....	114
7.4 I partecipanti.....	115
7.5 La somministrazione pilota.....	116
7.6 Procedure di attribuzione dei punteggi.....	117
(a) Sezione ortografia, morfologia, punteggiatura e lessico.....	118
(b) Sezione coerenza, comprensione, coesione.....	118
(c) Sezione produzione.....	121
7.7 Analisi e interpretazione dei dati.....	128
Cap. 8 Discussione dei dati.....	189
8.1 Somministrazione pilota: misure linguistiche, testuali e delle sintesi scritte.....	190
8.2 Il test di scrittura.....	192
8.2.1 Misure linguistiche.....	192
8.2.2 Misure testuali.....	194
8.2.2 Le sintesi.....	196
8.2.4 Sintesi a confronto.....	200
8.3 Il questionario sui processi compositivi.....	211
(a) Affettivo-impulsivo.....	211
(b) Revisionista poco autonomo.....	212
(c) Ingenuo.....	214
(d) Spontaneo-impulsivo.....	215
(e) Impotente appreso.....	216
8.4 Limiti dell'indagine e futuri sviluppi.....	217
Cap. 9 Implicazioni pedagogico-didattiche dell'indagine.....	219
9.1 Investire sul futuro dell'insegnamento.....	220
9.2 Esempi di Corsi di Scrittura Intensiva.....	221
9.3 Il modello progettuale di laboratorio.....	223

CONCLUSIONE	229
BIBLIOGRAFIA	235
APPENDICE	275
Risultati OCSE-PISA 2009: literacy in lettura	
Test di scrittura somministrazione pilota	
Test di scrittura definitivo	
Esempio di test	
Questionario sui processi compositivi originale	
Questionario sui processi compositivi tradotto	
Classificazione dei connettivi	

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di ricerca prende le mosse da una situazione dilagante di emergenza delle competenze di scrittura degli studenti universitari. Carenze e difficoltà vistose nella padronanza, anche elementare, della lingua scritta sono lamentate sempre più spesso in ambito accademico e sono state pubblicamente denunciate dalla stampa locale e nazionale: *La Repubblica*, 6/02/'08: "Nell'Italia dei laureati che non sanno scrivere", *La Tribuna*, 10/02/'08: "Il disastro linguistico: tutti dottori, ma analfabeti con la penna in mano", *Il Gazzettino*, 26/02/'08: "Lettere: uno studente su tre non sa l'italiano", *Il Gazzettino* 27/02/'08, "Scarsi in italiano, ma con il massimo dei voti". Inoltre, i dati della recente indagine OCSE-PISA (2009) attestano livelli di padronanza delle competenze di lingua scritta che non reggono il confronto con quelli degli altri Paesi europei.

Titoli e articoli dei quotidiani sono di certo ad effetto, ma fanno emergere un problema che non è più confinato a un numero ristretto di studenti, né investe selettivamente alcuni corsi di laurea. Accomuna invece fasce crescenti della popolazione studentesca afferente a facoltà universitarie diverse. Una buona padronanza delle competenze di scrittura è di importanza fondamentale ai fini della riuscita nel corso di studi universitario. Gli studenti si trovano, infatti, quasi quotidianamente nella condizione di utilizzare la scrittura per motivi sia didattici (relazioni, risposte a domande, appunti, compiti scritti, tesi di laurea), che scientifici (la scrittura come mezzo di comunicazione e divulgazione degli esiti di una ricerca alla comunità scientifica di riferimento). Le oggettive lacune nelle competenze di scrittura degli studenti universitari sembrano dovute essenzialmente a due motivi: il primo è l'eterogeneità delle scuole secondarie di provenienza degli iscritti, nelle quali la scrittura riveste ruoli più o meno importanti. Il secondo motivo è che in ambito universitario le capacità di scrittura sono assunte come una forma di sapere strumentale acquisito in via definitiva: dunque non sono più insegnate, né esercitate (Boscolo, 2004).

Quando le difficoltà di scrittura investono studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, il cui profilo formativo attiene alla professione docente, si accrescono ulteriormente i motivi di preoccupazione. Infatti, oltre a considerare le

difficoltà di scrittura come una carenza dello studente, se ne intravedono anche gli esiti negativi a breve e a lunga scadenza. I più immediati e vistosi risiedono nel fatto che la mancanza di abilità e conoscenze linguistiche da parte del futuro insegnante non può che compromettere l'acquisizione dei saperi linguistici di base degli allievi di scuola primaria. Ma vi è anche una prospettiva a più lunga scadenza: insieme alle conoscenze linguistiche, gli insegnanti veicolano implicitamente anche idee, convinzioni e atteggiamenti verso la scrittura e vi è dunque il timore che si ingeneri nei giovani studenti una progressiva e generalizzata disaffezione verso il medium scritto. Il problema interpella con urgenza il sistema formativo universitario, non solo in merito alle prestazioni degli studenti, ma soprattutto in vista della loro futura professione nel ruolo di insegnanti di scuola primaria.

La ricerca presentata in questa tesi si inquadra nella problematica sopra illustrata. E' stata svolta con le matricole del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova negli anni accademici 2009-'10 e 2010-'11 e risponde a un obiettivo duplice. Il primo è di tipo *informativo- diagnostico* e riguarda l'accertamento delle competenze di scrittura nella fase iniziale del curriculum universitario. Il secondo obiettivo è *formativo*, in quanto, sulla base delle difficoltà riscontrate, viene predisposto un modello progettuale di laboratorio mirato al recupero di abilità e competenze carenti.

Per la rilevazione a fini diagnostici, si è proceduto alla messa a punto e ad una prima validazione di un *test di scrittura*. Lo strumento è composto di una serie di prove che misurano indici cruciali delle capacità di lingua scritta relative a due dimensioni: quella strumentale (ortografia, morfologia, punteggiatura, sintassi) e la dimensione della testualità (comprensione, coerenza, coesione, produzione di sintesi scritte). Il test ha conosciuto diverse stesure, somministrate a gruppi pilota di studenti ed è stato sottoposto a numerose revisioni fino alla versione definitiva.

Nel procedere allo studio e all'elaborazione del test ci si è imbattuti in un tema particolarmente complesso e insidioso: *la valutazione delle produzioni scritte*. La letteratura scientifica in merito, approfondita nella prima parte di questa tesi, è ancora attraversata da un dibattito acceso e mai composto: ossia, l'approccio valutativo guidato da metodi analitici o diretti oppure da metodi olistici o indiretti. Nel primo caso, si mira a controllare e ad "apprezzare" in termini di punteggio

misure distinte della scrittura considerate separatamente: lessico, ortografia, punteggiatura, sintassi, ecc. Se queste sono rilevate all'interno di testi, se ne totalizzano poi i punteggi per ottenere un livello di qualità complessiva del testo. I sostenitori del metodo olistico si oppongono tenacemente a tale visione e vi contrappongono un approccio che valuta la qualità dello scritto considerandolo in una prospettiva di insieme, nell'ambito della quale analizzano la concorrenza delle diverse componenti del testo (White, 1985).

Naturalmente, la preferenza per l'uno o l'altro approccio è fortemente influenzata dal modo in cui *la produzione scritta nella forma testuale* è intesa e concettualizzata. Per lungo tempo, la linguistica ha focalizzato l'interesse sulle componenti strumentali o di superficie dello scrivere, anche per la valutazione dei testi, osservati in quanto prodotti linguistici. Negli anni ottanta del secolo scorso, però, il cognitivismo mise in luce la complessità dei processi cognitivi sottesi alla produzione scritta -vi si farà rapido cenno nella parte iniziale della tesi-. Fu allora subito evidente che era necessario guardare oltre la fisicità del testo, cercando di rendere ragione della sua tenuta sul piano della coerenza, del modo in cui le parti sono fra loro collegate, introdotte e concluse, ecc. In tale prospettiva, la critica mossa ai metodi diretti è relativa al fatto che essi sono ritenuti funzionali, di certo, alla misurazione di abilità di scrittura di superficie: il livello strumentale (ortografia, sintassi, lessico...), ma quale affidabilità possono avere quando si applicano ad abilità di ordine superiore -quelle testuali- che comprendono, ad esempio, lo sviluppo delle idee, la loro coesione e la loro organizzazione coerente in una struttura testuale?

Nell'ambito del dibattito acceso fra i sostenitori dei due approcci due questioni spinose si affrontano. La prima: è possibile considerare il testo come la somma tecnica delle misure linguistiche che lo compongono? La seconda: privilegiando un approccio settoriale alle varie dimensioni, non vi è il rischio che gli studenti vengano allenati a una serie di esercizi a scapito della composizione di testi (Applebee, 1981). Ed è proprio quello che il NAEP (National Assessment of Educational Progress) ha riscontrato nelle classi americane: pochi problemi con gli aspetti meccanici dello scrivere, ma un deterioramento importante delle abilità testuali. Per queste ragioni, i test standardizzati sono stati contrastati sia dal punto di vista sociale che culturale.

Messi in luce e accolti i limiti dei metodi diretti, i sostenitori dell'approccio

olistico si trovano ad affrontare però la questione di fondo, mai risolta, del carattere soggettivo della valutazione degli scritti. Sono numerosi i dati di ricerca che testimoniano la difficoltà a trovare in questo campo criteri affidabili e condivisi (Slomp, Fuite, 2004). Come ridurre al minimo la componente soggettiva di chi valuta? E' risaputo che la valutazione delle produzioni scritte degli studenti è operazione particolarmente difficile, insidiosa, talora conflittuale. All'origine del problema vi sono due motivi emergenti. In primo è il carattere personale dell'incontro fra i testi degli studenti e i criteri assunti degli insegnanti. L'insegnante legge e apprezza il testo filtrandolo dalla sua prospettiva. Il secondo, come si è sopra illustrato, è riferito al fatto che risulta piuttosto semplice valutare le prestazioni strumentali di lingua scritta; non lo è altrettanto valutare la testualità. Produzione ideativa, coesione, coerenza, stile ... sono tutte dimensioni che concorrono nell'insieme a comporre il fitto intreccio della trama testuale e a restituire al lettore la percezione di un testo approfondito nei contenuti, coerente nell'insieme e ben coeso fra le parti. Il terzo e il quarto capitolo della tesi cercano di fornire una panoramica degli studi che, in anni recenti, hanno approfondito le misure linguistiche e testuali. L'intensità del dibattito fra ricercatori e ideatori di linee guida per la valutazione della scrittura si è acuita nel tempo. Nel tentativo di giungere a una valutazione affidabile, riducendo la variabilità delle valutazioni soggettive e aumentarne l'affidabilità, sono stati realizzati corsi di formazione sul processo valutativo delle competenze di lingua scritta (Elder, Knoch, Barkhuizen, & von Randow, 2005). Nonostante il training, si è constatato che le differenze persistevano, al punto da rappresentare più di un terzo di varianza nelle valutazioni delle prestazioni di scrittura.

Tenendo conto del dibattito in corso, la scelta della ricerca presentata nelle pagine che seguono è stata quella di riservare una valutazione diretta per le componenti strumentali di scrittura. A questo rispondono le prime cinque sezioni del test. Tuttavia, per poter apprezzare competenze testuali, si è ricorsi a criteri più complessi: comprensione, coesione e coerenza. Esse sono state analizzate tramite una serie di indicatori nell'ambito di un compito particolare di produzione scritta: *la sintesi scritta di un argomento presentato da più fonti documentarie*. La scelta è stata dettata dalla considerazione del carattere autentico del compito, dal momento che, per sostenere un esame o per redigere un lavoro di tesi, lo studente universitario si

trova sovente ad affrontarlo. Come rivelano *i dati dell'indagine*, illustrati nei capitoli sette e otto della tesi, la maggior parte degli studenti risolve questa richiesta con strategie compositive ingenue. La prevalenza di sintesi a semplice elenco di dati informativi tratti dalle varie fonti rivela marcata debolezza dal punto di vista delle competenze testuali, con medie di prestazione decisamente più preoccupanti rispetto a quelle delle misure linguistiche.

Affrontando il tema della valutazione delle *competenze* di scrittura, è inevitabile confrontarsi non solo con gli aspetti linguistici e cognitivi, ma anche con quelli motivazionali. In questo senso, il quinto capitolo esplora i fattori dinamici dello scrivere identificabili in: credenze sulla scrittura, senso di autoefficacia, interesse e autoregolazione del compito scritto. Al fine di esplorarne l'incidenza, è stato richiesto agli studenti coinvolti nel test di completare un questionario messo a punto e validato da E. Lavelle (1993) sugli aspetti motivazionali dei processi compositivi. Rispetto ai pattern individuati dalla studiosa, i dati illustrano delle differenze che attengono nello specifico le particolarità del gruppo di studenti coinvolto e che sollecitano interventi formativi rivolti anche a motivazione e atteggiamenti.

La situazione delle competenze di scrittura degli studenti di Formazione Primaria emergente da questa ricerca richiede un intervento tempestivo. A tal fine, è stato predisposto un modello progettuale di intervento didattico a carattere laboratoriale con cui incrementare saperi e processi della scrittura, ma anche convinzioni dinamiche e atteggiamenti improntati all'autoregolazione. Come in ogni altro settore, anche in questo, infatti, i saperi non sono sufficienti a dar conto della competenza (Pellerey, 2011). Per conseguire questo traguardo, l'impostazione del laboratorio risponde a scelte metodologiche concepite per promuovere l'autonomia nell'apprendimento, facendo in modo che lo studente affronti lo scrivere con impegno, responsabilità e l'atteggiamento giusto. Tramite il laboratorio lo studente, da un lato, è introdotto ai generi e alle forme di scrittura richiesti in ambito universitario e attesi in termini di prestazione. Dall'altro, il laboratorio assolve anche una funzione di orientamento alla professione, in quanto al suo interno lo studente viene a contatto con buone pratiche per insegnare a scrivere, che possono diventare utili saperi spendibili nel futuro contesto professionale. Le linee guida del laboratorio sono illustrate nell'ultimo capitolo della tesi.

Le ricadute sociali più significative attese e previste a seguito del programma di ricerca risiedono innanzitutto nell'avvio di una serie di iniziative importanti per affrontare in modo sistematico il fenomeno dell'illetteratismo fra i giovani, con particolare riguardo alle competenze di lingua scritta. L'obiettivo è anche quello di guadagnare posizioni nel panorama internazionale. Il secondo effetto socialmente rilevante previsto riguarda l'innalzamento della qualità nelle pratiche di insegnamento della scrittura. Sia le prove di rilevazione delle competenze di scrittura, sia il modello progettuale per l'intervento didattico saranno divulgati negli Istituti scolastici e resi disponibili per altri atenei ed enti di ricerca (INVALSI, IRRE). E' previsto infine l'avvio di un Centro per l'Apprendimento Assistito della Scrittura per offrire a studenti e territorio un'ampia gamma di strumenti e percorsi didattici da implementare periodicamente sulla base di bisogni ed esigenze che saranno rilevati.

La tesi si chiude esprimendo il rammarico di aver voluto, ma di non essere riusciti ad approfondire appieno il problema. Si è tentato di darne una spiegazione, senza avere la pretesa di aver trovato una risposta esaustiva. Consola il fatto che, ricordando Carmela Metelli Di Lallo, *una tesi chiude un discorso e ne apre un altro. Se è una tesi seria.*

CAPITOLO 1

APPROCCI TEORICI ALLA PRODUZIONE SCRITTA

Breve introduzione: spiegazione linguistica e del testo

La concezione tradizionale dell'imparare a scrivere è stata largamente dominata dalla "fisicità" del testo che si impone all'attenzione di chi lo fruisce nella sua dimensione grafica, con le scelte lessicali e sintattiche compiute, i suoi errori, le sfasature e imperfezioni. Pertanto, risulta quasi naturale assumere, quali parametri di bontà testuale, standard di correttezza di tipo linguistico e identificare la composizione scritta con il prodotto che la rappresenta. In realtà, il prodotto scritto è il risultato di una serie di complesse operazioni di pensiero che sfuggono all'osservazione poiché effettuate a livello mentale, ma che sole consentono di costruire un testo che possa dirsi tale (Cisotto, 2006, p.239). La produzione di scritture comprende, quindi, un insieme di abilità e competenze diverse. Quelle linguistiche, emergenti dalla superficie del testo, sono: ortografia, morfologia, sintassi, lessico e punteggiatura. Quelle testuali, invece, sottese a complicati processi mentali, sono: coesione, coerenza, comprensione e produzione. Quest'ultime, coinvolgendo capacità complesse, sono meno esplorate perché meno evidenti nel testo e, quindi, più difficili da esaminare. In questo lavoro di tesi si sono approfondite particolarmente le competenze testuali proprio perché, essendo poco esplorate, risultano anche le meno conosciute e le più interessanti da indagare.

1.1 Scrittura e processi cognitivi: dalle parole al testo

La ricerca psicoeducativa sulla scrittura ha avuto origine in tempi relativamente recenti con gli studi cognitivisti. Gli apporti della psicologia cognitivista hanno evidenziato due principali caratteristiche dello scrivere: la sua complessità cognitiva e la processualità (Boscolo, 2002). Il primo aspetto fa riferimento al raffronto della scrittura con un problema che richiede l'uso di conoscenze e strategie. Secondo l'approccio cognitivista (McCutchen, Teske, Bankston, 2008; Olson, 2008), si tratta di un problema mal definito (Bereiter e Scardamalia, 1987), nel senso che non fornisce tutta l'informazione necessaria alla sua soluzione e in cui il soggetto non dispone di un criterio preciso per decidere se e quando il problema è risolto (Cortelazzo, 1991). Secondo Bereiter e Scardamalia (1987) il carattere problematico

della scrittura è in un certo senso un paradosso: da un lato, la scrittura è un'attività così complessa da credere di non poterla insegnare, dall'altro, noi tutti condividiamo determinate abilità linguistiche. Sembra che ciò di cui manca consapevolezza siano gli strumenti linguistici e concettuali necessari a risolvere il problema-scrittura. (Bereiter, 2002).

Un esempio calzante viene proposto da Bereiter (2002, p.107): *“Supponiamo che un uomo si trovi in una città sconosciuta con l'intenzione di visitarla, ma senza una cartina geografica e con una certa riluttanza a chiedere informazioni. In questo caso, si tratta di risolvere più di un problema: da come avere le indicazioni al modo di organizzarsi per vedere più monumenti possibili considerando tempi e costi. Il passo più semplice da compiere è chiedere indicazioni ai passanti (nonostante la reticenza), i quali metteranno insieme le proprie informazioni in modi diversi e verso mete diverse. Alla fine, ciascuna indicazione verrà assemblata dal turista in una sorta di mappa mentale che lo guiderà alla scoperta della città”*. Quando veramente la persona capisce il suo personale modo di conoscere, scopre le relazioni tra i concetti e prevede eventuali nuove relazioni da includere nella propria mappa.

Riprendendo l'esempio sopra riportato, si può dedurre che attività e operazioni implicate nella scrittura assumano funzione strategica quando si configurano come scelte intenzionali in vista del raggiungimento di obiettivi (Cisotto, 1998). Il testo rappresenta, pertanto, la fase conclusiva di un processo iniziato con la formulazione di un obiettivo (Nystrand, 1987).

La consapevolezza che scrivere non è solo produrre un testo, ma è prima di tutto, recuperare e usare le informazioni e mettere in atto strategie per raggiungere obiettivi diversi (narrare, informare, argomentare) veicola il secondo aspetto che caratterizza lo scrivere nell'ottica cognitivista: la scrittura come insieme di processi. Il modello a cui si fa riferimento, in tal senso, è il modello di Hayes & Flower (1980) che esemplifica in maniera paradigmatica il concetto di scrittura come attività di pensiero e richiama l'attenzione alle fasi che preparano, accompagnano e seguono la produzione di un testo.

L'analisi dei processi cognitivi implicati nella produzione di un testo scritto evidenzia la natura complessa e impegnativa di tale attività, prospettandone una concezione assolutamente in contrasto con l'idea diffusa per la quale scrivere è

trascrivere sulla carta “pensieri in libertà”. La scrittura come processo è invece un'attività fortemente vincolata, sottoposta alla rigosità di operazioni e procedure che si impone quale inderogabile condizione di lavoro nelle situazioni di problem solving. Per questa ragione la prospettiva aperta dagli studi del cognitivismo sposta l'enfasi dell'analisi della qualità del testo in quanto prodotto a quella dell'efficacia delle attività cognitive ad esso propedeutiche: il testo rappresenta cioè il risultato di un'intenzione comunicativa e, prima di assumere la forma scritta definitiva, si sviluppa attraverso piani, recupera conoscenze di vario genere, le organizza, si modella e si modifica più volte: è questo, in breve, il significato della scrittura come processo (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001, p.160).

Sul piano dell'istruzione, lo spostamento dell'attenzione dal testo come prodotto ai processi che contribuiscono a produrlo, implica l'osservazione e l'aiuto dell'insegnante all'alunno che scrive, piuttosto che la valutazione del prodotto finale (Cortelazzo, 1991). Per esempio, la “povertà di idee”, che spesso gli insegnanti chiamano in causa a proposito di prove scritte insoddisfacenti, può essere spiegata in termini di difficoltà di pianificazione (si veda il modello di Hayes & Flower). Non è solo una questione terminologica, ma di diversa strategia di intervento didattico: mentre la “povertà” sembra implicitamente attribuita a scarsa capacità e quindi difficilmente rimediabile, la difficoltà di pianificazione riguarda un processo che può essere sviluppato e migliorato (Boscolo, 2002). Un'altra importante conseguenza sul piano didattico riguarda la possibilità di individuare le fonti di difficoltà dello scrivere e, quindi, di attribuire l'insuccesso nella produzione scritta a specifici processi, per esempio, alla carente gestione della memoria di lavoro o all'errato accesso alla memoria a lungo termine. Alla fine degli anni '80, mentre il filone cognitivista era ormai diffuso, un altro si affacciava nel panorama americano e successivamente europeo: l'approccio socioculturale.

1.2 Lo scrivere come attività: l'approccio socio-culturale

L'approccio cognitivista valorizzava la scrittura come insieme di processi analoghi a quelli del pensiero utilizzando la metafora del meccanismo che può incepparsi, ma anche essere aggiustato. L'approccio socioculturale invece esalta la scrittura come

attività in un contesto, ben rappresentato dalla metafora della scrittura come produzione di manufatti che riflettono le diverse pratiche culturali (Prior, 2006). La presa di appunti, ad esempio, può essere vista in modo completamente diverso in termini di obiettivi e contesto se guardata dalla prospettiva cognitivista o da quella socioculturale. Ciò che le accomuna è il fatto che l'attività implica sempre la scelta delle informazioni, la loro trasformazione, fissazione e revisione. Mentre, però, un cognitivista vedrebbe la presa di appunti come un processo rielaborativo sostenuto da una base di conoscenza, un esponente socioculturale vedrebbe l'attività come una risposta a una situazione finalizzata, non tanto, alla rielaborazione delle conoscenze, quanto alla loro riproduzione.

La prospettiva socioculturale, sviluppatasi negli anni '90, risente dell'influsso vygotkijano e degli studi culturali sul linguaggio e sulla cognizione (Hidi e Boscolo, 2006). Vygotskij (1987) sosteneva che una buona istruzione dovesse essere mirata alla zona di sviluppo prossimale dell'alunno, ovvero, allo spazio intermedio fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dalla sua capacità autonoma di soluzione di problemi, e il suo livello di sviluppo potenziale, determinato dalla sua capacità di soluzione di problemi con l'assistenza di un adulto o attraverso la collaborazione di compagni più capaci. Il concetto vygotkijano di zona di sviluppo prossimale arricchisce la prospettiva costruttivista, aggiungendovi il contesto sociale di apprendimento. È così che si sposta l'attenzione dallo scrivere come “processo” allo scrivere come “pratica” e come attività in un contesto (Boscolo, 2002; Prior, 2006).

Mentre il cognitivismo analizza la scrittura come abilità individuale, il costruttivismo sociale la considera nell'ambito delle “pratiche” o attività culturali e sociali legate alla lingua scritta (Boscolo, op.cit.). In questa prospettiva la scrittura viene considerata un'attività “situata” e se ne sottolinea il legame con i contesti sociali e culturali dove si sviluppano i processi cognitivi (Boscolo, op.cit.). Lo studente costruisce significato quando la scrittura è finalizzata all'espressione e comunicazione di pensieri e sentimenti relativi alle attività in classe e alle esperienze personali, ovvero, quando la scrittura è attività sociale.

Considerare la scrittura “distribuita” e “mediata” significa riconoscere lo scrivere come atto collaborativo, in cui sono coinvolti non solo i pari, ma anche gli insegnanti

(decidono quando gli alunni devono scrivere, su che cosa e in quale stile, il tempo di consegna...) e gli autori di altri testi dai quali lo studente può attingere per costruire il proprio (Prior, 2006). In questi termini la scrittura è attività sociale. A seconda del contesto cambiano, però, il significato e la funzione dello scrivere, come pure l'atteggiamento di chi scrive. Si pensi alla diversità della scrittura a scuola e in ambito professionale. Nel primo caso (e il più delle volte) si scrive un testo che poi verrà valutato dall'insegnante; nel secondo caso, la scrittura diviene necessaria per comunicare, relazionare, presentare a un pubblico sempre diverso per raggiungere un determinato scopo (es. una relazione di fine anno).

1.2.1 Generi testuali e generi di discorso

Bachtin M. (1986), proiettando le richieste di scrittura in età adulta, introduce il concetto di genere. Il genere è una modalità di linguaggio regolata da convenzioni più o meno esplicite e strutturate con cui gli individui rispondono a situazioni che in una cultura appaiono come ricorrenti (Freedman, 1995). Ne esistono moltissimi tipi: dalle forme comunicative del quotidiano (saluti, brevi narrazioni..), definite *generi primari*, alla stesura di saggi scientifici, definiti *generi secondari*. Il concetto di genere supera quello di tipo testuale perché comprende varie forme di interazione linguistica, orale e scritta, non limitate ai tipi testuali più comuni (testi narrativi, espositivi e argomentativi). Bachtin, di aperta corrente socio-costruttivista, pensa che il linguaggio sia un fatto sociale e, sia esso rivolto a sé o agli altri, è pur sempre una risposta, un approfondimento o un'anticipazione di qualcosa che è già stato detto o che potrebbe essere detto. Con lo studioso svanisce il mito della valutazione assolutista e prende posto la costruzione comunitaria di significato: voci multiple condividono gli sforzi di chi scrive (Martin, Penrod, 2006).

Il concetto introdotto dallo studioso porta a rivedere due importanti rapporti. Il primo è tra oralità e scrittura che, in comune, presentano la valenza comunicativa del linguaggio e la pluralità dei generi da sperimentare a scuola per preparare gli alunni all'ingresso nel mondo del lavoro. Il secondo è tra scrittura e lettura, spesso separate, ma in realtà strettamente correlate. La continuità non coinvolge solo la scrittura e la lettura, ma anche lo studio e la discussione. Discutere in classe su quanto si è letto,

studiato e scritto porta alla costruzione di nuovi significati o alla ri-costruzione e negoziazione di quelli già acquisiti. La scrittura può essere il momento conclusivo di questa chiarificazione, ma può anche accompagnarla nel momento in cui si condivide quanto si è scritto facendo emergere dubbi e riflessioni che diventano stimolo per la ricerca di nuovi significati (Boscolo, 2002).

Il pensiero di Bachtin rimarca anche l'importanza di considerare la scrittura uno strumento per partecipare a una comunità di discorso. Una comunità di discorso è un gruppo di persone che condivide l'interesse per un argomento o problema, segue certe convenzioni di discorso nel trattarlo, e contribuisce a sviluppare un discorso comune attraverso la discussione (Nelson e Calfee, 1998). Una classe può essere intesa come una comunità di discorso. Un ruolo cruciale nel far diventare la classe una reale comunità di discorso spetta alla scrittura, se di essa si potenziano la funzione comunicativa ed elaborativa. Per quanto riguarda la prima funzione, è importante aiutare gli allievi, anche e soprattutto nella scuola di base, a comprendere che la scrittura può favorire lo scambio tra loro e con l'insegnante. La funzione elaborativa riguarda tutte le attività in cui scrivere aiuta ad elaborare ciò che si è appreso: gli appunti, gli schemi, le riflessioni personali, fino alle relazioni (Boscolo, 2002). Potenziare la scrittura elaborativa significa rendere gli allievi consapevoli che scrivere vuol dire mettere ordine alle proprie idee e scegliere ciò che si ha da dire. E questa consapevolezza si acquisisce in classe, nelle molteplici occasioni in cui scrivere si intreccia con le attività comuni ed è funzionale al confronto di idee e opinioni (Boscolo e Mason, 2001; Klein, 1999; Mason e Boscolo, 2000). Quando il compito è così inteso, gli allievi possono manipolare la scrittura, esplorarne il funzionamento e prendere contatto con i trucchi del mestiere in situazioni non minacciose (Cisotto, 1998).

Affrontando il concetto di comunità di discorso si è fatto appello sia alla funzione elaborativa, tipica dell'approccio cognitivista, sia alla funzione comunicativa, propria della prospettiva socioculturale. In tal senso, la scrittura può essere contemporaneamente strumento di elaborazione di significati e, insieme, strumento della loro negoziazione, superando in tal modo una concezione antitetica delle due prospettive (Boscolo, 2002, p.15). Ciò che le accomuna è anche un'attenzione implicita al concetto di motivazione. Questo viene evidenziato, dall'approccio

cognitivista, nella modalità di risolvere le difficoltà che lo scrivere comporta (Harris e Graham, 1996) e, da quello socioculturale, nell'accento all'autenticità della scrittura come momento di costruzione e condivisione di significato.

La lunga introduzione sui temi emergenti nei due approcci alla scrittura, cognitivista e socioculturale, si è resa necessaria per far capire lo stretto legame tra prospettive teoriche e pratiche della valutazione. La valutazione delle produzioni scritte è cambiata nel tempo, a seconda dell'approccio predominante e della direzione data agli studi. L'attenzione ai processi della scrittura ha contribuito ad allontanarsi dall'esclusiva valutazione del prodotto. Ad oggi, sembra però che l'approccio cognitivista non sia del tutto sufficiente a spiegare la complessità della scrittura alla quale fanno capo anche altri aspetti fra cui le diverse funzioni dello scrivere e i risvolti motivazionali. Tuttavia, non può venir meno neppure la valorizzazione del prodotto scritto. Ciò che si auspica è, però, una lettura del prodotto diversa da quella avvenuta in passato dove l'orientamento era rivolto prevalentemente al livello del *grafismo* (grafismo/ortografia) destinato ad essere automatizzato nel tempo. Esiste un livello della testualità che richiede nel tempo una gestione sempre più consapevole (Simone, 1978). È allora chiaro che il testo finito, unico passaggio direttamente osservabile, si presta alla valutazione non solo delle componenti linguistiche o semplicemente strumentali, in genere, l'ortografia, la morfologia, la punteggiatura e il lessico, ma anche di quelle testuali: coerenza e coesione. Sono quest'ultime a definire il “testo” in quanto unità funzionale di significato complesso (McCutchen, Perfetti, 1982).

Da questo punto ci si addentrerà nella valutazione della scrittura. Nel capitolo che segue si esploreranno i diversi metodi valutativi e si ripercorrerà il corso storico della valutazione riflettendo sui termini “affidabilità” e “validità”.

CAPITOLO 2
VALUTARE LE PRODUZIONI SCRITTE

2.1 La valutazione dei testi: un problema aperto

Valutare le produzioni scritte è da sempre stato motivo di riflessione e di scontro fra esperti e fra insegnanti, dalla scuola primaria all'Università. Applebee, già nel 1981, riscontrava differenze significative nelle valutazioni dei docenti sui testi dei ragazzi. La divergenza di giudizio era dovuta al diverso valore dato ai principali fattori considerati: espressione delle idee, elementi linguistici, organizzazione del contenuto, vocabolario e stile. Se un insegnante assegnava maggiore importanza alla struttura del testo, un altro poneva più attenzione all'ortografia o alla punteggiatura attribuendo, in questo modo, un diverso significato ai criteri di valutazione. La complessità nel valutare le produzioni scritte è evidente e si riconduce, oltre ai diversi criteri di valutazione utilizzati dagli insegnanti, anche al tipo di approccio alla scrittura utilizzato. I due approcci alla scrittura sono portatori ciascuno di una propria filosofia che si traduce, per l'approccio cognitivista, in metodi quantitativi e per l'approccio socioculturale in metodi qualitativi. Il primo ha lo scopo di spiegare la natura del rapporto tra due o più variabili astruendo principi di carattere generale che consentono la generalizzabilità dei risultati - validità esterna. Il secondo tipo di analisi, invece, ambisce a comprendere in modo approfondito la specificità di una situazione educativa culturalmente e socialmente connotata: la validità esterna corrisponderà alla trasferibilità dei risultati a situazioni analoghe (Trincherò, 2002). I due approcci sottendono diversi paradigmi e intenti: idiografici per la ricerca qualitativa, nomotetici per quella quantitativa. Questa duplice logica è adottata anche nella ricerca sulla scrittura. Le tendenze odierne sulla valutazione della scrittura spingono verso l'integrazione dei due metodi per rispondere alla natura complessa della valutazione dei testi che è contestuale, dinamica e socialmente costruita e tale per cui risulta un tema veramente difficile da indagare (Martin, Penrod, 2006).

2.1.1 Valutazione indiretta e diretta

Le abilità di scrittura si possono valutare attraverso due tipi di valutazione: indiretta o diretta. La prima, nella forma di test standardizzati, risulta più facile da controllare e da misurare. I loro fautori testimoniano una maggiore affidabilità e

successo nel predire future classificazioni (Faigley et al. 1985). La ricerca docimologica a partire dagli anni '30 del secolo scorso ne riconosce sette vantaggi:

1. i test, permettono di controllare ciò che si vuole misurare, garantendo, in questo modo la validità. Le risposte alle diverse domande consentono di misurare, almeno in parte, gli obiettivi indicati;
2. somministrando test le condizioni in cui si verificano le competenze sono uguali per tutti i partecipanti;
3. le operazioni di registrazione della risposta e di lettura dei risultati sono estremamente semplificate e acquistano garanzia di fedeltà e precisione. Valutatori diversi dovrebbero ottenere gli stessi risultati;
4. i test consentono di verificare con maggior facilità, rispetto alle prove tradizionali, il tipo di prestazione fornita da ogni soggetto e quindi di stabilire, in relazione alle difficoltà incontrate, il tipo di intervento formativo necessario al recupero delle lacune.
5. richiamando il punto 2, l'impiego del test richiede un tempo ridotto rispetto a verifiche orali e può essere ripetuto nel tempo;
6. la somministrazione e la correzione di test è facile e veloce e consente di coinvolgere contemporaneamente molti soggetti con più domande rispetto, ad esempio, ad un colloquio orale;
7. i test, per essere ben costruiti, devono necessariamente richiedere la collaborazione di più persone e un confronto disciplinare e interdisciplinare tra professionisti. Il lavoro in équipe permette di superare l'approccio individuale tipico dei procedimenti tradizionali di valutazione.

Nonostante i punti di forza, molti insegnanti si sono dimostrati scettici di fronte a questa posizione sentendo minacciata la validità: infatti, non è chiesto agli studenti di generare un testo che sarà valutato direttamente dall'insegnante, ma di desumere il livello di scrittura dalle risposte a test standardizzati. Uno degli scopi dell'approccio indiretto è la descrizione delle abilità degli studenti in specifiche aree. La valutazione descrittiva cerca di individuare dove la scrittura dello studente ha bisogno di migliorare, piuttosto che individuare quale scrittore è competente o quale non lo è.

Purtroppo, l'informazione è ristretta primariamente ad abilità di scrittura di livello superficiale e non ad abilità di ordine superiore che comprendono lo sviluppo delle

idee e la loro organizzazione in una struttura testuale. Questo è il primo di due grandi problemi. Il secondo riguarda l'uso di test che porterà gli insegnanti a costringere gli alunni a serie di esercizi a scapito della scrittura di testi (Applebee, 1981). Ed è proprio quello che il NAEP (National Assessment of Educational Progress) nel 1974 ha riscontrato nelle classi americane: pochi problemi con gli aspetti meccanici dello scrivere, ma un deterioramento importante delle abilità alte. Per queste ragioni, i test standardizzati sono stati contrastati sia dal punto di vista sociale che culturale.

Anche se i metodi diretti sono stati visti con più favore, anch'essi presentano gravi limitazioni quando sono usati per la valutazione descrittiva e se ne vedranno in seguito le ragioni. Il metodo maggiormente usato nella valutazione diretta è senza dubbio il metodo olistico.

2.1.2 Metodo olistico e analitico

Il metodo olistico esamina la scrittura come qualcosa che è più della somma delle parti. I lettori non giudicano in modo separato i singoli fattori – sviluppo dell'argomento, espedienti retorici, scelta delle parole, grammatica e punteggiatura – che costituiscono un brano. Piuttosto, chi valuta si impone di considerare questi fattori come elementi che agiscono insieme per offrire al lettore un'impressione generale della qualità del testo (Elliot, Plata, Zelhart, 1990).

Il metodo olistico nasce per rompere la tendenza a considerare la scrittura in termini analitici. Il riduzionismo analitico si basava sull'assunto che la conoscenza delle parti potesse contribuire a capire il tutto. Ma, se la gamba di un tavolo è sempre una gamba di un tavolo, sia essa attaccata al tavolo oppure no, la stessa riflessione non regge pensando alla mia gamba o a quella del David di Michelangelo staccata dal corpo. L'esempio è servito ai sostenitori del metodo olistico per far capire che il tutto non è solo la somma delle parti (White, 1985).

Ponendo l'accento sulla valutazione della scrittura degli studenti come unità priva di sotto-punteggi o aspetti separati, il metodo olistico si oppone alle prove a scelta multipla e agli approcci analitici. Quest'ultimi presentano il vantaggio di essere affidabili ed economici, ma è in discussione la loro validità, non essendo inclusa la scrittura. Molti si chiedono, infatti, se la correttezza degli esercizi sia un'adeguata

definizione di “buona scrittura” quando solitamente si procede dagli aspetti meccanici alle idee e alla loro organizzazione (Lugarini, 2010). All'opposto del metodo analitico, quello olistico ha la peculiarità di essere valido, ma poco affidabile ed economico. I tentativi di aumentare l'affidabilità non sono mancati.

Analogamente al metodo olistico, anche la valutazione dei tratti principali (*primary trait*) si è prodigata per colmare questa deficienza. I due approcci, anche se vengono chiamati diversamente, di fatto, sono simili. Anzi, si può definire la rilevazione dei tratti principali un particolare tipo di valutazione olistica visto che condivide con quest'ultima le assunzioni di base. Molti studiosi credono che si tratti di metodo misto (analitico e globale), ma sono stati smentiti, uno per tutti, da White (1985) che ha riportato l'attenzione sul metodo olistico. Chi si occupa di tratti primari, infatti, si impegna a delineare con precisione e specificità i criteri, ovvero, le caratteristiche riferite a un determinato compito, ma queste saranno poi usate per sviluppare linee guida sulle modalità degli studenti di affrontare ciascun aspetto del compito di scrittura. Quindi, i tipi di evidenza – *criteri* – saranno valutati in base al contributo che daranno all'organizzazione generale e allo scopo del testo. La priorità del metodo è capire le diverse strategie usate dagli studenti nell'approcciarsi al compito. La descrizione di ciò che uno studente sembra in grado di fare è, però, svincolata dal ritenere quella strategia migliore di un'altra, perché la prestazione varia da compito a compito. Questo chiaramente compromette l'affidabilità della valutazione.

2.2 Affidabilità e validità delle procedure di analisi e di valutazione

L'intensità del dibattito fra ricercatori e ideatori di linee guida per la valutazione della scrittura si è acuita nel tempo nel tentativo di giungere a una valutazione affidabile. Nel tentativo di ridurre la variabilità tra valutatori e, quindi, aumentare l'affidabilità della valutazione delle scritture, si sono realizzati dei corsi di formazione sul processo valutativo (Elder, Knoch, Barkhuizen, & von Randow, 2005; McIntyre, 1993; Weigle, 1994a, 1994b, 1998). Nonostante il training, si è constatato che le differenze di affidabilità persistevano, al punto da rappresentare il 35% di varianza nelle prestazioni di scrittura degli studenti (Cason & Cason, 1984).

Alcuni ricercatori hanno quindi suggerito di specificare i criteri di valutazione per incrementarne l'affidabilità (Hamp-Lyons, 1991; North, 1995, 2003; North & Schneider, 1998). Una ragione della variabilità trovata nelle prestazioni di scrittura, infatti, potrebbe risiedere nel modo in cui sono costruite le *scale di valutazione*. Fulcher (2003), ha dimostrato che molte delle scale esistenti si sono sviluppate sulla base di metodi intuitivi. Questo significa che o le nuove scale sono adattamenti delle precedenti, oppure che queste si basano su ciò che gli studiosi ritengono possano essere le caratteristiche tipiche della scrittura. Le scale, invece, per essere valide, dovrebbero basarsi su effettivi esempi di scrittura esplorati in ricerche empiriche (North & Schneider, 1998; Turner & Upshur, 2002; Upshur & Turner, 1995, 1999). Al centro del dibattito si situa pertanto l'annosa discussione sui diversi contributi dati al concetto di affidabilità e validità (Harlen, 2005).

Già nel 1912, Starch e Elliott affermavano che il problema della valutazione della scrittura deriva dall'incapacità dei singoli lettori di mettersi d'accordo sui punteggi da attribuire a uno stesso scritto. La disamina della letteratura mette in luce l'importanza dell'accordo fra i diversi esaminatori come inevitabile passaggio per giungere a una affidabilità condivisa (*interrater reliability*) in riferimento all'abilità di due lettori di dare lo stesso punteggio a un medesimo scritto (Huot, O'Neill, Moore, 2010). Anche secondo Godshalk et al. (1966) la soluzione sta nel sottoporre ciascuno scritto al giudizio di differenti lettori in quanto il consenso costituirebbe una valida misura dell'abilità di scrittura, pur dando per assunta la competenza dei lettori.

Per giungere a un posizione condivisa vengono comunemente stabiliti due indici: *la precisione e l'adiacenza*. Il primo si riferisce a una stima del livello di accordo tra valutatori; il secondo stipula che i punteggi da categorie adiacenti sono equivalenti. Questo significa che un punteggio 3 dato dal valutatore A e un punteggio 4 dato dal valutatore B su una ipotetica scala a 6 punti sono considerati equivalenti (Shermis, Burstein, Leacock, 2006). Esiste a tutt'oggi una preferenza a considerare i giudizi umani come criterio per determinare l'accuratezza di una prestazione; tuttavia si sta affacciando la valutazione dei testi scritti tramite computer definita come AES – Automated Essay Scoring.

Molte dimostrazioni suggeriscono che le valutazioni tramite AES sono equivalenti se non migliori delle valutazioni di affidabilità effettuate dai giudici umani (Elliott,

2003; Landauer, Laham & Foltz, 2003; Shermis, Koch, Page, Keith & Harrington, 2002; Shermis et al., 2001). Questo approccio considera comunque elementi di scrittura desiderabili e non-desiderabili individuati dall'insegnante nell'atto del valutare. Si distinguono allora i “*traits*” quali caratteristiche intrinseche della scrittura e i “*proxes*” che ne definiscono gli elementi specifici (Page & Peterson, 1995). Nelle scienze sociali i traits sono le variabili latenti, mentre i proxes sono quelle osservate. Tramite AES è possibile conteggiare centinaia di occorrenze di variabili proxes, tuttavia solo l'uomo è in grado di stabilire dei criteri-guida per valutare un testo e determinare, quindi, i traits. Questo significa che prima si valuta ciò che si intende esplorare e con quali strumenti (quale prova utilizzare, a quale scopo, come costruirla), poi si fanno delle misurazioni per legare concetti astratti a indicatori empirici, infine si valuta il prodotto sulla base di dati, osservazioni e misurazioni, ovvero, si analizzano e interpretano i risultati formulando un giudizio complessivo in base ai risultati ottenuti e attribuendo un certo peso a ciascuno (Asquini, 1995). Nella valutazione e misurazione è necessario, però, l'intervento di più esperti: solo questo permette di stabilire misure condivise. Inoltre, la convergenza di opinioni dovrebbe seguire la relazione esistente tra affidabilità e validità.

Bennett e Bejar (1998), ad esempio, hanno argomentato che i tentativi di incrementare l'affidabilità nelle valutazioni della scrittura potrebbe minacciarne la validità. In questo senso, se ai giudici viene chiesto di dirigere l'attenzione su determinati aspetti della scrittura, la conseguenza potrebbe essere che ignorino altri elementi essenziali per differenziare una buona da una cattiva scrittura. È così che si spiega il fatto che l'attenzione all'affidabilità è condizione necessaria, ma non sufficiente per la validità (Cherry, Meyer, 1993), intendendo per validità un giudizio integrato che supporta l'adeguatezza e l'appropriatezza di inferenze e azioni basate sui punteggi del test e sulle modalità di valutazione (Smith, 1993). Smith ha ricercato l'accuratezza e l'appropriatezza delle decisioni in merito alla valutazione attraverso l'utilizzo di una scala olistica. Nelle sue indagini l'autore ha considerato una varietà di fattori come i tipi di risposta, il tempo, il contesto di verifica e gli studenti esaminati. Una delle conclusioni alle quali è pervenuto è che nessuno degli esaminandi, sia in contesto individuale, che di gruppo, si dimostrava influenzato dall'accuratezza delle scelte di posizionamento. Interrogando i lettori, cioè coloro che

leggevano e valutavano gli scritti degli studenti, Smith ha rilevato che i loro disaccordi sui punteggi da attribuire denotavano affidabilità, diversamente da quanto si poteva pensare. Questo perché non si cercava di capire come o perché chi valutava non era d'accordo, ma si focalizzava l'attenzione sulle procedure che contribuivano a dare maggiore consistenza alla valutazione.

Nel corso di decenni, alcuni studiosi sono riusciti a elaborare rubriche (o standard) di valutazione attraverso le quali valutare le prestazioni di scrittura. Un esempio è il 6 + 1 Trait® Writing Model of Instruction & Assessment del Northwest Regional Education (1999). Si tratta di un progetto per aiutare insegnanti e studenti di Scuola Secondaria di I e II grado a individuare le caratteristiche della scrittura e contemporaneamente avere una chiara visione di quella che è una buona scrittura. Lo scopo del progetto è quello di migliorare le pratiche attraverso strategie per valutare la scrittura nel curriculum veicolando un linguaggio comune. Per facilitare l'operazione di valutazione sono state definite le seguenti misure: idee, loro organizzazione, scelta delle parole, espressioni personali, fluidità dei contenuti e convenzioni linguistiche. Si decide, però, di non entrare troppo nel merito perché, nonostante questo e altri tentativi, non si è riusciti ad articolare standard precisi, né rispetto agli elementi costitutivi di una buona scrittura, né rispetto alla scrittura nei diversi stadi di sviluppo umano. Si è constatato, invece, che chi valuta, a volte, potrebbe trascurare gli standard di scrittura per applicare criteri soggettivi, stabilendo quale sia una buona o una cattiva scrittura indipendentemente dall'accordo fra esperti. Dal punto di vista di Bereiter & Scardamalia (1987) una scrittura è tanto più buona o matura quanto più viene intesa dallo scrivente come uno strumento per pensare – chiarire le idee, organizzarle, elaborare ipotesi.

2.2.1 Il pendolo oscilla...

Slomp e Fuite (2004) hanno notato che *“la relazione fra affidabilità e validità nella letteratura sulla valutazione della scrittura si è dipanata in modo impreciso”* (p.205). Anche Yancey (1999) ha definito il rapporto tra affidabilità e validità nella valutazione della scrittura come un pendolo che oscilla e l'ha spiegato nei termini che seguono. Per validità si intende la capacità di misurare ciò che si vuole misurare,

mentre come misurarlo è funzione dell'affidabilità. I due elementi sono entrambi desiderabili nella valutazione della scrittura, ma accade che sostenendo uno ci si scontra con l'altro. Conformemente a quanto detto, l'affidabilità e la validità predominano l'una sull'altra, provocando inevitabili discussioni e cambiamenti di prospettiva.

Agli inizi di queste riflessioni e per circa cinquant'anni l'entusiasmo fu incline all'affidabilità. È stato possibile constatare ciò sulla base dei tipi di valutazione impiegati e della logica con cui essi venivano adottati in ricerche diverse. In un'indagine del 1952, ad esempio, sono state incluse più di 100 Istituzioni Universitarie; il 90% di queste hanno somministrato dei test di piazzamento alle matricole universitarie. L'84% dei test era standardizzato e la maggior parte era realizzato da esperti esterni. Il 44% dei rapporti stilati dalle Istituzioni ha incluso anche un post-test. Dagli esiti e attraverso test oggettivi sono state definite, poi, le caratteristiche dei corsi del primo anno d'Università.

Fra i sostenitori dell'affidabilità si distingue lo studioso Paul Diederich (1950). Il teorico ha spiegato il valore dell'affidabilità portando un esempio di un test di scrittura lungo, non veloce, diverso da un test tout-court, somministrato in entrata a studenti di college per distinguere buoni, intermedi e poveri scrittori. Il criterio-guida della ricerca è stato il seguente: se si vuole predire la prestazione degli studenti e si vuole procedere in modo imparziale, consistente e efficiente, allora è necessario orientarsi verso un test oggettivo, in quanto le stime dell'insegnante non possono essere equiparate alle correlazioni di un test standardizzato e alla trasformazione delle parole in numeri. Questo non significa che Diederich e altri specialisti ritengano meno complessi test di scrittura aperti, tutt'altro, solo che questi possono essere analizzati unicamente da una prospettiva psicometrica, valutando costi rilevanti (circa 100\$ per studente) e inevitabili margini di errore. Secondo il punto di vista dell'autore, si può avere una misurazione affidabile soltanto quando si usano test altamente affidabili, cioè stretti sulle abilità da rilevare e sulla base di misure che assicurino meno lavoro e basso costo.

Attorno agli anni '70, si riprende a ragionare sui test di scrittura in ottica psicometrica, dando maggiore rilievo alla validità e abolendo il concetto di correlazione come criterio per valutare le scritture. L'esponente che più si è distinto

in questa prospettiva è Edward White, direttore dell'Università della California che, assieme al suo team di lavoro, ha concluso che tre sono le variabili che potrebbero rendere un test di scrittura conforme a standard psicometrici, ovvero, affidabile. Nello specifico si tratta di:

1. usare stimoli che guidino l'alunno;
2. selezionare buone scritture e rubriche che aiutino l'insegnante a valutare;
3. pensare a metodi di analisi accettabili e condivisi;

Allo stesso modo in cui il gruppo di ricerca ha sostenuto la discussione su come una misura di validità possa incontrare standard accettabili di affidabilità (e maggiore congruenza con le pratiche scolastiche), altri studiosi hanno dimostrato il motivo per il quale questa affidabilità potesse dimostrarsi particolarmente incongruente. Nel 1978, Rexford Brown ha fatto notare l'impossibilità di distinguere sviste da errori di processo, problemi di lettura e di scrittura, la mancata considerazione del destinatario o l'assenza di interesse per i materiali prodotti da qualcun altro. Si chiede Brown: *“Data la discrepanza fra gli item del test (es. totale di azioni educative) e quello che insegniamo in classe, come potrebbero essere significativi punteggi che si basano su item non significativi? C'è qualcosa che supera le correlazioni e che Brown definisce sostanza intellettuale e retorica. Muovendosi sia a favore che contro il paradigma psicometrico, l'obiettivo si è spostato dalla valutazione in senso stretto alle pratiche educative all'interno di precisi schemi valutativi.*

Freebody e Wyatt-Smith (2004) hanno evidenziato l'importanza di riconoscere nella valutazione la tensione tra validità di sistema e validità situata. La *validità di sistema* si riferisce alla responsabilità nella valutazione degli insegnanti a seguire criteri standard nazionali. Secondo questa logica, il giudizio dell'insegnante è valido, responsabile, informativo e comparabile ad altri risultati solamente se si risolve entro i confini in cui opera la stessa giurisdizione. L'accuratezza dei giudizi è un requisito necessario per i sistemi di valutazione su larga scala e rappresenta una delle sfide più importanti per ciascuna Nazione (Brown, Glasswell, Harland, 2004). All'opposto, la *validità situata* si riferisce alla responsabilità nella valutazione degli insegnanti a considerare centrale la classe, il contesto, lo studente. La validità e la responsabilità del giudizio dell'insegnante sono commensurate a ciò che l'insegnante conosce degli studenti e alle possibili linee di supporto e intervento didattico. Recenti dibattiti

hanno messo in luce il contrasto fra i due tipi di validità e la conseguente difficoltà a trovarne un punto di fusione. Basti pensare che la prima dimensione mira a ridurre, se non a rimuovere, gli effetti contestuali, mentre il secondo approccio esalta la multidimensionalità della valutazione e l'apporto di criteri aggiuntivi derivanti, in particolare, dalla conoscenza dello studente. Pertanto, se i sistemi educativi chiedono che le valutazioni siano valide e comparabili in contesti circoscritti, insegnanti, genitori e studenti rivendicano una valutazione sensibile alle differenze contestuali e alle esperienze pregresse degli studenti (Forster & Masters, 2004; Scanlon & Ford, 1998; Suter, 2004; Wilson, 2004).

Le due prospettive propongono due punti di vista al tema della valutazione della scrittura, tuttavia in entrambe rimane problematica l'azione valutativa dell'insegnante. Cooksey, Freebody e Wyatt-Smith (2007) considerano sinonimi i verbi “valutare” e “giudicare” e li traducono come integrazione di informazioni, percezioni, ricordi e formazione personale. Questa integrazione comporta:

- a) l'applicazione della competenza e dell'esperienza dell'insegnante nel procedere a una valutazione olistica (ad es. un voto) di uno specifico lavoro scritto di uno studente (Brehmer, 1989; Speck, 1998);
- b) l'articolazione del risultato di quella valutazione in termini interpretabili e processabili rispetto a chi ha un ruolo nel sostenere questo processo.

Le riflessioni fin qui condotte sollevano alcuni interrogativi a quali si sta ancora cercando risposta:

- Come fanno gli insegnanti a valutare la scrittura, sia che usino un proprio sistema di valutazione sia che ricorrano a un sistema nazionale?
- I giudizi sono egualmente giustificabili e affidabili?
- E in qualche modo essi sono comparabili?

I capitoli che seguono esaminano le diverse competenze implicate nella scrittura. Dal punto di vista linguistico, la competenza grammaticale e lessicale. Dal punto di vista testuale, la competenza nell'uso dei principali indici di testualità: coesione (causale, referenziale e lessicale) e coerenza.

CAPITOLO 3
LE COMPONENTI LINGUISTICHE DELLO SCRITTO

3.1 Competenza linguistica e sue componenti

Le componenti linguistiche sono state esplorate da linguisti e componenti di commissioni europee e internazionali. Secondo i linguisti, la *competenza linguistica* è il possesso ben strutturato di una lingua abbinato alla capacità di servirsene efficacemente per i vari scopi comunicativi (Sabatini, 2008). Risulta una delle competenze di base che la scuola dell'obbligo deve insegnare e che si esplica negli ambiti dell'interazione verbale, nella lettura e nella scrittura.

La definizione di competenza linguistica data dai linguisti, non si discosta molto dalla definizione, seppur più generale, dei membri del Consiglio Europeo. Secondo la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del Consiglio d'Europa (2002), una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente riguarda la competenza nella madre lingua. La comunicazione nella madre lingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

La definizione europea di competenza linguistica, accoglie anche quella che si trova nelle Indicazioni per il Curricolo emanate nel 2007 dal ministro Fioroni e attualmente in vigore. Nella parte relativa alla scuola primaria si afferma quanto segue: *“Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per lo sviluppo della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio”*. Da queste righe si evince che lo scopo dell'insegnamento dell'italiano non si limita alla conoscenza della lingua per assicurare il successo scolastico, ma si estende anche all'utilità che la sua padronanza può avere nell'extra-scuola.

Le conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza sono connesse alla capacità cognitiva di interpretare il mondo e di relazionarsi con gli altri. Si presuppone, pertanto, che la persona debba conoscere il vocabolario, la grammatica funzionale e le funzioni del linguaggio. L'attenzione si rivolge in

particolare (rispetto alla scrittura) all'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testo a seconda delle richieste contestuali, di cercare, di raccogliere ed elaborare informazioni considerando l'impatto della lingua sugli altri.

Tale competenza si sviluppa a partire dalle quattro abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere). Quando si parla delle quattro abilità linguistiche (ascoltare/parlare, leggere/scrivere), linguisti, psicologi e pedagogisti partono sempre da una considerazione preliminare per evitare un rischio: quello di considerare tradizionalmente la scrittura e la lettura come capacità e competenze affrontabili separatamente, sia sul piano degli studi teorici che delle applicazioni didattiche (Piemontese, 2002). Secondo Carlo Bernardini e Tullio De Mauro “sia *leggere* sia *scrivere* evocano accezioni diverse e parallele. (...) Ai livelli più alti, *leggere* e *scrivere* indicano attività molto complicate. (...) Per entrambi i verbi, le diverse accezioni sono come gradini di una scala, non si sale a uno successivo se non si è superato il primo” (Bernardini, De Mauro, 1985). Negli ultimi decenni l'attenzione è stata più volte richiamata sul carattere inscindibile dell'aspetto produttivo da quello ricettivo, legata alla natura dei processi comunicativi (Piemontese, 2002). Queste considerazioni portano ad affermare che ciascuna delle quattro abilità concorre ad un approccio al testo attento all'efficacia comunicativa e alle tipologie testuali.

La competenza linguistica può essere articolata in sotto-competenze strettamente interdipendenti fra loro, da quella grammaticale a quella testuale, considerando la prima propedeutica alla seconda (Manzotti, Zampese, 2010). La competenza grammaticale, in prima istanza, si riferisce alle regole (dal livello elementare della corretta grafia delle singole parole ai livelli più elevati della punteggiatura grammaticale ed espressiva) e alle strutture morfosintattiche dell'italiano, ma risulta anche un pre-requisito importante per comprendere testi e frasi. Agli inizi del terzo millennio diventa, però, necessario distinguere tra livello sintattico e semantico (fonologia, morfologia, sintassi e lessico) al fine di valutare il contributo di ciascun livello alla produzione del significato (Manzotti, Zampese, 2010).

Riveste notevole importanza anche il concetto sintattico-lessicale di valenza verbale (Bußmann, 2007). La valenza è la proprietà di un lessema (ad esempio, di un verbo, aggettivo o sostantivo) di pre-strutturare i suoi contesti sintattici, definendo le condizioni degli altri costituenti nella frase rispetto alle loro caratteristiche

grammaticali.

Per *competenza grammaticale* si intende allora la capacità di individuare le strutture morfo-sintattiche della frase e le strutture interpuntive in funzione della loro pertinenza testuale ovvero dal loro apporto alla costruzione e configurazione dei significati del testo (Manzotti, Zampese, 2010).

La testualità, spesso richiamata, nei documenti, è, però, la grande assente in tutti i livelli scolastici e sembra riguardare esclusivamente problemi di riconoscimento di genere e di classificazione, o al massimo di imitazione e non, invece, la necessaria strutturazione di un testo (Ujcich, 2010). La testualità, in quanto tale, nelle sue diverse manifestazioni, verrà approfondita nel prossimo capitolo. Ora si affronteranno le sole componenti linguistiche allo scopo di analizzare in profondità gli aspetti strumentali dello scrivere.

3.2 Tradizioni dell'analisi linguistica

Sotto l'influenza dei funzionalisti europei a partire dalla Scuola di Praga (Vacheck, 1966) e dalla scuola londinese (Butler, 1985), i linguisti funzionali hanno discusso sul linguaggio scritto come una forma valida di per sé e non come un modo di raffigurare il discorso. Alle base dei loro studi sta il fatto che il linguaggio scritto dovrebbe essere studiato in autentiche circostanze d'uso e messo a paragone nelle tipologie in cui si manifesta (Stubbs, 1996). Queste prospettive, secondo cui forma e significato sono inseparabili e lessico e grammatica sono interdipendenti, hanno reso questi approcci rilevanti per gli studiosi del linguaggio scritto. Il punto di vista che sembra funzionare meglio per identificare, ad esempio, i fenomeni sintattici sembra essere proprio quello funzionale, dove elementi lessicali e frasi sono raggruppati assieme in base alle loro funzioni comunicative ed entro categorie cognitivamente e linguisticamente coerenti (Cardona, 2008).

In particolare, i linguisti della Scuola di Praga hanno focalizzato l'attenzione sulla funzionalità della frase analizzando prima le informazioni note (tema) e poi quelle nuove (rema), ma anche l'ordine dei componenti e l'organizzazione del discorso in termini di modelli grammaticali che costruiscono il testo. L'ordine di base soggetto-verbo-complemento oggetto in italiano non è obbligata. Tuttavia la sequenza

“canonica” realizza una successione logica che mette in risalto l'elemento conosciuto, (noto) cioè il soggetto, a cui fa seguito il predicato (nuovo) ed, eventualmente, complementi diretti o indiretti (Sabatini, 1990). Per marcare l'elemento noto della frase, si possono utilizzare due espedienti sintattici: la dislocazione a destra (*es. Non abbiamo sentito nulla-rema-di te-tema*) o la dislocazione a sinistra (*es. Di tuo figlio-tema-dobbiamo parlare-rema*). Il loro utilizzo nella scrittura è direttamente proporzionale al grado di formalità del testo (Sabatini, 1990).

La struttura più elaborata per l'analisi linguistica funzionale è opera di Halliday (Halliday, Matthiessen, 2004). L'autore ha illustrato come l'analisi grammaticale del testo possa aiutare a spiegare ciò che fa del testo quel particolare tipo di testo e perché certi testi sono più apprezzati di altri. La funzionalità di questa teoria si ritrova, dapprima, nell'identificare le funzioni sociali del linguaggio e, poi, nel guardare come il linguaggio le costruisce grammaticalmente. La teoria del linguaggio di Halliday (1987), *systemic functional linguistics* (SFL), fornisce, quindi, una struttura per analizzare il contributo di ciascun elemento della proposizione in tre aree di significato: *ideativa* (come ciascun componente costruisce il “contenuto” del testo), *interpersonale* (come ciascun componente costruisce la posizione dello scrittore e la sua interazione con il lettore), *testuale* (come ciascun componente contribuisce a sviluppare l'organizzazione del testo).

Da una prospettiva grammaticale, la *proposizione*, è ritenuta il principale costituente nella ricerca sulla scrittura. Diversamente, il concetto di frase, sostituito a quello di proposizione, presenta delle difficoltà per l'analisi dei testi. Da una parte potrebbe essere un'unità irrilevante, dall'altra si sostiene sia presente nei sistemi di scrittura in forma di convenzione ortografica e non come un'unità della grammatica (Halliday, Matthiessen, 2004). Analizzare la frase, dalla lettera maiuscola al punto, potrebbe risultare insufficiente. Gli studiosi hanno trovato che non tutte le frasi sono uguali nei loro contributi grammaticali al testo. Per queste ragioni, la proposizione sembra essere la migliore unità base nell'analisi grammaticale del testo (Schleppegrell, 2006). Di essa si sono studiate la complessità sintattica e la densità lessicale.

3.2.1 Complessità sintattica e qualità della scrittura

I costrutti chiave negli studi sullo sviluppo del linguaggio scritto sono state le nozioni di complessità sintattica e di densità lessicale.

In merito alla complessità sintattica, risulta interessante la ripresa della definizione di “sentence fluency” data dal Northwest Regional Laboratory (2004): *“La fluenza della frase è il ritmo e il fluire del linguaggio, il suono di parole, il modo in cui la scrittura suona all'orecchio, non solo all'occhio. Come suona il linguaggio quando viene letto ad alta voce? Questa è la prova. La scrittura fluente ha una cadenza, forza, ritmo e movimento. Essa è libera da difficili modelli linguistici che rallenterebbero i progressi del lettore. Le frasi variano in lunghezza e stile e sono così ben fatte che lo scrittore si muove in esse con facilità”*. Da questa definizione si deduce che la struttura sintattica della frase è una componente cruciale per la sua fluenza. Per frasi che variano in lunghezza e stile o iniziano in modi diversi, lo scrittore deve usare una gran varietà di strutture sintattiche (Higgins, Miller, Wegmann, 2006).

Uno studio di Beers e Nagy (2010) ha esplorato l'uso della complessità sintattica come predittore della qualità della scrittura. Gli autori hanno avanzato due ipotesi. Nella prima si assume che le parole per proposizione e le proposizioni per Unità-T siano misure della complessità sintattica. Per Unità-T si intende un'unità tematica dal significato completo e autonomo corrispondente alla proposizione principale e a tutte le subordinate ad essa collegate (Hunt, 1983). Proposizioni che si aprono con una congiunzione coordinativa e/o introducono un nuovo sotto-argomento, diverso da quello delle proposizioni precedenti, vengono separate da una Unità-T. La seconda ipotesi si è riferita alla possibilità che la relazione tra le misure di complessità sintattica e la qualità della scrittura fosse dipendente dal genere testuale.

Negli ultimi vent'anni, la ricerca sulla complessità sintattica ha subito, tuttavia, un rallentamento e si suppone che la ragione stia nella natura indiretta della relazione tra sintassi e qualità della scrittura (Beers, Nagy, 2010). Il problema, secondo questi ultimi autori e richiamato in precedenza da Halliday e Matthiessen (2004), sta nel fatto che la fluidità è resa dalla varietà della struttura delle frasi e non è detto che frasi lunghe siano malfunzionanti e frasi corte siano funzionanti o viceversa. Mentre

Halliday e Matthiessen (2004) superano il problema sostituendo proposizione a frase, Beers e Nagy (2010) decidono di non forzare la relazione tra complessità sintattica e qualità della scrittura che sono probabilmente diverse per natura. Non sorprende, infatti, secondo gli autori, che molte ricerche non siano riuscite a trovare una semplice formula per complessità sintattica e qualità della scrittura.

Tuttavia, il fatto che la complessità sintattica non abbia una relazione forte e diretta con la qualità della scrittura non significa che non ce l'abbia. Potrebbe essere che l'abilità di produrre frasi complesse sia una condizione necessaria, ma non sufficiente per scrivere buoni testi (Beers, Nagy, 2010). Coirier (1996), ad esempio, ha trovato che la complessità sintattica gioca un ruolo importante nella qualità della scrittura nel momento in cui rende evidenti complicate relazioni fra le idee (es. causa ed effetto) che implicano l'uso di subordinate. La complessità sintattica potrebbe anche contribuire alla qualità della scrittura qualora si traducano idee complesse in espressioni brevi. Alcune strutture sintattiche – pensando in particolare all'ambito accademico – permettono allo scrittore di comprimere più asserzioni in un'unica proposizione.

Alcuni autori, come Halliday (1992), ad esempio, hanno suggerito di usare indici di complessità sintattica alternativi alla struttura della frase o alla proposizione, come il verbo. Il verbo, infatti, rappresenta un fondamentale elemento di aggregazione tra elementi lessicali ed elementi grammaticali. Il suo uso tende a migliorare con l'età di pari passo con l'acquisizione di nuove costruzioni sintattiche (Otto, 2006).

La complessità sintattica, non solo varia con l'età, ma è anche dipendente dal genere testuale (Faigley, 1979; Nold, Freedman, 1977; Ravid, 2005). Nel suo studio su studenti universitari, Ravid (2005) ha rilevato che, rispetto ai testi narrativi, i testi espositivi sono più complessi per la lunghezza della proposizione principale e per la proporzione di nomi e aggettivi astratti. Una spiegazione probabile è che i due generi richiedano distinte strutture sintattiche in base a specifici obiettivi comunicativi (Beers, Nagy, 2010). Donovan e Smolkin (2006), suggeriscono che i testi narrativi ed espositivi si differenziano per due livelli: un micro-livello, le caratteristiche linguistiche e un macro-livello, ossia, la struttura testuale. In generale, le conclusioni alle quali sono pervenuti gli studiosi sul tema della complessità sintattica concordano in un punto fondamentale che può essere riassunto come segue: *“Una buona*

scrittura richiede l'uso della struttura sintattica, ma il rapporto della stessa con la qualità della scrittura non è immediato, sia per l'intervento di altre variabili, sia perché la relazione è dipendente dal genere testuale”.

3.2.2 Densità lessicale: referenza e concettualizzazione

Oltre alla complessità sintattica, un altro costrutto è stato al centro degli studi sullo sviluppo del linguaggio: la densità lessicale. Per densità lessicale si intende la percentuale di combinazioni di elementi lessicali ed elementi grammaticali in forme linguistiche più ampie. Nell'analisi della densità lessicale di un testo si considerano tutte le occorrenze (*token*), ossia il numero di volte in cui compare uno stesso lemma, (comprese le variazioni morfologiche, come ad esempio, le forme flesse, ecc), oppure i tipi (*type*), riconducendo ad un unico lessema le diverse modificazioni morfologiche che il termine assume di volta in volta nel testo. Ad esempio, le parole *libro, libri, libretto, libricino* si possono considerare quattro occorrenze, oppure si possono ricondurre ad un unico *tipo* nella sua forma base (*libro*). Una parola, allora, si presenta con una certa *forma* che ne costituisce il significante. Uno stesso lemma può ripetersi più volte all'interno di un testo, mantenendo la stessa forma, oppure assumendo forme diverse sulla base delle modificazioni morfologiche in ordine alla posizione che esso assume all'interno della frase (Cardona, 2008).

In una precedente ricerca (D'Amico, Devescovi e Tonucci, 2002), si è concluso che gli studenti più maturi riescono ad aggiungere ed articolare le informazioni, in particolare, tramite subordinate. Gli autori hanno confrontato l'uso di enunciati semplici con enunciati complessi, ovvero, composti da coordinate e subordinate, mostrando che la produttività per queste strutture cresce significativamente con l'età. Lo studente inizia a fare un uso sempre più funzionale delle strutture grammaticali organizzandole in funzione della produzione e della comprensione di unità linguistiche di livello più elevato come la sintassi complessa e il discorso. Premessa imprescindibile affinché lo studente riesca a gestire efficacemente la complessità sintattica e la densità lessicale è la capacità di comprensione. È noto che, in assenza di una comprensione del contenuto, difficilmente si può affrontare una proficua analisi della forma del testo, della sua struttura e della sua organizzazione sintattica

(Nation, 2001). Lo stesso afferma (p.148): *“Learners need to know a substantial amount of vocabulary in order to read unsimplified material, especially academic text. If we relate text coverage to the strands of learning from meaning-focused input and fluency development, the learners would need to have 95% coverage for learning vocabulary from meaning-focused input and 98-100% coverage for fluency development”*.

Le tendenze più recenti si sono allontanate dai costrutti appena descritti per focalizzarsi sulla struttura degli elementi nominali (Kopple, 1998), sull'organizzazione tematica a livello di clausola (Hoey, 1994) e sulla costruzione interpersonale di significato (Martin, 2000). Nei primi anni del terzo millennio si impone il bisogno di far interagire le caratteristiche linguistiche con la costruzione di significato in uno specifico contesto (Schleppegrell, 2008) e non di separare le une dalle altre.

Finora, l'argomento delle competenze linguistiche, è stato affrontato in termini piuttosto generali, ripercorrendo i due costrutti storici nello sviluppo del linguaggio secondo una prospettiva prevalentemente anglofona. Disporre esclusivamente di dati provenienti da ricerche internazionali rischia, però, di far percepire rilevanti solo gli aspetti considerati in ambito internazionale. In realtà, i criteri standard internazionali sono significativamente diversi da quelli nazionali (Lucisano, 2010). Pertanto è necessario spostarsi in Italia per capire quali studi sono stati condotti sugli aspetti relativi alle due dimensioni appena esplorate, come questi siano stati misurati e se, eventualmente ci sia stata la volontà di approfondire aspetti lacunosi rilevati in indagini internazionali. Per indagare la complessità sintattica il riferimento obbligato è alla morfologia e alla combinazione dei componenti la frase, ossia la sintassi. Per esplorare la densità lessicale è necessario analizzare la dimensione del lessico.

3.3 Morfologia e sintassi: Studi sulla lingua italiana

Il termine '*morfologia*', di derivazione greca, è entrato nel lessico moderno nel secolo XIX in riferimento alla forma delle parole. A questa categoria appartengono le parti variabili del discorso che sono il nome, l'aggettivo, l'articolo, il pronome e il verbo. Il verbo presenta una maggiore variazione morfologica rispetto all'articolo, al

nome e all'aggettivo che sono relativamente più semplici. Nel verbo, infatti, l'italiano conserva la differenziazione latina di forme per le singole persone, mentre nel nome conosce solo la differenziazione morfologica nel numero (singolare/plurale) e nel genere (maschile/femminile) e non quella del caso o della funzione logica (soggetto, oggetto, complementi), che era espressa dalle desinenze nella lingua d'origine, il latino (Bonomi, Stefinlongo, 2002). Le diverse parti del discorso (quelle variabili) si fondano su tre criteri:

- a) il criterio logico-contenutistico o semantico-nozionale, si basa sul contenuto di ciò che le stesse categorie indicano, cioè persone, animali, cose, concetti per il nome, azioni, stati, modi di essere per il verbo;
- b) il criterio funzionale, si basa sulla funzione esercitata dalla parola, come quella di collegare o congiungere altri elementi, come avviene per la congiunzione;
- c) il criterio distribuzionale, si basa sulla posizione che la parola occupa rispetto ad altre parole nella frase, per esempio l'avverbio che sta vicino al verbo o la preposizione che sta prima di un'altra parola.

Le proprietà delle singole parti del discorso hanno un ruolo importante nel determinare la forma e il significato della frase e del testo. Si pensi al differente impatto di un testo in cui vi sia una maggiore o una minore diffusione di forme verbali, oppure alle ragioni complesse che regolano la ripresa di un referente testuale attraverso una forma pronominale piuttosto che una forma lessicalmente piena o, ancora, alla possibilità di trasmettere un evento attraverso un sintagma nominale piuttosto che con una forma verbale (Manzotti, Zampese, 2010).

Nell'analisi delle diverse parti del discorso, oltre all'approccio morfologico, è necessario affrontare, anche, l'approccio morfosintattico. La *morfosintassi* si occupa delle relazioni tra la forma e la funzione, tra la forma e il suo uso in unione ad altre parole. Ad esempio, il pronome personale *lui* è usato in funzione di complemento diretto e indiretto (*vedo lui, vado da lui*), ma anche come soggetto (*lui mi ascolta*). Se esaminiamo l'uso di *lui* come soggetto accanto ad *egli*, ci stiamo occupando di morfosintassi (Cortelazzo, 2000). A scuola si insegna che il pronome sta al posto del nome, ma esso può anche sostituire un'altra parola diversa dal nome o addirittura un'intera frase. Inoltre può avere funzioni differenti da quella di sostituire un

elemento: la funzione di indicare qualcosa (*passami questo*) o di congiungere due proposizioni (*l'auto che ho comprato è molto spaziosa*). Tra le parti variabili del discorso, suscita allora maggiore interesse il verbo per l'intensa variazione morfologica e il pronome per le sue diverse funzioni.

Nella lingua, la *dimensione sintattica* riguarda non solo le scelte di costruzione di una frase, ma anche la connessione di ciascuna frase con tutte le altre del testo, la scelta delle singole parole e il modo di connetterle tra loro in frasi (Piemontese, 2002). Da molto tempo, noti linguisti (Simone, Cardona, 1971; Berretta, 1977; Lo Duca, 2004; Sabatini, 2008; Serianni, Benedetti, 2009) ribadiscono la funzionalità di una grammatica che non sia solo descrittiva (grammatica tradizionale), ma anche esplicativa. Questo implica lavorare su un'ipotesi unitaria che interroghi i dati e che sia basata sui modelli sintattici. Solo la riflessione sulla frase può spiegare come si aggregano le parti variabili del discorso. Da questo punto di vista si richiede di trattare i contenuti avendo prima riflettuto su di essi e capito il nesso fra i particolari e il tutto (Pallotti, 2009). Un professionista potrebbe chiedersi: *“cosa voglio che apprendano gli studenti? Dove devono arrivare? È spendibile ciò che propongo? Quali sono gli ostacoli reali al conseguimento degli obiettivi formativi? Quanto la mia didattica sostiene la loro motivazione?”*. È chiaro che se gli studenti sono sottoposti a criteri inaffidabili e oggetti frammentari, non impareranno a scrivere. Non basta “riconoscere” gli oggetti, se gli studenti non imparano a manipolarli, a trasformare le frasi da un'alternativa all'altra, a rendersi conto del fatto che le sfumature di significato e il significato nel suo complesso vengono veicolati da elementi linguistici (Nortarbartolo, Graffigna, 2010).

3.4 Il lessico: forma, significato, uso

Il lessico, inteso come misura di una abilità produttiva, è definito come il numero totale dei componenti lessicali di una lingua target che un parlante o un apprendente conosce e/o sa usare (Nation, 2005). I fattori coinvolti nella conoscenza produttiva di una parola sono tre:

Forma	Parlato	<i>Come è pronunciata la parola?</i>
	Scritto	<i>Come è la trascrizione ortografica della parola?</i>
	Parti della parola	<i>Quali parti della parola sono necessarie per l'espressione del significato?</i>
Significato	Forma e significato	<i>Quale forma lessicale può essere usata per veicolare questo significato?</i>
	Concetto e referenti	<i>A quali referenti si riferisce il concetto?</i>
	Associazioni	<i>Quali altre parole possiamo usare al posto di questa?</i>
Uso	Funzioni grammaticali	<i>In quali pattern la dobbiamo usare?</i>
	Collocazioni	<i>Quali parole o tipi di parole dobbiamo usare con questa?</i>
	Limitazioni (registro, frequenza)	<i>Dove, quando e quanto spesso possiamo usare questa parola?</i>

Forma, significato e uso sono, dunque, gli elementi che concorrono alla conoscenza di una parola. Essi stanno alla base dello sviluppo della competenza lessicale che comprende la conoscenza dei seguenti aspetti: elementi morfosintattici, rapporti logico-semantici tra le unità lessicali, argomento, funzione e significato delle parole, strategie per favorire la comprensione. Secondo Sternberg e Powell (1983), la comprensione di nuova parola è il risultato di tre processi interconnessi:

-*la codifica selettiva*: operazione di filtraggio delle informazioni del testo in rilevanti e meno rilevanti;

-*la combinazione selettiva*: messa in relazione delle informazioni al fine di creare un'ipotesi plausibile sul significato della parola target;

-*la comparazione selettiva*: confronto del nuovo significato con le conoscenze presenti nella memoria a lungo termine.

Quest'ultimo aspetto, riconducibile al background culturale, all'enciclopedia e alle conoscenze specifiche sull'argomento, se carente, potrebbe rappresentare un serio problema per l'utilizzo dell'inferenza e del contesto (Cardona, 2008). Infatti, non basta sapere il significato delle parole per utilizzarle, ma è, anche, necessario combinare il lessico con la conoscenza pregressa. I processi inferenziali riguardano la possibilità di costruire il significato di una parola non familiare attraverso le informazioni contestuali e sulla base dell'enciclopedia e della conoscenza del mondo

(Van den Broek, 1994). Per utilizzare le informazioni contestuali e la conoscenza pregressa è necessario padroneggiare le abilità di lettura e comprensione. Goodman (1967) definisce la lettura come uno *psychological guessing game*, che impegna costantemente il lettore in un *selective, tentative anticipatory process* (Rayner, Pollastek 1989). Il ruolo centrale per la comprensione attribuito ai processi di inferenza è stato evidenziato da modelli *top-down* (Goodman 1970; Smith 1971; Rumelhart, 1984), secondo i quali il flusso di informazione viene controllato e gestito dalle facoltà mentali superiori del sistema cognitivo. Per mezzo delle informazioni desunte dal testo, delle conoscenze di base e attraverso l'attivazione di schemi e script, cioè strutture di conoscenza presenti in memoria, il lettore è in grado di formulare aspettative, generare inferenze e guidare le ipotesi verso la costruzione di significato (Cisotto, 2006). L'abilità di lettura e di comprensione risiede, dunque, nell'individuare le informazioni contestuali sufficienti a creare ipotesi corrette sul contenuto di quanto si sta leggendo. In pratica, il lettore cerca di riconoscere la forma della parola o, quantomeno, di riconoscerne alcune sue parti. In caso di successo egli cercherà di formulare un'ipotesi sul significato. In caso contrario, se le indicazioni fornite dalla parola stessa non sono sufficienti, egli cercherà di orientarsi nel testo per vedere se vi sono indicazioni per poter inferire o indovinare (*guessing*) il significato della parola sconosciuta (Huckin e Bloch, 1993).

Le parole assumono, pertanto, il loro significato quando sono inserite in un contesto: al di fuori di esso sono prive di significato. Per questo motivo, la valutazione del lessico può avvenire solo attraverso una misurazione realizzata in un contesto (Davies, 2008), ad esempio, con un cloze test o item a punti discreti. Tuttavia, se una parola può essere inferita facilmente quando è inserita in un contesto ricco di informazioni utilizzabili o di elementi ridondanti, si attivano solo parzialmente i processi di codifica (o non si attivano affatto) e quindi si produce una traccia mnemonica meno stabile, mentre il significato di una parola diviene più stabile nella memoria a lungo termine quando è il frutto di un'elaborazione più complessa (Mondria, Wit-de Boer, 1991). Infatti, pur riconoscendo che i processi di inferenza e il ricorso agli indizi contestuali costituiscono un'attività imprescindibile della lettura e sono alla base della possibilità di acquisizione del lessico, solo i lettori meno abili usano le informazioni contestuali per riconoscere una parola. Quando diventano più

abili, il loro affidamento al contesto decresce (Hulstijn, 2001). Se molto vocabolario si apprende dal contesto, allora non serve insegnare il vocabolario a partire dal contesto, ma insegnare agli studenti ad usare il contesto per insegnare a se stessi (Sternberg, 1987).

Read (2000) sostiene il ruolo fondamentale che il lessico gioca nella competenza e negli usi linguistici. Per comunicare pensieri, idee, atteggiamenti, emozioni, i concetti si organizzano in rappresentazioni mentali complesse che intrattengono relazioni articolate di varia natura (morfosintattica, lessicale, semantica), al fine di rendere la scrittura funzionale alla comunicazione. Non basta, pertanto, saper utilizzare i processi inferenziali e il contesto, ma è anche necessario mettere in relazione elementi morfosintattici, rapporti logico-semantici tra unità lessicali, argomento, funzione e significato delle parole, strategie per la comprensione. Da questo punto di vista, la letteratura è passata dalla tradizionale considerazione della valutazione del lessico che prevede una conoscenza dei singoli elementi lessicali, a una che ha l'obiettivo di evidenziare il modo in cui l'analisi degli aspetti lessicali possa essere collegata ad una valutazione integrata della capacità linguistica (Read, 2000).

Verso la metà degli anni Settanta, gli aspetti linguistici, morfologici, sintattici, etc., sembrano non essere più sufficienti a spiegare fenomeni complessi come la pronominalizzazione, la successione dei tempi verbali, l'ordine delle parole, le anafore, le ellissi, ecc., fenomeni che risultano meglio compresi all'interno del testo. Sulla base di questa insoddisfazione inizia, allora, a svilupparsi la linguistica testuale.

CAPITOLO 4
LE DIMENSIONI TESTUALI

4.1 La linguistica testuale: linee di studio e ricerca

L'avvento della linguistica testuale viene determinato dalla necessità di comprendere fatti linguistici per i quali la grammatica tradizionale, limitata alla frase come unità massima, non riesce a fornire una spiegazione soddisfacente (Damiani, 2008). Dagli inizi degli anni '60 agli inizi degli anni '80 si susseguono 3 diversi approcci o fasi di dominanza (Beaugrande e Dressler, 1981) della ricerca linguistico-testuale, ciascuno dei quali ha come oggetto d'indagine, il testo.

- I. **Inizi anni '60:** la *linguistica transfrastica* (letteralmente “al di là della frase”) nasce come ampliamento della “linguistica della frase” già esistente e per questo motivo non rappresenta una forte rottura col passato. La frase rimane un punto di riferimento fondamentale, ma cambia, almeno in apparenza, la definizione di testo. Nell’approccio transfrastico il testo non era solo la somma delle frasi (come per la grammatica tradizionale), ma era concepito come una sequenza coerente di frasi, e “l’oggetto della ricerca era costituito [...] dai procedimenti che connettevano le singole frasi in unità maggiori” (Verlato, 1983). Tuttavia dalla definizione non traspariva una concezione autonoma di testo e non era chiaro come venivano individuate le connessioni fra le frasi.
- II. **Inizi anni '70:** l'assenza della dimensione pragmatica (le relazioni tra testo, contesto ed utenti), divenne poi motivo di riflessione per gli ideatori delle *grammatiche testuali*. Questo approccio sosteneva l'esistenza di due livelli di testualità: un primo, in cui il testo è visto come combinazione di frasi unite da connettivi (o struttura superficiale); un secondo in cui il testo è ricondotto a una struttura profonda (o base) che gli conferisce coerenza semantica globale e dalla quale, mediante regole trasformazionali, è generata la stessa struttura superficiale (Damiani, 2008). In questo senso, l'attenzione alla coerenza semantica rappresenta un segnale di apertura alla pragmatica perché significa iniziare a pensare ai testi in base ai contesti d'uso (Bachtin, 1986, 1993). Tuttavia, la posizione rivestita dalla pragmatica sembra marginale. Se gli aspetti con-testuali rappresentavano l'aspetto più propriamente pragmatico della teoria, era al co-testo che veniva riservata, almeno in un primo

momento, l'attenzione, ossia ai problemi della struttura grammaticale e di quella struttura che, senza essere grammaticale, era nondimeno formale (ossia metrica, ritmica), (Petöfi, Pascucci, 2001).

III. *Inizi anni '80*: solo con l'*approccio procedurale*, la fase più evoluta della ricerca linguistico-testuale, il testo inizia ad essere concepito come "occorrenza comunicativa" (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001). Sintassi, semantica e pragmatica non vengono più considerate entità distinte. A tal proposito, Beaugrande e Dressler (1981), chiariscono il loro punto di vista: *"per molti anni sia la sintassi che la semantica sono state studiate senza tener conto del problema di come i parlanti usano la grammatica e costituiscono il significato in una situazione comunicativa reale. La pragmatica è il campo dei PROGETTI e dei FINI nel quale vengono presi in esame senza alcuna limitazione i problemi dell'uso reale anche nell'ambito della sintassi e della semantica. Studiando l'atteggiamento di chi produce il testo ("intenzionalità"), di chi lo riceve ("accettabilità") e della cornice comunicativa ("situazione") si affrontano gli aspetti concernenti la pragmatica"* (Beaugrande e Dressler, 1981, tr. it. 1994, p.45). I due autori fondano un modello di produzione e ricezione, ma piuttosto che ai procedimenti specifici sottostanti la produzione e la comprensione testuale, l'interesse dell'approccio procedurale è rivolto ai principi generali di questi processi. Si tratta di sette indici di testualità o criteri di accettabilità del testo: coesione, coerenza, intenzionalità, accettabilità, informatività, situazionalità ed intertestualità. Poiché i criteri più evidenti della testualità sono coesione e coerenza ci si soffermerà solo su questi.

Coesione e coerenza sono due indici di testualità strettamente interrelati. Tuttavia un testo coerente può essere malamente coeso e un testo coeso può non essere coerente (Carrell, 1982; McCulley, 1985; De Beni, Carretti, Cisotto, 2001). Per questo motivo, coesione e coerenza verranno trattate separatamente, ma con l'accortezza di evidenziare laddove una incontra l'altra.

4.2 La coesione: i legami del testo

La *coesione* riguarda il testo come fatto linguistico e concerne le procedure mediante le quali le sue unità informative, ossia singoli enunciati indipendenti, gruppi di enunciati, parti del testo o contenuti impliciti (Manzotti, Zampese, 2010) vengono cementati (Altieri Biagi, 1989). In virtù di questa funzione, il concetto di coesione assume un ruolo di continuità semantica (Halliday, Hasan, 1976) e si rende visibile attraverso vari dispositivi linguistici (congiunzioni, avverbi, verbi, pronomi...) raggruppabili, per la maggior parte, nella più ampia categoria dei *connettivi*: causali, temporali, logici, addittivi o avversativi (Pallotti, 2009). Si tratta di specifici lessemi destinati ad esplicitare il legame logico della subordinata con la sua reggente (ad es. *quando, perché, siccome, affinché, cosicché, sebbene, se...*) o fra due frasi coordinate (ad es. *E*). Nel primo caso, i connettivi stabiliscono una specifica relazione, nel secondo, invece, più comune negli studenti principianti, gli eventi vengono legati come grani di una collana, senza stabilire i gradi e i tipi di rapporto tra gli eventi (Bazzanella, Pozzo, 2001). Imparare a usare i connettivi è come imparare a usare la cinepresa: i fatti sono di fronte a te e tocca a te “legarli” in sequenza, metterli in primo o in secondo piano, creare un “testo” e rappresentare il tuo modo di vedere (Bazzanella, Pozzo, 2001).

I connettivi, oltre ad agire a livello linguistico e semantico, hanno anche una funzione pragmatica, di articolazione e pianificazione del discorso (Tini Brunozzi, 2003). Gli esempi che seguono possono facilitarne la comprensione:

1. Ce l'ha messa tutta, **ma** non ce l'ha fatta
2. Non ce l'ha fatta, **ma** ce l'ha messa tutta

Le due frasi sembrano dare al lettore la stessa informazione, tuttavia differiscono l'una dall'altra. Nel primo caso, il *ma* ha funzione avversativa sul piano semantico. Questo è deducibile dalla negazione del rapporto logico di causa-effetto (“mettercela tutta” vs “farcela”). Nel secondo, il *ma* segnala una contrapposizione a livello testuale, perché la relazione di causa-effetto è stata alterata dal bisogno comunicativo dell'emittente di evidenziare la causa piuttosto che l'effetto. L'uso pragmatico-testuale dei connettivi avversativi non ha tanto funzione di contrasto, quanto di cambiamento della linea argomentativa perché segnala parti nuove alle quali l'autore

porta maggiore attenzione (il rema integra o supera il tema), (Marconi, 1984). La posizione assunta da molti studiosi è che un testo coeso è condizione necessaria per soddisfare l'intenzione comunicativa dello scrittore. La coesione diventa la manifestazione del modo in cui chi scrive sta dando un senso al messaggio, cosa che presuppone la comprensione dei nessi coesivi a livello semantico e grammaticale (Carter, McCarthy, 1988).

Sebbene l'importanza della coesione sia ampiamente documentata, essa sembra rivestire una posizione secondaria rispetto alla coerenza. La qualità del testo, infatti, è stata spesso associata solo alla coerenza (McNamara, Crossley, McCarthy, 2010). Probabilmente questo è riconducibile al fatto che la coerenza è un criterio semantico gerarchicamente sovraordinato rispetto alla coesione (Beaugrande, Dressler, 1981). Inoltre, non sempre i legami coesivi guidano a una rappresentazione coerente del testo (Brown, Yule, 1983) e solo alcuni aspetti lo consentono (Cook, 1994).

Quello che è stato ampiamente dimostrato è che i connettivi e altri segnali linguistici assumono un ruolo di facilitazione *durante* il processo di lettura (Gaddy, van den Broek & Sung 2001): da una parte, velocizzando l'elaborazione di informazioni tra loro vicine (Bestgen & Vonk 1995; Britton, Glynn, Mayer & Penland 1982; Deaton & Gernsbacher 2000; Haberlandt 1982; Sanders 1992; Sanders & Noordman 2000), dall'altra favorendo la costruzione di una rappresentazione coerente del testo (Loman & Mayer 1983; Lorch & Lorch 1995; Meyer, Brandt & Bluth 1980; Millis & Just 1994; Sanders & Noordman 2000; Degand, Lefèvre & Bestgen 1999).

La coesione ha destato particolare interesse proprio perché la comprensione è influenzata dall'interazione tra la coesione del testo, la conoscenza pregressa sull'argomento e le abilità generali di comprensione (McNamara & Kintsch, 1996; Ozuru, Dempsey, & McNamara, 2009). Poiché alcuni studi hanno smentito le conclusioni secondo cui i mezzi coesivi sono di supporto alla rappresentazione mentale del lettore, Degand & Sanders (2002) hanno condotto una ricerca per cercare di risolvere la contraddizione. L'ipotesi di partenza era che i connettivi che esprimevano una relazione causale in un testo espositivo influissero positivamente sulla costruzione della rappresentazione mentale del lettore anche dopo la lettura. I risultati hanno confermato l'ipotesi: i connettivi, come le frasi di segnalazione, hanno

un grande impatto sull'elaborazione del testo e aiutano il lettore a costruirsi una rappresentazione cognitiva coerente delle informazioni del testo (Noordman & Vonk 1998; Sanders & Noordman 2000, Degand & Sanders, 2002). Ciò si deduce, sia dai tempi di elaborazione per connettere le informazioni, sia da rappresentazioni integrate. Migliora sia l'azione di controllo sul testo, sia il ricordo.

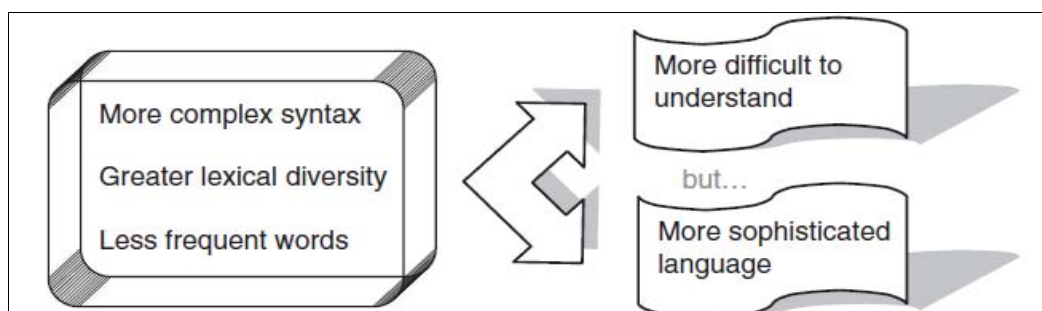
I principali tipi di coesione sono tre: la coesione causale, referenziale e lessicale.

4.2.1 La coesione causale

La coesione causale si riferisce al grado con cui le relazioni causali sono esplicitamente espresse da legami linguistici (ad es. *Perché, così, quindi*). La loro importanza sta nel veicolare importanti relazioni di contingenza fra stati ed eventi (Graesser & Franklin 1990). E' importante notare che la presenza di connettori causali in un testo sembra influenzare la rappresentazione mentale nel suo insieme, nel senso che questi segnali linguistici permettono di raggiungere la coerenza globale, oltre che quella locale.

La coesione causale compare verso la fine della scuola primaria, incrementa con l'età e si associa a una sintassi più complessa (Graesser, McNamara, Kulikowich, 2011). Linderholm et al. (2000) hanno ipotizzato che la correzione della struttura causale di testi facili e difficili (valutati in base alla scala di leggibilità di Fry, 1975) può influenzare la comprensione di lettori di college più o meno abili. In questo studio, il livello di difficoltà di due testi narrativi era misurato in base al numero di connessioni causali e referenziali per testo, l'esplicitazione degli obiettivi e lo schema di familiarità (Trabasso, Secco, & Van den Broek, 1984). La revisione applicata ai testi era basata sulla teoria di comprensione della rete causale proposta da Trabasso et al. (Ibidem, 1984) ed era finalizzata a riparare la struttura causale e ad organizzare meglio il testo. Gli interventi si focalizzavano sulle relazioni causali tra gli eventi e potevano essere di riordino temporale degli stessi, trasformazione di obiettivi impliciti in obiettivi espliciti e correzione di lacune coesive dovute a spiegazioni inadeguate, causalità multipla o relazioni causali troppo lontane. In generale, i risultati indicano che sia i lettori abili che quelli meno abili traggono beneficio della revisione di testi difficili, mentre la revisione di testi facili non influenza la

prestazione. Come mostra la *figura 1*, una sintassi complessa, la diversità lessicale e l'utilizzo di parole meno frequenti, da una parte rendono il testo di difficile comprensione (in particolare per gli scrittori inesperti), dall'altra riflettono un linguaggio sofisticato che presuppone la conoscenza e l'utilizzo di una sintassi complessa e di parole poco frequenti (McNamara, Crossley, McCarthy, 2010).



- Fig.1-

(McNamara, Crossley, McCarthy, 2010)

La diversità lessicale è indicativa del repertorio di vocabolario a disposizione di chi scrive (McCarthy & Jarvis, 2007), delle sue abilità linguistiche, ma anche del suo status socioeconomico (e.g., Ransdell & Wengelin, 2003). Se la qualità della scrittura è giudicata più dal grado di “ricercatezza” della scrittura che dalla facilità di elaborazione, allora i testi con qualità più alta sono quelli con sintassi più complessa e parole poco frequenti (McNamara, Crossley, McCarthy, 2010). E' vero allora che la qualità di un testo non si misura solo dalla coerenza, come si presupponeva all'inizio, ma anche dalla coesione. In particolare quella di tipo referenziale e quella di tipo lessicale risultano buoni predittori della qualità complessiva della scrittura (Bae, 2001; Chiang, 2003). Ma in che modo le coesioni lessicale e referenziale possono determinare la qualità di un testo?

4.2.2 La coesione referenziale

La *coesione referenziale* si verifica quando un item nel testo si rivolge a un altro elemento del testo per la sua interpretazione (e.g. “quando l'intestino assorbe i nutrienti, l'assorbimento è facilitato da alcune forme di batteri”, la parola *assorbimento* nella seconda clausola si riferisce all'evento associato al verbo *assorbe* nella prima clausola). La coesione referenziale può avvenire tramite l'utilizzo di

articoli dimostrativi, definiti o comparativi oppure pronomi.

L'uso dei pronomi è determinante per costruire la coesione a livello di testo-base e di modello situazionale, in quanto difficilmente un pronome potrà essere utilizzato in un'altra unità di discorso. Inoltre, la distinzione dei pronomi in prima o terza persona ha ripercussioni a livello di significati (Pennebaker, Booth, & Francis, 2007). La bassa frequenza dei pronomi in terza persona nei saggi più carenti potrebbe essere il risultato del tentativo di scrittori meno abili di evitare errori come l'ambiguità dei pronomi referenziali. Poiché i pronomi di terza persona solitamente si riferiscono a UT immediatamente precedenti, è possibile inferire che solo gli scrittori maturi elaborano gli argomenti introdotti in una data UT con le susseguenti e adiacenti UT (Witte & Faigley, 1981). Le carenze in questo tipo di coesione portano ad aumentare il tempo di lettura e a compromettere la comprensione (McNamara & Kintsch, 1996; O'Brien, Rizzella, Albrecht, & Halleran, 1998).

4.2.3 La coesione lessicale

La coesione lessicale indica l'abilità complessiva di scrittura e permette di individuare differenti modalità di discorso e scopi, in quanto le nuove parole devono essere integrate nel testo (McCarthy & Jarvis, 2007). L'analisi dei legami lessicali mostra come lo scrittore ha costruito le idee e come è stato in grado di associarle per intessere la trama testuale (Witte, Faigley, 1981). Halliday e Hasan (1976) identificano due sotto-classi di coesione lessicale: la *reiterazione* e la *collocazione*. La prima è suddivisa a sua volta in quattro categorie che vanno dalla ripetizione dello stesso item, alla ripetizione, attraverso l'uso di un sinonimo, di un item superordinato o di uno generale. Tutte le relazioni lessicali non possono essere, però, soddisfatte dalla reiterazione lessicale, pertanto viene introdotta una classe definita collocazione. La *collocazione* si riferisce alla relazione semantica e strutturale tra le parole che i parlanti nativi possono usare inconsciamente per comprendere o produrre un testo (Muto, 2006). Halliday e Hasan (1976, p.286) sostengono che: *in generale, due item lessicali che hanno modelli simili di collocazione - cioè, che tendono ad apparire in contesti simili - produrranno una forza coesiva solo se si presenteranno in frasi adiacenti*. Questo significa che un nesso di collocazione tra

item lessicali vicini crea coesione (Muto, 2006).

La relazione lessicale è la relazione più importante per connettere le frasi nel discorso. La sua conoscenza aiuta gli studenti a scrivere più efficacemente (Muto, 2006). Tuttavia, secondo Brown e Yule (1983) la coesione lessicale non necessariamente produce relazioni semantiche tra frasi. Ne è un esempio quello che segue:

A: Suona il campanello

B: Sono in bagno

In queste frasi non c'è una coesione lessicale, ma i lettori capiscono che la sequenza di frasi costituisce un testo. Brown e Yule affermano (Brown, Yule, 1983, p.197): *il lettore, in verità, potrebbe usare alcune espressioni esplicite di relazioni coesive, ma è più probabile che egli provi a costruire una rappresentazione coerente degli eventi descritti mettendoli insieme, piuttosto che soffermarsi sulle sole connessioni verbali.* Questo significa che un testo può esistere senza coesione lessicale, tuttavia la coesione lessicale non può esistere senza il testo.

In sintesi, la coesione lessicale è importante per due motivi: il primo, perché ogni item lessicale è potenzialmente coesivo e il secondo, perché nulla nell'occorrenza di un dato item lessicale lo rende necessariamente coesivo. Si riconosce allora la centralità del testo e delle sue informazioni, alcune emergenti dalla superficie sintattico-grammaticale, altre da inferire, tramite elementi espliciti e sulla base di un accordo tacito tra scrittore e lettore (Witte & Faigley, 1981).

4.3 Metodi per misurare la coesione

I metodi che sono stati pensati per misurare la coesione hanno in comune l'attenzione all'affidabilità. Nonostante la differenza di formule, le misure sono tutte basate o correlano altamente con due variabili: la frequenza o familiarità delle parole e la lunghezza delle frasi (Haberlandt, Graesser, 1985; Zipf, 1949).

Per misurare la coesione testuale si conoscono principalmente due metodi. Il primo, denominato *analisi lessicale* (Hoey, 1991), dà particolare rilievo ad elementi di coesione lessicale. Questa analisi permette di identificare laddove ci sono state delle “rottture” nella coesione e dove, invece, le frasi sono state connesse. Inoltre,

evidenzia relazioni semantiche tra frasi attraverso le coesioni lessicali percepite nel corso della lettura dei testi (Morris, 2004) che hanno un ruolo chiave nel creare ed interpretare il discorso (Muto, 2006). L'analisi lessicale rappresenta un tentativo di verificare come i modelli di lessico, che riflettono l'organizzazione del testo, possono essere identificati. Frasi che hanno numerosi collegamenti con altre frasi sono dette frasi "legate" o "bonded". Hoey (1991) argomenta che identificando queste frasi nel testo, si coglie come esso sia stato organizzato. Considerando ogni reiterazione (ripetizione, parafrasi, espressioni di riferimento) fra coppie di frasi legate, è possibile contare il numero di collegamenti fra tutte le possibili coppie nel testo. Le frasi sconnesse sono quelle in cui non convergono collegamenti. Se ne possono individuare tre tipi (Watson Todd, Khongput, Darasawang, 2007):

1. frasi completamente slegate: non hanno legami con altre frasi nel testo, il contenuto di una frase non si lega con il contenuto del resto del testo;
2. frasi pre-slegate: non hanno legami con frasi che appaiono prima nel testo, sebbene li abbiano con quelle dopo. Questo potrebbe indicare un nuovo argomento nel testo, ma anche che questo argomento non è sufficientemente collegato al discorso precedente;
3. frasi post-slegate: non hanno legami con frasi che appaiono dopo nel testo, sebbene li abbiano con quelle prima. Questo potrebbe indicare la conclusione di un argomento e i relativi problemi con tutta la parte che precede la successiva.

Mentre l'analisi lessicale permette di identificare i punti di rottura nel testo, la tassonomia di Halliday e Hasan (1976) non lo consente.

Il secondo approccio per analizzare la coesione testuale fa riferimento alla tassonomia dei nessi coesivi di Halliday e Hasan. Per gli autori, la coesione dipende da relazioni lessicali e grammaticali che consentono alla sequenza di frasi di essere capite in quanto discorso connesso, più che come frasi autonome. Questa classificazione viene stabilita in base alle funzioni dei nessi coesivi. I cinque principi che assicurano la coesione del discorso sono: *sostituzione*, *ellissi*, *coesione lessicale*, *referenza*, *coniunzione*. Poiché questi si manifestano a livello di superficie del testo, si suppone che la loro identificazione sia immediata. Sostituzione ed ellissi sono frequenti nel parlato più che nel discorso scritto. La prima sostituisce un elemento

con un altro (che non è un pronome personale), mentre l'ellissi comprende la cancellazione di una parola, frase o clausola. L'effetto dell'una e dell'altra è quello di allargare il campo testuale o semantico di una frase a quella successiva. Le altre tre categorie (coesione lessicale, referenza, congiunzione) includono la maggior parte dei nessi coesivi espliciti nella scrittura. Le categorie di referenza e congiunzione comprendono sia legami grammaticali che lessicali. Gli elementi di congiunzione, secondo Halliday e Hasan, non sono coesivi di per se stessi, ma esprimono un certo significato che presuppone la presenza di altri componenti nel discorso.

Riferendosi a questa tassonomia, Witte & Faigley (1981), hanno esaminato testi scritti da matricole universitarie. E' emerso che le scritture peggiori non solo esibivano molte ridondanze, ma avevano anche poche congiunzioni e coesioni di referenza. Inoltre, mancando di un adeguato vocabolario, gli scrittori meno abili dimostravano una scarsa abilità nel percepire e articolare concetti astratti con referenti di esempi e una difficoltà nel percepire relazioni fra le idee, oltrepassando il mondo dell'esperienza più immediata. Uno scrittore abile, se incontra la parola "questo" dovrebbe sostituirla con il corretto referente recuperato dalla memoria di lavoro, oppure rintracciarlo rileggendo il testo. In modo simile, se si imbatte in una congiunzione avverbiale, dovrebbe tentare di stabilire una relazione avversativa tra due elementi del testo.

Oltre all'analisi lessicale e alla tassonomia di Halliday e Hasan, molti studi hanno usato la *Latent Semantic Analysis* (LSA; Landauer, McNamara, Dennis, & Kintsch, 2007; Millis, Magliano, & Todaro, 2006) allo scopo di misurare le differenze di coesione nei testi (Foltz, Kintsch, & Landauer, 1998; McNamara, Cai, & Louwerse, 2007). LSA è un metodo importante di valutazione delle caratteristiche semantiche comuni in un testo che considera oltre alle parole, frasi e paragrafi (Landauer, McNamara, Dennis, & Kintsch, 2007), anche la conoscenza implicita. LSA è una tecnica matematico-statistica per rappresentare la parola e la conoscenza del mondo sulla base di un ampio corpus di testi. L'intuizione centrale del metodo LSA è che il significato di una parola è dedotto dalla presenza di altre parole che la circondano. Due parole hanno una somiglianza di significato nel grado in cui condividono parole simili circostanti. Ad esempio, la parola *martello* è altamente associata a parole dello stesso contesto funzionale come *cacciavite*, *colpo* e *costruzione*. Il metodo può essere

usato non solo considerando le parole, ma anche le similitudini tra frasi adiacenti o possibili coppie di frasi in un paragrafo, oppure considerando quanto l'informazione data -D- in ogni frase del testo è rapportata alla somma dell'informazione nuova -N- e già esistente $[D/(N+D)]$. Ciascuna di queste misure varia da 0 (bassa coesione) a 1 (alta coesione), (Graesser, McNamara, Kulikowich, 2011). Anche Scinto (1984), per misurare la coesione ha stabilito una proporzione, tra il numero di legami coesivi corretti nel testo e il totale di frasi.

4.4 Il rapporto coesione/coerenza

I legami coesivi guidano il lettore a formarsi una rappresentazione coerente poiché forniscono informazioni esplicite sulle relazioni tra i segmenti testuali (Britton et al. 1982). In genere, la coesione è altamente correlata con la coerenza in quanto la coesione facilita lo sviluppo di una rappresentazione mentale coerente. Tuttavia, se il lettore ha un sufficiente repertorio conoscitivo, la rappresentazione mentale di un testo a basso livello coesivo potrà essere ugualmente coerente (McNamara, Crossley, McCarthy, 2010). Infatti, come la coerenza dipende dalla generazione di inferenze per connettere le informazioni del testo con la conoscenza pregressa, così una bassa coesione può indurre a una rappresentazione mentale coerente se il processo inferenziale è in grado di supplire alla debolezza coesiva (Graesser et al., 2003; Louwerse, 2002, Ozuru et al., 2009). Purtroppo, è stato dimostrato che la maggior parte dei lettori possiede scarse conoscenze, per cui un'alta coesione facilita il loro processo di comprensione (Gernsbacher, 1990; McNamara, 2001). La difficoltà principale sta nell'interpretare gli elementi impliciti del testo e collegarli tra loro tramite inferenze (McNamara, Crossley, McCarthy, 2010). Anche le connessioni interne alla rappresentazione mentale del lettore sono costruite in base agli elementi disponibili nel testo e sono combinate con le intenzioni e le abilità cognitive del lettore (Louwerse, Graesser, 2004).

E' stato dimostrato che fornire istruzioni (Goldman, Murray, 1992) e occasioni d'uso di opportune strategie migliora la comprensione e l'apprendimento (e.g., McNamara, 2007; Palincsar & Brown, 1984). Se il lettore ha un solido background conoscitivo, la mancanza di coesione non intaccherà la comprensione, anzi, a volte,

la rafforzerà stimolando il processo inferenziale (McNamara & Kintsch, 1996; O'Reilly & McNamara, 2007; Ozuru et al., 2009). La conoscenza di strategie, invece, può essere particolarmente utile agli studenti con poche conoscenze e scarse abilità di lettura (Magliano et al., 2005; O'Reilly & McNamara, 2006). L'uso di strategie, a sua volta, può aiutare ad aumentare le risorse della memoria di lavoro (e.g., McNamara & Scott, 2001). Apprendere strategie di scrittura e sostenere il processo di scrittura, potrebbe aiutare gli studenti meno abili ad innalzare la qualità del proprio linguaggio in coesione e coerenza, perché sollevati dalla fatica di controllare simultaneamente pianificazione, trascrizione e revisione (McNamara, Crossley, McCarthy, 2010).

La nozione di coerenza ha occupato una posizione di rilievo sia nella linguistica testuale, sia nelle teorie psicolinguistiche del testo e del discorso (Sanders, Noordman, 2000). Le ricerche che si sono svolte finora, hanno messo in evidenza lo stretto legame tra coerenza e conoscenza pregressa e come questo rapporto influisca su memoria e apprendimento (Britton, Gulgoz, 1991; McNamara, Kintsch, 1996). Si sostiene, infatti, che le relazioni di coerenza vengano costruite nella mente del lettore e dipendano dalle sue abilità e dalla conoscenza della situazione. Se il lettore ha un'adeguata conoscenza dell'argomento e se il testo presenta specifiche "spie" linguistiche e di discorso (coesione), allora è probabile che il lettore si formi una rappresentazione mentale coerente del testo (Graesser, Louwerse, McNamara, Cai, 2004). Esistono, pertanto, caratteristiche esplicite (parole, espressioni o frasi) che orientano il lettore nell'interpretare le idee fondamentali nel testo, connettendo semanticamente idee con altre idee (coerenza locale) e connettendo idee a un più alto livello di unità globali (coerenza globale), (Van Dijk, 1988; McNamara, Louwerse, Graesser, 2004; Guzmán & Klin, 2000, Graesser, McNamara, Louwerse, 2003). La capacità di utilizzare i due tipi di coerenza migliora con l'età, ma non necessariamente l'applicazione di una presuppone l'applicazione dell'altra (Wright, Rosenberg, 1993).

La caratteristica della coerenza di essere il prodotto di rappresentazioni psicologiche e di processi consapevoli (Graesser, McNamara, Louwerse, Cai, 2004) rende conto di come un particolare livello di coesione porti a una rappresentazione mentale coerente per un lettore e ad una incoerente per un altro (McNamara, 1996).

Da questo punto di vista la coerenza diventa un costrutto psicologico, mentre la coesione un costrutto testuale (Graesser, McNamara, Louwerse, 2003; Louwerse, 2002; Louwerse, Graesser 2004). Tale conclusione sembra contrastare con l'idea diffusa per cui la coerenza è un indice di testualità. In realtà, pensando alla coerenza come atto comunicativo, si ravvisa la possibilità di combinare l'aspetto psicologico a quello testuale. In particolare, l'aspetto psicologico interviene nel momento in cui si è consapevoli della funzione comunicativa della scrittura.

I concetti di “coesione” e “coerenza” possono rendersi utili nell’esame dei testi solo se vengono analizzati tenendo presente come si stabiliscono effettivamente le connessioni e le relazioni fra gli avvenimenti comunicativi (Beaugrande e Dressler, 1981). Il concetto richiama le funzioni in base alle quali concetti e relazioni soggiacenti al testo di superficie (struttura sintattico-grammaticale), sono reciprocamente accessibili e rilevanti (Ibidem, 1981). Un'affermazione del tipo *“lavandosi i capelli con lo shampoo all'ortica, crescono ortiche al posto dei capelli”*, suscita ilarità per una doppia incoerenza. La prima riguarda il fatto che lavandosi i capelli con lo shampoo all'ortica crescono ortiche al posto dei capelli, la seconda riguarda il fatto che lo shampoo fa crescere i capelli. Entrambe le affermazioni vanno contro il principio di realtà (Reinhart, 1980; Witte, Faigley 1981) e, a meno che non si stia parlando di narrative, non sono accettabili. Ecco allora che la coerenza riflette il tentativo dello scrittore di assicurare che il significato recepito dal lettore sia collegato al significato inteso dallo scrittore (McCutchen, Perfetti, 1982).

4.5 La coerenza

Le ricerche fin qui presentate hanno dato un notevole contributo nel definire la coerenza. Avendo considerato, però, contemporaneamente più variabili, non risulta abbastanza chiaro il ruolo della coerenza in sè. Sanders e Noordman (2000), nel tentativo di far luce sul concetto, ne hanno isolato due aspetti: la natura della relazione tra segmenti testuali e il modo in cui tale relazione emerge nel testo. Le relazioni che formano il testo intervengono quando la comprensione di un elemento linguistico concorre alla comprensione di un altro elemento nel testo. Questa rete di relazioni semantiche collega frasi o paragrafi, unità di discorso strutturalmente

indipendenti l'una dall'altra (Stotski, 1983).

Due distinti segmenti testuali possono essere collegati tramite relazioni concettuali di *causa-conseguenza*, *elenco* e *problema-soluzione*, ciascuna resa esplicita e facilitata da segnali linguistici, ad esempio *per*, *perché*, *poiché* (elementi coesivi). In modo simile Meyer (1975, 1977) identifica le relazioni concettuali in *predicati retorici*. L'uso dei predicati retorici contribuisce alla costruzione di una rappresentazione coerente del testo (Sanders, Noordman, 2000) ovvero alla comprensione testuale.

Poiché nel testo espositivo, il lettore dipende meno dalla conoscenza di storie stereotipiche (a differenza del testo narrativo), la prosa espositiva risulta migliore per capire quale 'peso' hanno le caratteristiche del testo nella costruzione di una rappresentazione significativa (Sanders, Noordman, 2000). Lo sviluppo dell'abilità di scrivere testi coerenti dipende, pertanto, da fattori come la consapevolezza delle strategie tipiche di una specifica prosa, l'abilità di decidere quando un testo è completo e l'abilità di categorizzare le idee (Englert, Raphael, Fear, Anderson, 1988). Numerose ricerche hanno dimostrato che un testo è meglio organizzato a favore di ricordo e comprensione quando sono presenti relazioni di confronto, causalità, problema-soluzione. Accade diversamente quando le idee sono presentate ad elenco (Meyer, 1977; Freedle, Fine, 1982; Meyer, Freedle, 1984; Sanders, 1992; Millis, Just, 1994; Deaton, Gernsbacher, 2000). In particolare, le relazioni causali sono facilmente accessibili e riproducibili (Sanders, Noordman, 2000).

Valutare la coerenza testuale è però, a tutt'oggi, una vera sfida (McNamara, Louwerse, McCarthy, Graesser, 2010). L'uso di indicatori di valutazione (ad es. *organizzazione*, *sequenze logiche ben connesse*, *elementi coesivi*) seppur lodevole, ha effetti negativi sull'affidabilità, sopraggiungendo da una parte la soggettività di chi valuta, dall'altra la confusione degli indicatori, (ad es. Stiamo misurando la coerenza o la coesione?) (Todd, Thienpermpool, Keyuravong, 2004).

Si è finora compreso che uno dei modi in cui i lettori stabiliscono la coerenza è quello di collegare le differenti unità di informazione nel testo ovvero di individuare le relazioni di coerenza che tengono insieme segmenti testuali (proposizioni o paragrafi), (Hobbs 1990; Noordman & Vonk 1997; Sanders, Spooren & Noordman 1992; Sanders & Noordman, 2000). Ne sono esempi le relazioni concettuali di

causa-conseguenza, contrasto, problema-soluzione. Queste relazioni possono essere rese esplicite da segnali linguistici come connettivi (perché, ma, e) o frasi di segnalazione (*Questo è causato da..., la soluzione a questo problema è..., dall'altra parte...*), ma possono anche rimanere implicite. Gli esempi che seguono illustrano una relazione causale resa esplicita da un connettivo (a), oppure da una frase di segnalazione (b) oppure una relazione lasciata implicita.

(a) Pluto era molto felice perché aveva mangiato una bistecca;

(b) Pluto era molto felice. La ragione di questo era che aveva mangiato una bistecca;

(c) Pluto era molto felice. Lui aveva mangiato una bistecca.

Mentre risulta relativamente semplice misurare la coerenza attraverso l'individuazione di segnali linguistici espliciti, non risulta altrettanto immediata la misurazione di una relazione di coerenza implicita. Non sorprende che gli studi e i sistemi automatizzati per misurare la coerenza si focalizzino principalmente sugli elementi visibili della coesione. La coerenza, a differenza della coesione, è una forma meno tangibile di connessione del discorso e risiede più nel modo in cui le persone interpretano i testi, che nei testi stessi (Yule, 1996).

4.5.1 Coerenza e struttura testuale

Una recente ricerca sulla scrittura di saggi da parte di studenti universitari (McNamara, Crossley, McCarthy, 2010), evidenzia un aspetto molto interessante che mette in crisi la relazione tra coesione e coerenza. Analizzando due saggi scritti da due studenti, sia con sistemi automatizzati, che utilizzando rubriche di valutazione, non emergono differenze sostanziali di coesione (sostituzione di referenza e uso di connettivi). Ciononostante dalla lettura si percepisce che uno è più coerente dell'altro. Gli autori suppongono che la differenza fra i due saggi derivi dal modo in cui essi sono strutturati. Nel migliore, le idee e gli argomenti sono presentati chiaramente e connessi in modo tale da sviluppare un punto di vista coerente: le parole scelte sono appropriate, contestualizzate ed inerenti all'argomento, la tesi viene presentata chiaramente e la conclusione si riallaccia all'introduzione. Le strategie di scrittura, siano esse elementari o mature, possono allora essere descritte in termini di costruzione della struttura del testo (Sanders, Schilperoord, 2006).

Le discontinuità strutturali, invece, sono tipiche degli scrittori principianti o inesperti (Sanders, 1992; Sanders, Van Wijk, 1996a, 1996b) che passano da un aspetto ad un altro, diametralmente opposto, senza seguire un ordine logico (Van Der Pool, 1995). Gli studenti esperti, invece, sapendo quali caratteristiche deve avere un testo per essere coerente, riescono a gestire con successo pianificazione, trascrizione e revisione (Wright, Rosemberg, 1993; Bereiter, Scardamalia, 1987; Hayes, Flower, 1980). In definitiva, l'idea generale è che la struttura del testo rifletta il modo in cui lo scrittore ha organizzato le informazioni durante la produzione: per catene associative (lista di asserzioni non collegate), come avviene di sovente, o attraverso l'uso di un repertorio di strategie (elaborazione), (Kellogg, 2008).

Ricomporre la struttura del testo aiuta i lettori a capire l'organizzazione logica usata dall'autore per comunicare le idee più importanti (Meyer, Wijekumar, Lin, 2011). Non sono tanto i processi linguistici a far capire le operazioni cognitive messe in atto da chi scrive, quanto i processi concettuali (Levelt, 1989). Da questo punto di vista, le caratteristiche essenziali di un testo sono la coerenza e la struttura testuale. Senza di esse i testi sarebbero niente più che un insieme casuale di parole (Van Dijk, 1977; Brown, Yule, 1983; Hobbs, 1990; Mann, Thompson, 1988; Sanders, Spooren, Noordman, 1992). Il vantaggio di soffermarsi su coerenza e struttura del testo sta, ad esempio, nella possibilità di comparare testi diversi, cosa impossibile di fronte alla sola analisi del contenuto (Sanders, Schilperoord, 2006). Questo tipo di analisi è un insieme di tecniche volte ad individuare e ad analizzare il contenuto semantico di un testo attraverso il semplice conteggio di singole unità comunicative.

4.6 Metodi per misurare la coerenza

Per misurare la coerenza si sono sviluppati diversi metodi. Molto note sono la “topical structure analysis” (Connor, Farmer, 1990; Lautamatti, 1978; Schneider, Connor, 1990) e la progressione tema-rema (Daneš, 1974). Un modo per “rintracciare” la struttura del testo è proprio quello di identificare tema (informazione nota) e rema (informazione nuova) e vedere come si succedono. La “topic-based analysis” (Watson Todd, 2003) si basa, invece, sull'individuazione delle parole chiave e delle relative relazioni logiche che, rappresentate in un diagramma di

discorso, consentono di misurare la coerenza.

Alla fine degli anni '80 viene poi presentata la “rhetorical structure theory” (Mann, Thompson, 1988), una teoria funzionale di organizzazione del testo basata sulle relazioni retoriche di *causa*, *elaborazione* ed *evidenza*. La prima fase, di ispezione del testo, può seguire un approccio bottom-up (a partire dalle relazioni tra segmenti testuali) oppure top-down (a partire dalla relazione dominante nel testo) oppure un approccio misto (Mann, Matthiessen, Thompson, 1992). L'analisi del testo si traduce in una struttura gerarchica retta da relazioni semantiche contrassegnate da una corrispondente etichetta (Sanders, 1992; Sanders et al. 1992). Porsi alcune domande può guidare a comprendere la struttura gerarchica (*a quale segmento testuale è collegato quello che sto considerando? In che modo si connette, tramite una subordinata o tramite una coordinata?*) e ad attribuire l'etichetta più opportuna a ciascuna relazione (*Qual è il significato delle connessioni in termini di relazioni di coerenza? Causa, problema-soluzione, contrasto...*).

In merito all'organizzazione gerarchica, secondo la rhetorical structure theory, vi sono quattro modalità per connettere i segmenti testuali di un testo espositivo.

1. Una *linea di azioni/eventi* riferiti all'argomento
2. Una *linea di proprietà/caratteristiche* dell'argomento
3. Una *linea di risposta* all'obiettivo o problema
4. Un'elaborazione locale

La prima si riferisce all'ordine temporale degli eventi e la seconda alle caratteristiche dell'argomento. In entrambi i casi, la modalità di organizzazione delle informazioni è di tipo associativo, ma nella prima predomina una lista di eventi rievocati dalla memoria episodica, nella seconda predominano una serie di caratteristiche dell'argomento richiamate dalla memoria semantica. Per capire se un testo è una lista di azioni o di caratteristiche, sono indizi efficaci il verbo (che può esprimere uno stato, un'azione o una condizione d'essere), i marcatori temporali (poi, più tardi...), la presenza e la posizione di subordinate rispetto alla proposizione principale e la struttura sintattica (una semplice connessione soggetto-predicato non è stabilita da un verbo di azione). La terza modalità -la linea di risposta- è data dalla presentazione di un obiettivo o di un problema e dalla sua risoluzione che si traduce nella regola di produzione “SE-ALLORA”. L'ultima, infine, l'elaborazione, può adempiere, invece,

a diverse funzioni: specificare un oggetto introdotto nel segmento testuale precedente, oppure presentare una concessione, una condizione o un'evidenza del contenuto prima esposto. Alcuni scrittori elencano azioni o eventi, altri le caratteristiche del “topic”, altri ancora combinano le due strategie. Gli studi sulle modalità di connessione dei segmenti testuali hanno dimostrato che i testi in cui prevalgono le caratteristiche dell'argomento, tendono ad essere ricchi di informazioni, ma privi di organizzazione, probabilmente per la mancanza di pianificazione. All'opposto, i testi impostati sulle azioni presentano spesso una buona organizzazione, ma mancano di informazioni specifiche.

Analizzando i metodi sopra descritti, è possibile accorgersi della mancata evidenza dello scopo per cui si scrive in relazione al contesto e al destinatario. Il NAEP (National Assessment of Educational Progress, 2007) sostiene che la consapevolezza del destinatario e dello scopo del compito di scrittura orienta la scelta delle idee e il modo in cui sono organizzate ed espresse. Se la coerenza riguarda le relazioni semantiche che consentono a un testo di essere capito e usato, allora le condizioni da considerare sono lo *scopo dello scrittore, la conoscenza e le aspettative del lettore e le informazioni che si intendono dare* (Witte, Faigley 1981). Si può dedurre, quindi, che siano gli aspetti cognitivi e metacognitivi e il loro sviluppo a determinare il grado di coerenza di un testo. Ma la difficoltà nel valutare la coerenza sta proprio nel fatto che pensiero e scrittura sono praticamente equivalenti (Kellogg, 2008). Poiché gli aspetti di relazione e di gerarchia delle informazioni sono i principi costitutivi del testo, l'analisi del testo apre una finestra sul pensiero (Van Der Pool, 1995) e il testo scritto diventa una forma esterna di memoria visibile agli altri (Kellogg, 2008).

Uno dei compiti, in cui gli elementi della testualità -coesione e coerenza- sono particolarmente importanti, è la sintesi da fonti.

4.7 Un testo particolare: Le sintesi scritte

Fra i compiti più richiesti agli studenti universitari e determinante per il successo accademico (Boscolo, Borghetto, 2002), c'è la lettura di testi diversi e la loro fusione in un nuovo prodotto scritto: la sintesi (Segev-Miller, 2007).

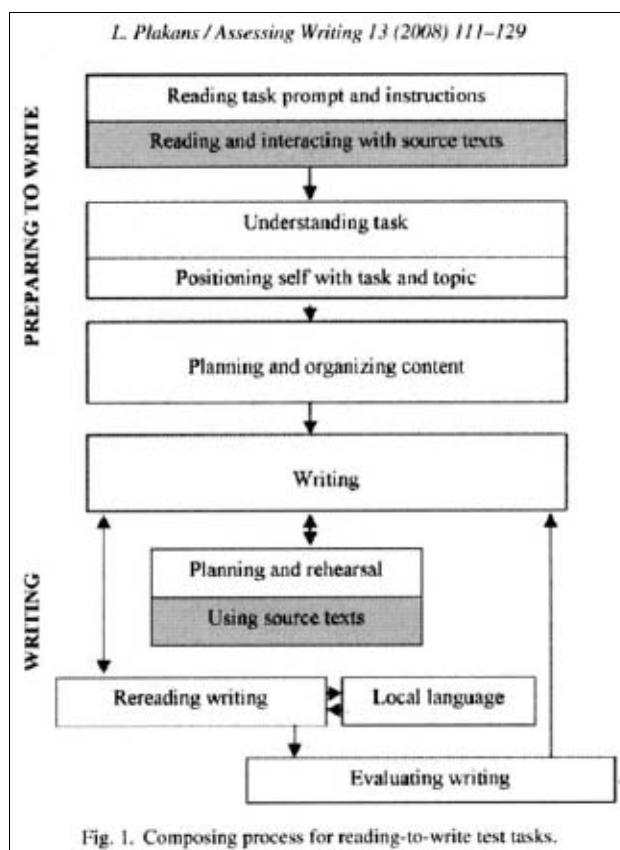
Il testo di sintesi è identificato come atto letterario che coinvolge lettura e scrittura

sia nella fase di costruzione di significato *da* testi diversi, sia nella costruzione di significato *per* un nuovo testo (Nelson, 2001b). In entrambi i casi, la manipolazione di significati passa attraverso la capacità di governare l'attività di lettura in funzione della comprensione (Cisotto, 2006). Tuttavia, lo studente, per comporre la sintesi, oltre al ruolo di lettore che egli assume nel momento in cui ricava ed elabora le conoscenze dei testi, deve investirsi anche del ruolo complementare di scrittore, quando costruisce il significato del nuovo testo (Boscolo, 2004).

La relazione tra lettura e scrittura è stata esplorata all'interno di due grandi filoni di indagine, noti come “discourse synthesis” e “reading-to-write” (Spivey, 1997; Wiley & Voss, 1999; O'Hara et al., 2002). La scrittura di sintesi da più testi-fonte è descritta da tali studi come un'attività complessa che implica l'interazione tra il “farsi” del testo, l'informazione ricavata dai materiali di partenza e la conoscenza pregressa dello scrittore (O'Hara et al., 2002). L'impegno cognitivo richiesto è assai più elevato rispetto a quello attivato nella sintesi da un'unica fonte (Wiley & Voss, 1999). Infatti, costruire una sintesi a partire da più testi implica la connessione dei nuclei concettuali secondo relazioni multiple, il monitoraggio continuo della comprensione e la trasformazione delle conoscenze in una nuova struttura di significato (Cisotto, 2006).

Plakans (2008), ha elaborato un modello processuale per compiti “reading-to-write” (Fig.2). In generale, si individuano due fasi: una di preparazione alla scrittura e una di scrittura. Nella prima, lo scrittore legge la consegna del compito e i testi-base. Per comprendere il compito gli scrittori usano molte strategie, ma la più frequente è la rilettura. Durante questa prima fase, gli studenti dovrebbero considerare la propria posizione sull'argomento e organizzare il contenuto della sintesi. La prima fase è, quindi, lineare. In un secondo momento, lo scrittore inizia a combinare scrittura, pianificazione e revisione. Rilegge i testi-base, controlla grammatica, lessico e stile e valuta il proprio prodotto secondo un andamento circolare e ricorsivo. Il modello non sembra del tutto soddisfacente considerando che la sintesi è un processo dinamico e ricorsivo di frammentazione e costruzione di informazioni attraverso l'uso di strategie complesse (che operano sia a livello sia locale che globale) e decisioni consapevoli (Spivey, 1984). Non c'è, né il processo di selezione delle informazioni sulla base dello scopo e del destinatario, né il processo

di connessione delle informazioni che avviene sia in fase di lettura che di scrittura.



-Fig.2-

Scrivere partendo da testi diversi – attività richiesta sovente in sede d'esame – porta lo studente ad avere un ruolo attivo nella connessione dei nuclei concettuali dei testi, nel monitoraggio continuo della comprensione e nella trasformazione del sapere in una nuova struttura di significato (Ascención, 2005). Creare un nuovo significato e un nuovo testo è un processo di appropriazione e trasformazione dei saperi e dei testi di altri autori secondo lo specifico punto di vista del lettore, che seleziona il materiale ritenuto rilevante e tralascia altre informazioni considerate meno significative (Boscolo, 2004). Le informazioni dei testi-base sono consapevolmente formulate e strutturate secondo gli obiettivi degli autori. Per scrivere una sintesi, il lettore deve selezionare le informazioni in base ai *suoi obiettivi* e de-contestualizzare o trasformare le informazioni affinché vi aderiscano (Segev-Miller, 2004, 2007). Si viene a creare, così, un vero e proprio “intertesto”, definito dalla rete dei concetti principali appartenenti a ciascun testo di partenza. Spesso questa struttura ha una forma diversa dalle strutture usate nei testi di partenza (Segev-Miller, 2004).

L'abilità di strutturare un testo di sintesi in modo efficace dipende principalmente da due fattori. Il primo è la conoscenza della struttura del testo, un sapere che appartiene solo agli scrittori abili e che è strettamente correlato ai livelli di prestazione (Englert, Raphael, Fear, Anderson, 1988). Il secondo fattore è la pianificazione. Essa si collega alla qualità complessiva della scrittura (Spivey, King, 1989) ed è sempre comune agli scrittori esperti (Hayes, Flower, 1980; O'Hara et al, 2002). Una pianificazione che precede la scrittura di sintesi è garanzia di alta qualità del testo (Spivey, King, 1989, Risemberg, 1996; Spivey, 1991) in quanto correla con la capacità di organizzare e connettere le informazioni. La loro organizzazione e trasformazione riflette il grado con cui lo scrittore ha organizzato e trasformato il materiale di partenza e lo ha ordinato, copiando direttamente o creando un piano strutturale (Kirkpatrick, Klein, 2009). In particolare, gli studenti universitari usano quattro tipi di struttura del testo (Kirkpatrick, Klein, 2009):

5. una struttura in cui le informazioni di ciascun argomento sono presentate separatamente;
6. una struttura in cui ogni argomento è confrontato nei vari aspetti;
7. una struttura in cui i vari aspetti dell'argomento sono raggruppati per somiglianza o per differenza;
8. una struttura in cui i vari aspetti dell'argomento sono raggruppati secondo macro-aree.

La costruzione di sintesi efficaci è, però, operazione complessa. Molti studenti non si servono della pianificazione quando scrivono sintesi (Bereiter, Scardamalia, 1987; Harris, Graham, 1996; Segev-Miller, 2007). Gli scrittori meno abili tendono a procedere in forma associativa (step by step), copiando fedelmente frasi dai testi-base e giustapponendole senza un qualche criterio guida. Essi non riescono a creare macroproposizioni in cui i dati informativi dei singoli testi sono integrati fra loro. Gli scrittori abili, invece, integrano le informazioni dei testi a livelli via via più elevati, applicando tre tipi di operazioni al materiale di partenza: la *selezione*, l'*organizzazione* e la *connessione* (Spivey, 1997; Nelson, 2001a). Il processo selettivo interviene per mantenere nella sintesi solo i concetti rilevanti dei testi fonte, che entreranno a far parte della rappresentazione semantica dell'argomento. Essa è più povera di dettagli rispetto ai testi di partenza, ma più ricca di relazioni nuove

create dal lettore durante il processo di comprensione (Levorato, 2000). I fattori più influenti sul processo di *selezione* sono: la conoscenza pregressa dell'argomento, l'età del lettore, la sua abilità di lettura e il livello di comprensione (Spivey, 1997; Wiley & Voss, 1999; O'Hara et al., 2002). Il materiale selezionato viene poi *organizzato* in una nuova struttura testuale retta da relazioni logiche. La natura di tali relazioni differisce da un lettore all'altro, poiché dipendente dai criteri assunti nel valutare l'importanza delle informazioni dei testi: di tipo testuale, intertestuale, retorico o personale (Mateos, Solè, 2009). Il terzo processo di trasformazione è la *connessione* più o meno scorrevole e fluida delle informazioni. L'operazione è di particolare difficoltà per gli scrittori inesperti (Nelson, 2001b), poiché le sole informazioni linguistiche non bastano per costruire una buona sintesi: esse interagiscono con il modello della situazione (Dijk, Kintsch, 1983), ossia con le conoscenze - sul mondo, sui testi e la lingua - che concorrono a colmare i vuoti semantici del testo. L'attivazione di un modello situazionale appropriato consente al lettore di trasformare una lista di proposizioni in un insieme di significati organici, facendo emergere relazioni sottese e rendendole esplicite tramite legami di significato che assicurano coerenza e fluidità espositiva. L'attività porta con sé la capacità di organizzare e riorganizzare, smontare e rimontare i testi in modi sempre nuovi e di riorganizzarli in una diversa struttura, discriminando l'essenziale da ciò che è secondario (Benvenuto, 1987; Cisotto, 2006).

In breve, dopo che il lettore si è costruito una sorta di testo interiore (Boscolo, 2004), veste i panni dello scrittore e tenta di integrare i concetti più importanti: riorganizza il contenuto, seleziona ciò che ritiene rilevante e segnala le connessioni fra le idee compatibilmente con l'obiettivo per il quale scrive e tenendo presente l'ipotetico lettore. Il processo è di tipo generativo, nel senso che, uno scrittore esperto si impegna a creare vari tipi di collegamento fra concetti apparentemente scollegati dei testi-base (Nelson, 2001b) attivando numerosi processi cognitivi e linguistici.

4.7.1 La valutazione di sintesi scritte

La scrittura da fonti è dunque attività impegnativa, in cui intervengono molteplici operazioni di trasformazione della conoscenza e abilità elevate sia di lettura che di

scrittura. Inquadrato in una prospettiva ampia, il processo può prefigurare una fra le principali competenze richieste per la partecipazione alla società della conoscenza (Linn, 1999; Gamire & Pearson, 2006; Luke, Freebody, Lau & Gopinathan, 2005). Per comporre la sintesi, l'alunno è chiamato, infatti, ad attivare capacità di problem-solving, di pianificazione e negoziazione, facendo un uso versatile dei saperi e adottando un atteggiamento flessibile. In tal senso, la sintesi può divenire un ponte tra ciò che si forma in età di scolarizzazione e che esige il mondo del lavoro (Tynjälä, 2001).

Ma quando una sintesi è ben fatta? Per rispondere alla domanda è necessario adottare un punto di vista duplice: va considerata, da un lato, la qualità concettuale della sintesi in sé, in quanto risultato del processo di comprensione, in cui i concetti dei testi fonte sono scelti e integrati fra loro; dall'altro, è necessario esaminare la qualità dell'esposizione scritta. A tal proposito, nota Colombo (2002), nel valutare la sintesi, non è affatto facile separare quanto è dovuto alla comprensione da ciò che va ricondotto alla rielaborazione concettuale intervenuta in sede di composizione.

Plakans (2008) ha tentato di individuare degli indicatori generali di valutazione delle sintesi scritte: contenuto, organizzazione, grammatica e lessico, punteggiatura e ortografia. In modo più dettagliato, Boscolo, Arfè e Quarisa (2007), per valutare le sintesi scritte di studenti universitari, hanno messo a punto degli indici di comprensione e degli indici di produzione. Gli indici di comprensione comprendono il numero di unità di informazione, l'informatività e l'integrazione. L'insieme delle informazioni riprese da un testo consiste nel *numero di unità di informazione* presenti nella risorsa originale e che sono comprese nella sintesi. È stato dato un punteggio pari a 1 per ogni unità di informazione correttamente riportata. Il concetto di *informatività* si basa sul modello situazionale di Van Dijk and Kintsch's (1983). L'informatività si riferisce alla rete di idee principali che rendono chiaro il significato globale di tutti i testi-base, mentre il numero di unità di informazione si riferisce a specifici concetti o idee di ciascun testo-base. Nel caso della ricerca citata, testi di partenza diversi presentavano uno stesso argomento, "la motivazione" da tre angolazioni. Alcune informazioni erano comuni ai tre testi, altre presentavano in ciascuno un diverso grado di importanza, altre ancora erano dettagli di vario tipo. Per comporre la sintesi, lo studente doveva fare un'operazione di 'setaccio', trattenendo

informazioni rilevanti e trasversali alle tre fonti. È stato dato un punteggio 1 per ogni idea principale ricavata dalla lettura dei tre testi e inclusa nella sintesi. La seconda dimensione riguarda l'*integrazione intertestuale* che si esprime nel grado con cui il lettore, oltre a selezionare l'informazione ritenuta rilevante (informatività), riesce a collegarla all'interno di una rappresentazione coerente. In altre parole, l'integrazione consiste nel grado con cui un lettore concettualmente connette due o più concetti o idee tratti da differenti risorse. È stato assegnato 1 punto quando un'unità di informazione di un testo era connessa a un'unità di informazione di un altro testo in modo significativo. Sono stati considerati due tipi di integrazione: attraverso nessi retorici (Meyer & Rice, 1984) o mediante la combinazione di due o più unità di informazione in una singola, nuova unità informativa. La *coesione* e la *struttura del testo* sono due fattori appartenenti all'organizzazione testuale - indici di produzione. Una sintesi, oltre ad essere informativa e integrata, deve essere anche ben scritta. Lo scrittore dovrebbe essere in grado, cioè, di raggruppare le informazioni in paragrafi e connettere ogni frase alla successiva per creare un testo coeso e coerente all'interno di una struttura testuale ben segnalata al lettore (Meyer, 1977). La coesione è una misura della scorrevolezza del contenuto nel testo. Per valutare questo fattore è stata considerata la proporzione di nessi semantici corretti tra le frasi e il numero di frasi nel testo (Scinto, 1984). Il punteggio massimo raggiungibile sarà 1, in quanto, se il testo è composto da 7 frasi e tutti i nessi tra una frase e l'altra sono corretti, si avrà $7/7=1$. Esistono vari elementi coesivi tra frasi: congiunzioni, ellissi, frasi subordinate, co-referenza, il punto seguito da una frase che specifica lo stesso argomento. Per valutare la struttura del testo sono state considerate le seguenti misure:

3. *Top-level structure*: l'organizzazione logica e gerarchica delle informazioni contenute nel testo secondo relazioni di importanza e reciprocità (Meyer & Rice, 1984, p. 339);
4. *Paragrafazione*: l'organizzazione del testo in paragrafi o unità tematiche;
5. *Topic sentence*: un'asserzione di apertura di un paragrafo che introduce e riassume i contenuti;
6. *Conclusion*: un'affermazione finale, un'asserzione generale o il punto di vista dello scrittore;

I punteggi dati per la struttura del testo oscillano da 0 a 4. Il massimo punteggio,

quattro, è stato dato nel caso in cui fossero state presenti tutte e quattro le misure, zero invece in assenza di qualunque elemento di struttura. Gli indici di comprensione e produzione scritta sembrano offrire una valutazione completa delle sintesi scritte, ma potranno essere definiti validi e affidabili solo dopo ulteriore convalida.

Come si è anticipato, la sintesi scritta va analizzata anche per la qualità linguistica con cui è esposta. Si rende opportuno, in proposito, un rapido richiamo a criteri e procedure di valutazione dei testi scritti. Il processo è di rilevante complessità e la ricerca sul tema non è concorde. Alcuni studi sostengono, infatti, la bontà di un approccio olistico, basato su una procedura top-down (dal tutto alle parti), altri privilegiano invece un modello analitico, in cui si adotta una procedura bottom-up (dalle parti al tutto). La scelta dell'una o dell'altra modalità condiziona anche la scelta della scala di valutazione. *Le scale di valutazione* più conosciute sono quella globale e quella analitica (Knoch, 2011). Nel primo caso, si esamina la scrittura come un prodotto che è più della somma delle parti: diversi aspetti del testo (sviluppo dell'argomento, lessico, grammatica, punteggiatura, stile...) sono considerati come elementi che agiscono insieme per offrire al lettore un'impressione generale della qualità del testo (Elliot, Plata, Zelhart, 1990). L'approccio analitico si basa invece sull'assunto che la conoscenza delle parti può contribuire alla comprensione del tutto (White, 1985). La scala olistica sembra prestarsi maggiormente alla valutazione della sintesi perchè, come argomenta White (1985), essa risponde a un processo più naturale ed è, quindi, più autentica rispetto alla scala analitica. Inoltre, poiché il compito di sintesi richiede una gestione simultanea di più aspetti, la loro scissione comporterebbe l'impovertimento del giudizio. L'organizzazione globale e l'uso di una specifica struttura testuale (legata al genere testuale) sono predittive del punteggio olistico (Spivey, 1997). Secondo Perkins (1983), la valutazione olistica presenta un'alta validità e un'alta affidabilità (Barkaoui, 2007) se raggiunge una conoscenza generale del costrutto da valutare.

In questo paragrafo, si è constatato che il compito di sintesi, rispetto a compiti in cui è implicata esclusivamente la scrittura (writing-only), è particolarmente interessante. L'interesse deriva dal fatto che dalla sintesi gli studiosi possono inferire le abilità di scrittura degli studenti (Read, 1990; Weigle, 2007) e da qui avviare una riflessione e un'eventuale azione d'intervento.

CAPITOLO 5

FATTORI DINAMICI DELLO SCRIVERE: GLI ASPETTI MOTIVAZIONALI

5.1 La motivazione a scrivere

Per motivazione si intende una configurazione, un pattern organizzato di funzioni psicologiche - obiettivi personali, processi emozionali, convinzioni circa la propria capacità di raggiungere uno scopo - che servono a orientare, attivare e regolare l'attività rivolta ad un obiettivo (Boscolo, 2004, p.66, Cisotto, 2005). Risulta, quindi, più consono il concetto di orientamento motivazionale. Esso si muove all'interno di un contesto di relazioni e situazioni specifiche in cui l'orientamento al compito, all'io, al successo, al riconoscimento sociale, non si escludono, ma si articolano in un sistema in cui gli stessi obiettivi personali diventano motori e guide del comportamento che a loro volta nascono e si confrontano col contesto (Dweck, 2000, p.70). L'orientamento motivazionale è un processo interno, ma se ne può inferire l'intensità da alcuni indici direttamente osservabili, come: la persistenza durante lo svolgimento di un compito complesso o la frequenza con cui una persona si rivolge spontaneamente ad un'attività o il tempo che vi dedica (Boscolo, 1997).

Sebbene il tema sia molto interessante, sono stati condotti ben pochi studi sui problemi relativi alla motivazione alla scrittura (Hidi, Berndorff & Ainley, 2002). Come ha notato Nolen (2003), gli scrittori, a differenza dei lettori, producono testi anziché consumarli semplicemente. I lettori possono essere motivati dal materiale stesso a continuare la lettura e possono scegliere di intrattenere alcune idee collegandole con informazioni già immagazzinate. Gli scrittori, invece, devono produrre testi spesso solo con un minimo input ambientale. Per esempio, viene dato un argomento su cui scrivere e idee e testo devono essere generati attingendo esclusivamente dalla conoscenza di base di cui l'individuo dispone (Hidi e Boscolo, 2006). Oltre alla difficoltà creata da fattori di conoscenza, che sono prerequisiti importanti per scrivere, la complessità del compito, la natura solitaria dell'attività con un feedback non immediato e il bisogno di rinforzo per persistere nel compito, sono altri aspetti della scrittura che possono influenzare negativamente la motivazione degli scrittori (Zimmerman & Risemberg, 1997).

I primi tentativi di sistematizzazione del costrutto di motivazione relativamente alla produzione scritta risalgono al 1975 con gli studi di Daly e Miller (1975, a, b), i quali hanno approfondito l'apprensione che prova chi scrive sapendo poi di essere

valutato. Sono seguiti studi che hanno esplorato le condizioni che possono rendere la scrittura più attraente, come l'interesse o l'autopercezione di competenza.

Lo studio che ha dato una svolta alla ricerca sulla motivazione fa riferimento a Bruning e Horn (2000). Gli autori hanno individuato tre condizioni che concorrono allo sviluppo della motivazione a scrivere. Il primo fattore riguarda le convinzioni che lo studente sviluppa sulla scrittura e sulla propria abilità di scrittore. L'origine di queste convinzioni, va probabilmente cercata nelle interazioni che i ragazzi hanno con familiari, insegnanti, amici e compagni relativamente al “far bene” a scuola. È certo, ad ogni modo, che le convinzioni funzionano da filtro, nel senso che il modo in cui uno studente vede una disciplina influenza il suo atteggiamento nei confronti delle attività che la riguardano e quindi anche il suo rendimento. Le convinzioni degli studenti non riguardano solo le discipline, ma anche la capacità personale di riuscire nelle varie discipline (Boscolo, 2002) meglio identificata come senso di efficacia. *L'auto-efficacia* è un costrutto cognitivo che riguarda le credenze dell'individuo e i giudizi personali circa la propria abilità di eseguire una certa attività sostenendo lo sforzo richiesto ed ottenendo un buon risultato (Hidi e Boscolo, 2006). Convinzioni e credenze del soggetto circa la propria capacità o meno di governare il compito e di conseguire risultati positivi o, viceversa, di andare incontro a fallimenti fungono da filtro rispetto ai modi con cui la produzione scritta viene affrontata, generando la tendenza ad intensificare lo sforzo e l'impegno, oppure la fuga e l'evitamento del compito (Cisotto, 1998).

Il secondo fattore motivazionale riguarda il coinvolgimento degli studenti nello scrivere attraverso la proposta di obiettivi e contesti autentici di scrittura. Spesso la scrittura a scuola assume un carattere artificioso, retorico in senso deteriore, soprattutto quando scrivere diventa un'esercitazione periodica, utile a fornire all'insegnante elementi per la valutazione degli allievi, ma irrimediabilmente estranea ad attività di classe realmente coinvolgenti. L'interesse gioca un ruolo centrale, per rendere attivamente partecipe il ragazzo (Boscolo, 2002). *L'interesse* è stato definito come uno stato psicologico che si presenta durante le interazioni tra le persone e i loro oggetti nell'ambiente, esso è caratterizzato dall'incremento di attenzione, da concentrazione ed affettività (Hidi e Boscolo, 2006). Si riferisce, inoltre, ad una predisposizione relativamente duratura ad impegnarsi in un particolare, specifico

ambito (Hidi e Boscolo, 2006). La ricerca ha dimostrato che l'interesse è una delle variabili motivazionali più potenti sulla performance cognitiva e sull'esperienza affettiva degli individui (Hidi, Renninger, & Krapp, 2004; Hoffman, Krapp, Renninger, & Baumert, 1998; Renninger, Hidi & Krapp, 1992; Schiefele, 1998).

La terza condizione riguarda il contesto in cui si svolgono i compiti e l'attività di scrittura: rispettivamente, l'equilibrio tra la difficoltà del compito e la capacità degli studenti, e il clima favorevole alla scrittura. Per superare l'idea diffusa che il saper scrivere sia una qualità innata, l'insegnante dovrebbe mettere in atto almeno tre strategie. La prima riguarda il grado di difficoltà delle prove e dei compiti di scrittura, che dovrebbe essere di “*sfida ottimale*” (Boscolo, 2002) cioè, riprendendo l'ipotesi vygotskijana, difficile quel tanto che basta per spingere alla curiosità ed elevare la conoscenza, senza però diventare un ostacolo destinato al probabile insuccesso (Dweck, 2000). A questa si lega la seconda strategia, e cioè mettere per quanto possibile lo studente in grado di affrontare le difficoltà (Boscolo, 2002). Una terza strategia riguarda la valutazione: essa dovrebbe essere dinamica, ovvero, orientata allo sviluppo del ragazzo e non alla legittimazione della diagnosi.

A seguito dello studio di Bruning e Horn (2000), alcuni ricercatori hanno deciso di far luce sui fattori motivazionali: credenze e prospettive teoriche dell'interesse, dell'autoefficacia e dell'autoregolazione (Hidi e Boscolo, 2006).

5.2 Le credenze e convinzioni di riuscita

La scrittura rappresenta l'esternalizzazione e la ri-costruzione del pensiero (Applebee 1984; Emig, 1977). Considerarla indipendente dalle intenzioni e dalle credenze di chi scrive significa non ritenere la scrittura uno strumento riflessivo di costruzione di significati. Le credenze sulla funzione e sul contesto dello scrivere sono collegate ai processi e ai risultati di scrittura. L'assunzione di base è che le credenze degli studenti influenzano la scelta di strategie, che, a loro volta, influenzano i risultati d'apprendimento (Van Rossum, Schenk, 1984). Molti studi, infatti, hanno dimostrato che le credenze degli studenti sono potenti predittori della riuscita scolastica (Bandura, 1997; Dweck & Leggett, 1988; Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999; Pajares & Kranzler, 1995; Robins & Pals, 2002; Stipek &

Gralinski, 1996). Ma in che modo le credenze facilitano il successo nella scrittura? Decenni di studi in questo campo hanno messo in luce che le credenze o teorie implicite sulla conoscenza giocano un ruolo chiave nella motivazione degli studenti e nel raggiungimento del successo nella scrittura (Chen, Pajares, 2010). Fra le conclusioni dei primi studi (e.g. Dweck, 2000) è emerso che gli studenti che possiedono una *teoria statica della conoscenza* sono più inclini a credere che le capacità siano caratteristiche o tratti stabili che una persona può avere a vari livelli. All'opposto, gli studenti con una *teoria incrementale della conoscenza* riconoscono, con più probabilità, rispetto ai pari con una teoria statica della conoscenza, che le capacità si possono controllare e accrescere (Dweck, 2002; Dweck & Grant, 2008). Una teoria statica della conoscenza non promuove un'attiva presa in carico dell'apprendimento, mentre quella incrementale sostiene l'impegno attivo dello studente nella regolazione della propria motivazione e apprendimento (Dweck, Master, 2008).

Una recente indagine (Gurland, Glowacky, 2011) diretta a esplorare le ragioni che portano un ragazzo a dedicarsi con impegno a un compito ha fatto emergere l'interesse e il piacere dettato da motivi personali (i.e. ci sono ragioni intrinseche attorno alle quali gli studenti regolano il comportamento). Quest'ultimi comprendono un più ampio insieme di valori e obiettivi (i.e. questi studenti hanno un forma integrata di autoregolazione rispetto all'attività), ma anche l'importanza del compito per se stessi (i.e. gli studenti hanno riconosciuto l'autoregolazione in loro stessi).

Le teorie implicite della conoscenza influenzano il sistema di obiettivi degli studenti, le loro credenze sul significato di sforzo e fallimento, le strategie impiegate nei compiti e i risultati (Blackwell et al., 2007; Dweck & Leggett, 1988; Hong et al., 1999; Robins & Pals, 2002).

Implicit theories, goal orientations, perceived competence, and behavior patterns in achievement situations (Dweck & Leggett, 1988).

Theory of intelligence	Goal orientation	Perceived competence	Behavior pattern
Entity	Performance	High Low	Mastery oriented Helpless oriented
Incremental	Learning	High or low	Mastery oriented

Le strategie d'apprendimento, gli espedienti o i piani che gli studenti adottano nel

gestire compiti accademici diversi, ad esempio, prendere appunti (Peverly, Brobst, Graham, & Shaw, 2003) e organizzarsi in base al tempo a disposizione (Lahmers & Zulauf, 2000), influenzano i risultati di apprendimento e di prestazione. Le strategie di apprendimento degli studenti sono collegate inoltre alle abilità metacognitive come l'autoregolazione (Eshel & Kohavi, 2003; Zimmerman & Paulsen, 1995) e la metacognizione (Schraw, 1998). Il campo di indagine su cui si sta ragionando comprende, allora, non solo i processi cognitivi dello studente, ma anche i correlati comportamentali.

5.2.1 Credenze e approcci al compito di scrittura

Le strategie di scrittura variano in relazione alle concezioni che lo studente ha del compito e le sue intenzioni o motivi nel gestirlo (Biggs, 1999). Si è dimostrata una relazione inversa tra i processi di scrittura, le credenze e i risultati in due differenti approcci (Lavelle, 1993): superficiale e profondo. Quando l'obiettivo dello studente è quello di osservare le richieste del compito, l'attività di apprendimento poggerà su un basso livello di impegno cognitivo (ad es. Memorizzare o ripetere) che darà esito ad un risultato superficiale, lineare (ad es. Fare una lista). L'approccio al compito sarà *superficiale*. Quando, invece, l'intenzione dello studente è quella di un totale impegno nel compito, basato sul bisogno di conoscere, il focus sarà a più alto livello concettuale, adatto a manipolare significati. L'approccio al compito sarà di tipo *profondo*. Gli approcci superficiali rappresentano un'idea di scrittura come trasmissione di informazioni. Uno studente orientato in questi termini potrebbe pensare che *“lo scopo principale della scrittura è dare informazioni agli altri”* o che *“i bravi scrittori si attengono strettamente alle informazioni che hanno su un argomento”*. Gli studi di White e Bruning (2005) hanno dimostrato che le credenze sono collegate alla qualità della scrittura e ne influenzano, pertanto, il processo. Credenze sulla scrittura di tipo trasmissivo sono associate a bassi livelli di coinvolgimento affettivo e cognitivo durante i processi di scrittura. Questo si riflette in un prodotto che manca di uno sviluppo profondo dei contenuti e di altri aspetti relativi alla qualità della scrittura come la coerenza e la coesione (White, Bruning, 2005). Gli approcci profondi, invece, enfatizzano una prospettiva costruttivista

della scrittura. Uno studente orientato in questi termini è portato a pensare che *la scrittura aiuta a capire meglio quello che si sta pensando* o che *il punto di vista dello scrittore dovrebbe emergere dal testo*. Inoltre, credenze sulla scrittura di tipo costruttivo sono associate ad alti livelli di impegno affettivo e cognitivo perché lo studente vede lo scopo della scrittura nel costruire personalmente e criticamente il testo. Ne deriverà un prodotto con uno sviluppo profondo dei contenuti, di alta qualità, dal punto di vista della coerenza e della coesione (White, Bruning, 2005). Esiste, infatti, una forte relazione tra processi di scrittura, credenze e risultati d'apprendimento nell'approccio superficiale e profondo allo scrivere (Hounsell, 1997; Ryan, 1984; Silva e Nicholls, 1993; Biggs, 1988 a, b; Biggs e Collins, 1982).

In un'indagine condotta nel 1993, Lavelle ha studiato le credenze di 423 studenti universitari di Scienze dell'Educazione (Università del Midwestern - USA) su se stessi come scrittori e sulla propria esperienza di apprendimento della scrittura. Lo studio ha portato a individuare cinque stili indipendenti al compito di scrittura, corrispondenti a tre approcci superficiali (il secondo, il quarto e il quinto) e a due profondi (il primo e il terzo):

1. *elaborazionista* (E) è contrassegnato dalla ricerca di significato e da un profondo investimento personale. L'approccio riflette una strategia auto-referenziale basata sull'uso della scrittura come strumento per il proprio apprendimento o di introduzione alla situazione di scrittura (ad es. *La scrittura mi fa sentire bene; Metto molto di me nella scrittura; scrivere mi aiuta ad organizzare le informazioni nella mia mente*). Alti punteggi in questo approccio sono predittivi del grado di coinvolgimento personale, ma non della competenza nella scrittura accademica (Lavelle, 1993).
2. *poco autoefficace* (LS) si descrive un approccio timoroso basato su abilità di cui si dubita fortemente e su un'idea della scrittura come compito da evitare. Lo studente si sente impotente e dimostra uno scarso concetto di sé come scrittore, abilità incerte e poca o nulla consapevolezza della scrittura come strumento di significato ed espressione personale (ad es. *Ho paura di ricevere il compito valutato*). L'attenzione è rivolta agli aspetti di superficie della scrittura (grammatica, struttura della frase), (ad es. *Lo studio della grammatica e della punteggiatura potrebbe migliorare di gran lunga la mia*

scrittura).

3. *riflessivo-revisionista* (RR) l'approccio delinea un processo profondo alla scrittura basato sulla comprensione sofisticata della revisione intesa come ricostruzione del proprio pensiero (ad es. *Io riesamino e riespongo i miei pensieri durante la revisione*). Lo studente si assume la responsabilità della scrittura come costruzione di significato per sé (ad es. *Revisionare è accertare la forma del mio testo*) e per il lettore. La strategia è quella di considerare nella revisione già l'intera bozza iniziale, senza limitarsi al livello di frase e al prodotto finito (ad es. *Io non scrivo ciascuna frase e la rivedo prima di procedere con la successiva*). C'è, inoltre, una concezione gerarchica dell'ideazione (ad es. *Io uso alcune idee per supportarne altre, più generali*). La strategia è quella dello scultore più che dell'ingegnere (Biggs et al, 1999). Alti punteggi in questo approccio sono predittivi del successo accademico (Lavelle, 1993).
4. *spontaneo-impulsivo* (SI) profila un approccio impulsivo e senza pianificazione. Lo studente sovrastima le proprie abilità e ha paura di affrontare ciò che percepisce come limite. L'approccio è difensivo e orientato a livello superficiale (ad es. *Io non penso mai come portare avanti con la scrittura; la revisione consiste in minime alterazioni*) ed è sbrigativo (ad es. *Spesso la mia prima bozza è il mio prodotto finito; Quando scrivo, dico quello che direi se stessi parlando*).
5. *procedurale* (P) l'approccio comprende un metodo guidato dalla stretta aderenza alle regole e da un minimo coinvolgimento (ad es. *Io tengo bene in mente l'argomento quando scrivo*). La strategia utilizzata richiama la stesura di una sequenza di idee secondo una disposizione ordinata. L'approccio riflette la tendenza a far piacere all'insegnante, piuttosto che a rispondere ad un'intenzione comunicativa.

Credenze statiche o dinamiche si intensificano durante il periodo della prima adolescenza e nella transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007).

La consapevolezza delle credenze implicite sulla scrittura dimostra che ci sono altri processi motivazionali che sottolineano in che modo gli scrittori pensano alla

scrittura. La natura multidimensionale dello scrivere si esprime anche nell'intervento di fattori quali l'interesse, l'autoefficacia e l'autoregolazione. Un intervento mirato a potenziare queste dimensioni potrebbe modificare le credenze ingenuie sulla scrittura e, di rimando, strategie e risultati incerti. E' importante, però, studiare non solo gli effetti delle strategie motivazionali, ma anche in che modo lo studente dà un senso a ciascuna strategia (Gurland, Glowacky, 2011). Si ritiene, quindi, doveroso, per l'importanza che rivestono i fattori motivazionali, un approfondimento della letteratura in merito ai singoli costrutti e alle loro relazioni.

5.3 L'interesse: componente affettiva e cognitiva

L'interesse è stato definito come una variabile motivazionale, ossia come uno stato psicologico che si presenta durante le interazioni tra le persone e i loro oggetti nell'ambiente ed è caratterizzato dall'incremento di attenzione, da concentrazione ed affettività (Hidi e Boscolo, 2006). In più, il termine interesse si riferisce ad una predisposizione relativamente duratura ad impegnarsi in un particolare contenuto relativo ad oggetti, eventi o idee (Hidi e Boscolo, 2006). Le prestazioni basate sull'interesse guidano ad una motivazione ottimale in studenti di diversa età e abilità (Hidi, 2006; Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002; Johnson, Alexander, Spencer, Leibham & Neitzel, 2004; Nolen, 2007; Palmer, 2009). Anche se gli studenti inizialmente possiedono un basso senso di autoefficacia, non hanno elevati obiettivi di apprendimento e non sono in grado di autoregolarsi, il loro interesse può svilupparsi (Palmer, 2009; Renninger, 2010) con specifici supporti al compito e/o l'organizzazione del contesto di apprendimento (Barron, Kennedy-Martin, Takeuchi & Fithian, 2009; Frenzel, Goetz, Pekrun, & Watt, 2010; Guthrie et al., 2006; Nolen, 2007; Rotgans & Schmidt, 2011a).

La ricerca ha dimostrato che l'interesse è una, tra le variabili motivazionali, ad avere il più alto effetto positivo sulla performance cognitiva degli individui e sull'esperienza affettiva (si veda Hidi, Renninger, & Krapp, 2004; Hoffman, Krapp, Renninger, & Baumert, 1998; Renninger, Hidi & Krapp, 1992; Schiefele, 1998) essendo in relazione con gli obiettivi (Harackiewicz et al., 2008; Renninger, Bachrach, & Posey, 2008), con l'autoregolazione (Sansone, 2009; Sansone, Weir,

Harpster, & Morgan, 1992; Hidi & Ainley, 2008) e con il valore dato al risultato (Frenzel et al., 2010; Wigfield & Cambria, 2010). In contrasto con le teorie motivazionali di matrice cognitivista, nella teoria sull'interesse, si considerano di tale fattore due componenti: quella affettiva e quella cognitiva (Hidi e Boscolo, 2006; Schaffner & Schiefele, 2007).

L'assunzione che l'affetto sia una componente inerente all'interesse ed abbia una base biologica è un aspetto particolare che lo distingue da altri costrutti motivazionali (Hidi, 2006). Un'altra caratteristica generale dell'interesse è il suo contenuto o la specificità dell'oggetto (Hidi e Boscolo, 2006; Silvia, 2006). Piuttosto che essere interessati in modo generico, gli individui provano interesse in alcune attività, materie, argomenti, compiti o anche stralci di testo (Alexander & Murphy, 1998).

Rispetto a un compito nuovo, si è dimostrato che studenti universitari con minor interesse per la matematica, rispondono positivamente (Quintanilha, 2010), mentre studenti con alto interesse sono quasi ostacolati dalla novità (Durik & Harackiewicz, 2007). Sebbene l'influenza positiva dell'interesse sulla scrittura accademica sia stata ampiamente dimostrata, la ricerca non è ancora riuscita ad approfondire la questione su come l'interesse possa essere utilizzato al meglio per migliorare la performance di scrittura. Questa difficoltà può essere causata dal fallimento dei ricercatori nel distinguere tra varie forme e fasi dello sviluppo dell'interesse (Hidi e Boscolo, 2006) di cui si tratterà nel prossimo paragrafo. Riconoscendo le due componenti, affettiva e cognitiva, in base alle quali è stato investigato il ruolo dell'interesse nell'apprendimento, Hidi e colleghi (Hidi, 1990; Hidi & Anderson, 1992; Hidi & Baird, 1988; Denissen, Zarrett & Eccles, 2007) hanno sostenuto che queste due categorie corrispondono alle due differenti forme nelle quali lo stato di interesse può essere generato nelle persone: situazionale e/o individuale.

5.3.1 Interesse situazionale e interesse individuale

L'interesse situazionale è suscitato improvvisamente da qualcosa nell'ambiente che attira l'attenzione del soggetto e lo porta a compiere un'effettiva azione che può o non può avere un effetto a lungo termine sul suo sistema di conoscenza e di valore (vedi anche Murphy & Alexander, 2000). L'interesse situazionale è così chiamato perchè

provocato da una situazione, quale un articolo di giornale, una conferenza, un film, un brano (Boscolo, 2002, p.17).

Schiefele (2001, 2009) ha definito l'interesse individuale come un "insieme di credenze di tipo valoriale". L'autore ha notato che le credenze sono costrutti che richiedono una continua elaborazione cognitiva e, quando c'è un interesse individuale, esso è direttamente collegato alla motivazione intrinseca. L'interesse individuale ha un duplice significato. Da una parte, si riferisce ad uno stato psicologico, dall'altra ad una predisposizione relativamente duratura a prestare attenzione ad eventi ed oggetti, oppure, ad un impegno rinnovato in determinate attività (Krapp, 2007; Renninger, 2000). Entrambe le valenze sono intrinseche, nel senso che l'oggetto o attività o area di conoscenza "attira" l'individuo indipendentemente da motivi o pressioni esterne (Boscolo, 1997, p.140). Questa predisposizione si sviluppa lentamente, tende ad essere di lunga durata ed è associata all'incremento di conoscenza e valore (Renninger, 1992, 2000). Fin dal principio, i ricercatori hanno riconosciuto che, sebbene ci siano differenze tra interesse situazionale e individuale, essi non sono fenomeni dicotomici e sovrapposti in più aree (si veda Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi, 2001). Inoltre, hanno suggerito che esiste una linea di sviluppo che parte da esperienze d'interesse provocate da stimoli dell'ambiente e che producono lo stato psicologico di interesse verso lo sviluppo dell'interesse individuale come predisposizione (Hidi & Anderson, 1992; Krapp, 2002b; Renninger, 2000; Silvia, 2001). Andando nello specifico, Hidi e Renninger (2006) hanno argomentato che lo sviluppo dell'interesse include 4 fasi. In accordo al modello, nella prima fase, è attivato l'interesse situazionale per un particolare contenuto. Se l'interesse azionato è sostenuto, la seconda fase, riferita a come mantenere l'interesse situazionale, evolve. Nella terza fase, questo tipo di interesse si trasforma in un interesse individuale emergente, nel quale la conoscenza sta maturando, alimentata da domande o curiosità circa il contenuto (Renninger, 2000) e dallo sforzo di autoregolazione (Hannover, 1998; Krapp, 2007, 2003; Todt & Schriber, 1998). Nella quarta e ultima fase, riferita ad un interesse individuale ben sviluppato, la persona ha incrementato abilità per autoregolarsi, ha ampliato la conoscenza di base ed ha aumentato la valutazione per il contenuto (Hidi e Boscolo, 2006). Il modo nel quale l'interesse è generato e/o influenza l'apprendimento dipende

allora dalla fase di interesse (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink & Tauer, 2008; Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2007; Sansone & Thoman, 2005; Schiefele, 2009). Le fasi nello sviluppo dell'interesse sono considerate sequenziali, distinte e rappresentano una forma di sviluppo progressivo nei casi in cui l'interesse sia sostenuto attraverso l'impegno o se visto in termini di sfida o opportunità (Harackiewicz et al., 2008; Hulleman, Durik, Schweigert, & Harackiewicz, 2008; Krapp & Lewalter, 2001; Nolen, 2007; Renninger & Hidi, 2002). Tuttavia, l'interesse potrebbe anche "oscillare" o peggiorare (Bergin, 1999; Renninger & Lipstein, 2006). La lunghezza e le caratteristiche di una data fase sono influenzate dall'esperienza individuale, indole e predisposizione genetica e dalle condizioni contestuali (Nolen, 2007; Renninger & Leckrone, 1991; Renninger & Riley, in press; Tsai et al., 2008). Misure precise per distinguere una fase dall'altra dell'interesse non sono ancora state sviluppate a causa del cambiamento e della natura individuale della relazione tra affettività, valore e conoscenza (Renninger, Hidi, 2011).

5.3.2 L'interesse per l'argomento

In aggiunta all'interesse situazionale e individuale, in alcune ricerche, i ricercatori si sono focalizzati sull'effetto dell'interesse per l'argomento e la performance scolastica (Rotgans & Schmidt, 2011b; Wigfield & Cambria, 2010). La definizione dell'interesse per l'argomento non è stata chiarita. Nei primi studi alcuni ricercatori hanno considerato l'interesse per l'argomento come una forma di interesse situazionale (Hidi e Boscolo, 2006). Negli studi successivi l'interesse per l'argomento è stato visto come una forma di interesse individuale (Benton, Corkill, Sharp, Downey, & Khramtsova, 1995; Schiefele, 1996; Schiefele & Krapp, 1996). Recentemente, i ricercatori hanno indicato che l'interesse per l'argomento può essere strettamente connesso in alcuni casi all'interesse individuale, in altri all'interesse situazionale (Hidi, 2001). Ainley, Hidi & Berndorff (2002) hanno dimostrato in forma empirica che entrambi gli interessi (situazionale e individuale) possono contribuire all'interesse per l'argomento.

La valutazione del ruolo dell'interesse dello studente per l'argomento, è resa difficoltosa non solo dai vari modi nei quali tale forma di interesse è stato

concettualizzato, ma anche da come è stato misurato. Nella prima raccolta di studi che ha indagato l'influenza dell'argomento sulle performance di scrittura, Hidi & McLaren (1991) hanno chiesto a degli studenti di prima media di scrivere su argomenti ad alto e basso interesse. Queste scelte si basavano su precedenti valutazioni dell'interesse di chi scrive rispetto a quegli argomenti. Dal momento che i risultati indicavano che la motivazione degli studenti alla scrittura aumentava se venivano assegnati loro argomenti interessanti, questa motivazione non avrebbe dovuto avere necessariamente come risultato un miglioramento della performance di scrittura. L'analisi dei dati faceva pensare che i fattori di conoscenza giocassero un ruolo chiave nella qualità della produzione scritta degli studenti (Boscolo & Mason, 2000; Tobias, 1994). Per esempio, i bambini piccoli possono essere affascinati dall'argomento "viaggi nello spazio", ma quelli che non possiedono un repertorio di conoscenze sull'argomento avranno difficoltà a scrivere su quel tema. Gli autori hanno concluso che gli individui possono avere problemi di scrittura anche di fronte ad argomenti di sommo interesse, se non hanno una conoscenza sufficiente dei contenuti. D'altra parte, Renninger, Ewen & Lasher (2002), sostenevano che, se un argomento, oggetto di interesse individuale (cioè argomenti per i quali gli individui hanno approfondito la conoscenza e ne hanno dato valore) fosse inserito nel compito, allora studenti di 11 anni scriverebbero periodi più lunghi e presterebbero più attenzione al significato del testo. Dovrebbe essere messo in risalto il fatto che negli studi di Hidi e McLaren è stato misurato un interesse situazionale solo provocato e/o mantenuto, dal momento che Renninger e altri (2002) hanno identificato un interesse individuale emergente e/o già ben sviluppato.

Nei loro studi sull'interesse, verso la scrittura espositiva e narrativa, Benton e altri (1995) hanno usato una forma differente di misura dell'interesse. Dal momento che Renninger e altri (2002) ritenevano la conoscenza immagazzinata come una componente dell'interesse individuale, Benton e altri (1995) hanno considerato l'interesse e la conoscenza come misure separate. Gli studenti di terza media e di college universitari hanno scritto una storia sul baseball. Una volta conclusa la composizione, la loro conoscenza e il loro interesse sull'argomento sono state testate. La misura dell'interesse includeva la scala ettenaria dell'interesse nel baseball degli studenti e cinque domande riguardanti le loro esperienze di baseball giocato o

guardato. Sulla base della misura dell'interesse i partecipanti sono stati divisi in gruppi di alto e basso interesse. I risultati indicavano che, nonostante conoscenza e interesse fossero correlati in modo positivo, c'erano molte differenze nei modi in cui queste, influenzavano le performance di scrittura. Per esempio, nonostante sia l'interesse individuale che la conoscenza dell'argomento influenzino il processo di pianificazione, solo la conoscenza può portare ad un interesse del testo prodotto. È importante sottolineare il fatto che gli autori di questo studio hanno valutato l'interesse individuale dando agli studenti un solo argomento (baseball) per stabilire quali individui avessero degli alti o bassi livelli di interesse individuale nello stesso. Questo tipo di valutazione non discerne gli studenti che hanno un interesse individuale già ben sviluppato da quelli che hanno un interesse situazionale mantenuto o un interesse individuale emergente.

Renninger e altri (2002) hanno usato misure più relative per identificare livelli differenti di interesse individuale. I partecipanti nei loro studi hanno compilato un questionario che poneva loro domande sulla conoscenza, sui sentimenti e sulla effettiva attività rispetto a quaranta diversi argomenti precedentemente identificati come interesse potenziale per gruppi di studenti di quell'età. In uno studio successivo, Albin, Benton e Khramtsova (1996) hanno indagato su come differenze individuali nell'interesse dei due argomenti (baseball e calcio) negli studenti universitari fossero correlate alla scrittura narrativa. I risultati indicavano che l'interesse per il baseball era strettamente correlato a misure di scrittura cioè al controllo per genere di idee attinenti alla produzione dell'argomento (Boscolo, Ariasi, Del Favero, Ballarin, 2011), ai discorsi e alle conoscenze sullo stesso. In più gli studenti hanno scritto informazioni attinenti al tema su un argomento di interesse relativamente alto (baseball) piuttosto che su uno di interesse relativamente basso (calcio).

5.3.3 La scrittura come attività interessante

Fin qui si è considerato come il livello d'interesse circa il contenuto, influenzi la qualità della produzione scritta. C'è, però, un altro fattore per il quale l'interesse per la scrittura varia fra gli individui. In anni recenti si è sottolineata l'importanza della

scrittura come attività interessante (Boscolo & Cisotto, 1997; Lipstein & Renninger, 2007; Nolen, 2003, 2007). Boscolo & Cisotto (1997) hanno sostenuto che, mentre l'interesse per un argomento può facilitare e stimolare la scrittura, l'interesse per l'argomento non garantisce l'interesse nella scrittura come attività. Così, l'interesse per l'argomento può essere una condizione necessaria per l'interesse nella scrittura, ma non è condizione sufficiente. In maniera simile, Nolen (2003, 2007) suggerisce che la motivazione per la scrittura può provenire dall'interesse dell'individuo verso un argomento o può essere relativo ad esperienze di tentativi creativi che sono accompagnati da emozioni positive, proprio come un senso di realizzazione nell'essere abile a comunicare i propri pensieri e sentimenti. La studiosa sottolinea che l'attività di lettura e scrittura non può essere considerata semplicemente come attività fine a se stessa, ma come strumento di promozione dell'apprendimento. Cortellazzo (1991, p.22) afferma che assai più che rendere interessante l'argomento su cui scrivere, conta rendere significativa l'esperienza dello scrivere, fare cioè della scrittura un'attività che ha un senso: per comunicare o per raccontare, o per descrivere, o per persuadere, o per pensare, e così via.

In uno studio longitudinale usando metodi qualitativi, Nolen (2003) ha esaminato come lo sviluppo di scrittura e lettura potesse condurre dall'interesse situazionale a quello individuale. I bambini dalla prima alla terza classe e i loro insegnanti sono stati osservati regolarmente nelle loro classi e intervistati annualmente sulle attività di lettura e scrittura. In aggiunta, le osservazioni sulle attività letterarie hanno procurato informazioni aggiuntive sul contesto classe e sullo sviluppo dell'alunno. I risultati dello studio hanno mostrato un progresso nello sviluppo dall'interesse situazionale all'interesse individuale a lunga durata.

In uno studio sull'interesse nella scrittura in studenti di 12-15 anni d'età e sulle relazioni tra il loro interesse, competenza, sforzo, sentimenti di autoefficacia, e obiettivi, Lipstein e Renninger (2007) hanno dimostrato l'esistenza di differenze tra studenti nelle varie fasi dello sviluppo dell'interesse. Per esempio, gli obiettivi degli studenti, la percezione dello sforzo che richiedono i compiti di scrittura e le circostanze che possono fare della scrittura un'esperienza positiva, variavano attraverso le differenti fasi dello sviluppo dell'interesse. Studenti con bassi livelli di interesse nella scrittura miravano al prodotto finito, i.e. finendo il compito al più

presto possibile. Studenti con un interesse situazionale mantenuto per la scrittura hanno espresso un interesse nel fare le cose per bene (come affermato dai loro insegnanti) e nell'ottenere buoni voti. Anche studenti con un interesse individuale nella scrittura volevano far bene, ma i loro standard sembravano essere più auto-definiti proprio come il sentimento positivo verso la propria scrittura. In modo analogo la buona volontà dello studente di sforzarsi nei compiti di scrittura variava attraverso le differenti fasi dello sviluppo dell'interesse. Interessante il fatto che entrambi gli studenti con basso interesse nella scrittura e quelli con interesse individuale, riportavano di investire una certa quantità di sforzo nei loro compiti scritti, ma per differenti ragioni. Il basso interesse sembrava coincidere con una mancanza sia della conoscenza procedurale che dichiarativa, risultante di una procedura scarsa e onerosa. Nel caso di studenti con interesse individuale nella scrittura, i ricercatori hanno considerato che questi tipi di scrittori possono lanciarsi nella scrittura con una chiara pianificazione, e così richiedere più tempo per strutturare e organizzare le loro abbondanti idee. Una spiegazione alternativa è la seguente: gli scrittori con interesse individuale per la scrittura usufruivano di conoscenza dichiarativa e procedurale relativa alla scrittura e desideravano investire un considerevole sforzo per sviluppare i loro testi per altri; studenti con interesse situazionale mantenuto non sentivano di investire un gran sforzo nella scrittura.

Studenti in varie fasi dello sviluppo dell'interesse differivano anche per quanto piacesse loro scrivere e per quanto si sentissero autoefficaci. Un basso interesse nella scrittura coincideva con il considerarla noiosa e frustrante. Studenti con interesse individuale per la scrittura parlavano di quanto piacesse loro scrivere e di quanto la considerassero 'una cosa simpatica da fare'. Gli studenti in questi due gruppi hanno mostrato rispettivamente forti sentimenti negativi e positivi. Al contrario, gli studenti che mantenevano un interesse situazionale non esprimevano chiare emozioni. Le descrizioni di autoefficacia sono, quindi, correlate positivamente con lo sviluppo dell'interesse (Hidi e Boscolo, 2006).

Recentemente, è stato scoperto che l'interesse ha una base fisiologica/neurologica; le attivazioni cerebrali sono diverse quando un apprendente è impegnato con interesse o senza interesse in un compito (e.g., Hidi, 2006; Kang et al., 2009; Palmer, 2009; Panksepp, 1998). Hidi (2011) ha argomentato che l'interesse funziona come da

ricompensa per il soggetto.

Krapp e Prenzel (2011), hanno sollevato il bisogno di avere misure effettive per identificare, da una parte le componenti affettive dell'interesse, dall'altra quelle cognitive. Non è, però, chiaro quali implicazioni si possano avere nel separare il funzionamento fisiologico dalla generazione di obiettivi dato che, secondo i risultati neuroscientifici, la generazione di obiettivi è intrinsecamente legata a meccanismi di ricompensa cerebrale (Ernst & Spear, 2009). Inoltre, se l'interesse è una credenza che può essere sviluppata, sarebbe importante identificare quando e sotto quali condizioni inizia a svilupparsi (Renninger, Hidi, 2011).

5.4 Autoefficacia e scrittura

L'autoefficacia è un costrutto cognitivo che rappresenta le credenze dell'individuo e i giudizi personali circa la propria abilità di eseguire una certa attività, sostenendo lo sforzo richiesto ed ottenendo un buon livello di performance (Hidi e Boscolo, 2006). In sostanza, le credenze dell'individuo su se stesso svolgono un ruolo centrale sulle sue aspettative e sulla scelta dei comportamenti per conseguirle (Cisotto, 1998, p.44). Convinzioni e credenze del soggetto circa la propria capacità o meno di governare il compito e di conseguire risultati positivi o, viceversa, di andare incontro a fallimenti fungono da filtro rispetto ai modi con cui la produzione scritta viene affrontata, generando la tendenza ad intensificare lo sforzo e l'impegno, oppure la fuga e l'evitamento del compito (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001, p.203). Così come le persone hanno la capacità di modificare il proprio pensiero e i propri sentimenti, gli studenti che hanno un alto senso di autoefficacia possono percepire uno stato di tensione come energia per approcciarsi ai compiti; mentre chi ha dubbi sulla propria autoefficacia interpreta la tensione come debolezza (Van Dinther, Dochy, Segers, 2011).

La teoria del senso di efficacia postula che gli individui acquisiscano informazioni circa la loro efficacia da varie fonti: il feedback interno e esterno rivolto alle proprie prestazioni, le esperienze altrui, la persuasione da parte di altre persone, segnali di attivazione emotiva (ansia, paura ecc.), (Boscolo, 1997, p.321). Gli individui autoefficaci sono più disposti a partecipare, lavorare duramente, persistere a lungo nei compiti e ad avere meno reazioni avverse quando incontrano difficoltà, come

invece fanno quelli che dubitano delle proprie capacità (Hidi e Boscolo, 2006). Un alunno chiede generalmente di scrivere quando si sente in grado di controllare il compito con una certa sicurezza e riceve soddisfazione dall'applicazione della propria competenza, è consapevole cioè che il senso di efficacia non verrà negativamente intaccato (Cisotto, Novello, 2010). L'autoefficacia sembra essere predittiva anche del livello di sfida con cui gli studenti scelgono compiti accademici impegnativi (eg., Bandura & Schunk, 1981), come pure, dello sforzo dello studente, misurato attraverso il proprio andamento nell'esecuzione del compito stesso (e.g., Multon, Brown, & Lent, 1991). La teoria dell'autoefficacia, come altre teorie motivazionali orientate cognitivamente, considera l'affetto come il risultato del processo cognitivo (Meyer & Turner, 2002). Per esempio, l'incremento di autoefficacia si associa ad uno stress ed ansietà minori.

L'autoefficacia nella scrittura si riferisce alle percezioni dell'individuo circa la sua abilità di produrre certi tipi di testo (Pajares & Johnson, 1996; Schunk & Swartz, 1993; Zimmerman & Bandura, 1994). Associazioni positive tra autoefficacia nella scrittura e risultati scritti è stata dimostrata in molte indagini degli ultimi vent'anni. Per esempio, Schunk e Swartz (1993) hanno studiato la relazione tra scrittura autoefficace e abilità di scrittura in scolari della quarta e quinta classe e hanno riportato che l'autoefficacia era altamente predittiva di entrambe: abilità di scrittura e strategie usate. Gli autori hanno riassunto i risultati come segue: «Gli studenti che si sentono competenti nella scrittura dovrebbero essere più promettenti nelle scelte di scrittura, nello spendere lo sforzo e a persistere nei compiti di scrittura rispetto a coloro che dubitano delle proprie capacità» (p.338). Un risultato che si aggiunge a questo studio era che un obiettivo di processo e un feedback rivolto al progresso, dati agli studenti, accrescevano il trasferimento dell'uso di strategie di scrittura, abilità e autoefficacia. Altri ricercatori hanno dimostrato che l'autoefficacia nella scrittura degli studenti era predittiva della loro motivazione intrinseca verso questa attività (atteggiamento rivolto all'acquisizione di competenza), (Sansone, 2009; Schiefele, 2009), che i processi autoregolatori erano più elevati (vedi Zimmerman & Risemberg, 1997) e che l'autoefficacia dell'adulto per lo scrivere prediceva la sua performance di scrittura (McCarthy, Meier, & Rinderer, 1985; Meier, McCarthy, & Schmeck, 1984; Pajares & Johnson, 1994; Shell, Corvin, & Bruning, 1989). Un'altra

conclusione a cui sono giunti Chen e Pajares (2010), è che l'autoefficacia dello studente per autoregolare l'apprendimento, è collegata alla motivazione e ai risultati ottenuti in molte discipline, dall'italiano alla matematica e alle scienze, a tutti i livelli di scolarità. Questo rapporto sembra essere correlato positivamente con il concetto di sé, l'autoefficacia, il valore dato alla scuola, gli obiettivi di padronanza e i risultati, sia nella scrittura che nella risoluzione di problemi matematici. L'autoefficacia per autoregolarsi gioca un ruolo cruciale nello sviluppo e nel mantenimento della motivazione, in particolare di fronte ad attività difficili (Chen, Pajares, 2010).

L'informazione sull'autoefficacia è acquisita dall'individuo tramite la sua performance e il feedback dato dagli altri. Una questione importante è relativa a come sia considerato il giudizio dello studente riguardo alla sua autoefficacia. Graham e Harris (1989) riportavano che l'apprendimento di studenti disabili mostrava irrealisticamente alti giudizi di autoefficacia nelle proprie capacità di scrittura creativa. È chiamata scrittura “creativa” perchè è volta alla creazione di nuovi significati, cioè usi insoliti, ma corretti, del linguaggio (Boscolo, 2002, p.22). Chi sovrastima la propria prestazione, probabilmente, non investe una grande sforzo per ultimare il compito, non si impegna nel monitorare la comprensione o sviluppare appropriate strategie (Labuhn, Zimmerman, Hasselhorn, 2010). Harris e Graham dimostrarono, tuttavia, che un training centrato su strategie di autoapprendimento per studenti disabili di quinta elementare e prima media produceva miglioramenti significativi e duraturi nelle loro abilità compositive e aumentava significativamente anche la loro autoefficacia. Harris e Graham concludevano che la capacità di autovalutarsi accuratamente è una importante abilità metacognitiva, e che i bambini piccoli e gli studenti con problemi hanno difficoltà nel valutare i loro problemi e performance.

5.4.1 Autoefficacia e interesse

La ricerca sull'interesse e sull'autoefficacia si sono sviluppate indipendentemente, sebbene alcuni ricercatori abbiano argomentato che l'incremento di autoefficacia risulta associato all'incremento di interesse (e.g., Bandura & Schunk, 1981; Zimmerman & Kitsantas, 1999, Nieswandt, 2007). Hidi e altri (2002) hanno

suggerito che autoefficacia e interesse possono essere strettamente correlate e possono reciprocamente influenzare ogni altro sviluppo. Essi hanno sostenuto inoltre che l'interesse non è semplicemente un risultato dell'autoefficacia, ma che le due variabili sono strettamente legate. A livello teorico, entrambi, interesse e autoefficacia, sono contenuto/dominio specifico (Bandura, 1986; Krapp e altri, 1992; Pajares & Johnson, 1994; Renninger, 2000), e perciò, in alcune aree, le due variabili si riferiscono alla stessa conoscenza di base. A livello empirico, Hidi e altri (2002) hanno dimostrato che interesse e autoefficacia sono strettamente associate. Gli autori hanno studiato 180 alunni di prima media sull'argomento di scrittura e hanno esaminato se la scrittura autoefficace e il piacere fossero di tipo generale o specifico e se queste variabili fossero relative all'interesse generale per la scrittura. I risultati hanno mostrato che l'autoefficacia e il piacere degli studenti erano di genere specifico. Per esempio, l'autoefficacia e il piacere per la scrittura di storie erano differenti dai testi da riassumere. In più, c'era un'associazione positiva tra il genere specifico di piacere e autoefficacia e l'interesse generale per la scrittura (Hidi e Boscolo, 2006).

Da una parte, la teoria sull'autoefficacia postula che quando gli individui ricevono un feedback dagli altri o dalla loro attività, questa informazione può mostrare che sono competenti e che possono continuare ad apprendere, rafforzando così la loro autoefficacia (Bandura, 1986). Impegnarsi in un'attività e continuare a lavorare con interesse può fornire un'informazione aggiuntiva che può contribuire a incrementare l'autoefficacia. I risultati della ricerca hanno dimostrato che quando gli studenti sono impegnati con interesse in un'attività, tendono ad essere concentrati, persistono nello sforzo e affrontano quest'ultimo con emozioni positive (Ainley e altri, 2002; Renninger, 2000).

Dall'altra parte, la letteratura suggerisce che gli individui autoefficaci percepiscono se stessi come capaci di comportamento adeguato di fronte ad un compito, e sono motivati ad impegnarsi in quel compito. Questi individui mostrano anche un incremento dello sforzo, persistenza e reazioni emotive positive (Bandura 1997; Zimmerman, 2000a). Così, quando gli individui sono autoefficaci in un compito, questo può avere un impatto positivo sul loro interesse anche nel caso di compiti che inizialmente possono essere stati considerati noiosi (Hidi e Boscolo, 2006).

5.5 Autoregolazione nella scrittura

Scrivere è un'attività particolarmente impegnativa, da richiedere di coordinare vari processi cognitivi, metacognitivi e linguistici. Uno studente al quale è assegnato un compito di scrittura deve prendere decisioni non solo su che cosa e come scrivere, ma anche sull'uso del tempo, la selezione delle risorse per arricchire l'elaborato, le strategie da adottare, e via di seguito. In sostanza: scrivere richiede autoregolazione. Sebbene siano state date varie definizioni di autoregolazione secondo differenti prospettive teoriche, tutte convergono nel ritenere che gli studenti autoregolati non lo sono solo metacognitivamente e comportamentalmente, ma presentano anche alti livelli motivazionali per raggiungere i loro obiettivi d'apprendimento. Infatti, l'allievo in grado di autoregolarsi utilizza strategie metacognitive (si pone obiettivi, è consapevole delle sue risorse, pianifica il tempo, controlla il suo apprendimento...) e motivazionali (scelta degli obiettivi, sforzo, persistenza, sa dare un feedback a se stesso valutandosi realisticamente...), (Boscolo, 1997, p.320). Ad esempio, le strategie di gestione del tempo aiutano lo studente a controllare il tempo e lo spazio dello studio; le strategie di regolazione dello sforzo permettono agli studenti di "aggiustare" il livello di resistenza rispetto al compito e di essere consapevoli quando persistere e quando rallentare; le strategie per la richiesta di aiuto consentono agli studenti di chiedere aiuto agli altri di fronte a un problema (Ayatollahi, Rasekh, Tavakoli, 2011). Nella scrittura, l'autoregolazione si riferisce al controllo del pensiero, dei sentimenti e delle azioni che gli scrittori fanno per raggiungere gli obiettivi di literacy, migliorare le loro abilità di scrittura e creare un testo di qualità (Zimmerman & Risemberg, 1997). Uno scrittore autoregolato è uno scrittore che può maneggiare con successo la complessità della scrittura. L'alta competenza nell'uso di strategie è promettente per far sentire uno scrittore più efficace. L'autoefficacia, d'altra parte, attiva nello scrittore autosoddisfazione, e può stimolare il suo interesse nel compito di scrittura (Graham & Harris, 2000). Si viene a creare una sorta di modello ciclico di autoregolazione che fornisce un appropriato "framework" per promuovere l'apprendimento dello studente nel contesto accademico. Una componente essenziale dell'autoregolazione di una persona è la consapevolezza dei propri processi di apprendimento o impegno in un compito (Pieschl, 2009). L'obiettivo allora sta nel migliorare i risultati attraverso l'incremento

dell'autoregolazione. Ma in che modo una chiara comprensione dei processi di autoregolazione contribuisce a raggiungere questo obiettivo? (Labuhn, Zimmerman, Hasselhorn, 2010).

Negli anni 90, Graham, Harris e colleghi (e.g., Graham, Harris, & Troia, 2000; Harris, 6 Graham, 1996; Harris, Graham, Mason, & Saddler, 2002) hanno progettato un programma di scrittura definito Sviluppo Strategico Autoregolato (SRSD), che mirava ad aiutare gli studenti, soprattutto quelli in difficoltà, a diventare autoregolati e scrittori orientati all'obiettivo, sotto l'assunzione che uno scrittore autoregolato è anche uno scrittore che vuole scrivere (Hidi e Boscolo, 2006).

Sebbene l'autoregolazione sia l'ambito in cui si è maggiormente rivolta la ricerca motivazionale, studi empirici sulle relazioni tra l'uso di strategie di autoregolazione in campi specifici e altre variabili motivazionali, non sono numerosi. Zimmerman e i suoi colleghi (Zimmerman & Kitsantas, 1999, 2002; Zimmerman & Risemberg, 1997) hanno analizzato l'autoregolazione nello scrivere in conformità al modello socio-cognitivo di Bandura (1986). In una concettualizzazione essenzialmente descrittiva, loro guardano l'autoregolazione come comprendente tre elementi: la persona, il comportamento, l'ambiente. A livello comportamentale l'autoregolazione implica un'osservazione del comportamento dell'individuo e la sua modificazione per raggiungere un obiettivo o mantenere una realizzazione standard. A livello ambientale, l'autoregolazione tiene conto del feedback proveniente dall'ambiente dell'individuo. Infine, l'autoregolazione interna riguarda un uso degli stati affettivi dell'individuo (e.g., controllo dell'ansietà) e dei processi cognitivi (e.g., l'uso di strategie di memoria), (Hidi e Boscolo, 2006). Questa visione triadica ha permesso a Zimmerman e Risemberg (1997) di identificare, sulla base di famose esperienze di scrittori, 10 tipi di attività di scrittura autoregolata, raggruppati in conformità ai tre elementi suddetti. Uno scrittore regola il suo ambiente, per esempio scegliendo, adattando o modificando un luogo adatto alla scrittura (e.g., un posto tranquillo e silenzioso); controlla il suo comportamento (e.g., tenendo conto di quanto lei o lui scrive dato un certo tempo, o usando la verbalizzazione per facilitare la generazione di idee) e pratica un controllo interno sulla sua attività (e.g., distribuendo il tempo da assegnare alla scrittura, o predisponendo specifici obiettivi per il compito di scrittura), (Hidi e Boscolo, 2006).

Le strategie di uno scrittore autoregolato possono anche essere descritte, con maggior enfasi sugli aspetti motivazionali e affettivi, ricorrendo ad un modello sistematico di scrittura (Zimmerman e Kitsantas, 1999, 2007). Un modello simile è il modello di Hayes e Flower (1980) nel quale sono distinte tre fasi ricorsive: pianificazione, trascrizione e revisione. In un altro modello similare, l'apprendimento autoregolato è sempre scandito da tre fasi: i processi che precedono l'azione, la prestazione e l'autoriflessione (Zimmerman, 2000b). Le varie fasi della scrittura postulate, forniscono un'impalcatura nella quale le strategie di autoregolazione e i relativi stati affettivi e processi motivazionali, possono essere descritti. Le categorie chiave dell'autoregolazione, associate alla prima fase (previsione), sono l'analisi del compito e delle risorse motivazionali. Nella fase di previsione o di pianificazione (Hayes, Flower, 1980) della scrittura, i processi cognitivi e metacognitivi relativi alla riflessione dello scrittore su che cosa e come scrivere sono anche connessi alla sua motivazione e agli obiettivi. In particolare, in questa fase lo scrittore può affrontare le sue credenze di autoefficacia («Sono capace gestire questo compito di scrittura?»), le aspettative che riguardano il risultato («Scriverò un buon testo?»), l'interesse («Mi piace portare a termine questo compito di scrittura? La scrittura è interessante per me?»), gli obiettivi di controllo («Attraverso la scrittura elaboro i miei pensieri sull'argomento»), e gli obiettivi di prestazione («Voglio scrivere la prova migliore nella mia classe»), (Hidi e Boscolo, 2006). La fase di prestazione comprende i processi che intervengono durante l'azione, raggruppabili in due grandi categorie: l'autocontrollo e l'auto-osservazione. La prima si riferisce alle strategie che lo studente usa per portare a termine il compito, mentre l'auto-osservazione include il controllo metacognitivo o l'auto-registrazione della propria prestazione. La fase dell'autoriflessione è direttamente collegata alla prestazione della persona ed interviene dopo essersi impegnati a fondo in un compito. Le maggiori categorie in questa fase sono l'auto-valutazione e le reazioni personali basate sui giudizi formulati. La prima si riferisce al confronto dei propri risultati di apprendimento con un obiettivo o obiettivi standard. In questo rapporto il feed-back interno o esterno ha un ruolo chiave e la reazione a questa dinamica può essere la crescita della soddisfazione o dell'insoddisfazione. I processi di auto-riflessione influenzano, quindi, il successivo ciclo di autoregolazione, nelle precondizioni motivazionali o

nell'adattamento delle strategie al compito successivo (Labuhn, Zimmerman, Hasselhorn, 2010).

5.5.1 Livelli di sviluppo della scrittura autoregolata

Zimmerman e Kitsantas (1999) vanno oltre ad un'analisi della classificazione descrittiva delle strategie di autoregolazione e si focalizzano sulla sequenza di sviluppo della scrittura autoregolata. In questa sequenza si individuano 4 livelli progressivi. Il primo livello di regolazione è l'osservazione, nella quale lo studente ottiene informazioni guardando un modello, proprio come un insegnante che mostra come combinare sequenze più semplici all'interno di una sequenza più complessa. Il secondo livello di regolazione è l'emulazione, cioè, l'allievo impara a rappresentare il modello di prestazione dell'insegnante. In altre parole, in questo livello lo studente prova a comporre una sequenza in autonomia basata sul modello di prestazione. Il terzo livello di regolazione è l'autocontrollo ed è quando lo studente è abile ad usare una particolare strategia come pianificare e automonitorare il processo. Le origini primarie della motivazione, a questo livello, sono le reazioni di autosoddisfazione dell'alunno provenienti dalla consapevolezza di eguagliare o superare il modello. Il quarto livello di autoregolazione, quando gli studenti imparano ad adattare la loro prestazione alle differenti condizioni interne ed esterne. Le origini primarie della motivazione a livello di autoregolazione sono l'alta autoefficacia e l'interesse per la scrittura.

Un aspetto di base dell'autoregolazione è l'abilità di spostarsi da processi (le fasi attraverso le quali un'abilità diventa competenza) ad obiettivi di riuscita, che è l'obiettivo che uno scrittore vuole raggiungere (per esempio, scrivere un riassunto senza superare un certo numero di parole). Uno scrittore apprendista trae vantaggio dall'uso di una strategia fino a che, lui o lei, è abile a padroneggiarla: il suo obiettivo – e quello del suo insegnante – è di imparare bene un processo (obiettivo di processo). Tuttavia, quando i processi di scrittura diventano automatici, lo studente può porsi un altro tipo di obiettivo, i.e. il risultato (obiettivo di risultato) e controllare da sé la qualità della prestazione. Per uno scrittore principiante l'obiettivo di processo precede l'obiettivo di prodotto perchè lo studente ha bisogno di imparare attraverso

una guida e non può imparare dai suoi errori. Inoltre, quegli errori potrebbero causargli una frustrazione particolarmente pesante in una fase iniziale di apprendimento (Hidi e Boscolo, 2006).

Le relazioni tra i livelli di autocontrollo e di autoregolazione e i loro correlati motivazionali sono state analizzate in uno studio sull'acquisizione dell'abilità di revisione nella scrittura (Zimmerman & Kitsantas, 1999). A studentesse della scuola superiore era assegnato un compito di scrittura che consisteva nel combinare una serie di semplici frasi dentro un'unica non ridondante. Le partecipanti erano divise in più gruppi in conformità a tre condizioni: obiettivo di processo, obiettivo di prodotto, e obiettivo di trasformazione. Le ragazze nella condizione di obiettivo di prodotto dovevano riscrivere semplici frasi in una frase completa usando il minor numero di parole; cioè il focus era sull'obiettivo, non sulla procedura. Le giovani nella condizione di obiettivo di processo raccontarono che avrebbero dovuto concentrarsi sui passaggi corretti da seguire per eseguire il compito. Le stesse, nella condizione di obiettivo di trasformazione, raccontarono di concentrarsi sulla procedura, ma dopo quindici minuti, quando raggiungevano l'obiettivo, dovevano riscrivere le frasi usando il minor numero di parole. I risultati mostravano che le ragazze che passavano all'obiettivo di risultato (dal livello di autocontrollo all'autoregolazione) miglioravano nel compito di scrittura. Queste ragazze hanno anche mostrato le più forti credenze di autoefficacia, erano più autosoddisfatte, e riportavano di essere interessate al compito di scrittura. Al contrario, quando le partecipanti focalizzavano l'attenzione sul risultato e trascuravano il processo, tendevano ad attribuire i loro errori a bassa abilità ed erano meno soddisfatte della loro prestazione. Questo atteggiamento negativo alla scrittura si rifletteva in bassa autoefficacia e interesse nell'acquisire abilità di scrittura (Hidi e Boscolo, 2006).

In uno studio seguente, Zimmerman e Kitsantas (2002) hanno studiato la relazione tra il primo livello (osservazione) e il secondo (emulazione); cioè, le influenze della modellatura e il feedback sociale sull'acquisizione dell'abilità di revisione della scrittura. Lo studio mirava a dimostrare la dipendenza tra i due livelli e, più specificatamente, come il tipo di apprendimento per osservazione influenzasse l'apprendimento successivo e l'atteggiamento per essere abile nella scrittura (revisione) durante la pratica emulativa. Studenti del college erano assegnati a una

delle sei condizioni: modellatura nel controllo, modellatura nella trascrizione, e non modellatura, ognuna con e senza feedback sociale. Gli studenti nella condizione di modellatura nel controllo osservavano lo sperimentatore che mostrava come utilizzare la strategia di revisione (livello di osservazione) senza alcun errore, mentre gli studenti nella condizione del modello di trascrizione osservavano lo sperimentatore che modellava la strategia includendo gli errori fatti e corretti diminuendoli gradualmente. Gli studenti nella condizione di mancanza di modello mostravano problemi di preparazione al compito a causa dell'elevata progettazione e studio delle difficoltà per una futura attività simile. Dopo la fase di osservazione, tutti gli studenti dovevano risolvere 12 problemi pratici (livello di emulazione). Nella condizione di feedback sociale gli studenti ricevevano un feedback positivo dallo sperimentatore sulla prestazione, mentre nella condizione di mancanza di feedback sociale non ricevevano alcun feedback. Prima della fase pratica, a tutti i partecipanti era chiesto di indicare le loro percezioni di autoefficacia per risolvere i problemi. Dopo la fase pratica, veniva verificata l'autoefficacia, le attribuzioni di abilità di scrittura, l'autosoddisfazione e l'interesse.

Le abilità di scrittura degli studenti nel gruppo di modello di trascrizione superavano quelli nel gruppo di modello di controllo, i quali superavano quelli del gruppo di controllo senza modello. Inaspettatamente, non c'era una differenza significativa nelle credenze di autoefficacia degli studenti prima della fase di emulazione: in quella, tutti i gruppi modellati mostravano alti livelli di autoefficacia. Tuttavia, durante la pratica, le credenze sull'autoefficacia si modificavano in relazione ai risultati. Gli studenti nelle condizioni di modello di trascrizione mostravano un abbassamento minore di autoefficacia, sia durante che dopo la prova, rispetto agli studenti nei gruppi di modello di controllo ed entrambi i gruppi mostravano un abbassamento minore di autoefficacia rispetto al gruppo di studenti senza modello. Gli studenti nel gruppo di modello di trascrizione mostravano livelli più alti di autosoddisfazione e interesse rispetto a quelli del gruppo di modello di controllo (Hidi e Boscolo, 2006).

Gli studi di Zimmerman e Kitsantas (1999; 2002; 2007) hanno dato un importante contributo alla ricerca sulla motivazione e sulla scrittura poiché hanno dimostrato che insegnando strategie di autoregolazione agli studenti, anche nelle prime fasi di

sviluppo dell'autoregolazione, si può contribuire, non solo a migliorare la prestazione di scrittura degli studenti, ma anche il loro atteggiamento verso la scrittura e l'autoefficacia (Hidi e Boscolo, 2006).

CAPITOLO 6
COMPETENZE DI SCRITTURA DEGLI STUDENTI:
LINEE DI RICERCA

6.1 Le competenze in lingua scritta degli studenti italiani nell'indagine OCSE-PISA 2000-2009

Recenti studi longitudinali (in OCSE-PISA 2009) hanno dimostrato una forte relazione tra la performance degli studenti in PISA ed esiti accademici e professionali successivi. L'indagine longitudinale OCSE-PISA (Programme for International Student Assessment) risulta particolarmente interessante, in questo senso, in quanto rappresenta una forma di indagine comparativa in grado di mettere a confronto i risultati formativi in scienze, matematica e lettura di quindicenni (termine dell'obbligo scolastico per la maggior parte dei Paesi coinvolti) prodotti dai diversi sistemi scolastici (i Paesi coinvolti sono 74). Il campo di ricerca era già stato avviato da progetti precedenti, tra cui l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) che negli anni ottanta aveva approfondito l'area della produzione scritta. In Italia gli aspetti più interessanti emersi riguardavano differenze significative tra i risultati e area di provenienza e titolo di studio. Nel tentativo di superare alcune difficoltà evidenziate nello studio precedente (ad es. la difficoltà a trovare un denominatore comune tra sistemi scolastici molto diversi, l'episodicità delle indagini...), OCSE-PISA presenta una serie di tratti innovativi (Castoldi, 2009):

- si focalizza su domande che hanno rilevanti implicazioni sul piano delle politiche scolastiche;
- mira a valutare non tanto la padronanza di parti del curriculum scolastico, ma la capacità di utilizzare conoscenze e abilità apprese anche, e soprattutto, a scuola per affrontare problemi e compiti analoghi a quelli che si possono incontrare nella vita quotidiana;
- fa esplicito riferimento ad un modello dinamico di apprendimento lungo il corso di tutta la vita e in relazione a questo, prende in considerazione, oltre agli aspetti cognitivi della literacy, anche aspetti motivazionali e metacognitivi;
- ha una periodicità triennale che consente un monitoraggio nel tempo dell'evoluzione dei diversi sistemi scolastici.

Tralasciando i risultati raccolti nella literacy in scienze e matematica, il rapporto internazionale sulla literacy in lettura (la capacità di capire, usare e riflettere sui testi

scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e avere un ruolo attivo nella società¹) registra, dal 2000 al 2009, una situazione di stallo delle competenze linguistiche (si vedano allegati). In particolare, si portano all'attenzione le seguenti osservazioni:

- ✘ considerando il confronto tra il 2000 e il 2009, il dato che emerge è quello dell'assenza di cambiamento: punteggio medio di 487 nel 2000 e di 486 nel 2009. Tuttavia, includendo anche i risultati delle edizioni intermedie, si nota che la tendenza peggiorativa osservata nel 2003 e nel 2006 sembra essersi invertita; tra il 2006 e il 2009 si è avuto un aumento medio del punteggio di 18 punti, che ha compensato pienamente il calo registrato tra il 2000 e il 2006. Segnali positivi vengono anche dall'analisi dei dati disaggregati a livello di macroarea, che indicano un possibile avvio di un processo di convergenza, cioè di avvicinamento delle diverse realtà territoriali. Infatti le macroaree che hanno contribuito maggiormente al miglioramento sono il Sud-Isole - con un aumento di 21 punti rispetto al 2003 e di 30 punti rispetto al 2006 - il Sud - con un aumento di 24 punti rispetto al 2003 e di 26 punti rispetto al 2006 - e il Nord Ovest - con un aumento di 17 punti rispetto al 2006. Il Centro resta del tutto fermo dal 2000 al 2009, mentre il Nord Est pur rimanendo stabile rispetto al 2006, peggiora di 15 punti rispetto al 2003 e di ben 23 punti rispetto al 2000.

- ✘ l'Italia ha conseguito un punteggio medio di 486, leggermente ma significativamente al di sotto della media OCSE, che pure si è abbassata passando da 500 del 2000 a 493 del 2009. Tuttavia, le ragazze riportano un punteggio medio di 510, significativamente superiore alla media OCSE, e maggiore di 46 punti rispetto a quello dei ragazzi (464). La differenza di genere si riscontra in tutti i paesi partecipanti e, per l'Italia, in tutte le macroaree geografiche e nei diversi tipi di scuola, eccetto i Licei e la Formazione Professionale. Considerando le macroaree geografiche, gli studenti del Nord Ovest e del Nord Est si collocano significativamente al di sopra sia della media italiana sia della media OCSE con un punteggio medio,

1 Definizione tratta dal volume a cura dell'Ocse (2007).

rispettivamente, di 511 e 504; il Centro, con 488 punti, è in linea con la media italiana ma al di sotto della media OCSE. Infine, gli studenti del Sud (468 punti) e del Sud-Isole (456 punti) si pongono al di sotto della media italiana e della media OCSE.

- ✘ a livello regionale, spiccano i risultati della Lombardia con 522 punti, seguita da Valle d'Aosta (514), Friuli Venezia Giulia (513), Provincia Autonoma di Trento (508) e Veneto (505); queste regioni si collocano significativamente al di sopra della media italiana e della media OCSE, mentre l'Emilia Romagna (502) si discosta significativamente e positivamente dalla media nazionale ma non dalla media OCSE. I punteggi medi di tutte le regioni meridionali, con l'eccezione dell'Abruzzo e soprattutto della Puglia, sono al di sotto della media nazionale. Considerando i differenti tipi di scuola, i Licei si collocano ad un livello elevato con un punteggio medio di 541, seguiti a distanza notevole dagli Istituti Tecnici con una media di 476. Gli Istituti Professionali e la Formazione Professionale si pongono invece nella fascia bassa della distribuzione, rispettivamente con 417 e 399 punti. Passando ora alla distribuzione per livelli di competenza, l'Italia presenta una percentuale di studenti nei livelli di eccellenza (livelli 5 e 6) piuttosto limitata (5,8%) e inferiore a quella media dei paesi OCSE (7,6%). Al contrario, la percentuale di studenti al di sotto del livello 2 (21%), considerato livello di base per la competenza in lettura, è lievemente superiore alla media OCSE (19%). Ai livelli intermedi, invece (livelli 2, 3 e 4), l'Italia è esattamente sulla media OCSE. La distribuzione per livelli di competenza appare spostata verso l'alto per il Nord Ovest e il Nord Est, con percentuali più elevate di studenti ai livelli 5 e 6, e verso il basso per il Sud-Isole e il Sud, con percentuali rilevanti di studenti al di sotto del livello 2.

- ✘ mentre la variabilità all'interno delle scuole rispecchia le differenze fra i singoli studenti e pertanto ci si può attendere che sia ampia, la varianza fra le scuole può indicare una diversa qualità dell'offerta formativa proposta dalle singole scuole. In Italia, la variabilità fra le scuole è particolarmente elevata

(62%). A livello regionale, la percentuale di varianza fra le scuole va da un minimo del 43% del Molise a un massimo del 64% della Sicilia.

La diffusa situazione di difficoltà delle competenze linguistiche, rilevata da docenti e da ricerche nazionali e internazionali, non è sfuggita alla stampa locale e nazionale. Questi che seguono sono alcuni dei titoli raccolti nel 2008: *La Repubblica*, 06/02/08: “Nell'Italia dei laureati che non sanno scrivere”; *La Tribuna*, 10/02/08: “Il disastro linguistico: tutti dottori, ma analfabeti con la penna in mano”; *Il Gazzettino*, 26/02/08:” Lettere: uno studente su tre non sa l'italiano”, *Il Gazzettino*, 27/02/08: “Scarsi in italiano, ma con il massimo dei voti”. La stampa locale e nazionale ha lanciato il problema al grande pubblico, ma è l'Università, più di ogni altra agenzia, ad essere direttamente interpellata. Il fenomeno risulta preoccupante perché inizia ad estendersi a fasce sempre più ampie della popolazione studentesca afferente a facoltà universitarie diverse (sia umanistiche che scientifiche).

6.2 La scrittura degli studenti universitari

Saper scrivere, per gli studenti universitari, è di importanza cruciale. Tale competenza, infatti, garantisce il successo in un'ampia gamma di situazioni e professioni (McNamara, Crossley, McCarthy, 2010). Per gli studenti delle scuole superiori, le abilità di scrittura sono fra i migliori predittori della riuscita durante il primo anno di università (Geiser & Studely, 2001). In campo professionale, le abilità di scrittura sostengono il lavoro quotidiano e sono fondamentali per veicolare e promuovere saperi diversi (Light, 2001). La scrittura, infatti, sviluppando l'abilità di articolare idee, argomentare opinioni e sintetizzare prospettive multiple, è funzionale a comunicare in modo persuasivo con insegnanti, pari, colleghi e con la comunità intera (Crowhurst, 1990). Nonostante venga riconosciuta l'importanza della scrittura in tutti i campi, da quello scolastico a quello professionale, all'università si assiste ad una contrapposizione. Da una parte gli studenti si ritrovano quasi quotidianamente nella condizione di utilizzare la scrittura per motivi sia didattici (relazioni, risposte a domande, appunti, compiti scritti, tesi di laurea), che scientifici (la scrittura come mezzo di comunicazione e divulgazione degli esiti di una ricerca alla comunità scientifica di riferimento). Dall'altra, le capacità di scrittura vengono assunte come

una forma di sapere strumentale acquisito in via definitiva: dunque non sono più insegnate, né esercitate (Boscolo, 2004; Boscolo, Borghetto 2002).

La percezione della necessità di riflettere sulla scrittura e sulle pratiche didattiche nel contesto universitario si è scontrata a lungo con l'idea che l'alta formazione non se ne dovesse occupare: come precisato sopra, è spontaneo credere infatti che gli studenti, giunti a livelli avanzati del percorso formativo, sappiano scrivere. Nell'ultimo decennio, tuttavia, tale idea è stata messa in discussione da studi e ricerche che hanno evidenziato rilevanti criticità nelle competenze di scrittura degli studenti universitari (Sposetti, 2008). Molti dati testimoniano che lo studente neo-diplomato giunge all'Università con una competenza di scrittura affievolita dall'avanzare del livello d'istruzione.

Il test di ingresso che alcune Università cominciano a praticare segnala punti critici nel controllo di competenze linguistiche di base (Guerriero, 2003). Afferma Lavinio (1991, pag.13): *“Nella scuola, sembra che l'uso della lingua scritta sia inversamente proporzionale all'incremento degli anni scolastici, per cui si scrive di più nella scuola primaria, un po' meno nella scuola secondaria di primo grado, ancora meno nel biennio superiore, e quasi niente nel triennio, se si escludono le scansioni rituali dei compiti in classe”*. Le difficoltà riscontrate nelle produzioni finali di scuola secondaria di II grado indicano, probabilmente, scarsa esperienza e controllo del compito.

L'INVALSI e l'IRRE del Piemonte hanno svolto un'indagine sui punti di forza e di debolezza di 500 produzioni scritte di studenti all'ultimo anno della scuola secondaria superiore (equamente distribuite per indirizzo). I testi raccolti riguardavano la prima prova scritta dell'esame di Stato del 1999 (analisi di un testo letterario, articolo, saggio breve, tema storico e tema di carattere generale). Dalle analisi effettuate sono emerse difficoltà significative nell'elaborazione personale, nella selezione e nell'organizzazione delle fonti, nell'originalità e nella capacità critica e nell'*impiego di un lessico e di un registro adeguati* alla situazione comunicativa.

Le stesse aree di difficoltà si sono manifestate nelle produzioni scritte di studenti universitari. In particolare, lo studio di Stefinlongo (2002) evidenzia, analogamente all'indagine precedente, una serie di difficoltà legate alla gestione della dinamica

testuale. Infatti, non sono tanto le carenze ortografiche e sintattiche a destare preoccupazione – anche se presenti –, quanto la dimensione dell'organizzazione dei testi dal punto di vista dell'individuazione del destinatario, del rispetto della tipologia e dei nessi che legano tra loro le informazioni.

La scrittura inesperta si contraddistingue non solo per le difficoltà di ordine strumentale (ortografia, lessico, sintassi...), ma anche per uno sviluppo di tipo associativo basato sull'accumulo di informazioni. Lo studente procede secondo una strategia elementare che consiste nel recupero di idee sull'argomento e nella loro trascrizione sotto forma di elenco, dopo aver sottoposto ogni idea ad una rapida valutazione di pertinenza con le richieste del titolo (Bereiter & Scardamalia, 1987). La preoccupazione è rivolta alle cose da dire per cui lo studente segue il flusso ideativo senza mai rallentarlo. Il testo che ne risulterà sarà poco o per nulla strutturato e sarà privo di un obiettivo comunicativo. Queste difficoltà non si riferiscono solo a scrittori principianti, ma investono un gran numero di studenti universitari. Docenti di corsi di laurea a indirizzo sia umanistico che scientifico lamentano la scarsa qualità delle produzioni scritte degli studenti. Anche quando rivelano conoscenza dei contenuti, esse presentano vistose carenze sul piano linguistico e di elaborazione concettuale. Il docente prova una sorta di disorientamento di fronte a compiti e prove scritte dove le conoscenze studiate non mancano, ma sono semplicemente riprodotte e trascritte sotto forma di catene associative. Tale modalità compositiva palesa scarsa elaborazione personale e un apprendimento di tipo riproduttivo, destinato a scomparire non appena conclusa la prova d'esame (Cisotto, 2006).

6.2.1 Ricerche nazionali sugli aspetti linguistici della scrittura

Le ricerche che vengono presentate di seguito affrontano le capacità linguistiche in forma integrata, ovvero, dal punto di vista delle relazioni morfosintattiche, lessicali, semantiche che insieme rendono la scrittura funzionale alla comunicazione.

Il primo studio sul quale si rivolge l'attenzione è un'indagine condotta dal GISCEL Emilia Romagna nel 2007. Lo studio riguarda le correzioni su elaborati di terza e quinta elementare, prima e terza media, seconda secondaria di II grado. Ci si

sofferma, in particolare, sull'ultimo grado di scolarità perché più vicino all'età media degli studenti universitari. I ragazzi dovevano riassumere il romanzo dal titolo “Il dottor Jekyll e Mr. Hide” e aggiungere impressioni e riflessioni personali a seguito della lettura del romanzo e della visione del film. I criteri di analisi utilizzati, comuni per i diversi livelli di scolarità, sono stati l'accuratezza degli interventi e il rispetto per il testo dell'allievo, il carattere delle valutazioni e dei commenti finali, la rilevanza attribuita ai diversi aspetti del testo (ortografia e morfologia, sintassi, lessico e registro, punteggiatura, aspetti propriamente testuali) e, infine, l'idea della correzione e della loro funzione implicita nel lavoro del correttore (Bosi, Colombo, Miglio, 2010). Le differenze tra i livelli di scuola e tra i correttori sono clamorose. Con l'avanzare del grado scolastico, la maggior parte delle correzioni risulta sbrigativa e superficiale: si passa da pochissime correzioni ad un intervento massiccio, ma disordinato. Aumentano gli errori non rilevati e gli interventi superflui. In particolare, nel biennio, si verificano i seguenti fenomeni: vengono trascurati gli errori ortografici e morfologici; non viene prestata molta attenzione alla sintassi (si registrano interventi impliciti sulla punteggiatura, sull'uso eccessivo del gerundio e sulla semplificazione dei periodi); sono diffusi gli interventi sul lessico allo scopo di elevare un registro colloquiale a uno formale, (anche se non c'è un mai un riferimento diretto al registro e la tendenza è più burocratica, che letteraria). La punteggiatura è uno degli aspetti più problematici tra le misure linguistiche. Essa è corretta sempre meno con l'avanzare della scolarità. La consapevolezza della sua importanza nel controllo della sintassi e del testo non sembra molto diffusa nella scuola. Infatti, viene posta allo stesso piano dell'ortografia.

Lo studio ha colpito l'attenzione perché se le correzioni si fanno via via meno presenti o più blande, potrebbe esserci una relazione tra questa tendenza e le lacune riscontrate nelle competenze linguistiche degli studenti universitari. Tamanini (2010) afferma che, per contrastare il fenomeno è opportuno rafforzare il rapporto scuola-università. Il fine è la promozione di una riflessione sulle competenze di base e sui livelli di apprendimento essenziali che permettano ad un numero sempre maggiore di giovani di affrontare con successo studi e percorsi post-secondari. Infatti, la padronanza adulta delle strutture morfosintattiche e dei fenomeni semantici non è istintiva e spontanea, ma è frutto di una riflessione che accompagna il percorso di

crescita culturale. Non a caso, il documento congiunto delle Accademie della Crusca e dei Lincei “*Lingua italiana, scuola, sviluppo*” (2009) non constata acriticamente l’abbassamento delle conoscenze morfosintattiche, ortografiche, lessicali degli studenti, ma sostiene la necessità di un livello linguistico adeguato per gli usi professionali, i quali richiedono «un ampio repertorio lessicale, una flessibilità degli usi sintattici e una capacità di passare da un uso comunicativo all’altro in modo appropriato».

6.2.2 Studi sulle relazioni scritte di studenti universitari

La ricerca sulle relazioni scritte che si presenta è una ricerca di Tempesta condotta nel 1988 (Tempesta, 1991) su un corpus di 59 relazioni di studenti di Dialettologia Italiana (Facoltà di Magistero). La procedura seguita è tipica del metodo sperimentale: osservazione sistematica, spoglio bibliografico, definizione del problema, ipotesi, metodologia, raccolta dati, analisi dati e verifica delle ipotesi. Gli aspetti linguistici più incerti emersi dall’analisi delle relazioni sono l’organizzazione sintattica e il piano semantico-lessicale. Dal punto di vista sintattico, sono stati rilevati casi di:

- attrazione temporale (*es. Eravamo partiti dall’ipotesi che coloro che abitavano nei centri rurali avessero una maggiore creatività rispetto a coloro che invece vivevano in città*);
- dislocazioni a sinistra (*es. Una variante molto curiosa la notiamo...*);
- accordi di genere e numero sbagliati (*es. Si è presi in considerazione gli informatori*);
- uso scorretto delle preposizioni (*es. Il quesito su cui la carta n.25 faceva riferimento...*);
- semplificazione sintattica, ad esempio, attraverso l’uso di potere (*es. X in una frase poteva dare determinati esiti poteva cioè tradursi dialettalmente in determinati modi, nella seconda poteva dare esiti completamente diversi*);
- preferenza per l’indicativo al posto del congiuntivo (*es. L’ipotesi di partenza era che non esiste in dialetto un “lei”*).

Dal punto di vista semantico-lessicale, si evidenziano fenomeni di:

- iperestensioni con uso errato di sinonimi (*ipotesi* come sinonimo di *esito*, *tipo*, *forma*);
- scambio di lessemi complementari della stessa sfera semantica (*ipotesi* per *tesi*; *ipotizzare* per *verificare*);
- sovraestensioni con possibili violazioni della 'solidarietà' semantica (*ipotesi generiche* al posto di generali, *il paese è succube* della città per dire che subisce i modelli culturali della città, *gli informatori sono divisi in due parti* al posto di gruppi).

In generale, emerge che accanto alle false sinonimie e allo scambio dei lessemi, dovuti al primo approccio con un linguaggio specifico, si utilizza la dislocazione a sinistra come variazione di registro, decisamente impropria nella scrittura di una relazione. Questa posizione non sembra condivisa da Valentini (2002), secondo la quale le dislocazioni a sinistra sono suscettibili di integrazione nel testo. L'eventuale rara presenza delle dislocazioni a sinistra (anche in testi molto formali) è considerata una sorta di ipercorrettismo, al quale gli esaminandi si conformano. La relazione rientra, però, nei testi mediamente vincolanti (Sabatini, 2009) ed è pertanto più 'rigida' rispetto a particolari usi sintattici. Nel corpus esaminato da Tempesta è presente l'uso dell'indicativo al posto del congiuntivo e l'iperonimia, tipici dell'italiano colloquiale. Le irregolarità emerse sono spie della difficoltà ad utilizzare un italiano poco praticato che richiede livelli stilistici alti, campi semantici speciali e organizzazioni testuali complesse (Tempesta, 1991).

Risulta particolarmente interessante un'indagine svolta alla Facoltà di Lettere dell'Università degli Studi di Milano nel 2007. Sono stati analizzati circa 500 testi di studenti che frequentano i primi anni (primo, secondo e terzo) dei corsi di laurea triennale della Facoltà di Lettere. Gli argomenti su cui verteva la prova erano la reintroduzione della lingua latina nella celebrazione dei riti cattolici e il graffitismo murale. Alcuni studenti hanno mostrato di avere notevoli difficoltà nell'impiego del codice a livello ortografico, interpuntivo e morfologico. Gli errori più diffusi appartengono ai segni di interpunzione, ai diacritici e agli altri segni non alfabetici dotati di funzione grammaticale e morfologica (Appendice I). La padronanza strumentale, in studenti universitari, dovrebbe costituirsi come premessa del tutto automatica ad un utilizzo della lingua scritta funzionale alla comunicazione (Prada,

2009).

Per quanto riguarda il lessico, si osserva che molte espressioni usate dagli studenti (*es. Lo scrivere sui muri non è arte, quindi chi si definisce writer come Banksy, famoso autore di graffiti inglese, dovrebbe marciare in galera e non partecipare a mostre come Warhol*) derivano dal linguaggio televisivo (talk-show, interviste televisive). Allo stesso modo, si spiega la combinazione di termini colloquiali (*stufi*) con altri di tipo tecnico-burocratico (*incrementare i controlli*). Si prospetta in questo modo una scrittura poco efficace dal punto di vista comunicativo, tendenzialmente neo-standard con chiare 'intrusioni' del linguaggio dei media che è lingua di consumo 'a bassa densità', ma a forte carica emotiva (Prada, 2009).

6.2.3 Studi su lessico e sintassi di studenti universitari

In una recente ricerca si è esplorata la conoscenza lessicale di 50 parole (di esse si chiedeva la definizione) tratte dal Vocabolario di base (De Mauro, 2003) in un campione di 200 ragazzi, 100 con diploma di scuola media superiore, iscritti al primo anno di Lingue Straniere di Lecce e 100 laureati iscritti al primo anno della SSIS di Lecce (Sobrero, 2000). Alle risposte è stato attribuito un punteggio da 0 a 4. È stato dato 0 a definizioni che rimandavano a concetti lontani dal significato atteso, 4 a definizioni corrette, 2 e 3 a definizioni rispettivamente meno o più soddisfacenti. Alle non risposte è stato attribuito un punteggio pari a -1. Il punteggio massimo ottenibile era 400 (4 punti x 100 individui), il minimo era invece -400 (-4 x 100). I risultati, in decimi, si sono tradotti in un gravemente insufficiente per i diplomati (4,1) e in un quasi sufficiente per i laureati (5,9). La precisione nella definizione dei termini risulta inferiore nelle matricole universitarie rispetto ai laureati frequentanti le SISS. Questo significa che, durante il percorso universitario, gli studenti migliorano la propria competenza linguistica, probabilmente per la sovraesposizione di italiano comune, o letterario, o per l'intensa attività di lettura e di riflessione metalinguistica. In seguito, sono stati analizzati gli scarti tra le definizioni attese e quelle date, per capire il tipo di errore commesso dallo studente, nell'allontanarsi dalla definizione attesa, quanto se ne è allontanato, in che direzione e seguendo quale strategia. Per classificarli è stato usato il criterio delle relazioni di volta in volta

instaurate fra la parola da definire e la definizione prodotta (relazioni lessicali e semantico-lessicali), (Appendice II).

Secondo Sobrero, è imbarazzante che i giovani conoscano solo la metà delle parole di base, soprattutto pensando che i Laureati in lettere e in Lingue saranno i futuri insegnanti di italiano. Questa tendenza appare bizzarra in un momento storico in cui l'italofonia è generalizzata e l'incremento della scolarizzazione ha aumentato in modo esponenziale le occasioni di esposizione ai messaggi. È pur vero che la semplice esposizione al testo potrebbe non essere sufficiente per garantire l'apprendimento spontaneo di molte parole (Cardona, 2008). Di questa acquisizione spontanea la scuola si avvantaggia, ma non può accontentarsi. Buona parte del vocabolario di base non è noto e non lo sono certamente le molte accezioni di senso dei vocaboli più frequenti (Ferreri, 2005). Dopo 13-14 anni di scuola, arrivati al diploma di scuola media superiore e ormai iscritti all'Università, gli studenti dovrebbero avere non solo salde conoscenze rispetto alle relazioni principali che si instaurano tra le parole che lo compongono, ma anche una salda conoscenza del significato delle parole più comuni e frequenti. Inoltre, da una matricola universitaria ci si dovrebbe aspettare, oltre che una certa conoscenza del lessico intellettuale, almeno la padronanza di quella parte del vocabolario, specifica o settoriale, costituita dai termini più comunemente usati negli ambiti disciplinari caratterizzanti il proprio corso di studi (Lavinio, 2001).

Una recente ricerca ha sondato le conoscenze grammaticali di studenti universitari iscritti al primo anno della Facoltà di Lettere di Padova nell'a.a. 2007/2008 (Viale, 2010). L'indagine si è soffermata sugli errori rilevati attraverso una lettura parallela dei dati di ciascuna domanda e attraverso una lettura aggregata degli stessi. Tra i molti dati riportati, se ne segnalano alcuni. Rispetto alla sintassi della frase, risulta che solo una minima percentuale di rispondenti è riuscita a individuare il soggetto della frase in posizione non canonica (*es. Il tuo aiuto non lo voglio*). La maggior parte ha dimostrato una padronanza superficiale del concetto, limitata al caso standard, fenomeno che si estende anche all'individuazione corretta dei complementi. Gli studenti incontrano, inoltre, notevoli difficoltà con i pronomi che, anche se uguali, possono assumere, in frasi diverse, ruoli sintattici diversi.

Rispetto al verbo, gli studenti presentano meno difficoltà a riconoscere il modo

che non il tempo. Nel modo permangono incertezze sul congiuntivo e sul gerundio. Nei tempi si sono registrate notevoli difficoltà nel riconoscimento dei verbi al passivo. Sembra che ci sia confusione tra il piano morfologico (che aiuterebbe a interpretare un verbo come attivo o passivo) e il piano semantico, probabilmente dovuto a un insegnamento scolastico tendenzialmente volto alla semantica. Anche nel distinguere un verbo transitivo da uno intransitivo, gli studenti si dimostrano più sicuri nei casi standard (*es. Ho vissuto una magnifica esperienza*) e meno in quelli inconsueti (*es. Tutti ci apprezzano*).

Nella sintassi del periodo, le risposte corrette sembrano essere indice di buone competenze sintattiche, anche se ci sono molte non risposte e permangono difficoltà che riguardano, in particolare, l'individuazione di subordinate (soprattutto consecutive). A volte lo studente, addirittura, considera frasi coordinate quelle che sono frasi subordinate.

Nell'ortografia gli studenti confondono *dà* con *da'*. Anche *fa* senza accento non sembra essere ben consolidato. Errori molto diffusi sono *un po'* con l'accento e *qual è* con l'apostrofo, ma anche la scrittura di parole come *aeroporto* (aereoporto) o *esterrefatto* (esterefatto).

Tutte le ricerche qui richiamate sembrano convergere in un'unica conclusione che contrasta con quanto ci si aspetterebbe dall'età: gli studenti universitari presentano gravi carenze linguistiche, probabilmente dovute ad una didattica scolastica poco riflessiva, ma anche segno di un'epoca in cui l'affermazione della civiltà delle immagini, del digitale sull'analogico, dell'elettronico e del virtuale sul cartaceo hanno allontanato i giovani dalla scrittura meditata, anzi proprio dal testo scritto – e dunque anche dalla faticosa interrogazione del testo, che disegna i confini del significato, che trova e spiega metafore e analogie, che motiva lo sfumato e circoscrive la vaghezza semantica (Sobrero, 2009).

Appendice I

Classificazione errori

(Prada, 2009)

<i>Errori ortografico-interpuntivi</i>	<i>Esempi</i>
Uso errato della geminazione grafica	<i>*graffitti, *graffittari;</i>
Casi di errata segmentazione del <i>continuum</i> fonico nel corso della sua resa grafica	<i>Potrei anche venire in contro al desiderio [...];</i>
Impiego erroneo di diacritici e di segnaletica grammaticale, come l'accento e l'apostrofo: a) mancanza di accento o apostrofo, soprattutto nel caso di forme verbali monosillabiche: b) mancanza di apostrofo a indicare elisione: c1) <i>un</i> articolo femminile senza apostrofo: c2) <i>un</i> articolo maschile con apostrofo.	<p>a) <i>“Scrivere” da occasione, a volte, di dare voce a emozioni e sentimenti inespressi;</i></p> <p>b) <i>Dal mio inizio mi potete aver preso per un “ignorante, daccordo [...];</i></p> <p>c1) <i>*un arte (più occorrenze), *un antica tradizione, *un unica lingua;</i></p> <p>c2) <i>*Un'aspetto;</i></p>
Uso disorganico e incoerente dei segni di interpunzione; sostituzione della virgola ai segni intermedi e talora al punto fermo e più in generale scarsità di impiego di punto e virgola e due punti; loro uso intercambiabile anche nei casi in cui uno dei due appaia decisamente più ragionevole. ➤ omissione della virgola con funzione demarcativa nel caso di <i>traiectio</i> di costituente frasale; ➤ uso di virgola in luogo di punto e virgola; <i>comma splice</i> ; ➤ uso di virgola in luogo di due punti; ➤ uso di virgola in luogo di due punti;	<p>1. <i>Come describe la rivista Broke i graffiti sono arte, sono un mezzo d'esprimersi;</i></p> <p>2. <i>[...] non tutti sono concordi ad accettare in maniera positiva tale forma di espressione, c'è chi ritiene il graffito una forma di vandalismo;</i></p> <p>3. <i>I graffiti sono sotto gli occhi di tutti, ricoprono i muri delle città;</i></p> <p>4. <i>È ormai dato di fatto, la messa è tornata a parlare una lingua che pochi capiscono [...];</i></p> <p>5. <i>Il fenomeno dei graffiti è sempre</i></p>

<p>➤ uso di virgola in luogo dei due punti o del punto fermo;</p> <p>➤ mancanza della virgola dopo costituente circostanziale collocato a sinistra della frase; uso di virgola in sostituzione di segno intermedio;</p>	<p><i>più diffuso, qualcuno parla di arte del graffito, è vero che dai graffiti vengono alcuni artisti come Hering e Basquiat ma non tutti i writers sono degli artisti;</i></p> <p><i>6. Ai giorni nostri la questione di graffiti e scritte sui muri nelle città italiane, come Milano, ma non solo, sembra essere diventato un grosso problema a tal punto che le autorità parlano di “tolleranza zero”. Ma già i nostri nonni scrivevano il nome dell’amata sulle cortecce degli alberi, oggi invece c’è il writing, nuova forma d’arte che la nuova generazione sente, allora perché non capire;</i></p>
<p>Uso scarsamente giustificabile dei segni a più spiccato valore metalinguistico e metadiscorsivo, come le virgolette</p>	<p><i>Argomento di attualità, in grado di causare “aspri” dibattiti; Se riuscissimo a vedere un “utilizzo” positivo; oggi l’intero mondo cattolico è “turbato” dalla questione della lingua della celebrazione della messa;</i></p>

Errori morfologici	Esempi
<p>Lo scambio di plurali nell’elaborato di una studentessa che impiega la forma “collettiva” e femminile <i>mura</i> in un contesto che richiederebbe quella regolare maschile <i>muri</i>;</p>	<p><i>Criminalizzare o riconoscere il mondo dei graffiti? È un quesito che si pone davanti agli occhi di chi si ritrova le mura della propria abitazione “imbrattate” da “tags” e “murales”</i></p>

L'uso di forme analogiche del congiuntivo imperfetto di alcuni verbi a presente monosillabico (a) e di loro derivati (b).	a) <i>dasse, stasse</i> per <i>desse, stesse</i> ; b) <i>disfasse</i> per <i>disfacesse</i> .
---	--

Appendice II

Classificazione errori (Sobrero, 2000)

RELAZIONI LESSICALI:	RELAZIONI SEMANTICHE / LESSICALI:
<p>antonimia: <i>abrogare</i>: —mettere in circolazione una legge, approvarla; —far passare alla Camera dei Deputati un decreto legge; <i>nullaosta</i>: —impedire con un ostacolo.</p> <p>opposizione parziale: <i>necrofilo</i>: —chi seziona i cadaveri; —chi pratica negromanzia.</p> <p>composizione (con prefissi, suffissi, suffissoidi): <i>capoverso</i>: —inizio di una frase; —parte di una poesia che arriva fino al punto (su influsso di <i>capolinea</i>‘?).</p>	<p>meronimia: <i>stinco</i>: —parte della caviglia; —polpacci; —osso della parte posteriore del ginocchio.</p> <p>contiguità sintagmatica in polirematiche: <i>cinofilo</i>: —chi scopre la droga (v. <i>unità cinofila</i>); <i>azzardo</i> —gioco (v. <i>gioco d'azzardo</i>).</p> <p>estensione del significato (iperonimia): <i>stinco</i>: —osso; —pezzo; <i>nullaosta</i>: —documento; <i>gavetta</i>: —percorso della vita di una persona; <i>canone</i>: —concetto generale per qualcosa</p> <p>restrizione del significato (iponimia): <i>canone</i>: —rata della TV; —rata mensile comunale; <i>nullaosta</i>: —mezzo per raggiungere paesi fuori dall'UE</p>

CAPITOLO 7

LA RICERCA: SOGGETTI, STRUMENTI E METODO

7.1 Il problema e gli obiettivi

La ricerca di seguito illustrata prende avvio dalla situazione dilagante di emergenza nelle competenze di scrittura di studenti universitari. Il progetto di ricerca si rivolge, in particolare, agli studenti iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Quando le difficoltà di scrittura investono studenti di Scienze della Formazione Primaria il cui profilo attiene alla professione docente accrescono i motivi di preoccupazione. Infatti, oltre a considerare le difficoltà di scrittura come una carenza dello studente, se ne intravedono anche gli esiti negativi a breve e a lungo termine. I più immediati e vistosi risiedono nel fatto che la mancanza di abilità e conoscenze linguistiche da parte del futuro insegnante non può che compromettere in maniera esponenziale l'acquisizione dei saperi linguistici di base degli allievi di scuola primaria, compromettendone l'intero percorso di apprendimento. Ma vi è anche una prospettiva più a lunga scadenza: insieme alle conoscenze linguistiche, gli insegnanti veicolano implicitamente idee, convinzioni e atteggiamenti verso la scrittura e vi è dunque il timore che si ingeneri nei giovani studenti una progressiva e generalizzata disaffezione verso il medium scritto. La gravità del problema ha rappresentato lo stimolo per intraprendere la ricerca qui presentata.

La ricerca, a carattere esplorativo, ha previsto il raggiungimento di due obiettivi. Il primo, di tipo diagnostico, ha riguardato la messa a punto e la validazione di un *test*¹ per rilevare la padronanza delle competenze di scrittura delle matricole di Scienze della Formazione Primaria. Il test è composto da una serie di prove dirette a valutare la padronanza delle abilità di base (ortografia, morfologia, lessico, punteggiatura) e le capacità di coesione, coerenza, comprensione e produzione scritta. Poiché scopo del progetto di ricerca era anche quello di modificare atteggiamenti e credenze degli studenti inesperti verso lo scrivere, in fase iniziale è stato somministrato il questionario sui processi di scrittura (approccio profondo vs approccio superficiale al compito) di E.Lavelle (1993), validato in italiano con il contributo dell'università di Cosenza. Il secondo obiettivo è di natura formativa, in quanto sulla base delle difficoltà riscontrate sarà predisposto un piano intensivo di intervento mirato al recupero di abilità e competenze carenti.

1. Realizzato dal Gruppo di Ricerca sulla Didattica della Lingua Italiana, coordinato dalla prof.ssa L.Cisotto

7.2 Le ipotesi

Il progetto di ricerca si sviluppa attorno a ipotesi generali e specifiche.

- a) Nella prima si prevedono maggiori difficoltà nelle misure testuali (coerenza, coesione, comprensione e produzione) rispetto a quelle linguistiche (ortografia, morfologia, lessico e punteggiatura). Ortografia, morfologia, punteggiatura e lessico, infatti, sono saperi strumentali che, una volta appresi, non richiedono elevati sforzi cognitivi, bensì un corretto accesso alla memoria a lungo termine per richiamare le regole apprese negli anni della scolarizzazione. Diversamente, le misure testuali richiedono, non solo un corretto accesso alla memoria a lungo termine, ma anche sofisticate capacità di elaborazione delle informazioni, (e.g. Stefinlongo, 2002).
- b) Per quanto riguarda la seconda si suppone che le credenze della maggior parte degli studenti riflettano un approccio superficiale al testo (Boscolo, Arfè, Quarisa, 2007), mancando uno specifico intervento sulle strategie di scrittura. Ci si attende, inoltre, che, sia per il test, che per il questionario, il titolo di studio e la provenienza determinino differenze significative fra le medie di alcune variabili dipendenti. La conoscenza pregressa, derivabile dal titolo di studio, è una variabile importante che spiega prestazioni diverse. I licei, ad esempio, rivolgono maggiore attenzione alla scrittura, rispetto agli istituti tecnici e professionali. La provenienza potrebbe portare a prestazioni diverse se, come rilevato nell'indagine OCSE-PISA, la varianza fra le scuole, spazialmente vicine o lontane, è molto alta.

Per quanto riguarda le ipotesi specifiche, si ipotizzano:

- a) correlazioni significative tra le misure linguistiche e quelle testuali. La punteggiatura, ad esempio, potrebbe correlare con almeno una delle misure testuali. Tale ipotesi è sostenuta dal fatto che la punteggiatura, oltre a svolgere funzione di demarcazione grammaticale e informativa su alcune caratteristiche prosodiche dell'enunciato, fornisce indicazioni sull'organizzazione del testo, indicando le relazioni che si stringono tra i segmenti testuali. In questo senso, si suppone che un uso dei segni interpuntivi funzionale a segnalare l'organizzazione e la struttura del testo

rinvii alle abilità testuali. In modo simile, il lessico e la morfologia potrebbero correlare con la coesione, visto che, il vocabolario e l'uso dei pronomi rappresentano i più forti meccanismi di coesione (e.g. Read, 2000; Bae, 2001; Chiang, 2003);

- b) relazioni tra le misure testuali, in particolare, tra coesione e coerenza e tra coerenza e comprensione. La prima perché alcuni elementi coesivi favoriscono la coerenza; la seconda perché produrre una rappresentazione mentale coerente significa aver compreso il testo;
- c) difficoltà da parte degli studenti nella selezione di informazioni rilevanti per l'argomento e nell'integrazione dei concetti trasversali alle fonti - costruzione di una sintesi. Se valutate dal punto di vista degli indici di comprensione (unità di informazione, informatività e integrazione), le sintesi prodotte riveleranno, perciò, scarsa informatività e basso livello di integrazione. Sotto il profilo della produzione (coesione e organizzazione), si ipotizza che le carenze riguardino l'organizzazione delle informazioni selezionate: tenderanno a prevalere forme di coerenza locale, con disposizione dei concetti a elenco e meccanismi coesivi di tipo associativo;
- d) relazioni tra indici di comprensione e indici di produzione. La sintesi implica l'orchestrazione di specifiche strategie di manipolazione dei testi e di composizione di un nuovo testo. Si ipotizza perciò che il grado più o meno organizzato della sintesi scritta si leghi in modo significativo al grado di comprensione delle fonti, ossia alle operazioni di selezione dei dati rilevanti e di costruzione di una rete semantica integrata sull'argomento;

7.3 Strumenti e metodo

7.3.1 Il test di scrittura

Gli strumenti utilizzati in questa indagine sono stati un test di scrittura e un questionario sui processi compositivi. La tabella che segue rappresenta il test di scrittura nella versione definitiva.

Sezioni	Prove	Aiuti a capire	Punteggio
Ortografia	1. Contrassegnare le parole scritte in modo errato. 2. Contrassegnare le parole scritte nella forma errata. 3. Inserire correttamente gli accenti e gli apostrofi omessi.	1. Esempio 2. Esempio 3. Esempio	1=risposta corretta 0=risposta errata
Morfologia	1. Inserire il pronome relativo corretto. 2. Completare le frasi inserendo la forma ausiliare del verbo corretta.		1=risposta corretta 0=risposta errata
Lessico	1. Per ciascuno dei termini scritti in corsivo, scrivere <i>tre</i> sinonimi che mantengano l'accordo con il significato dell'intera frase.	1. Esempio	1=termine esatto 0=termine inesatto
Punteggiatura	1. Inserire nel brano i punti e, a seguire, le lettere maiuscole. Dividere il brano in capoversi, indicando gli "a capo" con una barra.	1. Il testo originale è diviso in tre capoversi e contiene sette periodi.	1=intervento corretto 0=intervento errato
Coerenza	1. Nell'esercizio le informazioni sono presentate in disordine. Riordinare le frasi in modo coerente. 2. Inserire nell'apposito riquadro il numero corrispondente alla frase coerente al resto del brano.		1=riordino corretto 0=riordino errato
Coesione	1. Combinare le frasi in modo da ottenere un'unica proposizione di senso compiuto.	1. Per unire le frasi può usare avverbi, pronomi, congiunzioni, preposizioni. É consentito spostare le frasi, ma non cambiare il tempo verbale.	1=combinazione corretta 0=combinazione errata
Comprensione	1(a,b). Leggere i brani seguenti e scrivere per ciascuno una frase introduttiva di due righe. 2. Individuare l'argomento centrale del brano e scriverlo sotto forma di titolo.	2. Esempio	1=risposta coerente 0=risposta incoerente
Produzione	1. Leggere attentamente i tre brani sulla motivazione. Individuare i concetti principali e scrivere una sintesi di 150 parole, integrando le informazioni.		Indici di comprensione Indici di produzione 1=misura presente 0=misura assente

Il *test di scrittura*² è giunto nella sua forma definitiva dopo numerosi tentativi di sistematizzazione. A partire dal 2008 sono state condotte delle ricerche, estese anche al contesto internazionale, per trovare un test di scrittura completo, ovvero, che trattasse non solo di aspetti propriamente linguistici, ma anche testuali. Poiché le ricerche intraprese non sono sfociate nell'individuazione di uno strumento completo, si è deciso, all'interno del Gruppo di Ricerca sulla Didattica della Lingua Italiana (Facoltà di Scienze della Formazione Primaria) coordinato dalla prof.ssa L.Cisotto, di costruire un test di scrittura. Il gruppo si è impegnato a verificare diversi aspetti: la “tenuta” del test nel suo insieme, la verifica di eventuali incongruenze, la modificazione delle parti o richieste poco chiare e il reperimento di materiali per la parte relativa alla produzione e alla comprensione del testo. Particolare attenzione è stata rivolta alla scrittura della consegna di ciascuna prova. Molte ricerche hanno sottolineato quanto una consegna esplicita possa determinare la comprensione e la riuscita del compito (Mateos, Solé, 2009). Senza specifiche istruzioni si è dimostrato che le sintesi, ad esempio, presentano una sintassi debole e legami semantici solo a livello locale (Lavinio, Sobrero, 1991). Per questo motivo, si è specificato il più possibile che cosa si chiedeva allo studente e in che modo poteva intervenire (es. segnare con una crocetta il numero corrispondente alla parola scritta in modo sbagliato). Per alcune prove si sono fornite specifiche indicazioni, come l'esplicitazione del numero di capoversi e periodi da identificare dallo studente o il numero di spostamenti previsti per frase; per altri, ritenuti più complessi, si è dato il supporto dell'esempio. Il test, dapprima abbozzato, ha cominciato a prendere forma nel tempo dopo tre revisioni profonde.

Periodo gennaio-maggio 2009	Periodo giugno 2009-aprile 2010	Test definitivo maggio 2010
Caratteristiche test di scrittura: – variabili indipendenti: età suddivisa in cinque fasce, sesso, titolo di studio, cittadinanza, provincia, esperienza pregressa; – 16 esercizi su aspetti linguistici (ortografia, morfologia),	Caratteristiche test di scrittura: – variabili indipendenti: età suddivisa in tre fasce, sesso, titolo di studio (specificato), cittadinanza, provincia, esperienza come insegnante; – 12 esercizi su aspetti linguistici (ortografia,	Caratteristiche test di scrittura: – variabili indipendenti: età suddivisa in tre fasce, sesso, titolo di studio (specificato), cittadinanza, provincia, esperienza come insegnante; – 12 esercizi su aspetti linguistici (ortografia,

2 Ultima versione in allegato

<p>punteggiatura), testuali (coerenza, coesione, comprensibilità) e processuali (comprensione, produzione);</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 sezioni (ortografia, morfologia, coerenza, coesione, punteggiatura, comprensibilità, composizione testuale e comprensione del testo); - Numero di esercizi per sezione: da un minimo di 1 a un massimo di 4 esercizi; - Disposizione prove casuale. 	<p>morfologia, punteggiatura, lessico), testuali (coerenza, coesione, comprensione, produzione); Eliminati due esercizi di morfologia (riguardanti preposizioni semplici e articolate e coniugazione di voci verbali); uno di coerenza (completare il brano inserendo dopo ogni parte la frase coerente sottostante); uno di coesione (inserire il connettivo corretto fra due proposti) e uno di comprensibilità (riscrittura frasi correggendo l'ordine delle parole);</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 sezioni (ortografia, morfologia, coerenza, coesione, punteggiatura, lessico, composizione testuale e comprensione del testo); - Numero di esercizi per sezione: da un minimo di 1 a un massimo di 3 esercizi; - Specificata consegna sentence-combining (subtest 5, Test of Written Language, FourthEdition, Hammill, Larsen, 2009, messo a punto in America per studenti da 9 a 18 anni); frasi poste in ordine di difficoltà; - Disposizione prove secondo logica: gli esercizi ritenuti più complessi sono stati posti al centro del test, quelli a risposta aperta (di comprensione) sono stati posti alla fine (in genere richiedono più riflessione e tempi di risposta più elevati), gli esercizi ritenuti più facili (richiesta meno riflessione), invece, sono stati collocati all'inizio del test. 	<p>morfologia, punteggiatura, lessico), testuali (coerenza, coesione, comprensione, produzione); Modificati item di alcune prove (terzo esercizio di ortografia, coerenza, lessico);</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 sezioni (ortografia, morfologia, coerenza, coesione, punteggiatura, lessico, composizione testuale e comprensione del testo); - Numero di esercizi per sezione: da un minimo di 1 a un massimo di 3 esercizi; - Specificata consegna sentence-combining (subtest 5, Test of Written Language, FourthEdition, Hammill, Larsen, 2009, messo a punto in America per studenti da 9 a 18 anni); frasi poste in ordine di difficoltà; - Disposizione prove secondo logica.
---	--	--

- Revisioni al test di scrittura -

La ragione per cui alcuni esercizi sono stati eliminati dal test definitivo, sta nel fatto che alcuni di essi non erano discriminanti: si è infatti registrata una percentuale altissima di risposte corrette. Negli esercizi sulla morfologia, ricorrevano puntualmente gli stessi errori a testimonianza del fatto che, probabilmente, quelle prove non erano ben costruite. La somministrazione della prima versione del test di scrittura (periodo gennaio-maggio 2009) era necessaria per capire dove fossero collocate eventuali incomprensioni al fine di rivederle per la successiva somministrazione. È stato, infatti, possibile sulla base delle informazioni e dei dati raccolti da questa prima versione, rivedere il test e mettere a punto uno strumento più efficace del precedente. Le parti riviste sono state più d'una. Due esercizi sono stati ridotti: il primo esercizio (presente anche nell'ultima versione del test in allegato), dove si sono considerate 8 parole anziché 28 e l'esercizio sull'uso di accenti e apostrofi che è stato dimezzato. Nella prova sulla coesione sono stati, invece, raddoppiati i segmenti testuali che dovevano essere ricomposti in un'unica frase di senso compiuto. Sulla base dei bisogni dei partecipanti rilevanti nella prima somministrazione, si è precisata la consegna. È stato introdotto un esercizio sul lessico al posto di quello sulla comprensibilità (si intende la riscrittura di frasi per renderle comprensibili al lettore). I testi-base per la sintesi scritta sono stati cambiati, considerando che l'argomento "la crisi del '29" e la complessità delle scritture con cui veniva affrontato il tema erano più adatti a ragazzi della scuola superiore. Al posto di tre testi storici, nei quali poteva intervenire anche la variabile "conoscenza storica pregressa", sono stati inseriti tre testi sulla motivazione, argomento di cui gli studenti erano già a conoscenza.

La seconda e l'ultima versione del test sono molto simili. Entrambe sono composte da 8 sezioni esplorate complessivamente da 12 esercizi. Nell'ortografia, il primo e il terzo esercizio sono rimasti uguali alla versione in allegato, mentre nel secondo esercizio (riconoscimento della forma della parola esatta scritta in corsivo) sono state cambiate due frasi perché entrambe le forme erano accettabili. Rispetto, invece, al riordinare le frasi in modo da costruire un testo coerente, nella prima versione del test è stato utilizzato il testo "*in arrivo la vernice autopulente*", cambiato nella seconda versione e poi ripreso nella versione definitiva. Rispetto all'esercizio sul lessico, si è cambiata una frase, ma soprattutto si sono richiesti tre sinonimi, anziché cinque.

L'impegno era troppo oneroso, soprattutto, considerando il tempo a disposizione.

I testi utilizzati per la sezione produzione nel test definitivo, sono stati ridotti e manipolati, in modo da non precludere la riuscita a causa del tempo a disposizione o della difficoltà dei testi e per renderli adatti al compito. L'intervento sui testi-fonte, identificati per semplicità con A, B, C, ha riguardato tre variabili:

- a) *la lunghezza*: ogni testo era composto in media di 285 parole e 11 *Unità T* (UT). L'insieme dei tre testi comprendeva 32 UT;
- b) *la dimensione concettuale*: affinché gli studenti potessero costruire la sintesi, si è fatto in modo che in ogni testo vi fossero alcuni concetti fondamentali: 2 nel testo A e C, 3 nel testo B. Fra i concetti fondamentali, 2 erano trasversali ai tre testi;
- c) *il lessico*: parole a elevato grado di specificità sono state sostituite da altre più comprensibili, essendo gli studenti non ancora addentro in modo approfondito al tema della motivazione.

La somministrazione è avvenuta sempre in aule universitarie, alla presenza dello sperimentatore e senza l'ausilio di particolare strumentazione. Il tempo concesso per l'esecuzione del test è stato di 1h e 40min. I 40min sono stati riservati al compito di sintesi: lettura dei testi-fonte e scrittura. Il ricercatore, prima di consegnare gli strumenti, ha illustrato la natura del compito ed esemplificato le procedure di esecuzione.

Il test di scrittura si potrebbe considerare una prova di profitto strutturata per la sezione, ortografia, morfologia, punteggiatura, coesione, coerenza, lessico, comprensione e semi-strutturata per la parte relativa alla costruzione della sintesi scritta. Questa distinzione è deducibile dalla tab.1 che oltre a definire il grado di strutturazione della prova, ne individua strumenti e finalità.

<i>Tecnica</i>	<i>Strumenti</i>	<i>Finalità</i>
Prova di profitto strutturata	Completamenti, corrispondenze, cloze test, sentence combining	Rilevare competenze e conoscenze possedute in modo il più possibile oggettivo
Prova di profitto semi-strutturata	Sintesi scritta di max 150 parole	Analizzare le strategie o i processi logici messi in atto dagli studenti per la soluzione del problema

Tab.1 - *Prove di profitto strutturate e semi-strutturate* - [Lucisano, Salerno, 2002, p.160-161]

7.3.2 Il questionario motivazionale sui processi compositivi

L'altro strumento utilizzato in questa indagine è un questionario sui processi compositivi³. Si tratta di uno strumento tradotto e validato in italiano. Il questionario originale è stato costruito da E.Lavelle⁴ ed è denominato IPIC, “*Inventory of Writing Processes in College Composition*”. IPIC è composto da 71 items su aspetti cognitivi, metacognitivi e motivazionali della scrittura accademica che sono esplorati attraverso l'analisi delle intenzioni degli studenti, delle loro concezioni sulla funzione dello scrivere, dei livelli di concentrazione e delle strategie abituali di scrittura. Le credenze degli studenti su se stessi come scrittori e sulla propria esperienza di apprendimento della scrittura sono state studiate collegandole agli approcci di scrittura misurati dall'IPIC.

Con l'intenzione di effettuare un'indagine esplorativa sui processi compositivi in contesto italiano, la Facoltà di Scienze della Formazione assieme all'Università di Cosenza, con l'apporto di due figure in madre-lingua inglese per la traduzione ottimale dell'IPIC, si è impegnata a mettere appunto lo strumento. Il GrDL di Padova ha contribuito alla traduzione e alla messa a punto della consegna e dei dati di sfondo, mentre Cosenza si è occupata della validazione dello strumento.

La versione che è stata consegnata a 231 matricole di SFP di Padova e Portogruaro nel 2010 e nel 2011, non è così dissimile dal questionario originale di cui si sono mantenuti alcuni tratti tra cui la consegna.

La somministrazione è avvenuta in aule universitarie, alla presenza dello sperimentatore e senza l'ausilio di particolare strumentazione in un tempo di 20 minuti. In tutto, per il test e il questionario, sono state impiegate 2h. Il ricercatore, prima di consegnare gli strumenti, ha illustrato la natura del compito ed esemplificato le procedure di esecuzione. Si è richiesto agli studenti di scrivere affianco a ciascun item, la propria risposta, contrassegnata da una V (vero) o da una F (falso). L'ordine di presentazione degli item ha rispettato la versione originale. Secondo la chiave di lettura di Lavelle si contano 10 items che riflettono uno stile procedurale, 13 che riflettono uno stile spontaneo-impulsivo, 11 che riflettono uno stile riflessivo-

3 In allegato

4 Associate Research Professor, School of Education and School of Medicine, University of Missouri Kansas City, Kansas City, MO. Program development, teaching, consulting in medical education and educational research.

revisionista, 13 che riflettono uno stile di scarsa autoefficacia e 24 che riflettono uno stile elaborazionista. La differenza maggiore tra il questionario originale e quello in lingua italiana è l'aggiunta dei dati di sfondo. La scelta è maturata al fine di conoscere le caratteristiche degli studenti, in termini di età, sesso, facoltà e corso di laurea, scuola secondaria di provenienza, lauree precedenti e giudizio riportato di frequente nei compiti scritti alle scuole superiori.

7.4 I partecipanti

I partecipanti alla ricerca sono in tutto 381 matricole di Scienze della Formazione Primaria di Padova e Portogruaro, rappresentanza di un sottoinsieme della popolazione “matricole universitarie della Facoltà di Scienze della Formazione”.

Luogo	N.partecipanti	Data	Strumenti
Padova	150	11.05.09	Test di scrittura
Portogruaro	109	13.04.10	Test di scrittura Questionario
Padova	53	12.05.10	Test di scrittura Questionario
Padova	69	11.05.11	Test di scrittura Questionario

I gruppi di studenti coinvolti dal 2009 al 2011 non sono in egual numero perché molto è dipeso dal fatto che la Facoltà è a numero chiuso. La quota è variabile di anno in anno a seconda della stima dei posti di occupazione liberi. La scelta di coinvolgere anche Portogruaro è strettamente collegata alla condizione di partnership con la Scuola di Dottorato che ha sede principale a Padova.

Le variabili di sfondo per il test di scrittura sono state: il sesso, l'età suddivisa in tre fasce (19-23; 24-28; oltre 28), la provincia, la cittadinanza, il titolo di studio e l'esperienza come insegnante. Il sesso, nella rilevazione del 2009, anche se è stato rilevato, non è stato considerato in quanto la maggior parte degli iscritti a Formazione Primaria è di genere femminile. Rispetto alle altre variabili, la maggior parte dei soggetti ha un'età compresa tra i 19 e i 23 anni, proviene da Padova, ha cittadinanza italiana, possiede la maturità psicosociopedagogica e non ha maturato esperienza come insegnante. Rispetto al questionario, somministrato a Portogruaro nel 2010 e a Padova nel 2010 e 2011, le variabili indipendenti considerate sono le

stesse, tranne per due differenze. Si chiede agli studenti di specificare il tipo di laurea eventualmente posseduta e di esprimere il giudizio riportato in genere nei compiti scritti alla scuola secondaria di II grado in una scala da 1 a 5 (1=molto scarso, 2=insufficiente, 3=sufficiente, 4=buono, 5=ottimo). Le lauree possedute sono perlopiù in Scienze dell'Educazione, anche se sono riportate lauree in lettere, filosofia, scienze della comunicazione, scienze politiche, lingue straniere e una, particolare, in cultura e tecnologia della moda. In media, gli studenti che hanno compilato il questionario, hanno risposto di aver ricevuto, per la maggior parte, nei compiti scritti alle scuole superiori, giudizi pari a buono (livello 4).

Diversi studenti hanno chiesto se poteva venir dato loro un feedback individuale e se, il buon esito del test, potesse in qualche modo, influire sul piano di studi. Nonostante fosse stata ribadita la natura non valutativa del test, gli studenti hanno manifestato il bisogno di avere un feedback esterno e un "incentivo" per impegnarsi al massimo. Si potrebbe pensare di attribuire, in un immediato futuro, 1 credito agli studenti che abbiano superato il 20% della soglia di sufficienza del test (corrispondente al 60% di risposte esatte) e 2 crediti per chi avesse completato correttamente tutto il test. Da questo punto di vista il test pilota è fondamentale.

7.5 La somministrazione pilota

La *somministrazione pilota* del test di scrittura (prima versione maggio 2009), avvenuta con 150 matricole di Padova, aveva lo scopo principale di calibrare il linguaggio (Trincherò, 2002), sia delle consegne, sia di ciascuna prova e verificarne la comprensibilità. Nella somministrazione, inoltre, si è tenuto sotto controllo il tempo concesso per la compilazione complessiva del test e si è registrata l'ora esatta di consegna da parte di ciascun studente al fine di determinare il tempo medio di esecuzione del compito. In questa fase è risultato particolarmente rilevante chiedere agli intervistati di esprimere le loro osservazioni sullo strumento, sull'ordine delle prove, sugli spazi di risposta, sulla chiarezza delle consegne, delle singole prove e dei dati di apertura (età, sesso, cittadinanza...) e di esplicitare qualsiasi altro aspetto ritenuto inadeguato. Non tutte le osservazioni, però, sono state accolte, perché alcune, a parere dei giudici indipendenti, non servivano a migliorare lo strumento.

Particolare attenzione è stata rivolta al calcolo delle mancate risposte, collocate soprattutto alla fine del test. Un gran numero di non risposte possono ridurre l'ampiezza del "campione" al di sotto del minimo necessario per l'analisi dei dati (Bailey, 1995) con il rischio di darne una rappresentazione deformata. La ragione delle mancate risposte, era dovuta, in questo caso, molto probabilmente all'ordine delle domande (alcune impegnative erano poste alla fine del test) visto che, dopo la revisione, le non risposte si sono notevolmente ridotte.

Un'altra riflessione è stata rivolta alle prove in cui quasi tutti i partecipanti hanno dato la stessa risposta (ad esempio, l'esercizio sulla comprensibilità). La ragione sta nella facilità della prova, come espresso direttamente dagli studenti. Un esercizio facile su cui quasi la totalità si esprime allo stesso modo, difficilmente potrà essere statisticamente significativo per cui vale la pena riflettere se mantenerlo oppure no. Avendo avuto la controprova da parte dei soggetti, si sarebbero potute avanzare alcune ipotesi, una delle quali, poteva essere semplicemente che ci fosse un consenso quasi unanime intorno a quello specifico esercizio.

Alla luce di queste informazioni è stato effettuato un controllo di affidabilità: il test è stato sottoposto nuovamente allo stesso gruppo di partecipanti a distanza di una settimana dalla prima somministrazione per verificare se le risposte date erano identiche. I risultati hanno confermato la coerenza di risposte e, quindi, la stabilità dei risultati nel tempo. L'attendibilità della rilevazione è stata misurata, di volta in volta (somministrazione pilota e successive somministrazioni), anche, controllando il grado di accordo tra i tre giudici indipendenti attraverso il calcolo dei coefficienti degli indici di accordo ($[(n.\text{accordi}/n.\text{accordi} + n.\text{disaccordi}] \times 100$). E' stato riscontrato un accordo pari a 82%. La validità è stata controllata soffermandosi sugli indicatori utilizzati per misurare uno stesso costrutto e vedendo se i risultati collimavano con le teorie di riferimento.

7.6 Procedure di attribuzione dei punteggi

Prima di analizzare i dati raccolti, si è reso necessario stabilire che cosa misurare. La decisione è maturata nel tempo dopo continue rivisitazioni da parte di più esperti per giungere alla definizione di misure condivise. La convergenza di opinioni ha

seguito la relazione esistente, come ampiamente dimostrato da numerose ricerche, tra affidabilità e validità (e.g. Yancey, 1999). Per giungere a un posizione condivisa si sono seguiti indici di precisione e adiacenza (Shermis, Burstein, Leacock, 2006). Il primo si riferisce a una stima del livello di accordo tra valutatori; il secondo stipula che i punteggi da categorie adiacenti siano equivalenti. Questo significa che il punteggio 3 dato dal valutatore A e il punteggio 4 dato dal valutatore B su una ipotetica scala a 6 punti sono considerati equivalenti.

Da questi presupposti si sono cercati dei criteri-guida per valutare ciascuna sezione del test prestando attenzione alle procedure che potevano dare maggiore consistenza alla valutazione. Il metodo seguito è quello olistico dove singoli fattori agiscono insieme per offrire al lettore un'impressione generale della qualità del testo (Elliot, Plata, Zelhart, 1990).

(a) Sezione ortografia, morfologia, punteggiatura e lessico

Per le misure linguistiche, inizialmente si era pensato di adottare una modalità semplice di compilazione di alcuni esercizi per potersi appoggiare, almeno in parte, al Centro di Calcolo di Ateneo. La possibilità è stata presto scartata per la varietà degli esercizi e per la difficoltà a renderli leggibili al sistema di calcolo. Infatti, fra tutte le prove, solo i primi due esercizi di ortografia (1. Individuazione delle parole errate tra quelle evidenziate in un breve testo; 2. Individuazione delle parole con due forme, una delle quali errata, in una serie di frasi) si prestavano ad essere analizzati tramite il supporto informatico. A causa di questa difficoltà, si è deciso di procedere manualmente attribuendo a ciascuna prova 1 punto - risposta esatta - , 0 punti - risposta errata. Nell'esercizio sulla punteggiatura si è tolto un punto ogni volta che lo studente poneva un segno di punteggiatura dove non serviva.

(b) Sezione coerenza, comprensione, coesione

Per l'esercizio sulla *coerenza* ("In arrivo la vernice autopulente") che richiedeva di riordinare le frasi in modo coerente assegnando un numero progressivo da 1 a 6, si sono formulate nel tempo diverse soluzioni. La prima soluzione pensata era quella di

considerare se la sequenza fosse corretta o errata definendo almeno tre punteggi (completamente errata, parzialmente corretta, del tutto corretta) e considerando delle due versioni plausibili soltanto quella in cui emergeva il *topic*.

1° versione (Topic in evidenza)	2° versione
Un ricercatore tedesco, studiando i meccanismi usati dalle piante per mantenere pulite foglie e petali, è riuscito ad ottenere una vernice autopulente . All'inizio, per ottenere vernici autopulenti si cercava di produrre una superficie più liscia possibile. Le ricerche sulle piante, invece, hanno permesso di capire che sono proprio le papille a impedire allo sporco di attaccarsi. Tutti gli alberi sono in grado di presentare delle foglie e dei petali lucidi e puliti. La superficie delle foglie è formata da minuscole papille ricoperte da un sottile strato di cera. La polvere e la sporcizia che si depositano sulla foglia restano sospese sopra le papille e quando una goccia d'acqua bagna la foglia, le particelle di sporcizia scivolano via con l'acqua. La vernice autopulente riproduce superfici artificiali con caratteristiche simili alle foglie delle piante e sarà pronta per la produzione nel giro di due anni.	Tutti gli alberi sono in grado di presentare delle foglie e dei petali lucidi e puliti. La superficie delle foglie è formata da minuscole papille ricoperte da un sottile strato di cera. La polvere e la sporcizia che si depositano sulla foglia restano sospese sopra le papille e quando una goccia d'acqua bagna la foglia, le particelle di sporcizia scivolano via con l'acqua. Un ricercatore tedesco, studiando i meccanismi usati dalle piante per mantenere pulite foglie e petali, è riuscito ad ottenere una vernice autopulente. All'inizio, per ottenere vernici autopulenti si cercava di produrre una superficie più liscia possibile. Le ricerche sulle piante, invece, hanno permesso di capire che sono proprio le papille a impedire allo sporco di attaccarsi. La vernice autopulente riproduce superfici artificiali con caratteristiche simili alle foglie delle piante e sarà pronta per la produzione nel giro di due anni.

- Versioni corrette nella prova di coerenza -

In una seconda rielaborazione è stato considerato l'ordine delle sequenze e la distanza da quello che doveva essere il loro posto (ad es. se la sequenza giusta è 1,2,3,4,5 e lo studente scrive 5,1,2,3,4 possiamo dire che c'è una sequenza ordinata di 4 che dista però di 1 da quello che è il suo posto e una sequenza che ne dista invece 4). Per fare questo ci si è avvalsi di un programma excel -Visual Basic for Application- che, inserendo inizialmente la sequenza corretta e in seguito quella proposta dallo studente, potesse contare in automatico il numero di frasi correttamente collegate e la distanza tra la posizione proposta della sequenza corretta più lunga e quella giusta. Il programma excel, in base ai suddetti criteri, dà come risultato "1" se il criterio è soddisfatto. Dato che in caso di soddisfazione di un criterio, automaticamente sono soddisfatti anche i criteri più deboli, la somma dei valori "1" associati ad ogni singolo criterio dà il risultato complessivo dell'esercizio (punti possibili: 0, 1, 2, 3). I criteri scelti da tre giudici indipendenti mettono in relazione le lunghezze/posizioni con un numero che ne indica la valutazione. Poiché i risultati in questo esercizio erano poco soddisfacenti si è deciso di abbassare i criteri

per l'attribuzione del punteggio nei termini che seguono:

Primi punteggi	Punteggi abbassati
Punteggio 0: le sequenze non sono ordinate e lontane da quella che deve essere la loro esatta posizione	Punteggio 0: le sequenze non sono ordinate e lontane da quella che deve essere la loro esatta posizione
Punteggio 1: almeno 3 sequenze ordinate che non distino più di 2 dalla posizione originaria	Punteggio 1: almeno 2 sequenze ordinate che non distino più di 2 dalla posizione originaria
Punteggio 2: almeno 4 sequenze ordinate che non distino più di 1 dalla posizione originaria	Punteggio 2: almeno 3 sequenze ordinate che non distino più di 1 dalla posizione originaria
Punteggio 3: scrive la versione ordinata	Punteggio 3: scrive la versione ordinata

- Criteri per l'attribuzione del punteggio nella prova di coerenza -

Per la parte relativa alla *comprensione*, dove lo studente doveva scrivere una frase introduttiva di due righe di un testo storico e di un testo informativo sugli usi locali arabi, si è ripreso il metodo di attribuzione di punteggio per il testo narrativo elaborato dal Gruppo di Ricerca di Psicologia e Scienze della Formazione Primaria⁵. È stata costruita una scala a 4 punti e per ogni punteggio si è valutato il livello di coerenza e completezza.

Punteggio	Coerenza	Completezza
1	La frase introduttiva è poco coerente per mancanza di collegamenti significativi (inferenze) con il resto del testo.	La frase è essenziale, manca di riferimenti cronologici e toponomastici (a). La frase introduttiva non introduce il lettore all'argomento centrale (b).
2	La frase introduttiva è abbastanza coerente con il resto del testo.	La frase presenta solo riferimenti cronologici o toponomastici (a). La frase introduttiva introduce il lettore ad un argomento vicino a quello centrale (b).
3	La frase introduttiva è coerente con il resto del testo (le informazioni sono espresse in modo sufficientemente chiaro).	La frase presenta riferimenti cronologici e toponomastici. Uso registro storico (a). La frase introduttiva introduce il lettore all'argomento centrale (b).
4	La frase introduttiva è ben collegata al resto del testo (non ci sono contraddizioni, discontinuità, incoerenze interne).	La frase presenta l'argomento con precisi riferimenti storici. Uso registro storico (a). La frase introduttiva consente al lettore di proiettarsi nella cucina araba (b).

- Scala a 4 pt per la sezione comprensione -

⁵ Gruppo di ricerca coordinato dal prof. P.Boscolo

In un secondo momento è stata rivista la parte relativa alla comprensione secondo tre criteri di attribuzione di punteggio: lunghezza 1 punto, coerenza 2 punti, struttura superordinata 2 punti.

Nell'esercizio in cui si chiedeva di individuare l'argomento centrale si è deciso di attribuire 0 se lo studente non lo individuava, 1 se segnava "prete Cirillo" e 2 se scriveva "l'avarizia di prete Cirillo".

Per l'esercizio del sentence combining, si è considerata la frase corretta 1 punto e la frase scombinata 0 punti, rispettando in questo modo il test originale (subtest 5, Test of Written Language, Fourth Edition, Hammill, Larsen, 2009). È stato poi possibile verificare le possibili combinazioni corrette, confrontandole con le soluzioni del subtest americano.

Nella somministrazione pilota si sono applicati gli ultimi criteri condivisi collegialmente, ma poiché la diversità dei punteggi di ciascuna prova comprometteva l'affidabilità generale del test, nelle rilevazioni successive si è deciso di individuare come condizione di massima le risposte corrette date a ciascun esercizio (1 punto per ogni risposta esatta).

(c) Sezione produzione

Nella sezione produzione della somministrazione pilota il principale riferimento è stato l'articolo "*Appunti per un corso di scrittura universitaria nella Facoltà di Psicologia*" (Boscolo, 2004). Da questo contributo sono stati dedotti alcuni criteri di accettabilità, quali la qualità della scrittura valutata in termini di chiarezza, coerenza ed organizzazione, la fedeltà ai testi fonte e l'integrazione intesa come capacità del lettore di integrare le informazioni raccolte o combinarle in unità di informazione più complesse con elementi tratti da testi diversi. A partire dai criteri guida si sono determinati 5 punteggi:

Punteggio	Descrittore
1	Il testo supera di molto le 10 righe richieste. La sintesi è poco soddisfacente in quanto non rende conto delle informazioni fondamentali trasversali ai testi-fonte attingendo solo ad uno di essi, scarsamente organica e coesa. Il lettore procede per semplice giustapposizione di nuclei informativi.
2	Il testo supera di poco le 10 righe richieste. La sintesi è abbastanza soddisfacente in quanto rende conto delle informazioni fondamentali trasversali a due testi-fonte e

	specifici di ciascuno di essi, ma alcuni passaggi risultano confusi e ridondanti. Sono state applicate strategie a livello microproposizionale.
3	Il testo non supera le 10 righe richieste. La sintesi è soddisfacente in quanto rende conto delle informazioni fondamentali trasversali ai testi-fonte e specifici di ciascuno di essi, sufficientemente organica e coesa. Sono state applicate strategie a livello microproposizionale, tentativi a livello macroproposizionale.
4	Il testo non supera le 10 righe richieste. La sintesi è più che soddisfacente in quanto rende conto delle informazioni fondamentali trasversali ai testi-fonte e specifici di ciascuno di essi, organica e coesa. Sono state applicate strategie a livello microproposizionale e macroproposizionale.
5	Il testo non supera le 10 righe richieste. La sintesi è frutto di elaborazione profonda in quanto rende conto delle informazioni fondamentali trasversali ai testi-fonte e specifici di ciascuno di essi, fortemente organica e coesa. Sono state applicate strategie sia a livello microproposizionale che macroproposizionale.

Mantenendo invariato il riferimento teorico si è poi deciso di modificare i criteri di accettabilità (misure) e i relativi punteggi:

Misure	Punteggi
Lunghezza	Ogni Unità-T, 1pt
Informatività	Se lo studente attinge solo da un testo 1pt; se lo studente attinge da due testi 2pt; se lo studente attinge da tre testi 3pt
Integrazione	Per giustapposizione (usa macroregola cancellazione) 1pt Per costruzione locale (piccoli nuclei informativi) 2pt Per costruzione globale 3pt Con struttura sovraordinata 4pt
Organizzazione	Paragrafazione 1pt Struttura superordinata 2pt

- Criteri di accettabilità delle sintesi -

In seguito, due giudici indipendenti hanno individuato le informazioni importanti e di supporto che potevano essere presenti nelle sintesi pensando a come misurare le une e le altre. Si è deciso di attribuire 1pt alle informazioni importanti e mezzo punto a quelle di supporto.

ELENCO INFORMAZIONI IMPORTANTI	ELENCO INFORMAZIONI DI SUPPORTO
<ul style="list-style-type: none"> - presentazione di quanto si andrà a leggere - dove - quando - chi - cosa è successo (punto di vista economico) - perché - conseguenze disastrose - chi e come le risolve (solo in USA) 	<ul style="list-style-type: none"> - denominazione periodo di crisi e periodo di risollevarmento - stato precedente alla crisi nei Paesi interessati - data elezione Presidente Roosevelt

In un altro articolo scritto da Boscolo e Quarisa ("La sintesi scritta di testi: una ricerca condotta con studenti della Facoltà di Psicologia") si è visto che la valutazione di sintesi da fonti era affrontata attraverso l'utilizzo di *indici di comprensione e di produzione*. Inizialmente si è provato ad integrare questi indici con le quattro misure (lunghezza, informatività, integrazione e paragrafazione) elaborate in precedenza. Gli indici sembravano complementari: in parte si sovrapponevano e si specificavano. Confrontando i due approcci si è osservata la coincidenza della lunghezza espressa in unità T, dell'integrazione e dell'organizzazione, mentre l'informatività si distingueva per il numero di concetti fondamentali trasversali ai tre testi.

Come accennato in precedenza, nell'articolo gli autori hanno distinto indici di comprensione e indici di produzione. Per la comprensione hanno considerato il numero totale di concetti presi dai tre testi, dando 1 punto per ogni idea correttamente riportata; l'informatività intesa come numero di concetti fondamentali trasversali ai tre testi che suppone una cernita fra concetti importanti e secondari (1 punto per ogni idea correttamente riportata) e l'integrazione come meccanismi attivati per unire frasi provenienti da testi diversi (1 punto per legame). Gli indici di produzione comprendevano coesione e organizzazione. Quest'ultima comprendeva la paragrafazione, la topic sentence, la struttura superordinata e la conclusione attribuendo da un massimo di 4 punti (presenti tutti gli indici) ad un minimo di 1 punto (presente un solo indice).

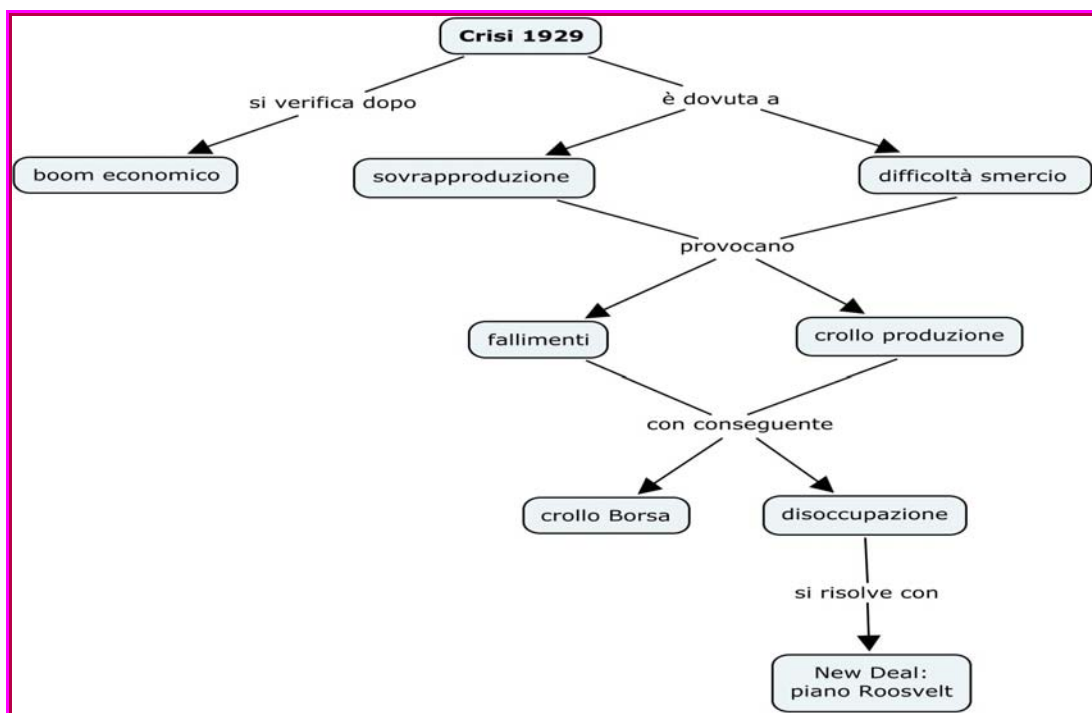
Poichè la procedura seguita da Boscolo e Quarisa era già stata validata, la decisione finale è stata quella di riferirsi solo a questo contributo rinunciando ad approfondire gli aspetti emersi nelle riflessioni precedenti.

L'utilizzo degli indici di comprensione e di produzione non ha precluso l'insorgere di problemi ai quali si è cercato di dare risposta.

Problemi	Soluzioni
1. L'individuazione dei concetti fondamentali trasversali ai tre testi-fonte e il criterio da seguire per distinguere informazioni importanti e secondarie;	1. Per trovare il numero delle unità di informazione si era pensato prima di contare i concetti (riferendosi alle unità T) all'interno di ogni testo-fonte, quindi, trovare la media in percentuale di unità T. In questo modo però non era possibile distinguere tra concetti importanti e secondari, così

<p>2. Il secondo problema ha investito l'individuazione di elementi coesivi attraverso il sistema proposto da Scinto (1984) che lascia al ricercatore definire il tipo di nesso utilizzato dallo studente;</p>	<p>si è deciso di individuare le unità T importanti di ciascun testo base e confrontare le unità T delle sintesi svolte dagli studenti con quelle dei testi-fonte contando le corrispondenze;</p>
<p>3. Altro problema, il numero delle unità di informazione per sintesi rapportato ai tre testi-fonte.</p>	<p>2. Sono state individuate le unità T per ciascun testo base attribuendo a ciascuna un titolo sintetico: sono state rilevate 6 unità T nel primo testo-fonte; 5 unità T nel secondo testo-fonte; 7 unità T nel terzo testo fonte con una media complessiva di 6 unità T. A partire dalle unità T sono state individuate le informazioni trasversali distinguendo tra informazioni trasversali ai tre testi ed informazioni trasversali a due testi specificando sempre quali dei due.</p> <p>3. Per i criteri di importanza si è proceduto secondo una struttura gerarchica, a partire dalla topic sentence (crisi 1929) e via via alle altre idee collegate al concetto principale da predicati retorici. Si sono resi graficamente i legami (mappa concettuale – Fig.1) inserendo le motivazioni, le conseguenze e le soluzioni in posizione subalterna rispetto all'idea top. Nell'analisi delle sintesi si sono considerati importanti quei concetti che nella mappa sono in posizione alta ed intermedia.</p> <p>4. Per l'individuazione dei tipi di connettivi usati, è stata utile, sia la classificazione di Halliday e Hasan, sia quella messa a punto da Cortelazzo⁶(2007).</p>

6 In allegato



-Fig.1-

-Mappa concettuale New Deal-

A differenza dei testi storici utilizzati nel pretest e ripresi in trattati delle scuole superiori, i tre testi-fonte scelti per le rilevazioni 2010-2011, sono stati tratti da manuali di studio universitari. Essi presentano il tema della “motivazione” da tre prospettive: della psicologia generale, della psicologia dell’apprendimento e neurobiologica. Le caratteristiche dei tre testi sono le seguenti:

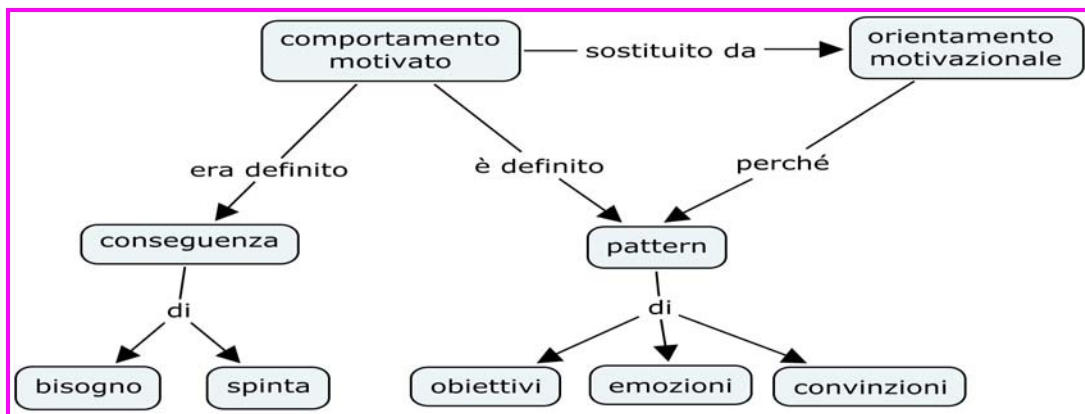
- *testo A*: 280 parole, 11 UT, 2 concetti fondamentali. Presenta il tema della motivazione in ottica neurobiologica;
- *testo B*: 290 parole, 11 UT, 3 concetti fondamentali, Illustra la motivazione nella prospettiva della psicologia generale;
- *testo C*: 284 parole, 10 UT, 2 concetti fondamentali. Affronta il tema della motivazione dal punto di vista della psicologia dell’apprendimento.

Era richiesto agli studenti di scrivere una sintesi sotto forma di testo informativo di massimo 150 parole, utilizzando le informazioni delle tre fonti e integrandole tra loro. Si è deciso di indicare come criterio di lunghezza, il numero di parole al posto del numero di righe, per seguire gli standard europei. Procedendo parallelamente ai testi storici è stata poi realizzata una mappa concettuale per individuare i concetti fondamentali che avrebbero dovuto essere presenti nella sintesi dello studente.

A livello di contenuto non potevano mancare i seguenti concetti:

1. La motivazione come impulso o forza che attiva risposte comportamentali; (B)
2. La motivazione come stato interno che spiega la variabilità delle risposte comportamentali; (A)
3. Il concetto di impulso esterno esposto a forti critiche dagli studi sulla motivazione intrinseca; (B)
4. Stati interni postulati perché gli stimoli esterni non sono cause sufficienti; (A)
5. La motivazione come pattern di tre funzioni: obiettivi, emozioni e convinzioni; (C)
6. Importanza di interazione tra il comportamento umano e le risposte ambientali; (B)
7. Antecedenti, correlati e conseguenze cognitive del comportamento motivato; (C)

A livello di struttura del testo non poteva mancare il passaggio da motivazione a orientamento motivazionale come inevitabile sviluppo da un'idea “primitiva” di motivazione come risposta a un impulso o bisogno a un'idea “avanzata” di motivazione come pattern di funzioni psicologiche.



-Mappa concettuale sulla motivazione-

Le sintesi prodotte sono state analizzate secondo gli indici di comprensione e di produzione suggeriti dalla ricerca prima citata e da un'altra inerente lo stesso argomento di Boscolo, Arfè e Quarisa (2007). Prima di applicare gli indici di comprensione e produzione, si è riflettuto nuovamente su unità di informazione e UT. In realtà, si è concluso che *le unità T non sono le unità di informazione*. Infatti, le prime sono una misura sintattica, mentre le seconde sono una misura concettuale. Alla luce di questo, le UT sono state considerate solo per misurare la coesione e le unità di informazione sono state individuate non tanto nelle UT, quanto nei concetti. Si riprendono qui, per agevolare la lettura e la comprensione, gli indici e i rispettivi valori.

Indici di comprensione	Indici di produzione
<p>1-il numero di unità di informazione presenti nella risorsa originale (i testi-fonte) e mutate nella sintesi. Si è attribuito 1 punto ad ogni unità di informazione correttamente riportata;</p> <p>2-l'<i>informatività</i>: il concetto si riferisce alla rete di idee principali (in questo caso 7) che rendono chiaro il significato globale dei testi. È stato dato 1 punto per ogni idea principale ricavata dalla lettura dei tre testi e inclusa nella sintesi;</p> <p>3-l'<i>integrazione</i> consiste nel grado con cui un lettore connette concettualmente due o più concetti tratti da fonti differenti. Si è assegnato 1 punto per ogni unità informativa di un testo-fonte connessa in modo significativo e coerente a un'unità informativa di un altro testo-fonte. Sono stati considerati due tipi di integrazione: quella costruita tramite nessi retorici (Meyer e Rice, 1984) o la costruzione di una macroproposizione nuova (Kintsch e van Dijk, 1978), di carattere generale, che combina due o più unità informative dei testi fonte.</p>	<p>1.<i>la coesione</i> è una misura della scorrevolezza del contenuto del testo. Per valutarla si è considerata la proporzione di nessi semantici corretti tra le frasi e il numero di frasi nel testo (UT), (Scinto, 1984). Il punteggio massimo raggiungibile sarà 1, in quanto, se la sintesi è composta, ad esempio, da 7 frasi e tutti i nessi tra una frase e l'altra sono corretti, si avrà $7/7 = 1$. Gli elementi coesivi tra le frasi possono essere di vario tipo: nessi di co-referenza, congiunzioni, ellissi, frasi subordinate, il punto seguito da una frase che specifica lo stesso argomento, ecc;</p> <p>2.<i>la struttura del testo</i>: per la sua valutazione sono state considerate le quattro misure di seguito riportate. Per ciascuna è stato attribuito 1 punto; pertanto, i punteggi oscillano da 0 a 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>top-level structure</i>: è una misura riferita all'organizzazione gerarchica delle informazioni delle sintesi, realizzata in base a relazioni di importanza e reciprocità (Meyer, Rice, 1984); - <i>paragrafazione</i>: l'organizzazione del testo in paragrafi o unità tematiche; - <i>topic sentence</i>: la presenza o meno di un'asserzione di carattere generale in apertura di un paragrafo, di presentazione generale dei contenuti della sintesi; - <i>conclusione</i>: la presenza o meno di un'affermazione finale di riepilogo o di un'asserzione generale che esprime il punto di vista dello scrittore.

La questione postasi inizialmente sul diverso valore da dare ad esercizi più o meno difficili è stata risolta, sia nella somministrazione pilota, che in quelle successive,

richiamando il concetto di media ponderata. Per poter confrontare tra loro esercizi composti da un numero differente di domande e da difficoltà diverse, sono stati dapprima trasformati i risultati numerici ottenuti in "percentuali di correttezza", (ovvero n°di risposte corrette / n°di domande), quindi è stato assegnato un "peso" ad ogni esercizio, che ne esprimesse la difficoltà. Applicando poi la funzione "media ponderata", è stato possibile ricavare una valutazione complessiva dei risultati di ogni tipologia di esercizio, partendo dai singoli risultati numerici.

7.7 Analisi e interpretazione dei dati

I dati raccolti sono stati sistematizzati in una matrice-dati. In essa, per la sezione produzione-sintesi, si hanno due colonne, una per gli indici di comprensione, data dalla media di unità di informazione, informatività e integrazione e una di produzione data dalla media di coesione e organizzazione. Queste misure assieme a quelle di coerenza, coesione e comprensione vanno a formare le misure testuali, mentre le misure relative a ortografia, morfologia, punteggiatura e lessico vanno a determinare le misure linguistiche. Si è deciso di non distinguere, come fatto per la somministrazione pilota, misure testuali e processuali, ma di raggrupparle sotto l'unica categoria "misure testuali" per coerenza con i riferimenti teorici.

I dati sono stati codificati con 1 per risposta corretta e 0 per risposta errata. La ragione per cui è stato aggiunto questo passaggio alla precedente codifica (nella somministrazione pilota si erano sommate le risposte esatte di ogni prova), è strettamente legata all'affidabilità generale del test che aumenta riconducendo tutti gli esercizi ad un'unica scala (dicotomica). Il secondo motivo sta nel fatto che, in questo modo, è stato possibile capire la percentuale di correttezza di ciascun esercizio, il numero di risposte corrette dato in media dai partecipanti e quali errori sono stati più frequenti in ciascuna prova.

La ricerca basata sulla matrice di dati discende da una visione ontologica di tipo realista e persegue generalmente finalità nomotetiche, puntando all'identificazione di relazioni tra fattori, ossia alla spiegazione di valori assunti da fattori supposti dipendenti sulla base di valori assunti da fattori supposti indipendenti (Trincherò, 2002). La forma di ricerca empirica assunta per il presente lavoro di tesi, è la *ricerca*

nomotetica, nel quadro della quale spiccano quella descrittiva e quella sperimentale, orientata alla conoscenza e basata su metodi quantitativi. L'intento nomotetico è quello di spiegare regolarità empiriche individuando le cause del fenomeno "illetteratismo nei giovani", o meglio, i suoi fattori condizionanti (le variabili indipendenti), esprimendo la relazione tra questi e i fatti osservati (variabili dipendenti), (Baldacci, 2001). Le variabili dipendenti sono le variabili che si intendono spiegare, mentre le variabili indipendenti sono le spiegazioni ipotizzate. Nella ricerca educativa non è insolito trovare situazioni in cui le variabili si influenzano reciprocamente (Lucisano, Salerni, 2002).

Le variabili di questa ricerca sono di tipo quantitativo discreto (si pensi al punteggio numerico ottenuto da ciascuno nel test). Queste variabili sono state misurate con una scala a intervalli. Uno strumento che si basa proprio su questo tipo di scala è la prova di profitto strutturata (corrispondenze, brani da completare...). L'unità di misura è l'item. Come in questa ricerca e in genere, un test di profitto misura un certo apprendimento in termini di numero di item a cui l'alunno ha dato risposta corretta, ossia il punteggio "grezzo" conseguito dallo studente sarà equivalente al numero di item corretti (Baldacci, 2001).

Le variabili indipendenti sono nominali, tranne l'età che è una variabile quantitativa. Nel caso del genere, cittadinanza, provincia, titolo di studio, esperienza pregressa, si sono classificate le risposte e si sono attribuiti dei numeri con valore simbolico (ad es. rispetto al genere: maschio=1; femmina=2).

Il *metodo* seguito per analizzare i dati, come accennato in precedenza, è *empirico-descrittivo*, ma anche sperimentale, non nel senso comune del termine cioè con pre-test e post-test, ma con la ricerca di correlazioni e l'analisi della varianza. Il passaggio al disegno sperimentale classico potrà avvenire nel momento in cui si controlleranno i risultati prima e dopo l'intervento laboratoriale.

La ricerca si è proposta di descrivere il fenomeno e di interpretarlo alla luce dei dati rilevati. L'interesse del ricercatore era una riflessione sulle variabili in rapporto al problema da risolvere. La ricerca descrittiva è stata svolta con lo scopo di capire le caratteristiche del fenomeno (il problema delle carenze linguistiche) così come si presenta sul campo (Università) in quanto determinato dal bisogno di un approfondimento. Attraverso l'analisi descrittiva si è potuto, ad esempio, osservare la

media e la deviazione standard. La *media aritmetica* è un indicatore di tendenza centrale di una distribuzione, una sorta di sintesi dei risultati. La *deviazione standard* rappresenta, invece, una misura della dispersione dei dati. In pratica, essa fornisce un'informazione su quanto i singoli valori della distribuzione tendano ad allontanarsi dalla media; si tratta di un'informazione estremamente importante per cogliere l'entità della variabilità delle misure e, quindi, per capire la fisionomia di un certo fenomeno (Baldacci, 2001).

E' stato possibile poi definire la posizione di ciascun studente ricorrendo ai punteggi standardizzati (*punteggi z*) che aiutano a capire di quante deviazioni standard il singolo si discosta dalla media dell'intero gruppo, in positivo o in negativo. I "punti zeta" inoltre consentono di compiere il confronto fra punteggi riportati in tempi diversi, in prove diverse o con differente massimo teorico da uno stesso allievo o da più allievi in quanto calcolati su una base omogenea (media e deviazione standard) e perciò inscrivibili in un'unica distribuzione d'ordine.

Per dare un quadro completo delle competenze linguistiche dei partecipanti si è calcolato, in percentuale, per ciascun esercizio e nel complesso della prova, quanti studenti hanno ottenuto la sufficienza e quanti non l'hanno ottenuta. Si è poi proceduto a classificare i punteggi. La *distribuzione pentenaria* è un sistema di classificazione dei punteggi che consiste nel distinguere le posizioni relative delle diverse prestazioni (misure, punteggi) in 5 fasce d'ordine decrescente A, B, C, D ed E, ciascuna dell'ampiezza di una deviazione standard (Domenici, 2001). Vengono di norma accettate le prestazioni che ricadono nelle prime tre fasce e rifiutate le prestazioni con punteggi compresi nella fascia D ed E. Dal confronto del numero percentuale dei casi inclusi in ciascuna delle fasce con quelle che probabilisticamente cadono in ognuna di esse (A 7%, B 24%, C 38%, D 24%, E 7%), si può comprendere se, quanto e in quale direzione, la curva che rappresenta i dati reali si discosta dalla curva normale teorica.

L'analisi delle correlazioni ha consentito di raccogliere numerose informazioni sull'esistenza di un rapporto o meno tra due variabili tale da formulare ipotesi di relazioni causali. Nella ricerca relazionale (Cohen, Manion, Morrison 2007), infatti, si analizzano i rapporti tra le variabili per vedere se vi sono relazioni statisticamente significative. È possibile stabilire la direzione della relazione, che sarà positiva se al

crescere del valore di A (es. Ortografia) tende a crescere il valore di B (es. Morfologia), negativa se al crescere del valore di A, il valore di B tende a decrescere; l'intensità che può essere assente se non c'è alcuna covariazione sistematica, perfetta se invece c'è. L'intensità si può verificare guardando il coefficiente di correlazione che varia da -1 in caso di correlazione perfetta negativa a +1 in caso di correlazione perfetta positiva e 0 in caso di assenza di correlazione. Sono state considerate le correlazioni più alte.

L'analisi della varianza è una tecnica statistica che permette di studiare le relazioni tra una o più variabili dipendenti e una o più variabili indipendenti. Considerando più variabili dipendenti, si è applicata la Manova. L'analisi multivariata della varianza è l'estensione multivariata di tecniche univariate per valutare le differenze delle medie tra i gruppi (Hair et al., 1998). In questa ricerca le variabili dipendenti sono rappresentate dalla media di risposte corrette per ogni sezione. I fattori between sono sette: due a 2 livelli (sesso, esperienza pregressa), tre a 3 livelli (gruppi, età e cittadinanza), 1 a 13 livelli (provincia) e 1 a 7 livelli (titolo di studio).

Le sintesi, per la particolarità degli indici di comprensione e di produzione, sono state analizzate a parte (seguendo la procedura utilizzata da Boscolo, Quarisa e Arfè) oltre che assieme alle altre sezioni, ripetendo nell'ordine le analisi svolte per il test (descrittiva, correlazioni, manova).

Per il *questionario* sui processi compositivi si è proceduto con un'*analisi fattoriale esplorativa* e con l'*analisi della varianza*. L'analisi fattoriale esplorativa è una procedura statistica Multivariata (nel senso che sono prese in considerazioni più variabili) che permette di valutare empiricamente quali e quanti fattori vengono misurati da una serie di item. Gli item vengono raggruppati in base alla loro somiglianza che è espressa da valori di correlazione (Hair et al., 1998).

Si presentano di seguito i risultati, suddivisi per rilevazioni e tipologia di analisi.

SOMMINISTRAZIONE PILOTA
150 partecipanti, maggio 2009

Età					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	da 19 a 22	135	90,0	90,0	90,0
	da 23 a 26	6	4,0	4,0	94,0
	da 27 a 30	3	2,0	2,0	96,0
	da 31 a 34	4	2,7	2,7	98,7
	da 35 a 38	2	1,3	1,3	100,0
	Totale	150	100,0	100,0	

Titolo di studio					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	0	3	2,0	2,0	2,0
	Superiori non specificate	22	14,7	14,7	16,7
	Liceo	103	68,7	68,7	85,3
	Istituti professionali	13	8,7	8,7	94,0
	Laurea	9	6,0	6,0	100,0
	Totale	150	100,0	100,0	

Cittadinanza					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	0	1	0,7	0,7	0,7
	Italiana	149	99,3	99,3	100,0
	Totale	150	100,0	100,0	

Provincia					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	0	1	0,7	0,7	0,7
	Padova	52	34,7	34,7	35,3
	Venezia	18	12,0	12,0	47,3
	Treviso	25	16,7	16,7	64,0
	Vicenza	37	24,7	24,7	88,7
	Belluno	5	3,3	3,3	92,0
	Rovigo	1	0,7	0,7	92,7
	Verona	4	2,7	2,7	95,3
	Trento	3	2,0	2,0	97,3
	Pesaro e Urbino	1	0,7	0,7	98,0
	Bolzano	1	0,7	0,7	98,7
	Brescia	1	0,7	0,7	99,3
	Pordenone	1	0,7	0,7	100,0
	Totale	150	100,0	100,0	

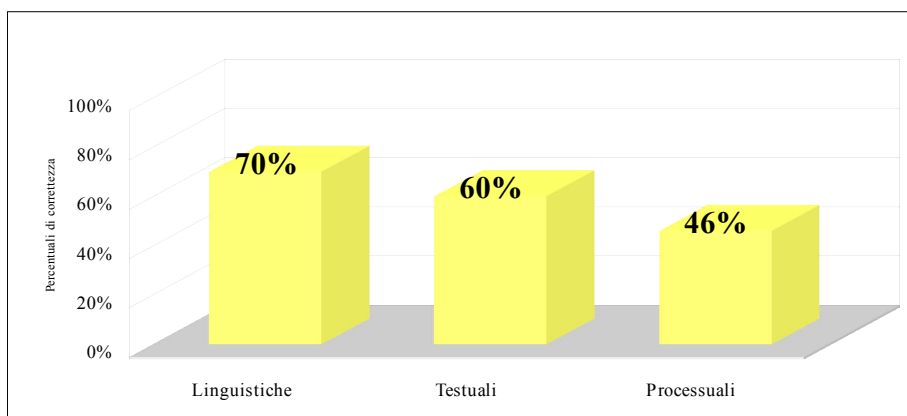
Esperienza					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	0	10	6,7	6,7	6,7
	Si	5	3,3	3,3	10,0
	No	135	90,0	90,0	100,0
	Totale	150	100,0	100,0	

I partecipanti alla somministrazione pilota possedevano determinate caratteristiche. Il 90%, ovvero la maggioranza, aveva un'età compresa tra 19 e 22 anni e solo l'1,3% da 31 a 34 anni. La maggior parte delle matricole ha frequentato il liceo (68,7%) e un 6% possiede un titolo di laurea. Il 99,3% ha dichiarato di avere cittadinanza italiana. Il 90% dei partecipanti non aveva esperienza di insegnamento. Il 34,7% delle ragazze (non erano presenti maschi) proviene da Padova, il 24,7 da Vicenza, il 16,7% da Treviso, il 12% da Venezia, 2,7% da Verona e 2% da Trento.

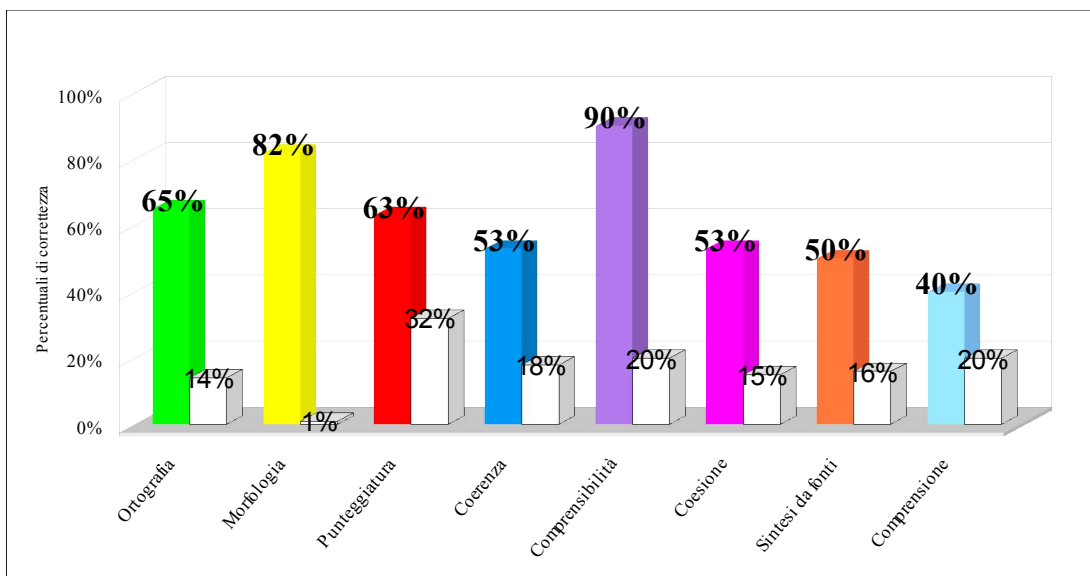
ANALISI DESCRITTIVA

Dalle frequenze, sono state ricavate le percentuali medie di correttezza per singolo esercizio, le percentuali di correttezza di ciascun soggetto relative alla somma dei risultati dei singoli esercizi, le percentuali delle misure linguistiche (sezione ortografia, morfologia, punteggiatura), delle misure testuali (coesione, coerenza, comprensibilità) e delle misure processuali (produzione e comprensione), le medie di correttezza di ciascun soggetto relative alla somma dei risultati dei singoli esercizi per sezione, le medie in percentuale delle misure linguistiche, testuali e processuali. Come spiegato in precedenza, a seguito di questa somministrazione, si sono apportate alcune modifiche al test che hanno interessato, in particolare, gli esercizi con percentuali prossime al 100.

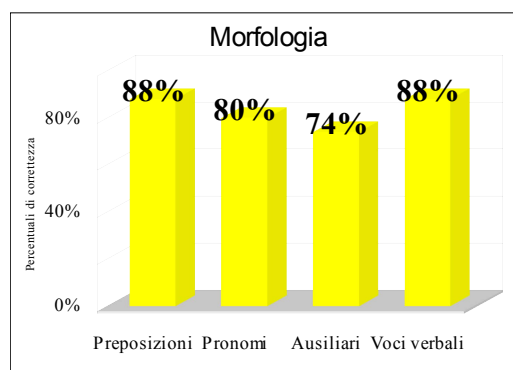
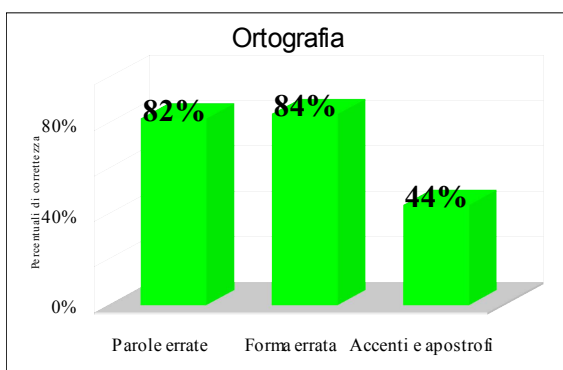
Si presentano di seguito le medie di correttezza distinte per misure linguistiche, testuali e processuali e un grafico generale delle medie e delle deviazioni standard con alcuni approfondimenti per sezione.

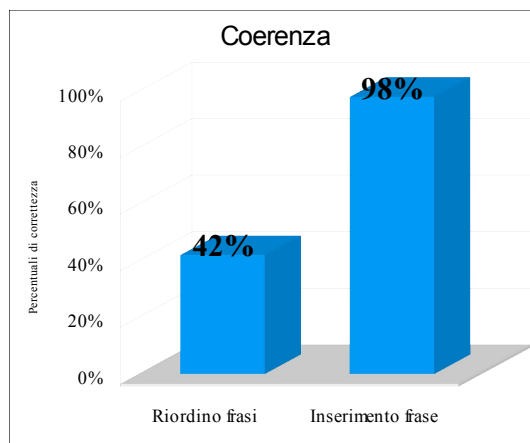
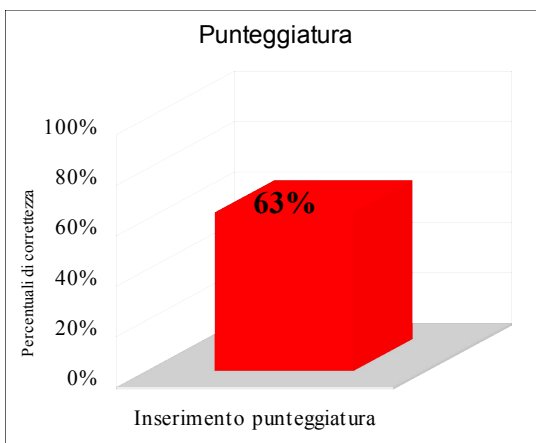


Le misure linguistiche registrano una percentuale media di correttezza pari al 70%. A scendere si trovano le misure testuali con un 60% di correttezza. Questi primi due dati sono influenzati da alte percentuali di correttezza, che riguardano, da una parte l'esercizio sulla comprensibilità, dall'altra l'esercizio sull'inserimento della frase (coerenza) e sulla scelta del connettivo (coesione). Preoccupante il dato sulle misure processuali che segna un 46% di media in correttezza.

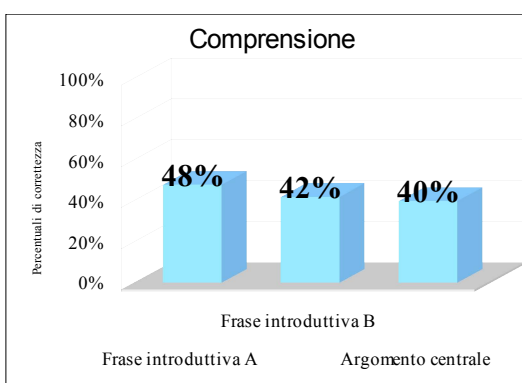
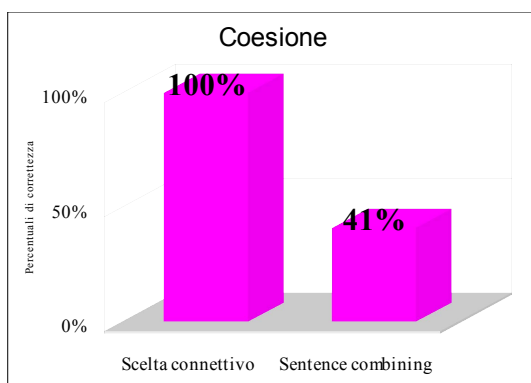
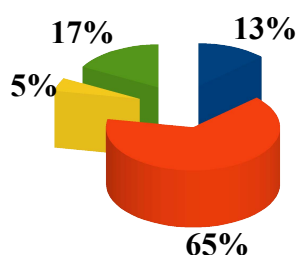
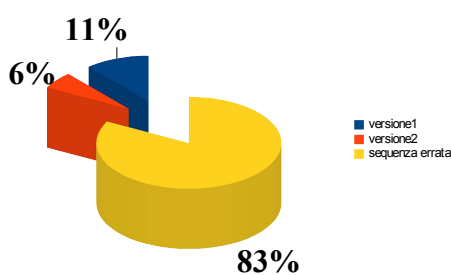


Nel grafico complessivo si possono osservare le sezioni con i risultati più alti e quelle con i risultati più bassi. Il 90% di correttezza riscontrato nell'esercizio sulla comprensibilità solleva qualche interrogativo sul livello di difficoltà della prova. Si è riscontrata una percentuale alta (82%) anche nella sezione morfologia. In ortografia e in punteggiatura la percentuale trovata è rispettivamente del 65% e del 63%. Si aggirano attorno al 50% le medie di correttezza per coerenza, coesione e sintesi da fonti, mentre si presentano più difficoltà nella comprensione (40%). In particolare i grafici che seguono presentano le percentuali medie di correttezza delle prove di ciascuna sezione. Non si presenta la prova sulla comprensibilità perché non significativa.



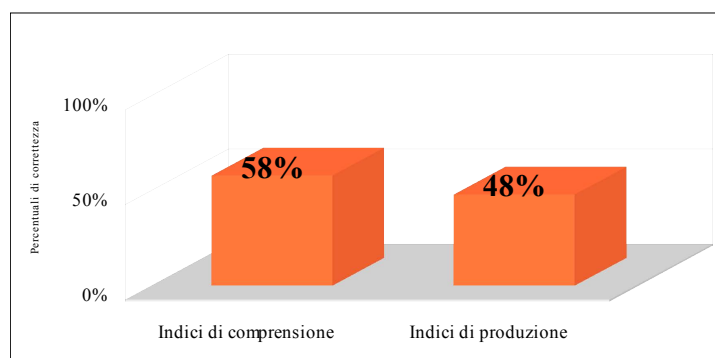


Nella prova di coerenza "in arrivo la vernice autopulente" su 150 partecipanti, un 6% ha segnato la versione corretta (topic in evidenza), 11% quella accettabile (versione 2) e l'83% non ha riordinato correttamente le frasi. Guardando i risultati più da vicino si nota che un 13% ha ottenuto punteggio 0 (le sequenze non sono ordinate e sono lontane da quella che deve essere la loro esatta posizione), il 65% ha raggiunto il punteggio 1 (almeno 2 sequenze ordinate che non distano più di 2 dalla posizione originaria), il 5% ha ottenuto un punteggio pari a 2 (almeno 3 sequenze ordinate che non distano più di 1 dalla posizione originaria) e un 17% che ha segnato la versione ordinata (versione 1 o versione 2).

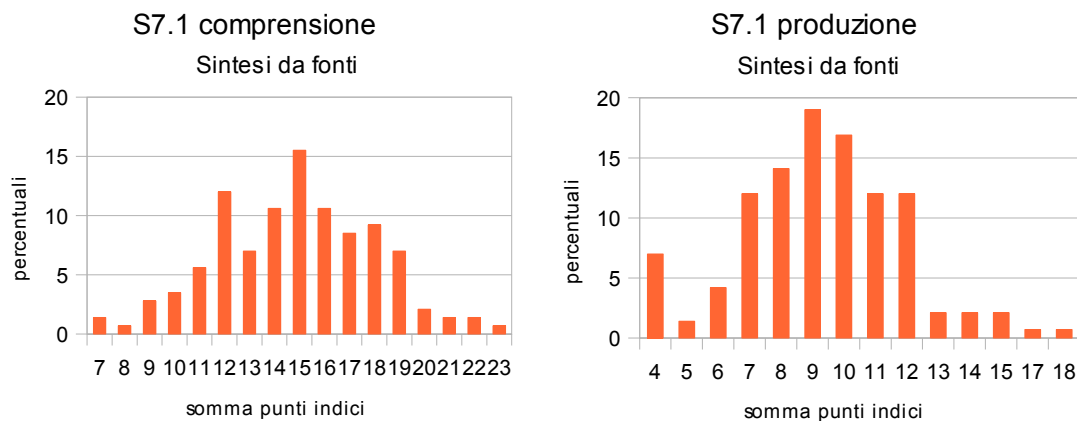


Il grafico sulla comprensione presenta percentuali al di sotto del 50%, sia nella richiesta di scrivere una frase introduttiva al resto del testo per l'esercizio a e b, sia per il riconoscimento dell'argomento centrale. Le percentuali sono basse considerando che si sono considerate più variabili. Nei primi due esercizi, si è osservata la lunghezza della frase (massimo due righe), se questa era coerente al resto del brano e se all'inizio era presente la struttura superordinata. Nel terzo esercizio veniva attribuita risposta corretta, sia a chi individuava l'argomento centrale in "prete Cirillo" o nella sua furbizia, sia a chi individuava correttamente "l'avarizia di prete Cirillo".

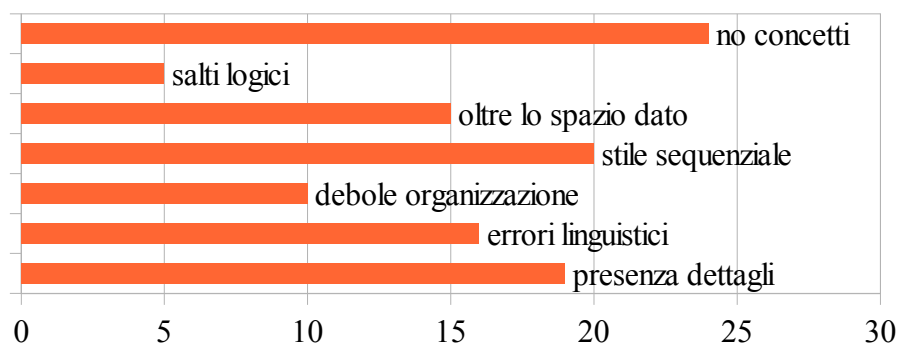
SINTESI DA FONTI



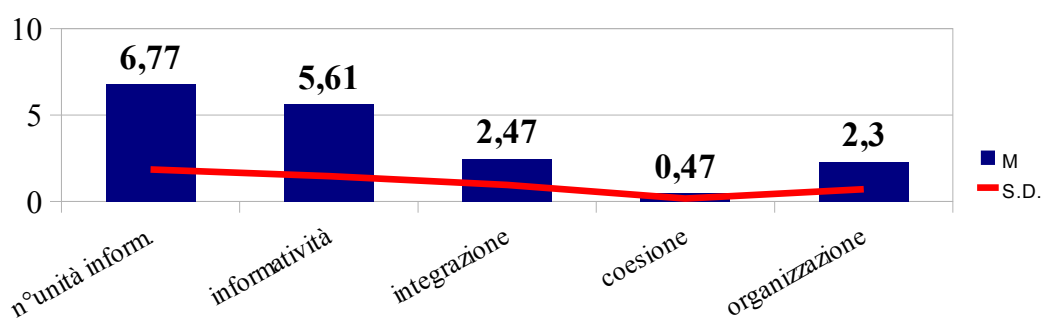
La sintesi da fonti, negli indici di comprensione e di produzione, registra percentuali vicine a quelle dell'esercizio sul riconoscimento di accenti e apostrofi, dell'esercizio sul riordino delle frasi (coerenza) e del sentence combining (coesione). Nei grafici in basso si presentano da una parte gli indici di comprensione intesi come somma della quantità di unità di informazione, informatività e integrazione trovate in media; dall'altra gli indici di produzione come somma degli elementi di coesione e organizzazione riscontrati sempre in media. Ipotizzando un punteggio pari a 25,5 in caso di soddisfazione completa degli indici di comprensione, il grafico presenta una situazione nella norma. Infatti, la maggior parte dei punteggi si colloca nella fascia centrale della distribuzione. Ipotizzando un punteggio pari a 20 in caso di soddisfazione completa degli indici di produzione, la situazione si presenta disomogenea con uno spostamento verso i valori più bassi.



Per questa sezione si è svolta anche un'indagine preliminare all'analisi descrittiva per capire quali fossero le maggiori difficoltà dei partecipanti.



Il 15% degli studenti non ha rispettato il vincolo delle 150 parole e il 16% è caduto in errori di tipo linguistico. Il 24% dei partecipanti non è riuscito a individuare i concetti principali o li ha relegati in posizione marginale e il 5% delle sintesi presenta discontinuità sul piano della coerenza. Il 20% delle sintesi procede per giustapposizione, associando informazioni frase dopo frase, senza un criterio guida di carattere generale e il 19% riporta dettagli irrilevanti. Infine, l'organizzazione delle sintesi è basata su relazioni spazio-temporali, più che logico-gerarchiche.



Per rilevare le misure di tendenza centrale, i dati sono stati sottoposti ad analisi descrittiva. Dal punto di vista degli indici di comprensione e produzione, le sintesi degli studenti sono risultate solo moderatamente informative (M=5.61), scarsamente integrate (M=2.47) e poco organizzate (M=2.30). Anche la media della coesione registra valori bassi (M= 0,47).

CORRELAZIONI FRA SEZIONI

		Ortografia	Morfologia	Punteggiatura	Coerenza
Ortografia	Correlazione di Pearson	1	0,234**	0,114	-0,034
	Sig. (2-code)		0,004	0,166	0,679
	N	150	150	150	150
Punteggiatura	Correlazione di Pearson	0,114	-0,058	1	0,178*
	Sig. (2-code)	0,166	0,483		0,030
	N	150	150	150	150
comprensibilità	Correlazione di Pearson	0,148	0,063	0,263**	0,140
	Sig. (2-code)	0,070	0,445	0,001	0,087
	N	150	150	150	150
coesione	Correlazione di Pearson	0,014	0,022	0,112	0,188*
	Sig. (2-code)	0,865	0,791	0,173	0,021
	N	150	150	150	150
sintesi	Correlazione di Pearson	-0,132	-0,067	0,046	0,246**
	Sig. (2-code)	0,108	0,416	0,575	0,002
	N	150	150	150	150
** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).					
* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).					
		Comprensibilità	Coesione	Sintesi	Comprensione
Comprensibilità	Correlazione di Pearson	1	0,124	0,196*	0,174*
	Sig. (2-code)		0,131	0,016	0,034
	N	150	150	150	150
Comprensione	Correlazione di Pearson	0,174*	0,014	0,273**	1
	Sig. (2-code)	0,034	0,866	0,001	
	N	150	150	150	150
** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).					
* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).					

Dall'analisi delle correlazioni emergono alcune relazioni interessanti. Interne alle misure linguistiche si trova una correlazione fra ortografia e morfologia di 0,234**. Tra misure linguistiche e testuali si individuano relazioni fra punteggiatura e coerenza (0,178*), comprensibilità e punteggiatura (0,263**), coesione e coerenza (0,188*). Tra misure testuali e processuali si notano, invece, correlazioni fra sintesi e coerenza (0,246**), sintesi e comprensibilità (0,196*), sintesi e comprensione (0,273**) e fra comprensibilità e comprensione (0,174*).

CORRELAZIONI SINTESI DA FONTI

		Unità inf.	Informativ.	Integraz.	Coesione	Organizzaz.
Unità inf.	Correlazione di Pearson	1	,456**	,159	,746**	-,087
	Sig. (2-code)		,000	,059	,000	,302
	N	142	142	142	142	142
Informativ.	Correlazione di Pearson	,456**	1	,280**	,478**	,130
	Sig. (2-code)	,000		,001	,000	,122
	N	142	142	142	142	142
Integraz.	Correlazione di Pearson	,159	,280**	1	,214*	,270**
	Sig. (2-code)	,059	,001		,011	,001
	N	142	142	142	142	142
** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).						
* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).						

Nello specifico delle sintesi da fonti, emergono relazioni interne agli indici di comprensione come quella fra unità di informazione e informatività (0,456**) e fra integrazione e informatività (0,280**). Fra gli indici di comprensione e quelli di produzione si notano le seguenti correlazioni: unità di informazione e coesione (0,746**), coesione e informatività (0,478**), integrazione e coesione (0,214*) e integrazione e organizzazione (0,270**).

ANALISI DELLA VARIANZA MULTIVARIATA

La traccia di Roy dà un indice di significatività per l'età (0,001), il titolo di studio (0,013), la provincia (0,000), per il titolo di studio*provincia (0,000) e per provincia*esperienza (0,034).

Test degli effetti fra soggetti

Sorgente	Variabile dipendente	Somma dei quadrati Tipo III	df	Media dei quadrati	F	Sig.
Età	Ortografia	0,280	4	0,070	4,112	0,004
	Morfologia	0,058	4	0,014	1,520	0,202
	Punteggiatura	1,049	4	0,262	2,617	0,039
	Coerenza	0,057	4	0,014	0,372	0,828
	Comprensibilità	0,025	4	0,006	0,159	0,959
	Coesione	0,102	4	0,026	1,191	0,319
	Sintesi	0,056	4	0,014	0,481	0,750
	Comprensione	0,067	4	0,017	0,441	0,778
	Provincia	Ortografia	0,224	12	0,019	1,098
Morfologia		0,107	12	0,009	0,939	0,512
Punteggiatura		1,933	12	0,161	1,607	0,100
Coerenza		0,073	12	0,006	0,160	0,999
Comprensibilità		1,211	12	0,101	2,591	0,005
Coesione		0,371	12	0,031	1,443	0,158
Sintesi		0,247	12	0,021	0,706	0,742
Comprensione		0,434	12	0,036	0,954	0,497
Provincia * esperienza		Ortografia	0,255	3	0,085	4,993
	Morfologia	0,023	3	0,008	0,827	0,482
	Punteggiatura	0,062	3	0,021	0,206	0,892
	Coerenza	0,025	3	0,008	0,221	0,881
	Comprensibilità	0,058	3	0,019	0,501	0,683
	Coesione	0,101	3	0,034	1,572	0,200
	Sintesi	0,034	3	0,011	0,392	0,759
	Comprensione	0,080	3	0,027	0,708	0,549

Il test degli effetti fra soggetti mette in luce il fatto che l'età porta risultati diversi in seno a ortografia (0,004) e punteggiatura (0,039). La provincia, invece, determina

differenze nell'esercizio sulla comprensibilità (0,005) e provincia*esperienza sulla sezione ortografia (0,003). L'anova univariata, considerando l'età come fattore di differenza fra medie, mette in luce che nell'ortografia sono migliori gli studenti nella fascia d'età 31-34 rispetto agli studenti più giovani (19-22; 23-26; 27-30).

ANOVA univariata						
		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
Ortografia	Fra gruppi	0,335	4	0,084	4,546	0,002
	Entro gruppi	2,673	145	0,018		
	Totale	3,009	149			

Confronti multipli

Bonferroni

Variabile dipendente	(I) età	(J) età				Intervallo di confidenza 95%	
			Differenza fra medie (I-J)	Errore std.	Sig.	Limite inferiore	Limite superiore
Ortografia	da 19 a 22	da 23 a 26	0,066	0,057	1,000	-0,10	0,23
		da 27 a 30	0,174	0,079	0,297	-0,05	0,40
		da 31 a 34	-0,229*	0,069	0,011	-0,43	-0,03
		da 35 a 38	0,067	0,097	1,000	-0,21	0,34
	da 23 a 26	da 19 a 22	-0,066	0,057	1,000	-0,23	0,10
		da 27 a 30	0,108	0,096	1,000	-0,17	0,38
		da 31 a 34	-0,295*	0,088	0,010	-0,54	-0,04
		da 35 a 38	0,001	0,111	1,000	-0,31	0,32
	da 27 a 30	da 19 a 22	-0,174	0,079	0,297	-0,40	0,05
		da 23 a 26	-0,108	0,096	1,000	-0,38	0,17
		da 31 a 34	-0,403*	0,104	0,002	-0,70	-0,11
		da 35 a 38	-0,107	0,124	1,000	-0,46	0,25

*. La differenza media è significativa al livello 0.05

MANOVA SINTESI DA FONTI

Test multivariati ^c						
Effetto		Valore	F	Ipotesi df	Gradi di libertà dell'errore	Sig.
Età	Traccia di Pillai	0,263	1,364	20,000	388,000	0,136
	Lambda di Wilks	0,756	1,374	20,000	312,713	0,133
	Traccia di Hotelling	0,298	1,376	20,000	370,000	0,130
	Radice di Roy	0,176	3,407 ^b	5,000	97,000	0,007
Titolo di studio	Traccia di Pillai	0,268	1,391	20,000	388,000	0,122
	Lambda di Wilks	0,755	1,383	20,000	312,713	0,128
	Traccia di Hotelling	0,296	1,367	20,000	370,000	0,135
	Radice di Roy	0,138	2,670 ^b	5,000	97,000	0,026
Provincia	Traccia di Pillai	0,549	1,007	60,000	490,000	0,466
	Lambda di Wilks	0,550	1,007	60,000	443,944	0,467
	Traccia di Hotelling	0,653	1,006	60,000	462,000	0,468
	Radice di Roy	0,297	2,423 ^b	12,000	98,000	0,008
titolo di studio * provincia	Traccia di Pillai	0,388	1,375	30,000	490,000	0,092
	Lambda di Wilks	0,659	1,383	30,000	378,000	0,090
	Traccia di Hotelling	0,449	1,382	30,000	462,000	0,089
	Radice di Roy	0,226	3,685 ^b	6,000	98,000	0,002

Test degli effetti fra soggetti						
Sorgente	Variabile dipendente	Somma dei quadrati Tipo III	df	Media dei quadrati	F	Sig.
Età	Unità inf.	15,001	4	3,750	1,179	0,325
	Informativ.	7,389	4	1,847	,975	0,425
	Integraz.	8,698	4	2,175	2,737	0,033
	Coesione	0,194	4	0,049	2,199	0,075
	Organizzaz.	1,641	4	0,410	0,791	0,534
Titolo di studio	Unità inf.	25,076	4	6,269	1,971	0,105
	Informativ.	12,424	4	3,106	1,639	0,171
	Integraz.	3,452	4	0,863	1,086	0,368
	Coesione	0,261	4	0,065	2,957	0,024
	Organizzaz.	1,108	4	0,277	0,534	0,711

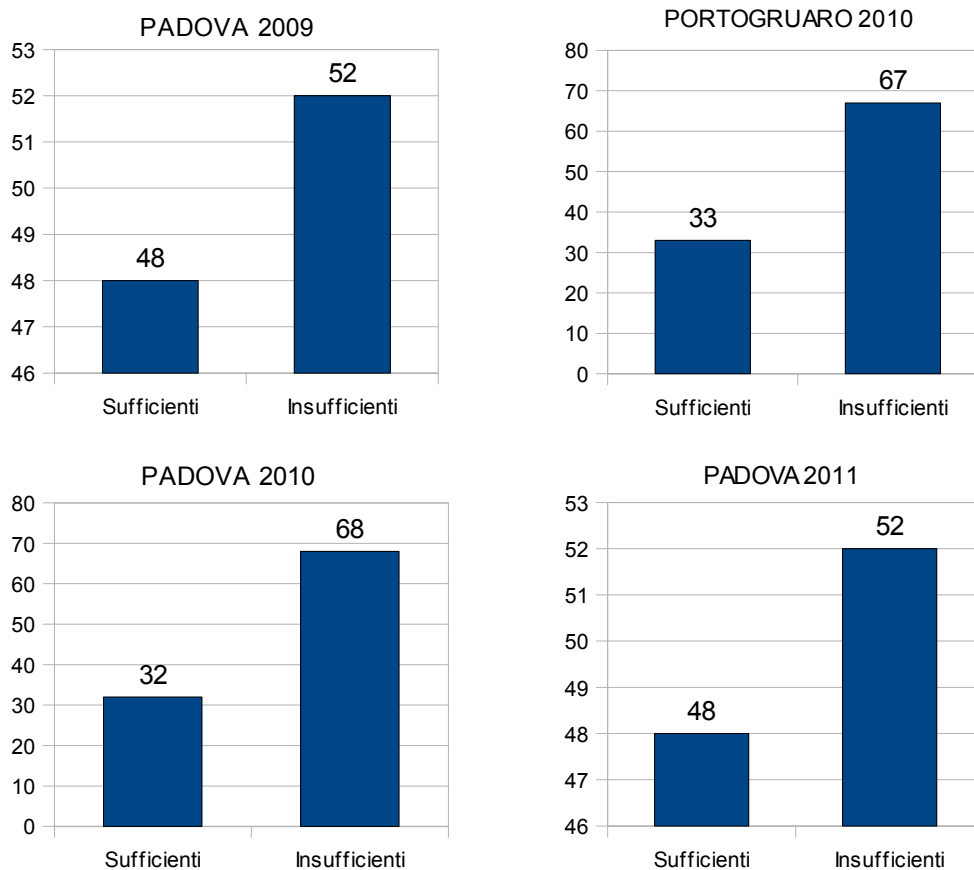
Titolo di studio * provincia	Unità inf.	20,284	6	3,381	1,063	0,390
	Informativ.	16,796	6	2,799	1,477	0,194
	Integraz.	16,471	6	2,745	3,455	0,004
	Coesione	0,051	6	0,009	0,386	0,887
	Organizzaz.	1,315	6	0,219	0,423	0,862

Nell'analisi della varianza per le sintesi da fonti emerge che l'età ha un effetto sull'integrazione, il titolo di studio sulla coesione e il titolo di studio*provincia sull'integrazione.

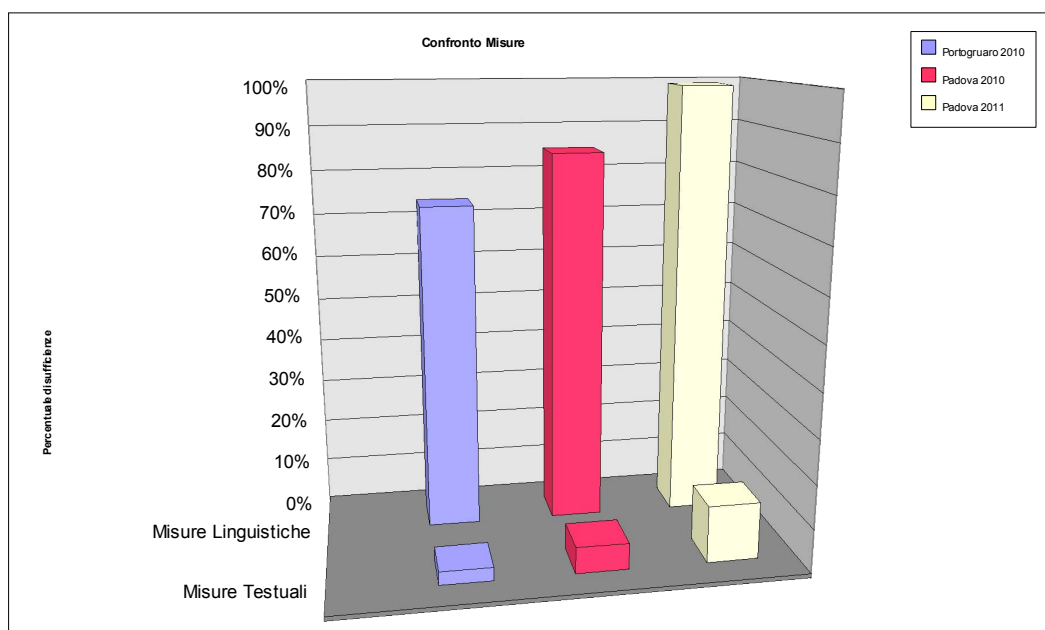
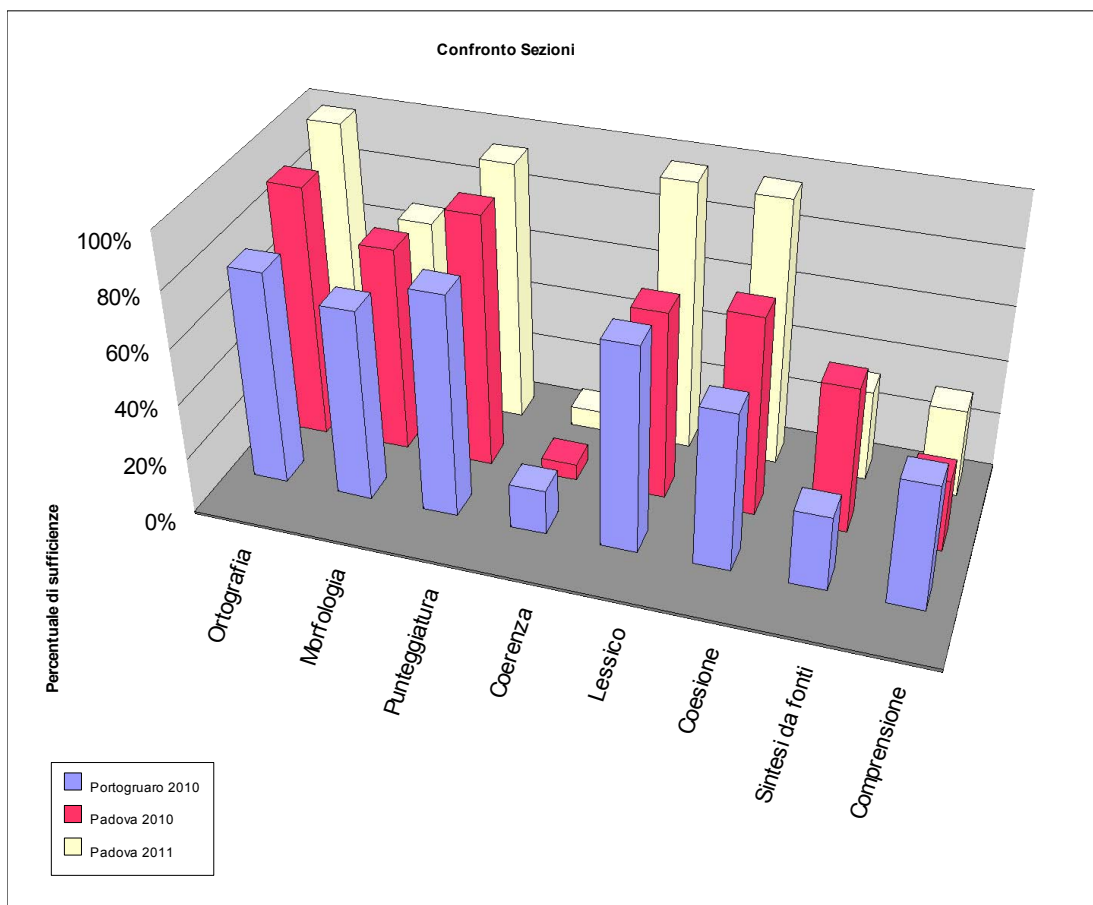
CONFRONTI FRA SOMMINISTRAZIONI

	Padova 2011	Padova 2010	Portogruaro 2010	Padova 2009
Media	60%	56%	54%	58%
Dev.std	8%	9%	10%	10%
Moda	63%	59%	52%	59%
Mediana	59%	56%	55%	59%

Tab.1



Considerando la sufficienza al 60%, si nota un trend simile che vede maggiore la percentuale di test insufficienti piuttosto che sufficienti.

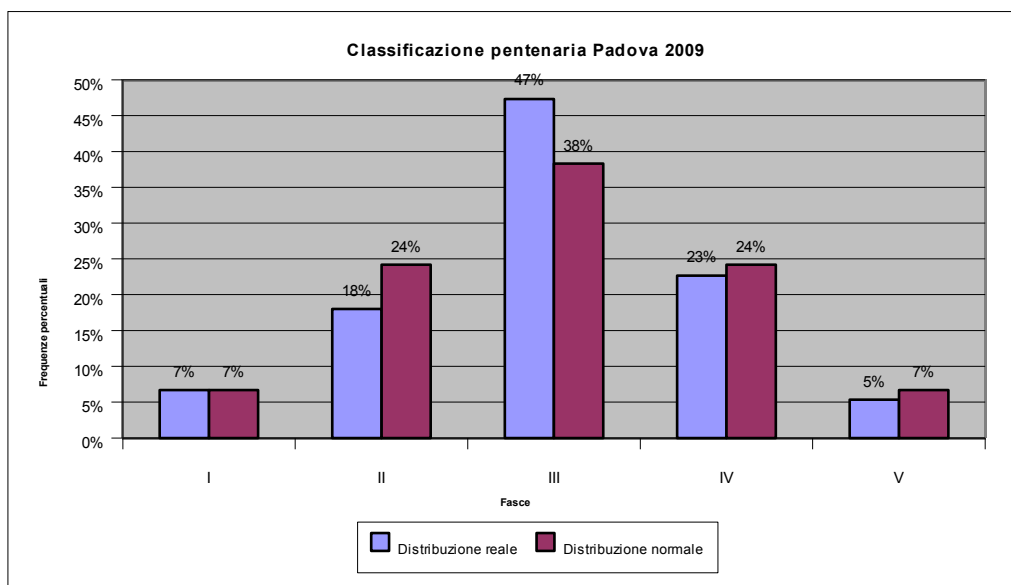


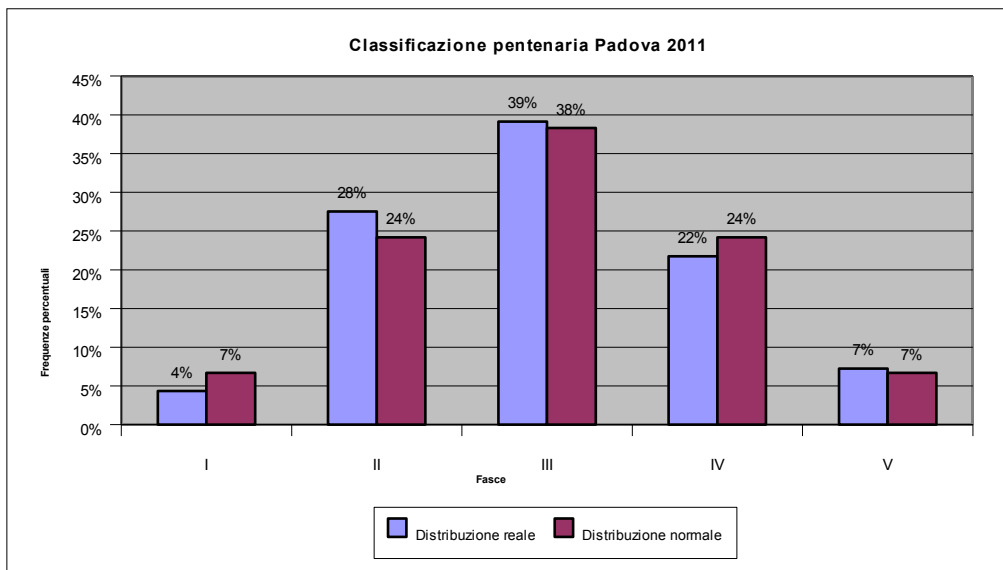
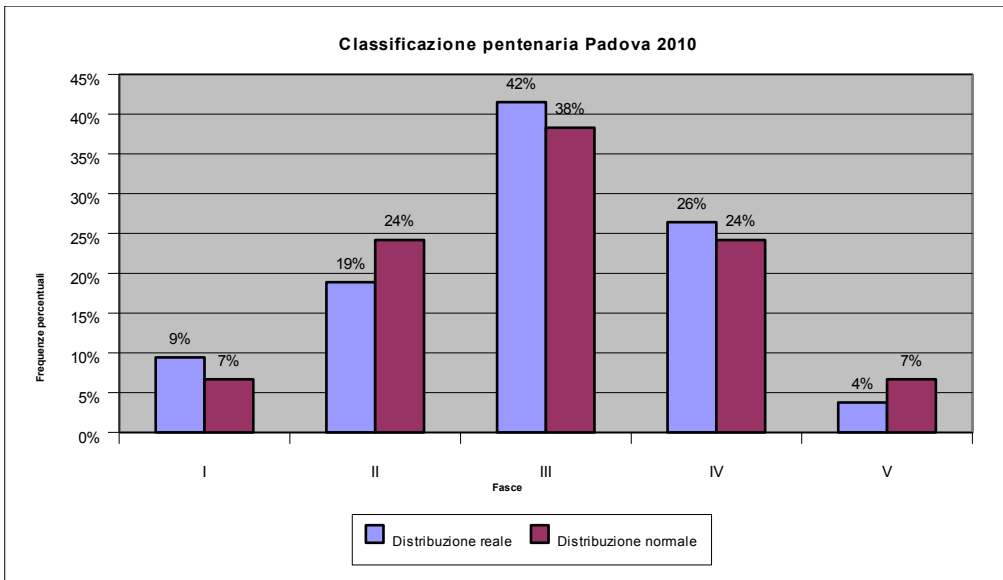
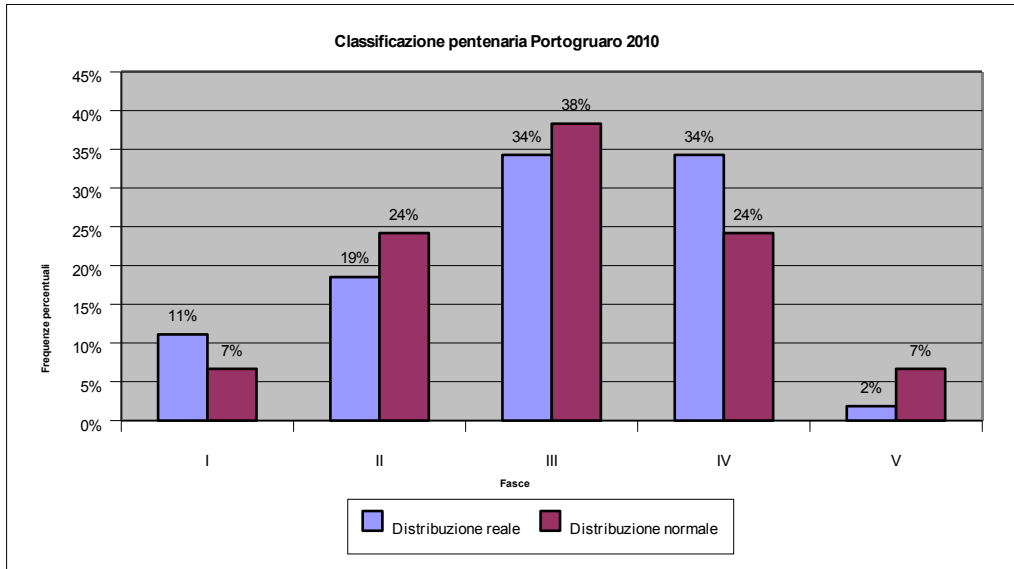
I due grafici in alto che riguardano le sufficienze per sezione e per misure nelle somministrazioni effettuate a Portogruaro nel 2010, a Padova nel 2010 e a Padova nel 2011, mostrano chiaramente che sono le misure testuali quelle ad avere maggior bisogno di essere recuperate.

I grafici successivi rappresentano la distribuzione pentenaria dei risultati, ovvero un sistema di classificazione che permette di distinguere le diverse prestazioni in 5 fasce d'ordine decrescente A, B, C, D, E. La fascia centrale C, che al pari delle fasce B e D ha ampiezza pari a una deviazione standard, è centrata alla media del campione; A ed E, invece, rappresentano le due code. La distribuzione pentenaria permette, abbastanza agevolmente, di effettuare dei confronti (sincronici o diacronici); dato che formalmente la distribuzione pentenaria postula una casualità dei risultati secondo una curva normale, è facile comprendere se, quanto e in quale direzione, la curva che rappresenta i dati reali si discosta dalla normale teorica. A tal proposito, per ogni somministrazione, si è effettuato un confronto tra la distribuzione delle frequenze reali con quella che si otterrebbe se i risultati seguissero una distribuzione rigorosamente normale. In questo caso le percentuali di casi che cadrebbero probabilisticamente in ciascuna delle fasce della distribuzione pentenaria sarebbero:

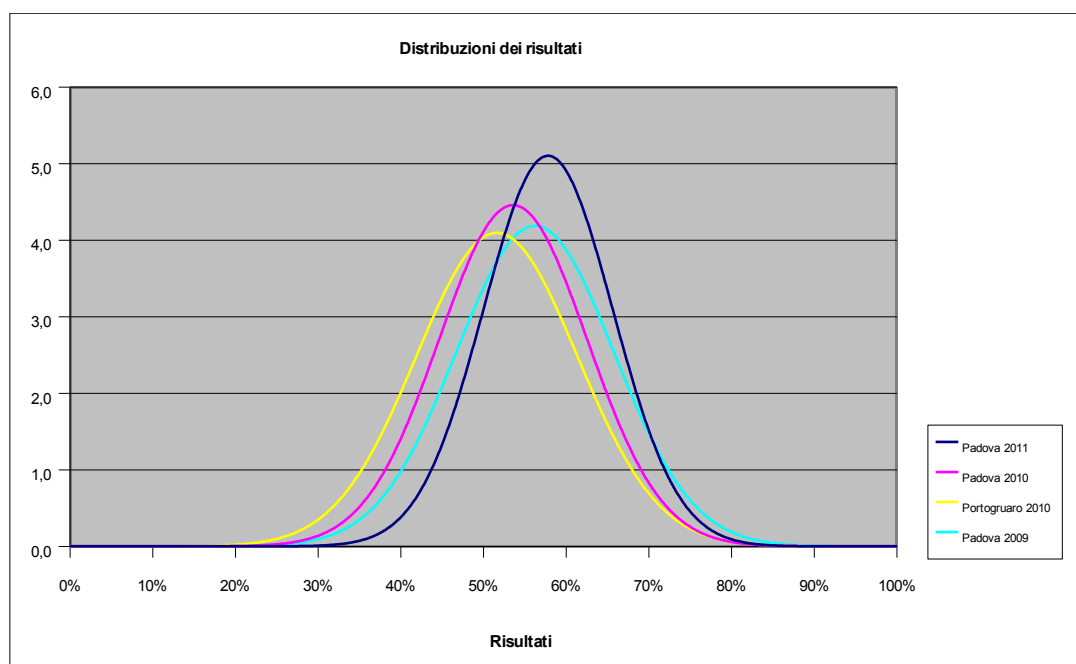
A=7%, B=24%, C 38%, D=24%, E=7%

Si sono quindi realizzati 4 istogrammi (uno per ogni somministrazione). All'interno di ogni fascia sono state indicate le frequenze di reali e quelle teoriche legate ad una distribuzione normale.





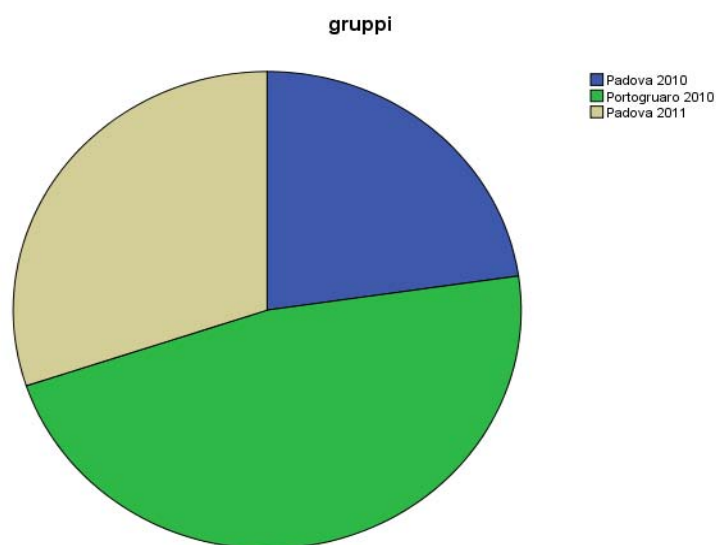
Da tali grafici si può notare come, per ogni fascia, le frequenze considerate siano molto simili. Si può pertanto concludere che è possibile confrontare anche graficamente i 4 casi analizzati, visualizzandone in un medesimo grafico le relative 4 curve gaussiane, caratterizzate ciascuna dalla media e dalla deviazione standard del campione di ogni somministrazione (tab.1). Nel grafico, in basso, si nota come 3 curve (Padova 2009 e 2010, Portogruaro 2010) rappresentino distribuzioni molto simili, sia come posizione (media) sia come dispersione dalla media (deviazione standard). La distribuzione dei risultati di Padova 2011, invece, presenta una media leggermente superiore e una dispersione minore delle altre. Analizzando e confrontando altri indici, quali media, moda e mediana (tab.1), si può notare come siano praticamente coincidenti. Il fatto che media, moda e mediana siano coincidenti, è condizione necessaria per ottenere una distribuzione normale. Infatti, in 3 casi (Padova 2009, 2010, 2011), lo scostamento massimo è di alcuni punti percentuali (1 punto per Padova 2009) e solo nel caso di Portogruaro lo scostamento tra media e moda è di 10 punti (sebbene tra media e mediana ci sia un solo punto percentuale di differenza).



Da questo punto di vista, risulta interessante vedere i dati ricavati unendo i tre gruppi (53 studenti SFP Padova 2010; 69 studenti SFP Padova 2011; 108 studenti SFP Portogruaro 2010). L'alfa di Cronbach complessiva risulta sufficiente (0,600). Essendo una prima indagine esplorativa il dato è stato accettato.

SOMMINISTRAZIONE TEST DI SCRITTURA DEFINITIVO

Portogruaro 2010, Padova 2010, Padova 2011



I partecipanti alla somministrazione del test di scrittura definitivo appartengono a tre gruppi: Padova 2010 (22,7%), Portogruaro 2010 (47,2%) e Padova 2011 (30,1%). Sia considerando le caratteristiche appartenenti ai singoli gruppi, sia considerandole nella loro totalità, si osservano aspetti comuni che sono rappresentati nelle tabelle che seguono.

Età					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	da 19 a 23	198	86,5	86,5	86,5
	da 24 a 28	10	4,4	4,4	90,8
	oltre 28	21	9,2	9,2	100,0
	Totale	229	100,0	100,0	

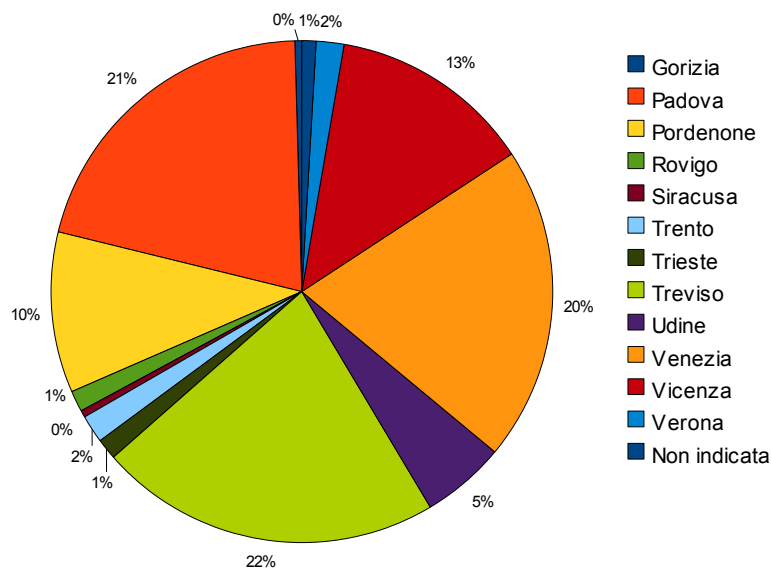
Sex					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Femmina	218	95,2	96,5	96,5
	Maschio	8	3,5	3,5	100,0
	Totale	226	98,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	3	1,3		
	Totale	229	100,0		

Titolo di studio					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Sociopsicopedagogico	97	42,4	42,5	42,5
	Classico	23	10,0	10,1	52,6
	Linguistico	14	6,1	6,1	58,8
	Scientifico	44	19,2	19,3	78,1
	Professionale	17	7,4	7,5	85,5
	Tecnico	21	9,2	9,2	94,7
	Laurea	12	5,2	5,3	100,0
	Totale	228	99,6	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	0,4		
	Totale	229	100,0		

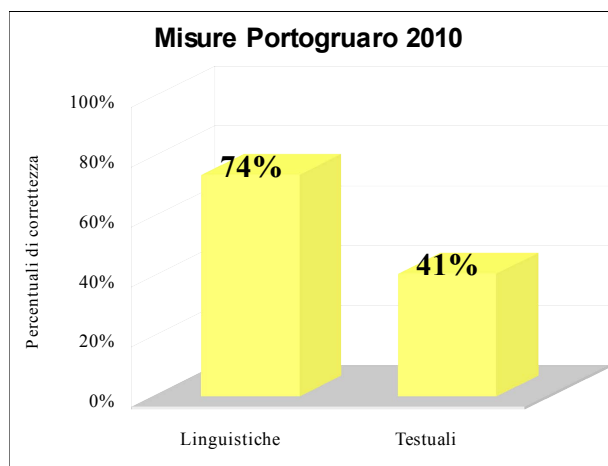
Cittadinanza					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Italiana	225	98,3	98,7	98,7
	Straniera	2	0,9	0,9	99,6
	Entrambe	1	0,4	0,4	100,0
	Totale	228	99,6	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	0,4		
	Totale	229	100,0		

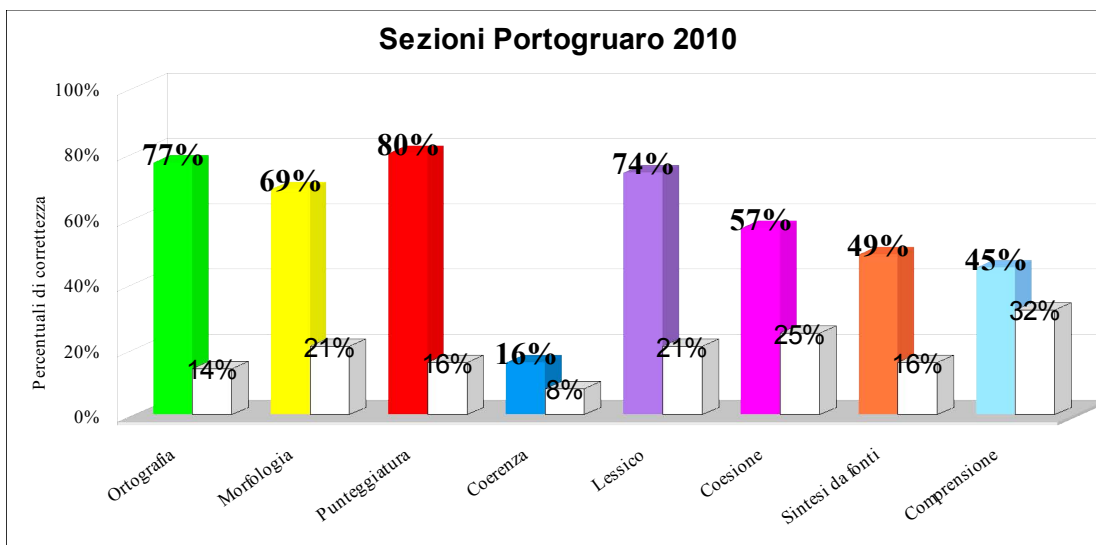
I partecipanti possiedono un'età compresa tra i 19 e i 23 anni (86,5%), solo un 4,4% ha un'età tra i 24 e i 28 anni e un 9,2% supera i 28 anni. Il 96,5% è di genere femminile. Il 42,5% ha frequentato il liceo sociopsicopedagogico, il 10,1% il liceo classico, il 6,1% il linguistico, il 19,3% il liceo scientifico, il 7,5% una scuola professionale, il 9,2% l'istituto tecnico e il 5,3 % possiede una laurea. Per quanto riguarda la cittadinanza, la maggioranza è italiana (98,7%). La maggior parte dei partecipanti non ha esperienza di insegnamento (89,8%). Il 20% dei partecipanti proviene da Padova, il 21,3% da Treviso, 19,6% da Venezia, 12,6% da Vicenza, il 10% da Pordenone, 5,2% da Udine, 1,7% da Verona, lo 0,4% da Gorizia e da Siracusa. Nei gruppi Padova 2010 e Padova 2011 la maggior parte proviene da Padova (rispettivamente 50% e 29%), mentre nella rilevazione di Portogruaro 2010 la maggior parte proviene da Treviso (34,6%).

Province

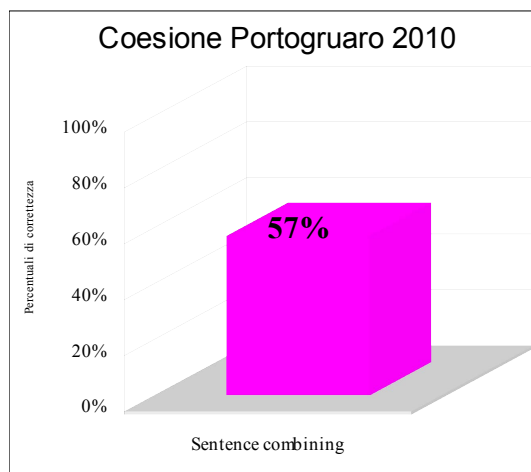
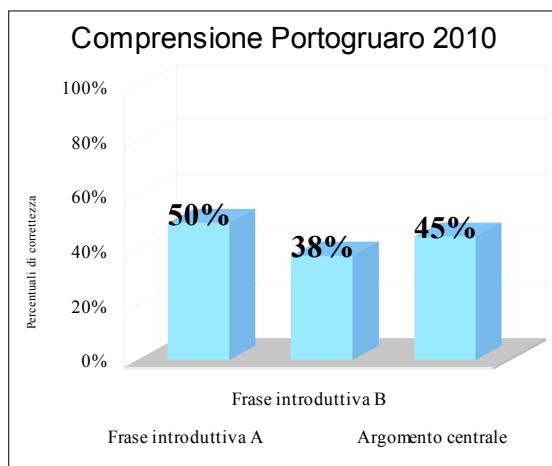


L'obiettivo che si persegue a questo punto, è quello di mettere in luce i dati più interessanti emersi dall'analisi nei e fra i tre gruppi. Il fatto che moda, media, mediana e deviazione standard siano prossime, nel totale dei tre gruppi, non significa che non vi siano differenze interne. Infatti, nelle analisi e nei grafici che seguono si vuole proprio dimostrare che ci sono differenze, nei tre gruppi, per le singole sezioni, determinate anche dall'influenza di alcune variabili indipendenti. Prima di vedere quali variabili indipendenti determinano differenze fra i gruppi, si presenta un quadro generale per ciascun gruppo.



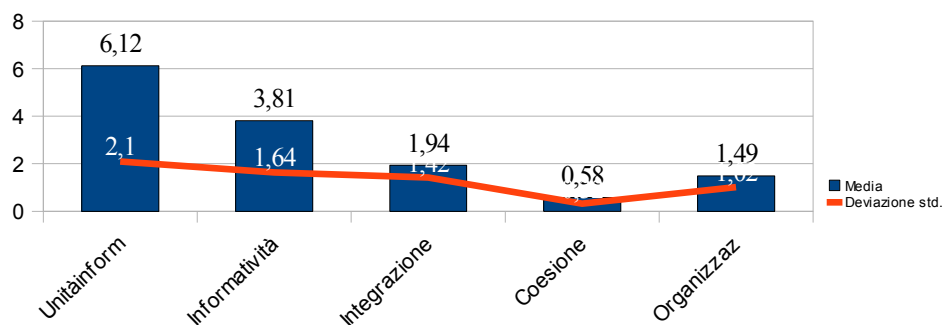
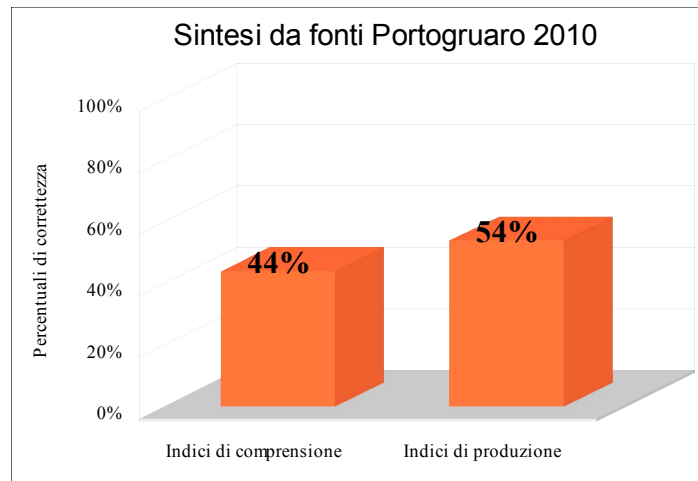


Nella rilevazione di Portogruaro 2010 si osserva che le medie sono alte per punteggiatura, lessico, ortografia e morfologia (misure linguistiche), mentre sono basse quelle di coesione, sintesi da fonti e comprensione con un preoccupante picco verso il basso, del 16%, per la coerenza. Nessuno, infatti, ha riordinato correttamente le frasi dell'esercizio "in arrivo la vernice autopulente".



L'unico esercizio sulla coesione -sentence combining- ha prodotto una percentuale di correttezza del 57%. Le frasi che hanno suscitato maggiori perplessità sono la 3 (*Ho visto lo stecato. Era verniciato di bianco. Lo stecato circondava il cortile*) con il 56,1% di combinazioni poco comprensibili, la 4 (*Il piede di Maria è dolorante. Le era caduto sopra un libro.*) con il 61,7% di soluzioni errate, la 8 (*E' squillato il*

telefono. E' squillato 5 volte. E' squillato forte. Non ha risposto nessuno. Lo squillo è terminato) con 71,7% di combinazioni non coese e la 10 (Il camminatore salì su una montagna. Essa era coperta di neve. Essa appariva inaccessibile. La montagna era minacciosa.) con appena il 52% di esattezza.



Dal punto di vista degli indici di comprensione e produzione, le sintesi degli studenti sono risultate solo poco informative (M=3,81), scarsamente integrate (M=1,94) e poco organizzate (M=1,49). Anche la media della coesione registra valori bassi (M=0,58).

CORRELAZIONI FRA SEZIONI PORTOGRUARO 2010

		Ortografia	Morfologia	Coesione
Ortografia	Correlazione di Pearson	1	0,223*	0,313**
	Sig. (2-code)		0,028	0,002
	N	104	97	92
Morfologia	Correlazione di Pearson	0,223*	1	0,283**
	Sig. (2-code)	0,028		0,006
	N	97	100	92
Comprensione	Correlazione di Pearson	0,294*	0,245	0,320*
	Sig. (2-code)	0,020	0,053	0,011
	N	63	63	63
Punteggiatura	Correlazione di Pearson	0,276**	0,321**	0,387**
	Sig. (2-code)	0,005	0,001	0,000
	N	104	100	95
*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).				
**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).				

		Comprensione	Indice Compr.	Indice Produz.
Indice Compr.	Correlazione di Pearson	0,060	1	0,363**
	Sig. (2-code)	0,628		0,000
	N	67	108	108

		Punteggiatura	Coerenza	Lessico
Punteggiatura	Correlazione di Pearson	1	0,250*	-0,003
	Sig. (2-code)		0,011	0,984
	N	108	104	45
*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).				
**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).				

CORRELAZIONI SINTESI DA FONTI PORTOGRUARO 2010

		Unitàinform	Informatività	Integrazione
Informatività	Correlazione di Pearson	0,271**	1	0,329**
	Sig. (2-code)	0,005		0,001
	N	108	108	108
Organizzazione	Correlazione di Pearson	0,182	0,377**	0,297**
	Sig. (2-code)	0,059	0,000	0,002
	N	108	108	108

Indice comprensione	Correlazione di Pearson	0,759**	0,726**	0,634**
	Sig. (2-code)	0,000	0,000	0,000
	N	108	108	108
Indice produzione	Correlazione di Pearson	0,188	0,317**	0,297**
	Sig. (2-code)	0,051	0,001	0,002
	N	108	108	108

		Coesione	Organizzaz
Coesione	Correlazione di Pearson	1	0,205*
	Sig. (2-code)		0,033
	N	108	108

Indice comprensione	Correlazione di Pearson	0,048	0,386**
	Sig. (2-code)	0,623	0,000
	N	108	108
Indice produzione	Correlazione di Pearson	0,466**	0,961**
	Sig. (2-code)	0,000	0,000
	N	108	108

		Indice comprensione	Indice produzione
Indice comprensione	Correlazione di Pearson	1	0,363**
	Sig. (2-code)		0,000
	N	108	108

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

ANALISI DELLA VARIANZA MULTIVARIATA PORTOGRUARO 2010

Test degli effetti fra soggetti

Sorgente	Variabile dipendente	Somma dei quadrati Tipo III	df	Media dei quadrati	F	Sig.
Sesso	Indice compr	3,604	1	3,604	2,601	0,120
	Indice produz	0,255	1	0,255	0,821	0,374
	Ortografia	0,009	1	0,009	0,398	0,534
	Morfologia	1,163E-5	1	1,163E-5	0,001	0,980
	Comprensione	0,001	1	0,001	0,029	0,866
	Coesione	0,029	1	0,029	0,555	0,463
	Lessico	0,001	1	0,001	0,116	0,736
	Punteggiatura	0,007	1	0,007	0,454	0,507
	Coerenza	0,305	1	0,305	9,924	0,004
Titolo di studio	Indice compr	1,456	1	1,456	1,051	0,316
	Indice produz	5,976E-5	1	5,976E-5	0,000	0,989
	Ortografia	0,016	1	0,016	0,743	0,397
	Morfologia	0,010	1	0,010	0,535	0,472
	Comprensione	0,133	1	0,133	2,743	0,111
	Coesione	0,004	1	0,004	0,073	0,790
	Lessico	0,061	1	0,061	5,567	0,027
	Punteggiatura	0,005	1	0,005	0,375	0,546
	Coerenza	0,020	1	0,020	0,658	0,425
Provincia	Indice compr	0,246	1	0,246	0,178	0,677
	Indice produz	0,248	1	0,248	0,799	0,380
	Ortografia	0,004	1	0,004	0,176	0,679
	Morfologia	0,013	1	0,013	0,718	0,405
	Comprensione	0,388	1	0,388	8,039	0,009
	Coesione	0,003	1	0,003	0,056	0,815
	Lessico	0,006	1	0,006	0,580	0,454
	Punteggiatura	0,019	1	0,019	1,321	0,262
	Coerenza	0,041	1	0,041	1,335	0,259

Dall'analisi della varianza multivariata emerge che il genere influenza la prova di coerenza, il titolo di studio influenza l'esercizio sul lessico e la provincia ha un

influenza nella prova di comprensione.

L'analisi della varianza svolta per gli indici di comprensione e di produzione delle sintesi scritte ha prodotto risultati interessanti. Come si nota, il titolo di studio presenta un alto livello di significatività.

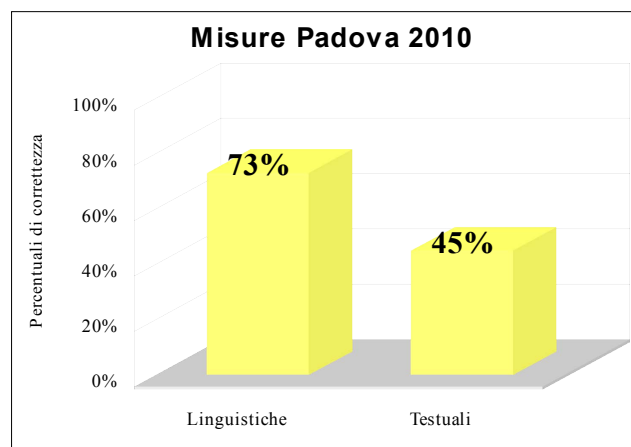
Test multivariati ^b						
Effetto		Valore	F	Ipotesi df	Gradi di libertà dell'errore	Sig.
Età	Traccia di Pillai	0,014	0,659 ^a	2,000	95,000	0,520
	Lambda di Wilks	0,986	0,659 ^a	2,000	95,000	0,520
	Traccia di Hotelling	0,014	0,659 ^a	2,000	95,000	0,520
	Radice di Roy	0,014	0,659 ^a	2,000	95,000	0,520
Sesso	Traccia di Pillai	0,003	0,149 ^a	2,000	95,000	0,862
	Lambda di Wilks	0,997	0,149 ^a	2,000	95,000	0,862
	Traccia di Hotelling	0,003	0,149 ^a	2,000	95,000	0,862
	Radice di Roy	0,003	0,149 ^a	2,000	95,000	0,862
Titolo di studio	Traccia di Pillai	0,144	8,007 ^a	2,000	95,000	0,001
	Lambda di Wilks	0,856	8,007 ^a	2,000	95,000	0,001
	Traccia di Hotelling	0,169	8,007 ^a	2,000	95,000	0,001
	Radice di Roy	0,169	8,007 ^a	2,000	95,000	0,001
Cittadinanza	Traccia di Pillai	0,028	1,388 ^a	2,000	95,000	0,255
	Lambda di Wilks	0,972	1,388 ^a	2,000	95,000	0,255
	Traccia di Hotelling	0,029	1,388 ^a	2,000	95,000	0,255
	Radice di Roy	0,029	1,388 ^a	2,000	95,000	0,255
Provincia	Traccia di Pillai	0,054	2,703 ^a	2,000	95,000	0,072
	Lambda di Wilks	0,946	2,703 ^a	2,000	95,000	0,072
	Traccia di Hotelling	0,057	2,703 ^a	2,000	95,000	0,072
	Radice di Roy	0,057	2,703 ^a	2,000	95,000	0,072
Esperienza	Traccia di Pillai	0,012	0,594 ^a	2,000	95,000	0,554
	Lambda di Wilks	0,988	0,594 ^a	2,000	95,000	0,554
	Traccia di Hotelling	0,012	0,594 ^a	2,000	95,000	0,554
	Radice di Roy	0,012	0,594 ^a	2,000	95,000	0,554

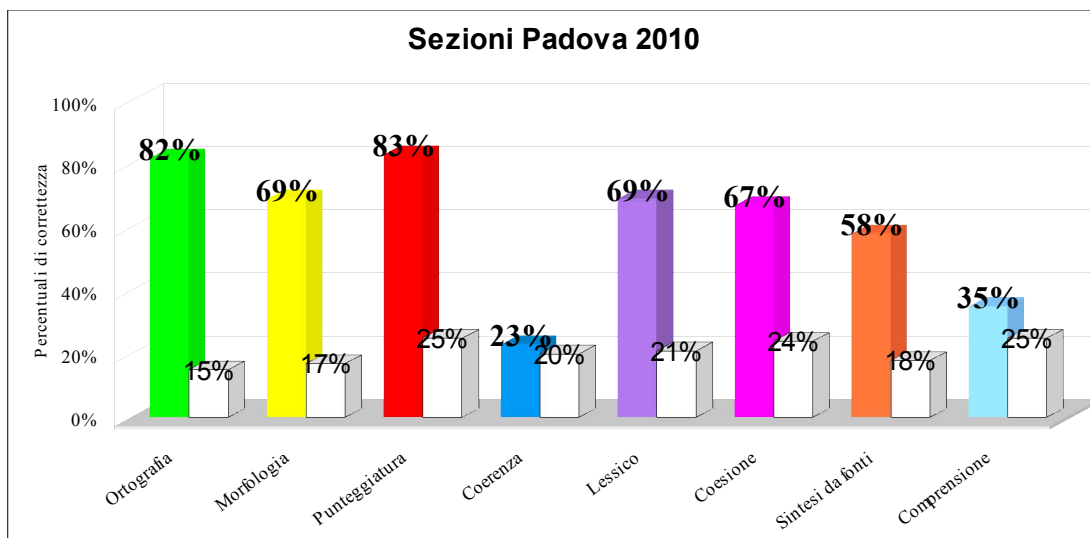
Test degli effetti fra soggetti

Sorgente	Variabile dipendente	Somma dei quadrati		Media dei quadrati
		Tipo III	df	
Titolo di studio	Indice compr	17,883	1	17,883
	Indice produz	0,004	1	0,004
Cittadinanza	Indice compr	0,000	1	0,000
	Indice produz	0,746	1	0,746

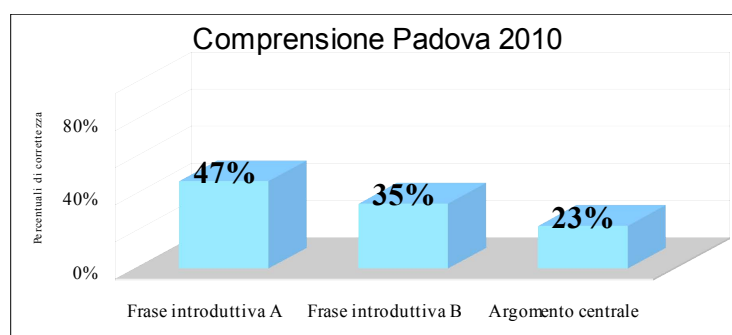
Sorgente	Variabile dipendente	F	Sig.
Età	Indice compr	1,327	0,252
	Indice produz	0,284	0,595
Sesso	Indice compr	0,252	0,617
	Indice produz	0,000	0,998
Titolo di studio	Indice compr	13,807	0,000
	Indice produz	0,013	0,909
Cittadinanza	Indice compr	0,000	0,990
	Indice produz	2,351	0,128
Provincia	Indice compr	1,150	0,286
	Indice produz	2,121	0,149
Esperienza	Indice compr	0,558	0,457
	Indice produz	1,075	0,303

Nel test degli effetti fra soggetti emerge che il titolo di studio ha un effetto sugli indici di produzione; la cittadinanza e il titolo di studio hanno un effetto sugli indici di comprensione.

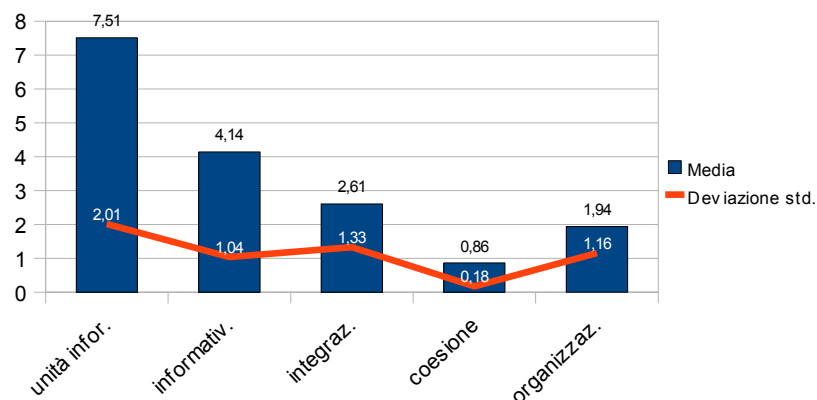
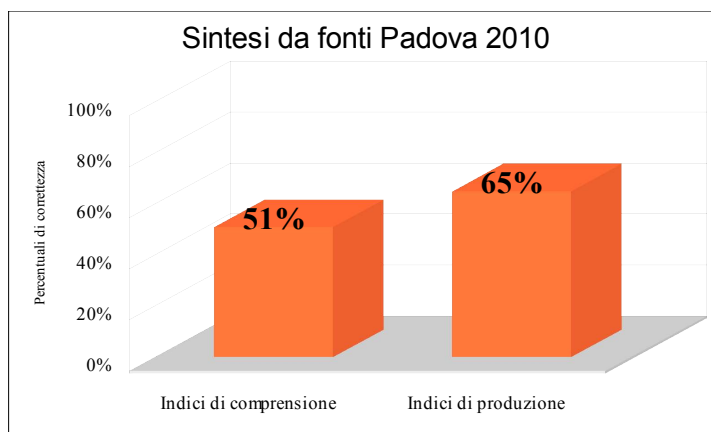




Le percentuali più alte si ritrovano nell'uso corretto della punteggiatura e dell'ortografia. Intorno al 70% si collocano le sezioni di morfologia, lessico e coesione. La sintesi da fonti registra una percentuale di correttezza del 58%. La comprensione è molto bassa, ma ancor più problematico risulta costruire un testo coerente riordinando delle frasi. In particolare, si osserva, per la sezione morfologia, una maggiore percentuale di correttezza per gli ausiliari (70%) ed una di poco inferiore per l'utilizzo dei pronomi (68%). Nell'utilizzo dei pronomi risultano più problematiche le seguenti frasi: *Il documento...ho una copia è impugnabile in sede processuale* (84,9% di risposte errate); *L'altra sera ho rivisto un collega...avevo promesso di offrire un caffè* (64,2% di risposte errate). La frase che ha registrato maggiori difficoltà nell'uso degli ausiliari è la prima (*...voluto imporsi, ma non è nel suo carattere*) con una percentuale di errore del 69,2%. Nella punteggiatura si è riscontrata una certa difficoltà nel riconoscimento del primo capoverso (46,9% di risposte errate) e del secondo capoverso (30,6% di risposte errate).



Nell'esercizio sulla comprensione si registra una percentuale di correttezza pari al 47% per la frase introduttiva a, del 35% per la frase introduttiva b e appena il 23% di correttezza nella richiesta di individuare l'argomento centrale.



Dal punto di vista degli indici di comprensione e produzione, le sintesi degli studenti sono risultate parzialmente informative ($M=4,14$), scarsamente integrate ($M=2,61$) e poco organizzate ($M=1,94$). La media della coesione registra valori prossimi all'1, per cui, si può affermare che gli studenti hanno saputo utilizzare appropriatamente elementi coesivi ($M=0,86$). A differenza dei risultati di Portogruaro 2010, i risultati di Padova 2010 risultano migliori.

CORRELAZIONI FRA SEZIONI PADOVA 2010

		Coesione	Comprensione	Ortografia
Lessico	Correlazione di Pearson	0,004	-0,247	0,530*
	Sig. (2-code)	0,988	0,356	0,013
	N	22	16	21
Punteggiatura	Correlazione di Pearson	0,136	-0,061	0,388**
	Sig. (2-code)	0,386	0,742	0,006
	N	43	32	48
*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).				
**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).				

		Morfologia	Indici compren	Indici produz
Morfologia	Correlazione di Pearson	1	0,284*	0,211
	Sig. (2-code)		0,048	0,145
	N	51	49	49

Fra le sezioni emergono poche correlazioni. Quella con maggiore livello di significatività è tra punteggiatura e ortografia. Si riscontra poi una correlazione tra lessico e ortografia (0,530*) e tra morfologia e gli indici di comprensione delle sintesi (unità di informazione, informatività e integrazione), (0,284*).

CORRELAZIONI SINTESI DA FONTI PADOVA 2010

		Unità infor.	Informativ.	Integraz.	Coesione
Informativ.	Correlazione di Pearson	-0,063	1	0,518**	0,495**
	Sig. (2-code)	0,662		0,000	0,000
	N	51	51	51	51
Coesione	Correlazione di Pearson	-0,178	0,495**	0,378**	1
	Sig. (2-code)	0,211	,000	0,006	
	N	51	51	51	51
Organizzaz.	Correlazione di Pearson	-0,313*	0,489**	0,558**	0,513**
	Sig. (2-code)	0,025	0,000	,000	,000
	N	51	51	51	51

Indici comprensione	Correlazione di Pearson	0,651**	0,592**	0,585**	0,243
	Sig. (2-code)	0,000	0,000	0,000	0,086
	N	51	51	51	51
Indici produzione	Correlazione di Pearson	-0,313*	0,520**	0,567**	0,612**
	Sig. (2-code)	0,025	0,000	0,000	0,000
	N	51	51	51	51
*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).					
**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).					

		Indici comprensione	Indici produzione
Organizzazione	Correlazione di Pearson	0,229	0,993**
	Sig. (2-code)	0,106	0,000
	N	51	51

ANALISI DELLA VARIANZA MULTIVARIATA PADOVA 2010

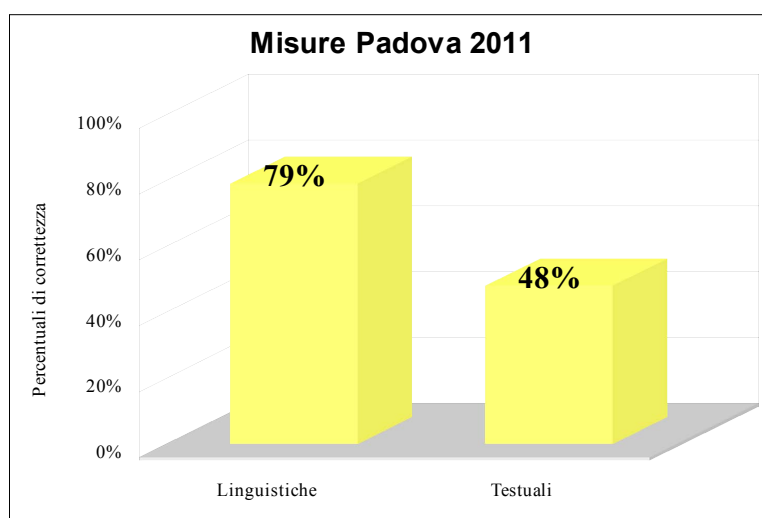
Test degli effetti fra soggetti

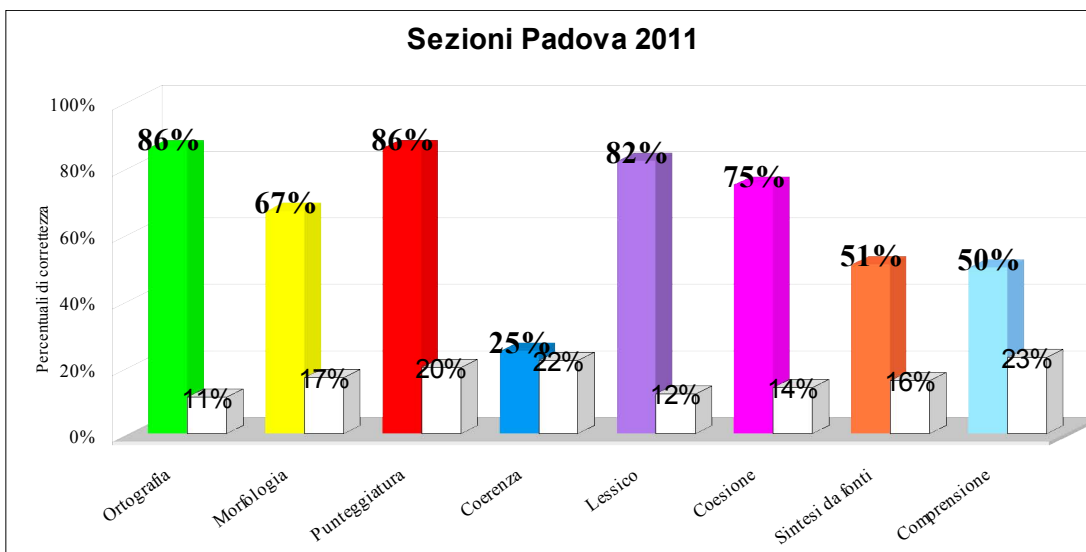
Sorgente	Variabile dipendente	Somma dei quadrati Tipo III	df	Media dei quadrati	F	Sig.
Età	Coesione	0,032	1	0,032	1,661	0,212
	Comprensione	0,004	1	0,004	0,086	0,772
	Ortografia	0,016	1	0,016	0,765	0,392
	Morfologia	0,002	1	0,002	0,075	0,786
	Indici compren	0,304	1	0,304	0,364	0,553
	Indici produz	0,232	1	0,232	0,623	0,439
	Coerenza	0,003	1	0,003	0,149	0,703
Titolo di studio	Punteggiatura	0,014	1	0,014	7,464	0,012
	Coesione	0,020	1	0,020	1,034	0,321
	Comprensione	0,003	1	0,003	0,074	0,788
	Ortografia	0,036	1	0,036	1,753	0,200
	Morfologia	0,001	1	0,001	0,023	0,880
	Indici compren	0,387	1	0,387	0,463	0,504
	Indici produz	1,890	1	1,890	5,083	0,035
	Coerenza	0,039	1	0,039	1,959	0,176
	Punteggiatura	0,000	1	0,000	0,206	0,654

Provincia	Coesione	0,030	1	0,030	1,573	0,224
	Comprensione	0,003	1	0,003	0,059	0,810
	Ortografia	1,575E-5	1	1,575E-5	0,001	0,978
	Morfologia	0,032	1	0,032	1,407	0,249
	Indici compren	0,005	1	0,005	0,006	0,938
	Indici produz	0,912	1	0,912	2,452	0,132
	Coerenza	0,003	1	0,003	0,164	0,689
	Punteggiatura	0,013	1	0,013	6,480	0,019
Esperienza	Coesione	0,002	1	0,002	0,090	0,767
	Comprensione	0,003	1	0,003	0,063	0,805
	Ortografia	0,018	1	0,018	0,897	0,354
	Morfologia	0,084	1	0,084	3,638	0,070
	Indici compren	0,001	1	0,001	0,001	0,979
	Indici produz	0,105	1	0,105	0,283	0,600
	Coerenza	0,007	1	0,007	0,337	0,568
	Punteggiatura	0,003	1	0,003	1,567	0,224

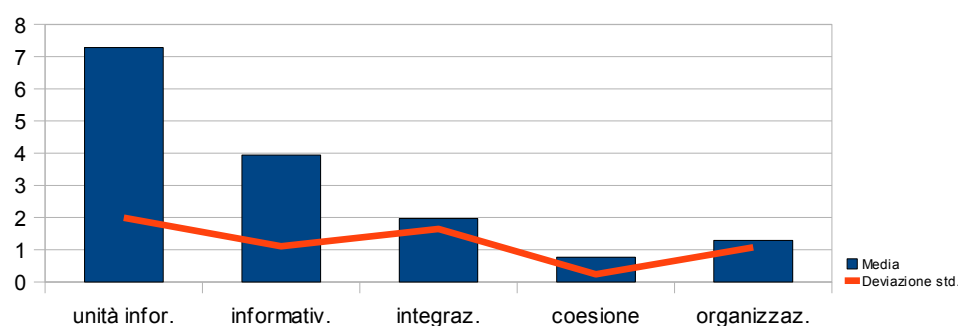
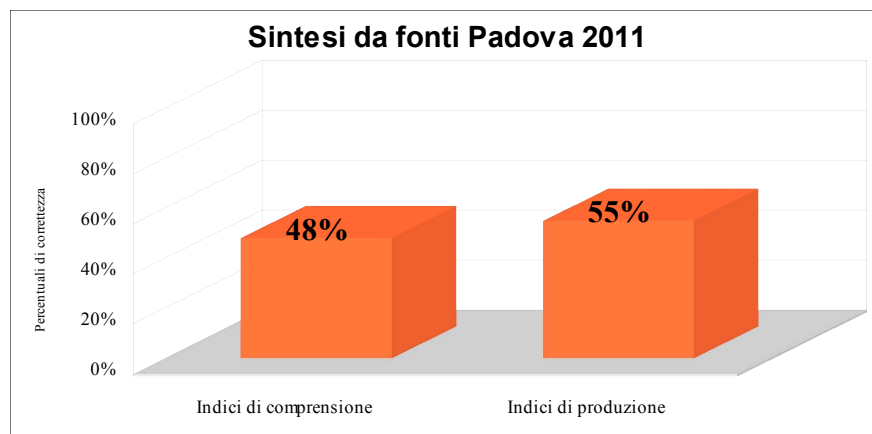
Il test degli effetti fra soggetti fa emergere che l'età e la provincia sono motivi di differenza fra le medie per l'esercizio sulla punteggiatura; il titolo di studio, invece, determina differenze nelle medie per gli indici di produzione nelle sintesi scritte.

Dall'analisi della varianza per gli indici di comprensione e produzione delle sintesi non emergono dati significativi.





Nel grafico complessivo, in cui sono registrate le medie di correttezza per sezione e le rispettive deviazioni standard, si osserva che ortografia, punteggiatura e lessico hanno percentuali molto alte di correttezza, come pure la coesione e la morfologia. Le percentuali di correttezza per la sezione ortografia sono tutte molto alte a dimostrazione di un loro efficace controllo. Rispetto alla sezione precedente, la morfologia registra maggiori difficoltà. Si registra una percentuale di risposte sbagliate pari al 76,8% per la seguente frase *Il documento ... ho una copia è impugnabile in sede processuale*; una percentuale del 55,2% per *“Ho smarrito un oggetto caro ... sono disposto a dare...”* e del 55,1 per la frase *“L'altra sera ho rivisto un collega.... avevo promesso di offrire un caffè”*. Per quanto riguarda gli ausiliari si osserva il 58% di risposte errate per *“... voluto imporsi, ma non è nel suo carattere”* e una divisione dei partecipanti in due gruppi, uno dei quali registra una percentuale di errore del 37,7% (*Non saprete mai con chi noi potuti andare al mare*). Maggiori difficoltà sembrano essere presenti nelle sintesi e nella comprensione. Sempre molto bassa la coerenza. Come nei gruppi precedenti, si riscontra una percentuale molto elevata per l'inserimento della frase, mentre una notevole difficoltà a ricostruire in modo ordinato un testo evidenziando il topic (solo il 7% di correttezza).



Dal punto di vista degli indici di comprensione e produzione, le sintesi degli studenti sono risultate abbastanza informative ($M=7,28$), moderatamente integrate ($M=3,94$) e poco organizzate ($M=1,29$). La media della coesione ($M=0,77$) risulta abbastanza buona. Rispetto a Padova 2010, le sintesi risultano più informative e meglio integrate.

CORRELAZIONI FRA SEZIONI PADOVA 2011

		Morfologia	Indici comprens.	Indici produz.
Indici compre	Correlazione di Pearson	-0,082	1	0,490**
	Sig. (2-code)	0,511		0,000
	N	67	69	69

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Emerge un'unica correlazione tra indici di comprensione e indici di produzione delle sintesi da fonti.

CORRELAZIONI SINTESI DA FONTI PADOVA 2011

		Unità infor.	Informativ.	Integraz.	Coesione
Informativ.	Correlazione di Pearson	0,520*	1	0,418**	0,373**
	Sig. (2-code)	0000		0,000	0,002
	N	69	69	69	69
Integraz.	Correlazione di Pearson	0,173	0,418**	1	0,552**
	Sig. (2-code)	0,155	0,000		0,000
	N	69	69	69	69
Organizzaz.	Correlazione di Pearson	0,024	0,397**	0,730**	0,573**
	Sig. (2-code)	0,845	0,001	0,000	0,000
	N	69	69	69	69

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

ANALISI DELLA VARIANZA MULTIVARIATA PADOVA 2011

Test multivariati^b

	Effetto	Valore	F	Ipotesi df	Gradi di libertà dell'errore	Sig.
Titolo studio	Traccia di Pillai	0,308	0,889 ^a	9,000	18,000	0,553
	Lambda di Wilks	0,692	0,889 ^a	9,000	18,000	0,553
	Traccia di Hotelling	0,445	0,889 ^a	9,000	18,000	0,553
	Radice di Roy	0,445	0,889 ^a	9,000	18,000	0,553
Provincia	Traccia di Pillai	0,323	0,955 ^a	9,000	18,000	0,506
	Lambda di Wilks	0,677	0,955 ^a	9,000	18,000	0,506
	Traccia di Hotelling	0,477	0,955 ^a	9,000	18,000	0,506
	Radice di Roy	0,477	0,955 ^a	9,000	18,000	0,506
Esperienza	Traccia di Pillai	0,611	3,147 ^a	9,000	18,000	0,018
	Lambda di Wilks	0,389	3,147 ^a	9,000	18,000	0,018
	Traccia di Hotelling	1,573	3,147 ^a	9,000	18,000	0,018
	Radice di Roy	1,573	3,147 ^a	9,000	18,000	0,018

Test degli effetti fra soggetti

Sorgente	Variabile dipendente	Somma dei quadrati Tipo III	df	Media dei quadrati	F	Sig.
Esperienza	Coesione	0,004	1	0,004	0,133	0,718
	Comprensione	0,004	1	0,004	0,094	0,761
	Ortografia	0,013	1	0,013	0,786	0,383
	Morfologia	0,005	1	0,005	0,224	0,640
	Indici compre	2,931	1	2,931	3,210	0,085
	Indici produz	0,408	1	0,408	1,064	0,312
	Coerenza	0,013	1	0,013	0,404	0,530
	Punteggiatura	0,087	1	0,087	28,896	0,000
	Lessico	0,001	1	0,001	0,080	0,780

Dall'analisi della varianza emerge che solo l'esperienza ha un effetto e solo sulla punteggiatura.

La manova svolta per gli indici di comprensione e di produzione (sintesi) ha fatto emergere un unico dato significativo, fra l'età e l'organizzazione ($F=4,056$, $sig=0,049$).

Considerando i tre gruppi uniti, l'analisi descrittiva e delle correlazioni ha confermato quanto emerso nei singoli gruppi, mentre è risultata particolarmente interessante l'analisi della varianza.

ANOVA univariata

		F	Sig.
Coesione	Fra gruppi	10,851	0,000
Comprensione	Fra gruppi	3,801	0,024
Ortografia	Fra gruppi	7,100	0,001
Morfologia	Fra gruppi	1,866	0,157
Indicicompre	Fra gruppi	8,539	0,000
Indiciproduz	Fra gruppi	7,399	0,001
Coerenza	Fra gruppi	7,899	0,000
Punteggiatura	Fra gruppi	18,167	0,000
Lessico	Fra gruppi	2,581	0,081

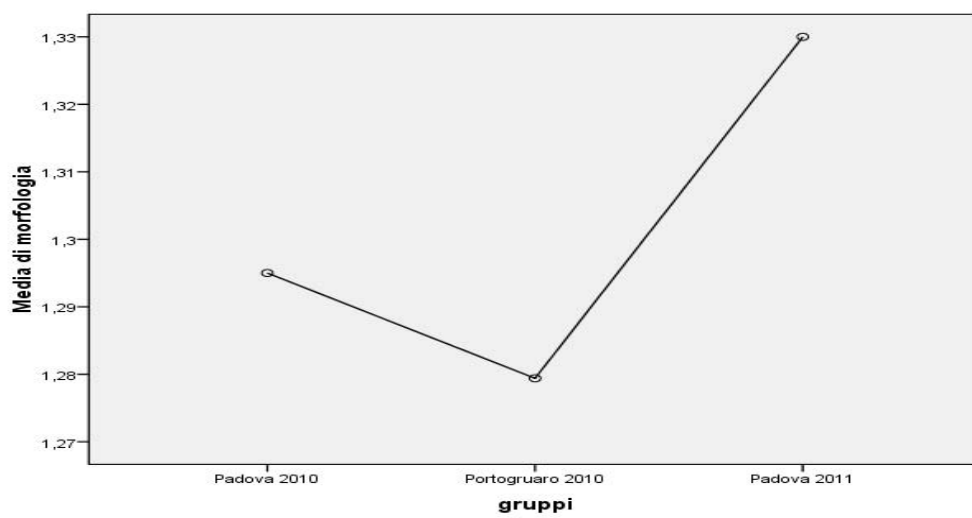
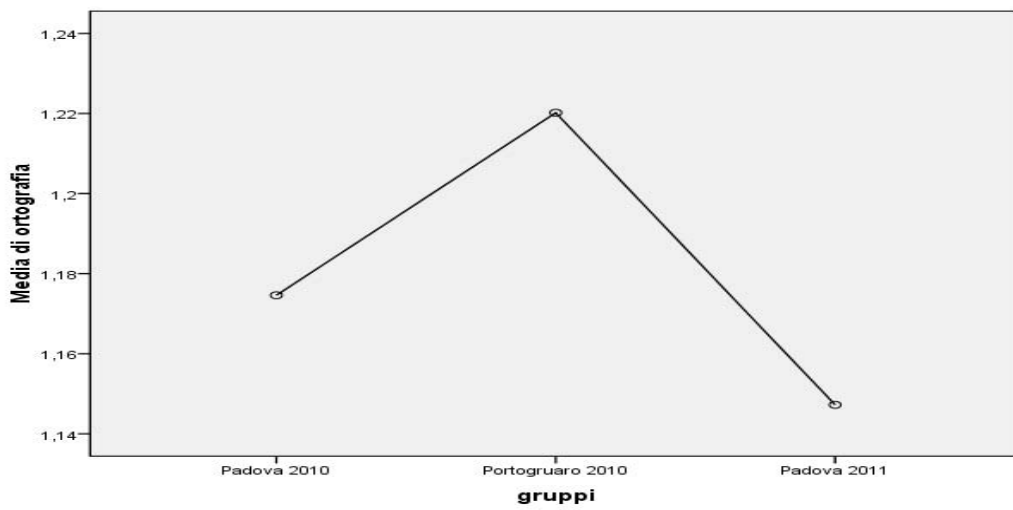
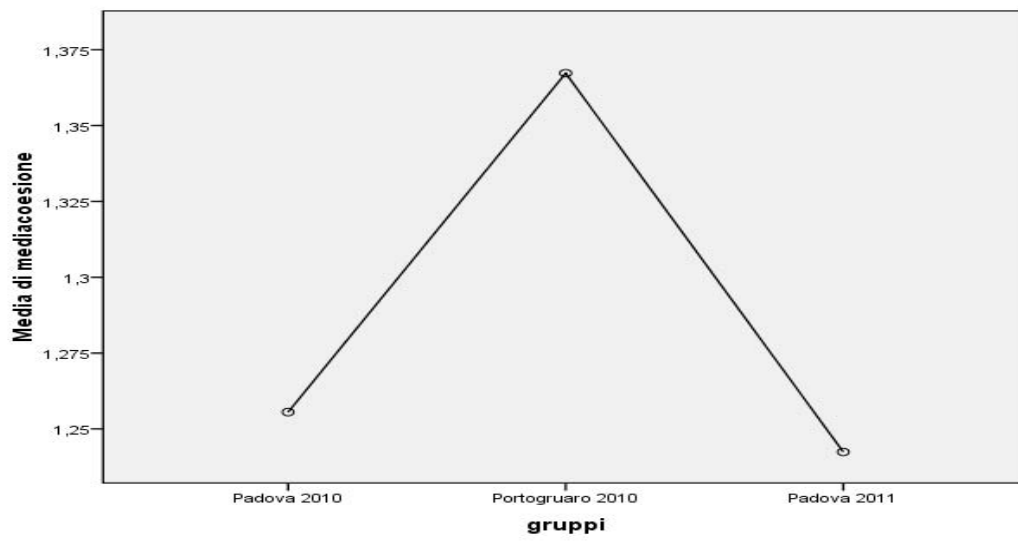
Test post hoc

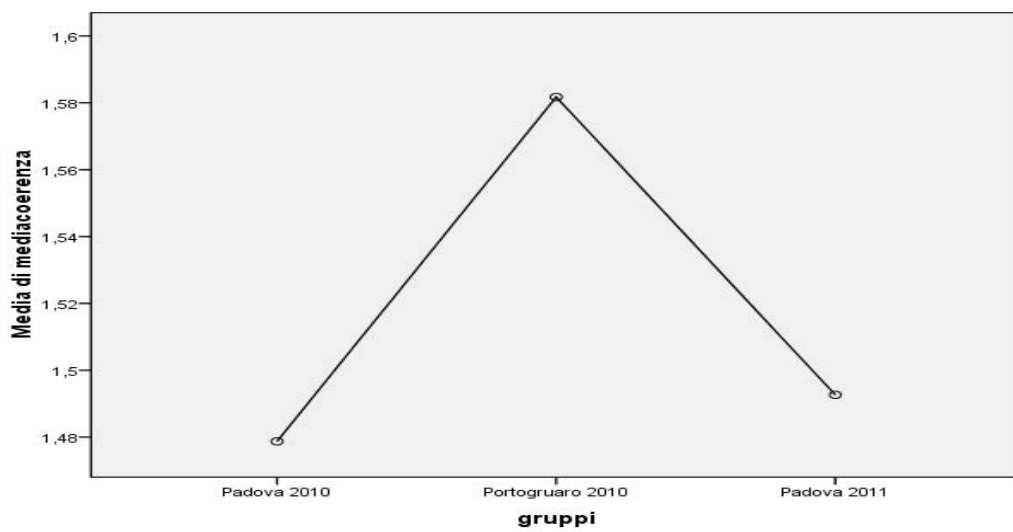
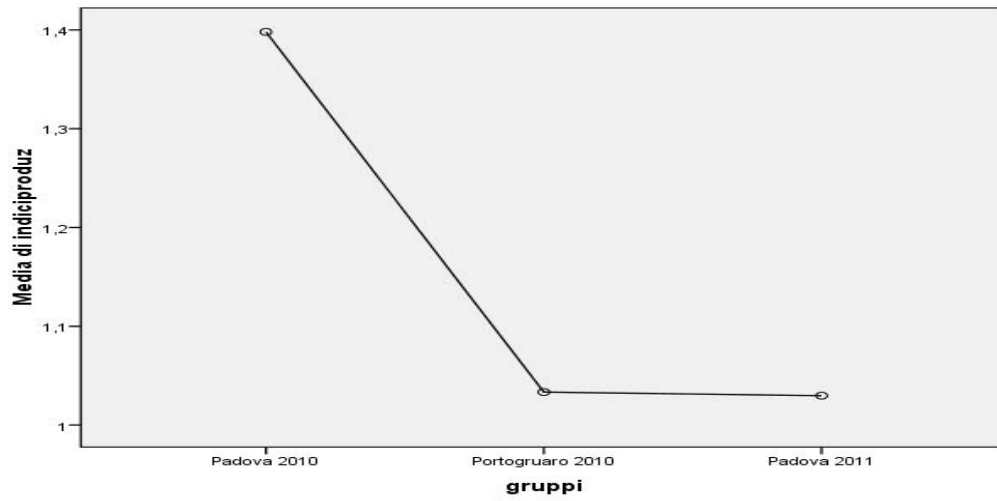
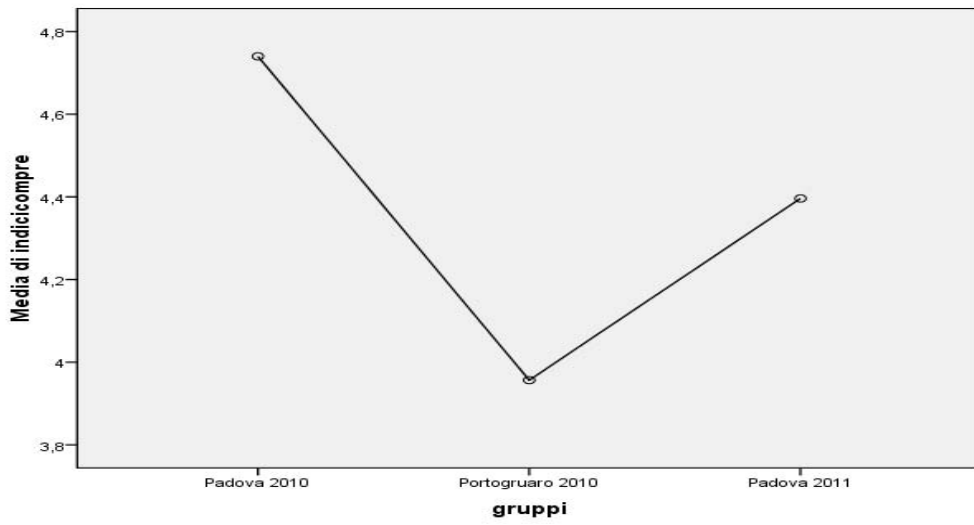
Confronti multipli

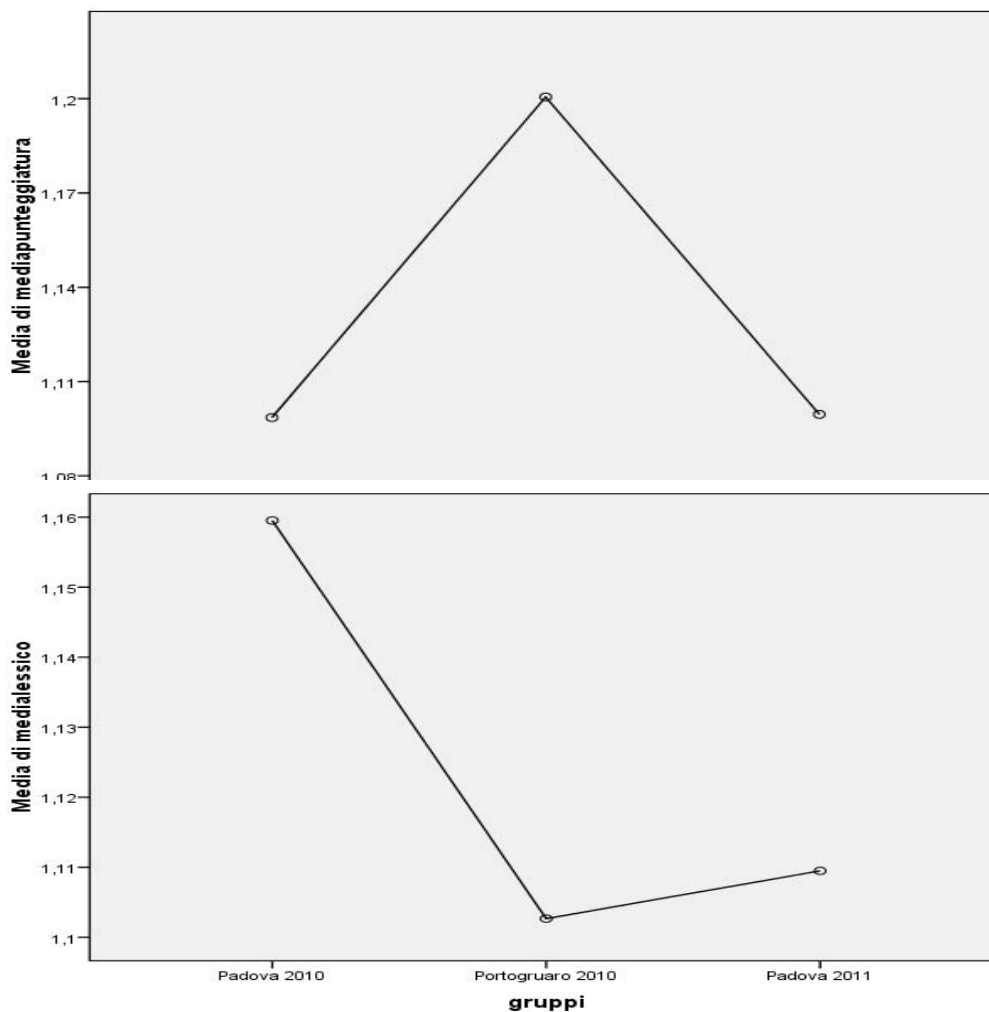
Bonferroni

Variabile dipendente	(I) gruppi	(J) gruppi	Differenza fra medie (I-J)		
			Differenza fra medie (I-J)	Errore std.	Sig.
Coesione	Padova 2010	Portogruaro 2010	-0,112*	0,033	0,003
		Padova 2011	0,013	0,036	1,000
	Portogruaro 2010	Padova 2010	0,112*	0,033	0,003
		Padova 2011	0,125*	0,030	0,000
	Padova 2011	Padova 2010	-,0013	0,036	1,000
		Portogruaro 2010	-0,125*	0,030	0,000
Comprensione	Padova 2010	Portogruaro 2010	0,107	0,047	0,071
		Padova 2011	0,019	0,047	1,000
	Portogruaro 2010	Padova 2010	-0,107	0,047	0,071
		Padova 2011	-0,087	0,038	0,066
	Padova 2011	Padova 2010	-0,019	0,047	1,000
		Portogruaro 2010	0,087	0,038	0,066
Ortografia	Padova 2010	Portogruaro 2010	-0,046	0,022	0,109
		Padova 2011	0,027	0,024	0,746
	Portogruaro 2010	Padova 2010	0,046	0,022	0,109
		Padova 2011	0,073*	0,020	0,001
	Padova 2011	Padova 2010	-0,027	0,024	0,746
		Portogruaro 2010	-0,073*	0,020	0,001
Morfologia	Padova 2010	Portogruaro 2010	0,016	0,029	1,000
		Padova 2011	-0,035	0,031	0,787
	Portogruaro 2010	Padova 2010	-0,016	0,029	1,000
		Padova 2011	-0,051	0,026	0,167
	Padova 2011	Padova 2010	0,035	0,031	0,787
		Portogruaro 2010	0,051	0,026	0,167
Indici comprens.	Padova 2010	Portogruaro 2010	0,783*	0,197	0,000
		Padova 2011	0,344	0,214	0,330
	Portogruaro 2010	Padova 2010	-0,783*	0,197	0,000
		Padova 2011	-0,440*	0,178	0,043
	Padova 2011	Padova 2010	-0,344	0,214	0,330
		Portogruaro 2010	0,440*	0,178	0,043

Indici produzione	Padova 2010	Portogruaro 2010	0,365*	0,102	0,001
		Padova 2011	0,368*	0,110	0,003
	Portogruaro 2010	Padova 2010	-0,365*	0,102	0,001
		Padova 2011	0,004	0,092	1,000
	Padova 2011	Padova 2010	-0,368*	0,110	0,003
		Portogruaro 2010	-0,004	0,092	1,000
Coerenza	Padova 2010	Portogruaro 2010	-0,103*	0,031	0,003
		Padova 2011	-0,014	0,034	1,000
	Portogruaro 2010	Padova 2010	0,103*	0,031	0,003
		Padova 2011	0,089*	0,028	0,004
	Padova 2011	Padova 2010	0,014	0,034	1,000
		Portogruaro 2010	-0,089*	0,028	0,004
Punteggiatura	Padova 2010	Portogruaro 2010	-0,102*	0,022	0,000
		Padova 2011	-0,001	0,024	1,000
	Portogruaro 2010	Padova 2010	0,102*	0,022	0,000
		Padova 2011	0,101*	0,020	0,000
	Padova 2011	Padova 2010	0,001	0,024	1,000
		Portogruaro 2010	-0,101*	0,020	0,000
Lessico	Padova 2010	Portogruaro 2010	0,057	0,026	0,090
		Padova 2011	0,050	0,026	0,185
	Portogruaro 2010	Padova 2010	-0,057	0,026	0,090
		Padova 2011	-0,007	0,021	1,000
	Padova 2011	Padova 2010	-0,050	0,026	0,185
		Portogruaro 2010	0,007	0,021	1,000
*. La differenza media è significativa al livello 0.05					



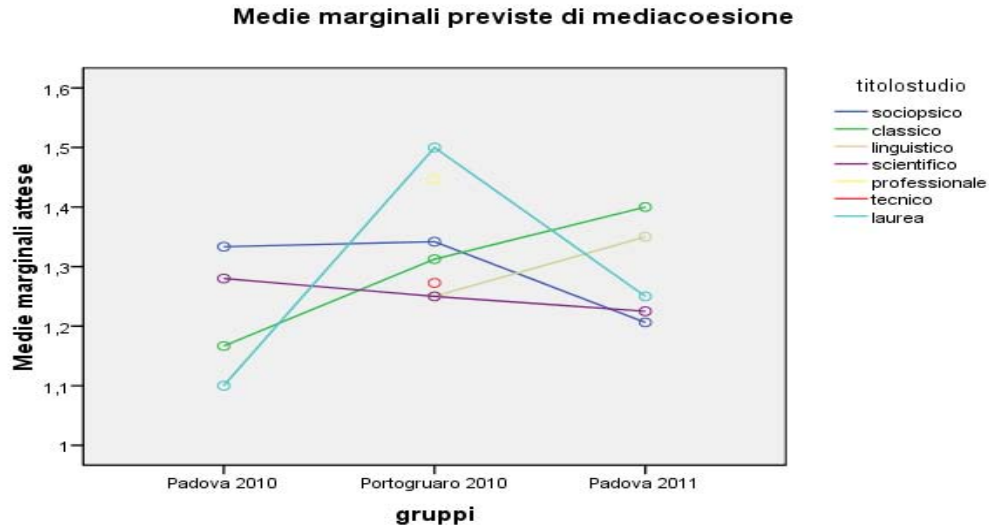




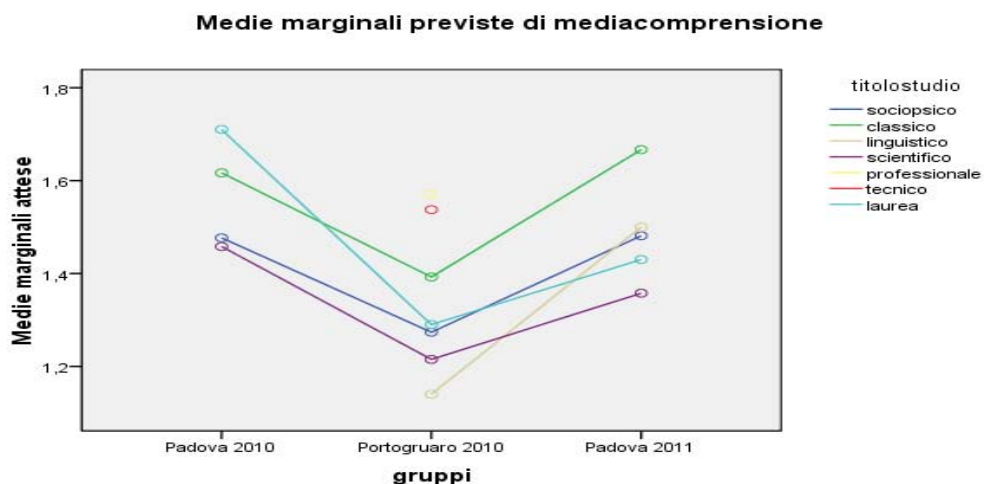
I dati emersi, evidenziati in giallo (p-value e F) e resi graficamente, fanno capire chiaramente quale gruppo ha avuto una media più alta per sezione. Nella coesione spicca Portogruaro 2010, nella comprensione Padova 2010, nell'ortografia Portogruaro 2010, nella morfologia Padova 2011, negli indici di comprensione e negli indici di produzione (sintesi da fonti) padova 2010, nella coerenza e nella punteggiatura Portogruaro 2010 e nel lessico Padova 2010.

Tra le variabili indipendenti è emerso che l'esperienza di insegnamento porta a risultati migliori nella sezione coerenza ($F=4,465$, $p=0,036$) e punteggiatura ($F=5,628$, $p=0,019$). La provenienza è fonte di differenze nella coesione ($F=2,095$, $p=0,022$), nell'ortografia ($F=1,911$, $p=0,035$), nella morfologia ($F=1,813$, $p=0,048$) e nella punteggiatura ($F=1,932$, $p=0,032$). La cittadinanza influisce sulla prova di coerenza ($F=7,000$, $p=0,001$). L'età e il genere non hanno dato risultati significativi.

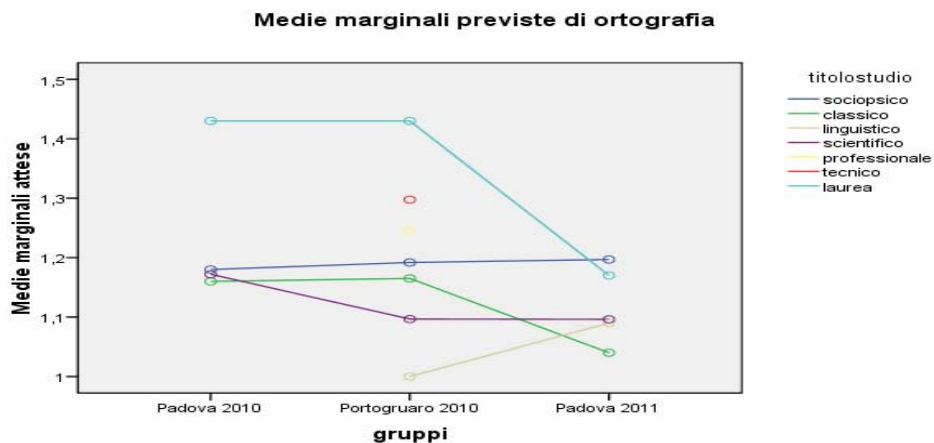
Si presentano invece di seguito le differenze nelle medie dei tre gruppi*titolo di studio.



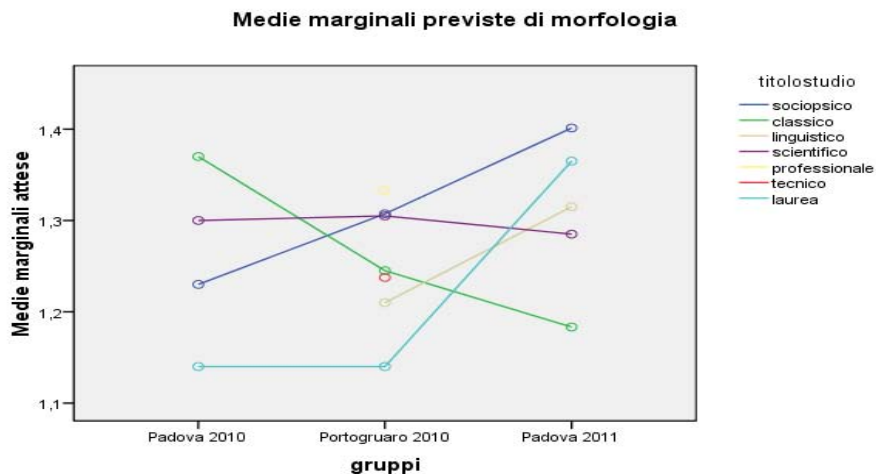
Chi ha il titolo di liceo sociopsicopedagogico ha una media migliore nella coesione su Padova 2010; chi ha un titolo di laurea va meglio a Portogruaro con una media che spicca rispetto alle altre due rilevazioni; chi ha frequentato il liceo classico ha una media più alta nella somministrazione di Padova 2011.



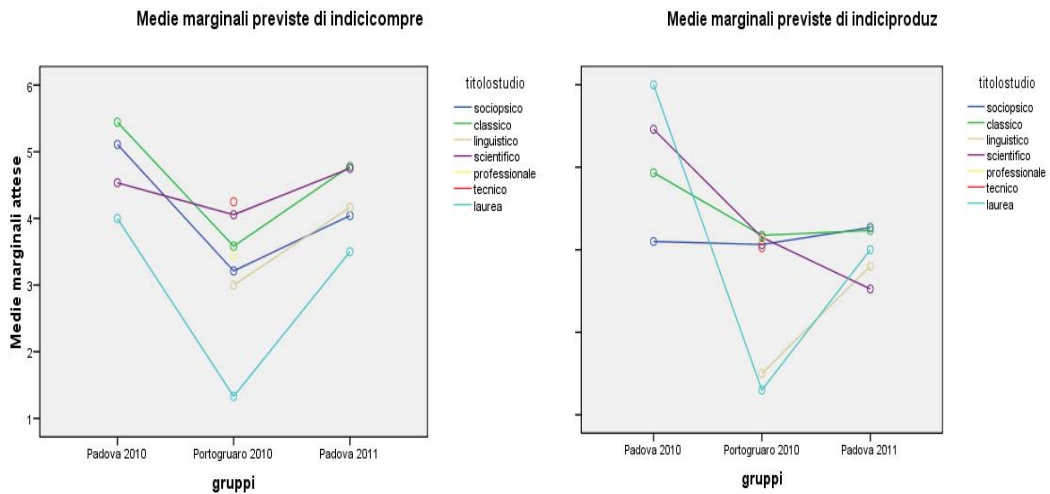
Nella comprensione ottiene una media più alta, anche rispetto alle altre rilevazioni, chi ha una laurea nella somministrazione di Padova 2010. Chi ha frequentato il liceo classico innalza la media a Portogruaro e a Padova 2011.



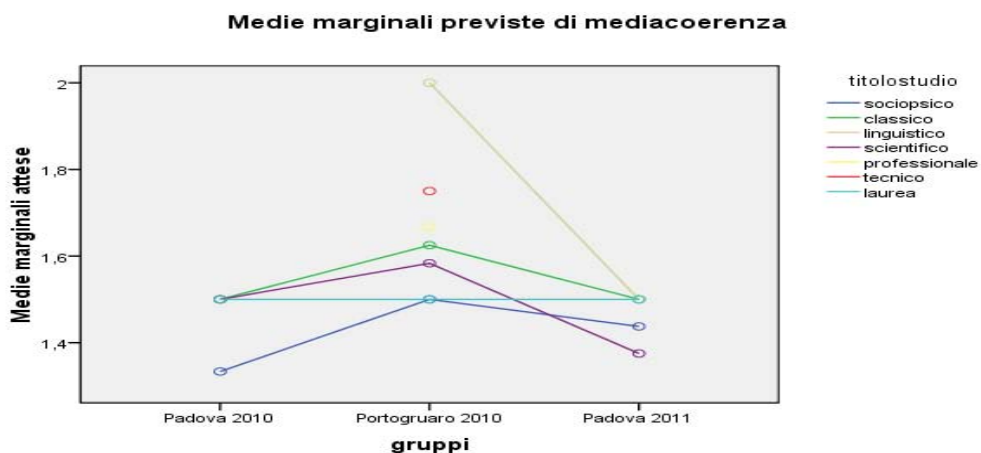
Chi possiede una laurea innalza la media, alla stessa quota, nell'ortografia per Padova 2010 e per Portogruaro 2010. Chi ha il titolo di liceo sociopsicopedagogico porta verso l'alto la media a Padova 2011.



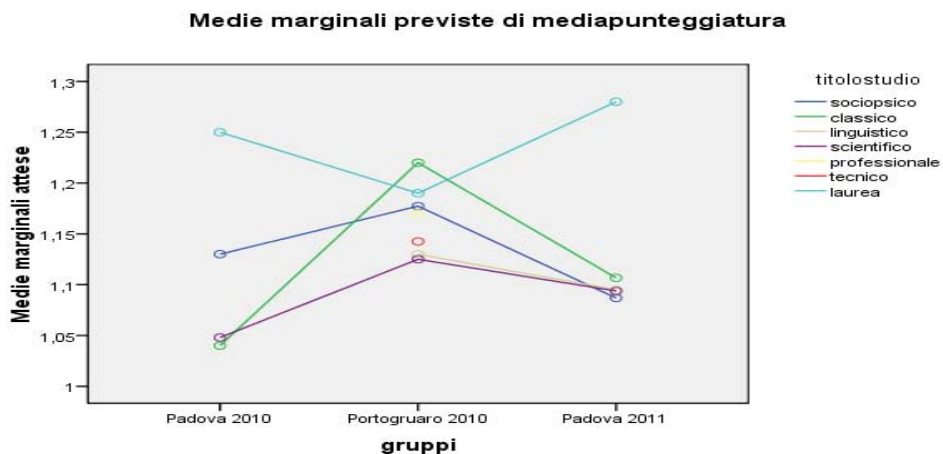
Nella morfologia, risultano migliori gli studenti con titolo sociopsicopedagogico a Padova 2011 che supera le medie delle altre due rilevazioni. Chi ha frequentato il classico va meglio a Padova 2010. Contribuiscono ad innalzare la media a Portogruaro, sia chi ha il titolo di liceo sociopsicopedagogico che scientifico.



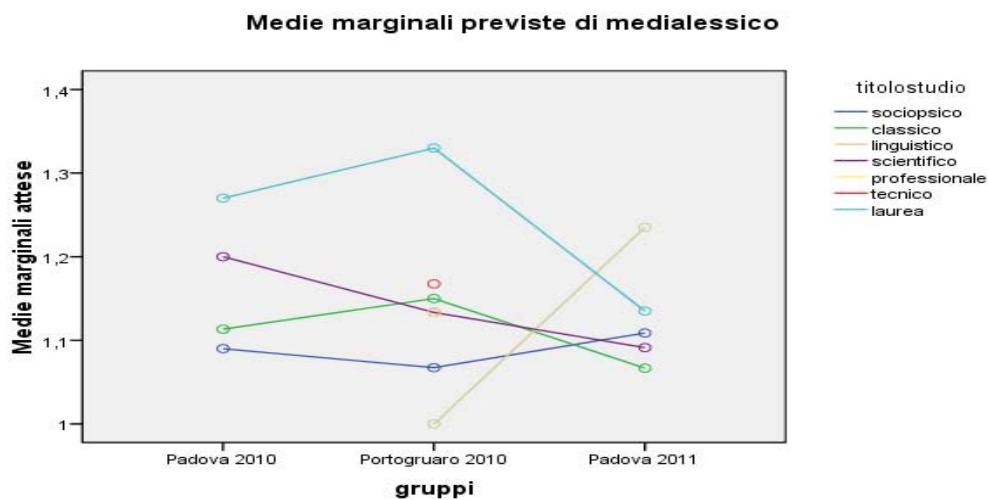
Nelle sintesi da fonti, gli studenti che riescono meglio negli indici di comprensione sono quelli con titolo di liceo classico con una media che supera quella più alta delle altre rilevazioni. A Portogruaro come a Padova 2011 chi ha fatto lo scientifico innalza la media. Per gli indici di produzione, chi ha una laurea va molto bene a Padova 2010, superando la media più alta delle altre rilevazioni. Chi ha il titolo liceale (tranne quello linguistico) porta su la media a Portogruaro, chi ha frequentato il classico o il liceo sociopsicopedagogico contribuisce a incrementare la media a Padova 2011.



La media più alta nella coerenza spicca a Portogruaro per chi ha frequentato il liceo linguistico. Chi ha una laurea ha una media pari nelle diverse rilevazioni. A Padova 2010 emerge chi ha frequentato il liceo classico e scientifico, a Padova 2011 solo lo scientifico.



La media più alta nella punteggiatura è per chi ha una laurea, sia a Padova 2010 che a Padova 2011. Per Portogruaro risultano migliori gli studenti con liceo classico.



Nel lessico sono sempre i laureati ad avere una media maggiore, anche se spicca il liceo linguistico per Padova 2011.

*QUESTIONARIO SULLE MODALITA' DI SCRITTURA DEGLI STUDENTI
UNIVERSITARI*

Analisi fattoriale esplorativa

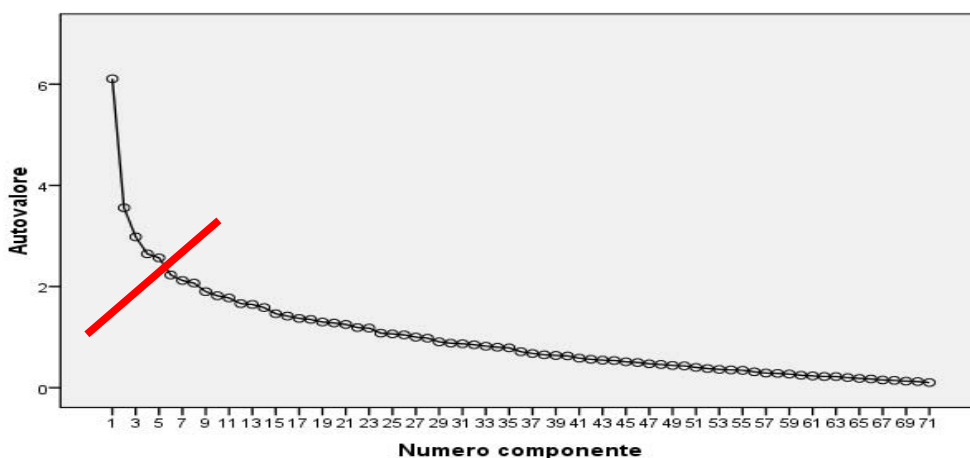
Test KMO e di Bartlett		
	Misura di adeguatezza campionaria KMO (Keiser Meyer Olkin).	0,522
Test di sfericità di Bartlett	Chi-quadrato appross.	3611,325
	df	2485
	Sig.	0,000

La misura di KMO, anche se il dato è di poco superiore a 0,5, indica che, con il numero di partecipanti coinvolti nella ricerca, è possibile procedere con l'analisi fattoriale. L'affidabilità del questionario, cioè la coerenza interna della scala, è di .620 (Alfa di Cronbach). Il dato non è altissimo, ma comunque accettabile, considerando la natura esplorativa della ricerca. L'alfa interna ai fattori varia da un minimo di 0,607 a un massimo di 0,796.

Varianza totale spiegata									
Componente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	6,108	8,603	8,603	6,108	8,603	8,603	5,204	7,330	7,330
2	3,557	5,010	13,613	3,557	5,010	13,613	3,392	4,777	12,107
3	2,982	4,199	17,813	2,982	4,199	17,813	3,256	4,586	16,693
4	2,646	3,727	21,539	2,646	3,727	21,539	3,127	4,405	21,097
5	2,568	3,617	25,156	2,568	3,617	25,156	2,882	4,059	25,156

Estraendo le componenti in ordine di varianza (componenti principali) si osserva che il primo fattore spiega la percentuale maggiore di varianza (8,603) seguito dagli altri 4 fattori estratti che ne spiegano parti sempre minori. Attraverso la rotazione varimax, si è minimizzato il numero di variabili con alte saturazioni su ciascun fattore.

Grafico decrescente autovalori



Osservando il grafico in alto e la matrice dei componenti ruotata sono evidenti cinque fattori. Il numero dei fattori equivale al numero trovato da Lavelle, ma la corrispondenza degli item è solo parziale. Si notino a tal proposito, le sigle utilizzate da Lavelle (E-elaborazionista; LS-poco autoefficace; RR- riflessivo, revisionista; SI-spontaneo, impulsivo; P-procedurale) riportate nella pagina seguente affianco agli item da noi estratti.

Matrice dei componenti ruotata ^a					
	Componente				
	1	2	3	4	5
V58	0,639				
V6	0,616				
V49	0,576				
V38	0,567				0,301
V34	0,530				
V22	0,530				
V28	0,524				
V48	0,520				
V65	0,513				
V57	0,444				
V47	0,442			0,333	
V40	0,411				
V46	0,389				

V69	0,375				
V54	0,354				
V35	0,345				0,327
V16	0,336				0,319
V10	0,328				
V32					
V24					
V50					
V60		0,579			
V61		0,512			
V37		0,503	-0,323		
V39		0,500			
V17		0,467			
V20		0,454			
V68		0,408			
V43		0,406			
V9		0,303			
V2		0,301			
V71					
V36					
V64					
V25					
V19					
V3					
V15			0,614		
V53			0,606		
V56			0,520		
V12			0,486		
V31			0,416	-0,338	
V55			-0,362		
V7			0,360		
V44			0,354		
V1			0,322		
V62			0,320		
V29			0,301		

V63					
V21					
V66				0,641	
V30				0,535	
V18			-0,338	0,515	0,314
V41				0,440	
V70				0,393	
V51				0,374	
V59					
V52					
V67					0,486
V8					0,464
V5					-0,435
V42					-0,401
V4					0,385
V45					0,371
V26					0,337
V13					0,337
V27					-0,315
V11					
V23					
V33					
V14					
Metodo estrazione: analisi componenti principali. Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.					

Le saturazioni riportate nella tabella possono essere interpretate come dei coefficienti di correlazione fra l'elemento della scala e il fattore sottostante (Corbetta, 2003). L'analisi condotta, secondo una procedura standard, ha messo in luce l'esistenza di cinque fattori (ovvero 5 proprietà della scala). Per questo motivo possiamo convenire che la scala è multidimensionale. In particolare, il primo fattore, il più “forte”, è correlato, in ordine di grandezza (soppressi i valori inferiori a .30), ai seguenti item:

V58: Scrivere è come fare un viaggio (E)

V6: Scrivere mi fa stare bene (E)

V49: A volte, ciò che scrivo mi dà una profonda soddisfazione personale (E)

- V38: Spesso quando scrivo, traggio idee per altre contributi (E)
- V34: Considero i compiti scritti come delle esperienze di apprendimento (E)
- V22: La scrittura mi ricorda le altre cose che faccio (E)
- V28: Quando scrivo metto molto di me stesso (E)
- V48: Scrivere mi aiuta ad organizzare le informazioni nella mia mente (E)
- V65: La mia intenzione, quando scrivo, è semplicemente rispondere alla richiesta del compito (P)
- V57: Non mi interessa davvero il motivo per cui si scrive (RR)
- V47: Io sono il mio uditorio (scrivo per me stesso) (SI)
- V40: Immagino la reazione che i lettori potrebbero avere di fronte alla mia composizione(E)
- V46: Scrivere è costruire un nuovo pensiero (E)
- V69: Penso a come rendermi comprensibile quando scrivo (E)
- V54: Qualche volta traggio ispirazioni improvvisate nel comporre (E)
- V35: La revisione consiste nel fare minimi cambiamenti – ritoccare solo qualcosa e riscrivere con altre parole (SI)
- V16: L'originalità nello scrivere è molto importante (E)
- V10: Cerco di intrattenere, informare o impressionare i miei lettori (E)

Il secondo fattore raccoglie 10 item:

- V60: L'insegnante è il pubblico più importante (P)
- V61: Mi piace che i compiti scritti siano ben specificati e con i dettagli inclusi (P)
- V37: La valutazione di ciò che scrivo mi spaventa (LS)
- V39: Preferisco lavorare in piccoli gruppi per discutere le idee o per correggere quanto scritto (LS)
- V17: Mi preoccupa del tempo che impiegherò a scrivere (P)
- V20: Scrivere è sempre un processo lento (LS)
- V68: Ho bisogno di incoraggiamento per fare del mio meglio (LS)
- V43: Completo ogni frase e la controllo prima di procedere con la successiva (RR)
- V9: C'è un modo migliore per eseguire un compito scritto (RR)
- V2: Metto da parte un tempo preciso per i compiti scritti (SI)

Gli item che saturano il terzo fattore sono i seguenti:

- V15: So scrivere un contributo esaustivo (LS)
- V53: So scrivere frasi semplici, composte e complesse (LS)
- V56: Mi aspetto bei voti sui miei scritti (LS)
- V12: Mantengo il tema o l'argomento bene in mente quando scrivo (P)
- V31: Pianifico il mio scritto e mi attengo a quanto pianificato (RR)
- V55: Le mie composizioni vanno spesso al di là di quanto espressamente indicato (fuori tema) (E)
- V7: Esamino attentamente ciò che richiede il compito (P)
- V44: Colpisco il lettore accennando a quello che andrò a scrivere (E)
- V1: Quando scrivo mi attengo alle regole del compito (P)
- V62: Inizio con uno schema chiaro e dettagliato (SI)

V29: Di solito riesco ad individuare una frase principale che riassume l'argomento del mio scritto (P)

Sotto alla quarta dimensione sottostanno i seguenti item:

- V66: Scrivo dapprima “così come mi viene”, poi torno indietro e rivedo il tutto (SI)
- V30: Non penso mai a ciò che andrò a scrivere (SI)
- V18: La mia scrittura è “di getto”, con poca pianificazione o preparazione (SI)
- V41: Quando inizio a scrivere ho solo una vaga idea di ciò che verrà fuori (SI)
- V70: Non riesco a revisionare ciò che scrivo perchè non sono in grado di riconoscere i miei errori (LS)
- V51: Quando mi viene assegnato un compito in cui si richiede di argomentare o di esprimere un punto di vista, so subito da che parte stare (RR)

L'ultima dimensione invece raggruppa i seguenti item:

- V67: Spesso la mia prima bozza è il lavoro definitivo (SI)
- V8: La revisione è un processo finale (RR)
- V5: Uso molte definizioni ed esempi per rendere le cose chiare (E)
- V42: Quando scrivo utilizzo spesso analogie e metafore (E)
- V4: Se il compito richiede 1000 parole, cerco di scriverne tante (LS)
- V45: I miei scritti esprimono raramente ciò che realmente penso (LS)
- V26: Visualizzo ciò di cui sto scrivendo (E)
- V13: Quando scrivo, scrivo ciò che direi se stessi parlando (SI)
- V27: La mia brutta copia è sempre un disordine (RR)

A seguito dell'analisi sono stati eliminati 17 item su 71. Nello specifico essi sono:

- V3- Riesamino e rivedo i miei pensieri durante la revisione (RR)
- V11- Tendo a dare molte descrizioni e dettagli (E)
- V14- La traccia suggerisce il tipo di compito richiesto (RR)
- V19- La revisione è il processo di accertamento della forma della mia scrittura (RR)
- V21- Scrivere è simbolico (E)
- V23- La scrittura è fondamentalmente una sequenza di idee, una sistemazione ordinata (P)
- V24- E' importante che mi piaccia quello che ho scritto (E)
- V25- Studiare la grammatica e la punteggiatura migliorerebbe di gran lunga la mia scrittura (LS)
- V32- La cosa più importante quando si scrive, è osservare le regole di grammatica, la punteggiatura e la sintassi (LS)
- V33- Confronto e confuto le idee per rendere chiara la mia scrittura (E)
- V36- Quando scrivo, uso alcune idee per supportare quelle principali (RR)
- V50- La ragione principale per scrivere è quella di prendere un buon voto (P)
- V52- Pianifico, scrivo e revisiono allo stesso tempo (SI)
- V59- Di solito scrivo diversi paragrafi prima di rileggere (SI)

V63- Rendo meglio nelle prove di composizione scritta (LS)

V64- Spesso penso a quello che ho scritto quando non sto scrivendo (es. la sera tardi)
(E)

V71- Spesso faccio i compiti scritti all'ultimo momento e ancora riesco ad ottenere
un buon risultato (SI)

Analisi della varianza

	Media	Deviazione standard
fattore1	1,3606	,15637
fattore2	1,4882	,23083
fattore3	1,3654	,16733
fattore4	1,6514	,24510
fattore5	1,5142	,14857

Descrittivi					
		N	Media	Deviazione std.	Errore std.
Fattore1	Portogruaro 2010	85	1,4078	0,17199	0,01866
	Padova 2011	65	1,3462	0,15859	0,01967
	Padova 2010	42	1,3373	0,14539	0,02243
	Totale	192	1,3715	0,16443	0,01187
Fattore2	Portogruaro 2010	88	1,5045	0,22889	0,02440
	Padova 2011	67	1,4940	0,23605	0,02884
	Padova 2010	40	1,4650	0,21549	0,03407
	Totale	195	1,4928	0,22806	0,01633
Fattore3	Portogruaro 2010	81	1,4063	0,17373	0,01930
	Padova 2011	64	1,3438	0,15321	0,01915
	Padova 2010	41	1,3747	0,17627	0,02753
	Totale	186	1,3778	0,16889	0,01238
Fattore4	Portogruaro 2010	89	1,5974	0,22446	0,02379
	Padova 2011	67	1,7189	0,23066	0,02818
	Padova 2010	42	1,6667	0,25503	0,03935
	Totale	198	1,6532	0,23829	0,01693

Fattore5	Portogruaro 2010	87	1,4559	0,14481	0,01552
	Padova 2011	65	1,5504	0,15142	0,01878
	Padova 2010	41	1,5203	0,14151	0,02210
	Totale	193	1,5014	0,15177	0,01092

ANOVA univariata						
		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
Fattore1	Fra gruppi	0,203	2	0,102	3,870	0,023
	Entro gruppi	4,961	189	0,026		
	Totale	5,164	191			
Fattore2	Fra gruppi	0,043	2	0,022	,412	0,663
	Entro gruppi	10,047	192	0,052		
	Totale	10,090	194			
Fattore3	Fra gruppi	0,140	2	0,070	2,500	0,085
	Entro gruppi	5,136	183	0,028		
	Totale	5,277	185			
Fattore4	Fra gruppi	0,574	2	0,287	5,276	0,006
	Entro gruppi	10,612	195	0,054		
	Totale	11,186	197			
Fattore5	Fra gruppi	0,351	2	0,175	8,183	0,000
	Entro gruppi	4,072	190	0,021		
	Totale	4,422	192			

L'analisi della varianza ha prodotto 3 risultati interessanti. Si riscontra una differenza significativa (sig. 0,000) nelle medie fra Portogruaro 2010, Padova 2011 e Padova 2010 per il quinto fattore (*impotente appreso*); una differenza significativa dello 0,006 per il quarto fattore (*spontaneo-impulsivo*) e una differenza significativa di 0,023 per il primo fattore (*affettivo-impulsivo*). Se si guarda al Test post hoc-Bonferroni in basso, si capirà fra quali medie le differenze risultano significative.

Test post hoc

Confronti multipli				
Bonferroni				
Variabile dipendente	(I) anno	(J) anno	Differenza fra medie (I-J)	Errore std.
Fattore1	Portogruaro 2010	Padova 2011	0,06169	0,02670
		Padova 2010	0,07054	0,03056
	Padova 2011	Portogruaro 2010	-0,06169	0,02670
		Padova 2010	0,00885	0,03208
	Padova 2010	Portogruaro 2010	-0,07054	0,03056
		Padova 2011	-0,00885	0,03208
Fattore2	Portogruaro 2010	Padova 2011	0,01052	0,03709
		Padova 2010	0,03955	0,04362
	Padova 2011	Portogruaro 2010	-0,01052	0,03709
		Padova 2010	0,02903	0,04571
	Padova 2010	Portogruaro 2010	-0,03955	0,04362
		Padova 2011	-0,02903	0,04571
Fattore3	Portogruaro 2010	Padova 2011	0,06254	0,02802
		Padova 2010	0,03156	0,03211
	Padova 2011	Portogruaro 2010	-0,06254	0,02802
		Padova 2010	-0,03097	0,03351
	Padova 2010	Portogruaro 2010	-0,03156	0,03211
		Padova 2011	0,03097	0,03351
Fattore4	Portogruaro 2010	Padova 2011	-0,12153*	0,03773
		Padova 2010	-0,06929	0,04367
	Padova 2011	Portogruaro 2010	0,12153*	0,03773
		Padova 2010	0,05224	0,04591
	Padova 2010	Portogruaro 2010	0,06929	0,04367
		Padova 2011	-0,05224	0,04591
Fattore5	Portogruaro 2010	Padova 2011	-0,09449*	0,02400
		Padova 2010	-0,06439	0,02773
	Padova 2011	Portogruaro 2010	0,09449*	0,02400
		Padova 2010	0,03010	0,02920

	Padova 2010	Portogruaro 2010	0,06439	0,02773
		Padova 2011	-0,03010	0,02920

*. La differenza media è significativa al livello 0.05

Confronti multipli

Bonferroni

Variabile dipendente	(I) anno	(J) anno	Sig.	Intervallo di confidenza 95%
				Limite inferiore
Fattore1	Portogruaro 2010	Padova 2011	0,066	-0,0028
		Padova 2010	0,066	-0,0033
	Padova 2011	Portogruaro 2010	0,066	-0,1262
		Padova 2010	1,000	-0,0686
	Padova 2010	Portogruaro 2010	0,066	-0,1444
		Padova 2011	1,000	-0,0863
Fattore2	Portogruaro 2010	Padova 2011	1,000	-0,0791
		Padova 2010	1,000	-0,0658
	Padova 2011	Portogruaro 2010	1,000	-0,1001
		Padova 2010	1,000	-0,0814
	Padova 2010	Portogruaro 2010	1,000	-0,1449
		Padova 2011	1,000	-0,1394
Fattore3	Portogruaro 2010	Padova 2011	0,081	-0,0052
		Padova 2010	0,981	-0,0460
	Padova 2011	Portogruaro 2010	0,081	-0,1302
		Padova 2010	1,000	-0,1119
	Padova 2010	Portogruaro 2010	0,981	-0,1091
		Padova 2011	1,000	-0,0500
Fattore4	Portogruaro 2010	Padova 2011	0,004	-0,2126
		Padova 2010	0,343	-0,1747
	Padova 2011	Portogruaro 2010	0,004	0,0304
		Padova 2010	0,770	-0,0586
	Padova 2010	Portogruaro 2010	0,343	-0,0362
		Padova 2011	0,770	-0,1631

Fattore5	Portogruaro 2010	Padova 2011	0,000	-0,1525
		Padova 2010	0,064	-0,1314
	Padova 2011	Portogruaro 2010	0,000	0,0365
		Padova 2010	0,911	-0,0404
	Padova 2010	Portogruaro 2010	0,064	-0,0026
		Padova 2011	0,911	-0,1006

Dal test post hoc sono evidenti due dati. Il primo, di maggiore significatività (0,000) riguarda il quinto fattore e i gruppi Portogruaro 2010 e Padova 2011. Fra le due province e anni accademici emerge che la media di Padova 2011 si discosta significativamente e positamente dalla media di Portogruaro 2010. All'inverso, Portogruaro 2010 si discosta significativamente, ma negativamente da Padova 2011. Allo stesso modo avviene per il quarto fattore con una distanza significativa del 0,004.

Test degli effetti fra soggetti						
Sorgente	Variabile dipendente	Somma dei quadrati Tipo III	df	Media dei quadrati	F	Sig.
Età	Fattore1	0,069	1	0,069	2,912	0,090
	Fattore2	0,003	1	0,003	0,057	0,812
	Fattore3	0,000	1	0,000	0,016	0,901
	Fattore4	0,052	1	0,052	0,851	0,358
	Fattore5	0,035	1	0,035	1,642	0,202
Sesso	Fattore1	0,007	1	0,007	0,310	0,579
	Fattore2	0,433	1	0,433	8,493	0,004
	Fattore3	0,012	1	0,012	0,417	0,520
	Fattore4	0,005	1	0,005	0,089	0,766
	Fattore5	0,045	1	0,045	2,077	0,152
Scuola secondaria	Fattore1	0,066	1	0,066	2,783	0,097
	Fattore2	0,008	1	0,008	0,157	0,693
	Fattore3	0,000	1	0,000	0,008	0,931
	Fattore4	0,067	1	0,067	1,101	0,296
	Fattore5	0,029	1	0,029	1,333	0,250

Laurea	Fattore1	2,235E-6	1	2,235E-6	0,000	0,992
	Fattore2	0,014	1	0,014	0,274	0,601
	Fattore3	0,023	1	0,023	0,832	0,363
	Fattore4	0,118	1	0,118	1,944	0,165
	Fattore5	0,008	1	0,008	0,361	0,549
Giudizi	Fattore1	0,020	1	0,020	0,853	0,357
	Fattore2	0,145	1	0,145	2,845	0,094
	Fattore3	0,134	1	0,134	4,861	0,03
	Fattore4	0,003	1	0,003	0,044	0,84
	Fattore5	0,001	1	0,001	0,047	0,83

Tra le variabili indipendenti è emerso che il genere influenza il secondo fattore (0,004) e che i giudizi avuti in media alla scuola secondaria di II grado influenzano il terzo fattore (0,003).

Il capitolo che segue cerca di dare un'interpretazione ai molti dati emersi.

CAPITOLO 8
DISCUSSIONE DEI DATI

8.1 Somministrazione pilota: misure linguistiche, testuali e delle sintesi scritte

I dati ricavati dall'analisi della somministrazione pilota fanno emergere una situazione che non si discosta molto da quella del test definitivo. Dal punto di vista delle misure linguistiche, sia la prova di ortografia su accenti e apostrofi, che la prova di punteggiatura hanno dato esiti poco soddisfacenti. Questo potrebbe derivare dal fatto che gli studenti hanno scarsa conoscenza delle regole ortografiche e grammaticali, oppure ne hanno mantenuto una conoscenza puramente scolastica, avulsa dai contesti d'uso. In tal modo essi non possono fare affidamento né su dati conoscitivi, né su criteri d'uso convenzionali. Diversi linguisti (Simone, Cardona, 1971; Berretta, 1977; Lo Duca, 2004; Sabatini, 2008; Serianni, Benedetti, 2009) sostengono da tempo la funzionalità di una grammatica che non sia solo descrittiva (grammatica tradizionale), ma anche esplicativa. Da questo punto di vista, si presuppone che, l'insegnante per primo, presenti i contenuti avendo prima riflettuto su di essi e capito il nesso fra i particolari e il tutto (Pallotti, 2009).

Rispetto alla punteggiatura, il dato mette in luce le difficoltà degli studenti di individuare i capoversi che compongono un testo scritto. Come numerosi studi hanno illustrato, la ripartizione in capoversi è un'operazione di tipo concettuale e non meramente tipografica, poichè dipendente dall'organizzazione tematica dell'argomento esposto nel testo. Riflettendo sui punteggi rilevati ci si potrebbe chiedere: *“Perché gli studenti non maturano il concetto di capoverso?. Il concetto riguarda una questione di pura conoscenza, per così dire interna, o qualcosa di più raffinato, capace di avere incidenza anche sui processi di pensiero generali di chi scrive?”* La risposta viene suggerita da Manzotti e Zampese (2010): essere competente grammaticalmente significa avere la capacità di individuare le strutture interpuntive in funzione della loro pertinenza testuale, ovvero, dal loro apporto alla costruzione e configurazione dei significati del testo. Da qui il chiaro legame della punteggiatura con le misure testuali.

Un uso adeguato dei segni interpuntivi è funzionale, infatti, a segnalare *la struttura del testo*. Le carenze in questo campo coinvolgono, in particolare, gli studenti più inesperti e si rivelano in modo paradigmatico nella prova di coerenza e nelle sintesi scritte. Saper riordinare le frasi di un testo implica l'aver capito

l'organizzazione logica usata dall'autore per comunicare le idee più importanti (Meyer, Wijekumar, Lin, 2011) e quindi la struttura testuale adottata. Per avere consapevolezza di questa rete di significati è fondamentale che lo studente sia in grado di interrogare il testo, soffermandosi su paragrafazione, parole chiave e loro relazioni e sulla catena tema-rema. Un'attenta interrogazione del testo, infatti, rivela tracce significative della rappresentazione cognitiva dello scrittore (Sanders, Schilperoord, 2006). Ma lo studente adotta queste strategie? Dai risultati delle sintesi scritte sembra che la maggior parte degli studenti abbia utilizzato la strategia più elementare di “estrazione” delle informazioni dalle fonti, tipica dei lettori inesperti: la cancellazione (Kintsch e van Dijk, 1978), combinata al “copia e incolla” (Brown, 1987). Ciò significa che, durante la lettura delle fonti, gli studenti non hanno assunto quale idea guida la coerenza globale. Solo tale criterio avrebbe consentito loro di trattenere le informazioni selezionate dai testi in una rete di senso e di servirsene poi in fase di scrittura (Cisotto, 2006). Questo si può notare, se si confronta il basso valore di *informatività* e *integrazione* delle sintesi con i dati della comprensione, del *sentence combining* e della coerenza. Infatti, la comprensione è influenzata dall'interazione tra la coesione del testo, la conoscenza pregressa sull'argomento e le abilità generali di comprensione (McNamara & Kintsch, 1996; Ozuru, Dempsey, & McNamara, 2009).

I mezzi coesivi sono di supporto alla rappresentazione mentale del lettore: i connettivi, come le frasi di segnalazione, hanno un grande impatto sull'elaborazione del testo e aiutano il lettore a costruirsi una rappresentazione cognitiva coerente delle informazioni del testo (Noordman & Vonk 1998; Sanders & Noordman 2000, Degand & Sanders, 2002). Se lo studente non sa utilizzare i mezzi coesivi per legare le frasi, allora avrà difficoltà a costruirsi una rappresentazione coerente del testo. In questo senso, si spiegano anche i bassi valori negli indici di produzione delle sintesi: coesione e struttura. Le discontinuità strutturali rilevate sono tipiche degli scrittori principianti o inesperti (Sanders, 1992; Sanders, Van Wijk, 1996a, 1996b). Solo chi ha la maturità liceale risulta favorito nel tempo sia nelle capacità di lettura in funzione dell'apprendimento, sia nella capacità di produrre sintesi ben organizzate. Una spiegazione possibile del risultato può essere individuata nella maggiore attenzione dedicata alle scritture per lo studio nei licei: riassumere, parafrasare, prendere appunti.

8.2 Il test di scrittura

L'importanza del test di scrittura deriva dalla sua funzione nel segnalare vistose lacune nelle competenze di scrittura di studenti di Scienze della Formazione Primaria. Queste diventano particolarmente rilevanti, in vista del futuro impiego nella scuola primaria. La consapevolezza delle difficoltà dello studente diventa poi, per il docente, motivo di rivisitazione della didattica e, per il ragazzo, motivo di presa in carico del proprio processo di apprendimento. I due aspetti possono essere conciliati in un intervento laboratoriale. Da questo ci si aspetta che la pratica con la scrittura accademica, il feedback sulla scrittura dei propri testi e l'analisi di buoni esempi contribuisca a migliorare la qualità della produzione scritta. Questa ipotesi, però, potrà essere verificata soltanto in futuro, quando verranno raccolti e confrontati i risultati degli studenti al test e al questionario prima e dopo l'intervento laboratoriale. Questo è certamente un limite dell'indagine al quale si intende supplire a breve termine. Interpretando l'insieme dei dati emersi, si riportano, di seguito, le osservazioni degne di rilievo e di indagini future.

8.2.1 Misure linguistiche

L'osservazione delle misure linguistiche porta in evidenza alcune somiglianze. Dal grafico "confronto sezioni" e "confronto misure", è immediato che le misure linguistiche (ortografia, morfologia, punteggiatura e lessico) registrano risultati più alti rispetto alle misure testuali. Osservando più da vicino le misure linguistiche, si nota che la morfologia è la sezione in cui i soggetti hanno avuto più difficoltà.

Nella rilevazione di Portogruaro 2010 gli studenti ottengono buoni risultati nell'uso dei pronomi, ma non altrettanto per gli ausiliari. Rispetto a quest'ultimi, sono presenti lacune vistose nell'uso dell'ausiliare *essere* o *avere* nel modo condizionale. Lo studente con competenza grammaticale sa che talvolta l'uso di *avere* o di *essere* è in relazione al diverso significato che il verbo può assumere. Diversamente per Padova 2010 e 2011, si osserva che gli studenti presentano risultati più scadenti nell'utilizzo dei pronomi.

M. Cortelazzo (2000) ha condotto per lungo tempo la riflessione sulle tendenze

dell'italiano neostandard, ovvero, sull'italiano che porta a livello di norma fenomeni considerati fino ad oggi di livello basso o esclusivi del parlato. Tra le aree coinvolte nell'evoluzione della lingua si trovano anche i pronomi e i tempi e modi del verbo. Si cerca, qui, di capire se quelli che sono stati considerati errori degli studenti nella sezione morfologia del test siano deponibili ai mutamenti della lingua o siano legati ad altre variabili, ad esempio, le caratteristiche relative alla collocazione geografica degli studenti. Questa seconda ipotesi è, però, subito sfatata dall'analisi della varianza dalla quale non emerge nessuna corrispondenza tra provincia e ortografia/morfologia.

La riflessione allora si sposta sul solo piano dei cambiamenti linguistici per capire se alcune forme rifiutate dallo standard tradizionale siano oggi accettate. Riferendosi all'elenco messo a punto da Berruto (1987a, p.30), in particolare, rispetto ai pronomi relativi, si assiste attualmente alla *perdita di "il quale (al quale etc.)" nel paradigma dei pronomi e aggettivi relativi*. Confrontando il punto di vista dell'autore con l'esercizio sui pronomi nel test di scrittura, sembra che, ad esempio, nella frase "*Il documento ... ho una copia è impugnabile in sede processuale*" (frase con la maggiore percentuale di errore) non possa reggere con un *che*. Si ritiene che la risposta accettabile sia *di cui* o *del quale*. Da questo punto di vista, si superano le riflessioni sull'italiano neostandard per richiamare l'attenzione sulle condizioni contestuali e co-testuali che insieme aiutano a "*studiare l'atteggiamento di chi produce il testo ("intenzionalità"), di chi lo riceve ("accettabilità") e della cornice comunicativa ("situazione") attraverso cui si affrontano gli aspetti concernenti la pragmatica*" (Beaugrande e Dressler, 198, tr. it. 1994, p.45). La frase presa in esame completata con *che* non è in grado di soddisfare i fattori di intenzionalità, accettabilità e situazionalità che insieme rispondono ad un obiettivo comunicativo. Dal punto di vista dei tempi e modi verbali, in riferimento alla prova sull'utilizzo degli ausiliari e, in particolare alla frase "*...voluto imporsi, ma non è nel suo carattere*" con una maggiore percentuale di risposte sbagliate (*ha vs avrebbe*), non esiste alcuna accettabilità dichiarata sull'utilizzo dell'indicativo al posto del condizionale.

I fattori soprastanti richiamano la capacità di comprensione, che è necessaria allo studente per gestire efficacemente la complessità sintattica (D'Amico, Devescovi e

Tonucci, 2002). È noto, che, senza la comprensione del contenuto, è difficile che si possa affrontare una proficua analisi della forma del testo, della sua struttura e della sua organizzazione sintattica (Nation, 2001). Questo significa che la capacità di utilizzare pronomi e ausiliari è strettamente correlata anche alla capacità di comprensione della consegna e dei singoli item. Le difficoltà morfologiche potrebbero compromettere la comprensione di testi e frasi, essendo le prime propedeutiche alle seconde (Manzotti, Zampese, 2010). Infatti, le difficoltà si ripercuotono anche nella sezione comprensione dove la percentuale di correttezza non supera il 50%. La padronanza adulta delle strutture morfosintattiche e dei fenomeni semantici non è istintiva e spontanea, ma è frutto di una riflessione che accompagna il percorso di crescita culturale (Tamanini, 2010).

È come se gli studenti di oggi avessero la capacità di elaborare più informazioni contemporaneamente, ma non sapessero collegarle tra loro e darne un ordine logico e una gerarchia. Da questo punto di vista si spiega il fatto che gli studenti hanno maggiori difficoltà nelle misure testuali, che non in quelle linguistiche. Anche se i risultati nelle misure linguistiche sono incoraggianti e innalzano la media rispetto a quelle testuali, in tutte le somministrazioni fatte del test di scrittura, la media di insufficienti supera quella dei sufficienti.

8.2.2 Misure testuali

Nella *coerenza*, nella *coesione* e nella *comprensione* si ripresentano le stesse difficoltà discusse per la somministrazione pilota. Tra le possibili spiegazioni al fenomeno si ritiene centrale il tema delle strategie usate per affrontare il compito e la profondità dei processi di comprensione. Rispetto al primo punto (l'utilizzo di strategie), Galbraith e Rijlaarsdam (1999) ritengono che, sebbene vi siano differenze tra chi utilizza strategie “knowledge telling” e chi, invece, utilizza strategie “knowledge transforming”, il vero problema sembra trovarsi negli obiettivi verso i quali sono dirette le strategie e, in particolare, nelle assunzioni contrastanti fatte dagli studenti e dagli insegnanti sullo scopo del “discorso accademico”. La difficoltà principale sta nel fatto che lo scopo non è evidente nelle caratteristiche di superficie del testo, ma è insito in un insieme di assunzioni, spesso tacite e non articolate,

dell'insegnante. L'insegnamento diretto di strategie è, quindi, funzionale alla risoluzione del compito. Da questo punto di vista, sarebbe stato necessario esplicitare diverse strategie (di revisione, di pianificazione...) e vedere se questo aumentava la percentuale di correttezza.

La seconda spiegazione dei risultati richiama la profondità di processazione degli studenti e si riaggancia alla funzione di supporto strategico della consegna. Traxler e Tooley (2008), hanno provato a verificare se il diverso comportamento dei lettori possa dipendere dall'uso o meno di strategie di elaborazione. I risultati hanno dimostrato che i lettori che adottano strategie rispondono allo stimolo in maniera diversa da chi non adotta un atteggiamento strategico. Probabilmente, alla luce di questa ricerca, il livello di processazione delle informazioni e, quindi la capacità di riordinare correttamente le sequenze, può dipendere dalla consegna, ma non è del tutto da escludere la condizione di essere stati o meno protagonisti di una didattica processuale. Infatti, è stato dimostrato che la conoscenza dei processi di scrittura è direttamente proporzionale alla prestazione (Saddler, Graham, 2007).

L'alto livello di elaborazione concettuale richiede maggiore sforzo cognitivo e abilità. Uno studente dovrebbe, ad esempio, essere in grado di riconoscere che un *quindi* può avere una funzione temporale o argomentativa, un *poi*, un *dunque*, un *cioè* introducono segmenti testuali legati alle informazioni precedenti e la scelta dell'uno o dell'altro dipende dal tipo di relazione che si intende instaurare con i periodi precedenti (Andorno, 2003).

Tra i legami più forti che si potevano utilizzare nelle prove c'erano quelli causali (ad es. Perché, così, quindi). Essi veicolano importanti relazioni di contingenza fra stati ed eventi (Graesser & Franklin 1990). Uno studio di Linderholm et al. (2000) sulla correzione della struttura causale di testi facili e difficili da parte di studenti di college, ha concluso che solo la correzione di testi difficili (con sintassi complessa, diversità lessicale e parole poco frequenti) può influenzare la comprensione di lettori abili e meno abili. Si è visto che sia gli esperti che gli inesperti possono migliorare la comprensione revisionando testi ben fatti che permettono di confrontarsi con modelli maturi di lavoro e superare la propria zona di sviluppo prossimale (Dixon Krauss, 1996). Probabilmente, la maggior parte degli studenti non ha sperimentato situazioni di correzione di testi difficili e questo non ha permesso loro di migliorare né la

coerenza né la comprensione. Un'altra ipotesi, emersa dall'analisi della varianza, fa supporre una relazione con il luogo di provenienza dei partecipanti e, quindi, con una probabile alta varianza fra scuole. I dati sulla comprensione sono tutti al di sotto del 50% di correttezza e si evidenzia una correlazione tra coesione e comprensione dello 0,320.

La coesione correla anche con la morfologia. L'uso dei pronomi è determinante per costruire la coesione a livello di testo-base e di modello situazionale e la distinzione dei pronomi in prima o terza persona ha ripercussioni a livello di significati (Pennebaker, Booth, & Francis, 2007). La bassa frequenza dei pronomi in terza persona negli scritti più carenti potrebbe essere il risultato del tentativo di scrittori inesperti di evitare errori riconducibili, ad esempio, all'ambiguità dei pronomi referenziali. Poiché i pronomi personali di terza persona solitamente si riferiscono a UT immediatamente precedenti, è possibile inferire che solo gli scrittori maturi collegano gli argomenti introdotti in una data UT con quelli delle UT adiacenti (Witte & Faigley, 1981). Le carenze in questo tipo di coesione portano ad aumentare il tempo di lettura e a compromettere la comprensione (McNamara & Kintsch, 1996; O'Brien, Rizzella, Albrecht, & Halleran, 1998).

In generale, emerge che solo nella coesione gli studenti raggiungono la sufficienza e il risultato più alto si riscontra a Portogruaro per chi possiede un titolo di laurea. Oltre a questo titolo di studio, le differenze nei risultati sono degnabili anche a coloro hanno frequentato il liceo, in particolare il classico.

8.2.3 Le sintesi

Da un'analisi generale emerge che negli indici di comprensione delle sintesi scritte, Padova 2010 ottiene risultati migliori di Portogruaro 2010, e Padova 2011 migliori di Padova 2010. Negli indici di produzione delle sintesi scritte, Padova 2010 sembra superare, sia Portogruaro 2010, sia Padova 2011.

Nella rilevazione di Portogruaro la situazione non si discosta molto da quella della somministrazione pilota. Dal punto di vista degli indici di comprensione e produzione, le sintesi degli studenti sono risultate solo poco informative (M=3,81, max 7), scarsamente integrate (M=1,94) e poco organizzate (M=1,49, max 4). Anche

la media della coesione registra valori bassi ($M=0,58$, max 1). Le sintesi degli studenti riproducono una rappresentazione incompleta e frammentata del significato complessivo dei testi-fonte (Boscolo et al., 2007). La bassa qualità sembra riflettere la mancanza, da un lato, di strategie di comprensione utili alla costruzione di una rete semantica integrata sull'argomento dei testi (Dornisch e al.,2009), dall'altro, di conoscenza specifica di come si gestiscono compiti di lettura in funzione della scrittura (Wiley,Voss,1999).

Poiché la coesione si manifesta più a livello locale che globale, significa che ci sono più frasi coordinate che subordinate. Il legame logico (es. *poiché*) che si stabilisce tra la subordinata e la sua reggente contribuisce a creare una specifica relazione che incide sulla coerenza globale. Diversamente, il legame (es. *e*) fra due frasi coordinate, spesso usato negli scrittori principianti, collega le idee del testo in sequenza, come grani di una collana, senza riferimento alcuno ai tipi di rapporto tra gli eventi (Bazzanella, Pozzo, 2001). Ciò è indice della difficoltà a individuare una gerarchia tra i concetti.

Incrociando l'analisi descrittiva con l'analisi delle correlazioni e della varianza, emergono altre considerazioni interessanti. Coesione e organizzazione correlano tra di loro e con gli indici di produzione; l'informatività e l'integrazione correlano tra di loro e con gli indici di comprensione. Ma ancor più interessanti sono le relazioni tra indici di comprensione e indici di produzione, che soddisfano le aspettative della seconda ipotesi di ricerca in merito alle sintesi scritte. Si notino in particolare i fattori "informatività" e "organizzazione". L'informatività correla con l'organizzazione e questa correla con l'integrazione. Anche in questo caso (come per Padova 2009) i due rapporti non possono essere letti in positivo, perché le medie di informatività, integrazione e struttura sono basse. Se la sintesi è poco informativa, come è possibile utilizzare i pochi concetti selezionati per ricostruire la struttura gerarchica? E come possono i concetti essere integrati tra loro se, come si è visto, gli studenti tendono a semplificare il compito di scrittura della sintesi, spesso ripetendo il contenuto del materiale di partenza (Campell et al., 1998; Froese et al.,1998) e privilegiando un testo ad elenco? Uno scrittore esperto si impegna a creare vari tipi di collegamento fra concetti apparentemente scollegati dei testi-base (Nelson, 2001b) attivando numerosi processi cognitivi e linguistici.

Dall'analisi della varianza emerge che il titolo di studio ha un effetto sia sugli indici di comprensione che su quelli di produzione. In particolare, pare che risultati migliori siano ottenuti negli indici di comprensione da coloro che hanno frequentato il liceo classico e negli indici di produzione da coloro che hanno frequentato il liceo scientifico. Ancora una volta chi ha il titolo liceale sembra essere avere maggiori possibilità di costruire buone sintesi. Si suppone che nei licei si rivolga maggiore attenzione alle scritture per lo studio (riassumere, parafrasare, prendere appunti...). Si può concludere, quindi, che le correlazioni emerse possono essere lette in positivo solo per gli studenti con diploma liceale.

Nella rilevazione di Padova 2010 la situazione sembra migliore, perlomeno, nella coesione e nella struttura testuale, dove gli studenti ottengono, in media, la sufficienza. Anche se gli indici di comprensione non raggiungono la sufficienza, i dati sono più alti rispetto alla rilevazione precedente e gli indici di produzione, raggiungono la sufficienza, non tanto per l'organizzazione, quanto per la coesione. Tuttavia, i dati bassi nell'integrazione e nell'organizzazione fanno supporre che non sia stata usata una coesione globale, ma solo locale. La memoria a breve termine elabora segmenti di testo mano a mano che si procede nella lettura dei testi-base, ma comprendere non significa fermarsi al significato locale delle singole frasi. È necessario imparare a metterle in relazione con quanto si è già letto e con quanto si conosce, arrivando a costruire gradualmente una rappresentazione dei testi data da una continua riorganizzazione delle informazioni sulla base di schemi, categorie e relazioni logiche pertinenti (Christen, 2001).

Solo un uso adeguato dei nessi coesivi, locali e globali, e la costruzione di testi ben integrati e organizzati dimostra che lo scrittore è consapevole del lettore e del suo bisogno di ricordare e comprendere il testo. Questa consapevolezza porta a privilegiare relazioni di confronto, causalità, problema-soluzione e ad evitare l'elenco (Meyer, 1977; Freedle, Fine, 1982; Meyer, Freedle, 1984; Sanders, 1992; Millis, Just, 1994; Deaton, Gernsbacher, in press). La consapevolezza del destinatario è un fattore determinante per lo sviluppo coerente della sintesi, ma da solo non è sufficiente.

Lo sviluppo dell'abilità di scrivere testi coerenti dipende anche da altri fattori come la consapevolezza delle strategie tipiche di una specifica prosa, l'abilità di decidere quando un testo è completo e l'abilità di categorizzare le idee (Englert, Raphael, Fear,

Anderson, 1988). L'apprendimento delle categorizzazioni e classificazioni della realtà operate da una disciplina richiede un grande sforzo che si amplifica nel momento in cui queste si allontanano dagli schemi che l'individuo si è precedentemente creato (Christen, 2001). Questi modi di scomporre e rappresentare gli oggetti devono essere appresi in quanto spesso non sono evidenti i confini tra un aspetto e l'altro del discorso. Per molti giovani, quest'ultimo appare un fluire indistinto di parole in cui non è avvertibile l'organizzazione logica (Ibidem, 2001).

Tra le molte correlazioni, si evidenziano quelle tra coesione e informatività, tra coesione e integrazione, tra organizzazione e ciascuno degli indici di comprensione. Si nota che la relazione tra organizzazione e unità di informazione è connotata da segno negativo. Probabilmente un numero eccessivo di unità di informazione non indica una buona selezione dei concetti (in un certo senso 'obbligatoria' per fare sintesi). Questo può aver portato ad eludere lo spazio dato e a rendere precaria l'organizzazione generale del testo. La relazione tra organizzazione e unità di informazione e le altre relazioni tra gli indici di comprensione e produzione fanno capire come queste due attività siano intrecciate e come la prima sia imprescindibile e propedeutica alla seconda. I testi espositivi in generale e le sintesi nello specifico, possono essere visti come il prodotto di un processo cognitivo basato sulla comprensione, che permette di analizzare i concetti, scindendoli nelle loro componenti costitutive e individuandone ordinatamente le relazioni reciproche. Ma il medesimo processo di comprensione sta alla base della capacità complementare di sintetizzare più concetti, facendoli rientrare entro concetti più generali e sovraordinati: si individuano così gerarchie concettuali, isolando i concetti che occupano i posti più in alto nella gerarchia e tralasciando gli altri (Lavinio, 2001).

Nella rilevazione di Padova 2011 la situazione sembra riprecipitare. Negli indici di comprensione (unità di informazione, informatività e integrazione) i ragazzi raggiungono una percentuale media di correttezza del 48%, quindi insufficiente, come pure negli indici di produzione (coesione e organizzazione), dove la percentuale media di correttezza è del 55%. Dal punto di vista degli indici di comprensione e produzione, le sintesi degli studenti sono risultate informative, moderatamente integrate ($M=3,94$) e poco organizzate ($M=1,29$). La media della coesione ($M=0,77$) risulta abbastanza buona. Rispetto a Padova 2010, le sintesi

risultano più informative e meglio integrate. Tuttavia, la percentuale di correttezza degli indici di comprensione risulta ancora insufficiente.

Una forte relazione tra indici di comprensione e di produzione si ritrova nell'analisi delle correlazioni. Le relazioni più forti sono tra organizzazione e integrazione e tra organizzazione e coesione. Nell'analisi descrittiva solo la coesione otteneva buoni risultati, l'integrazione e ancor meno l'organizzazione erano scarse. Si suppone, dai risultati della Manova, che soltanto chi è più maturo abbia saputo organizzare e integrare i concetti, utilizzando nessi coesivi locali e globali. Dall'analisi della varianza emerge che anche l'età può influire sull'organizzazione. Si suppone, infatti, che gli studenti più maturi riescano ad organizzare meglio il testo (Wright, Rosenberg, 1993).

In generale, il problema principale rilevabile dai dati della sintesi da più testi fonte sembra essere quello che lo studente, nella maggior parte dei casi, non sa come porsi di fronte a un testo espositivo o argomentativo: egli non ha compreso che una *ricostruzione personale* dei testi-base lo può aiutare a trattenere le informazioni nella memoria a lungo termine. La costruzione di sintesi aiuta proprio a far capire l'importanza delle scritture per lo studio. Il fatto che gli studenti abbiano difficoltà in questa attività, in particolare nell'integrare ed organizzare i concetti, è indicativo della poca esperienza con questo tipo di scrittura.

8.2.4 Sintesi a confronto

L'analisi delle sintesi prodotte dagli studenti è stata guidata da alcune domande. I giudici indipendenti non si sono chiesti semplicemente: "*Che cosa sta dicendo l'autore?*", ma soprattutto "*Che cosa sta facendo l'autore quando dice questa tal cosa?*" nel tentativo di riconoscere la funzione di una frase o di una parte del testo rispetto alle altre frasi e rispetto allo scopo complessivo del testo.

A titolo esemplificativo delle procedure adottate, in questo paragrafo sarà presentata l'analisi di quattro diverse sintesi. La prima è tratta da Padova 2010, mentre le successive da Padova 2011. Gli esempi mettono in evidenza differenti strategie di approccio al compito, rispetto alle quali si tenterà un confronto.

Il primo esempio, su cui si pone l'attenzione, è una sintesi costruita il 12 maggio

2010 da un ragazzo proveniente da Vicenza, con un'età dai 19 ai 23 anni, che ha frequentato il liceo scientifico, con cittadinanza italiana e senza esperienza come insegnante. Gli interventi che ha effettuato sui testi di partenza sono numerose sottolineature e alcune cerchiature di termini. C'è una corrispondenza tra questi interventi e la sintesi.

la motivazione rappresenta un insieme di forze interne all'individuo
 che hanno la tendenza a dirigere, attivare e regolare
 le azioni che a ~~regolare~~ ^{soddisfare} determinate ~~azioni~~ ^{bisogni} / ~~gli~~ si
 studi del comportamentismo hanno giunto a ritenere che
la motivazione fosse condizionata e guidata da una serie di
 gratificazioni e rinforzi esterni del tutto esterni dell'organismo
~~gli~~ studi cognitivisti degli anni Settanta ^{criticavano} ~~questo~~
~~comportamento~~ introducendo la variabile intrinseca della
motivazione / Secondo il cognitivismo intoti delle cose
 della crisi umana c'è un ~~aspetto~~ ^{insieme} di ~~motivazione~~ ^{di} interiori
che spiega il uomo ad agire e a perseguire determinati
 obiettivi / Il concetto di motivazione ^{dell'espressione} ~~è~~ ^{costituito} ~~da~~
orientamento motivazionale indica quindi un insieme complesso
 guidato da stimoli interni ed esterni dell'organismo che
 possono influire o scattare determinati ~~disegni~~ ^{disegni} ~~logici~~ ^{logici}, ~~razionali~~
 o cognitivi. / 130

Come si può notare, la sintesi è composta da 4 unità di informazione, segnalate con una barra. Per quanto riguarda l'informatività, si individuano 5 concetti fondamentali. Lo studente li ha estrapolati dalle prospettive comportamentista e cognitivista dei tre testi-base (si notino le lettere A, B, C tra parentesi che indicano i tre testi di partenza): la motivazione come impulso o forza che attiva risposte comportamentali (B), la motivazione come stato interno che spiega la variabilità delle risposte comportamentali (A), il concetto di impulso esterno esposto a forti critiche dagli studi sulla motivazione intrinseca (B), stati interni postulati perché gli stimoli esterni non sono cause sufficienti (A), importanza di interazione tra il comportamento umano e le risposte ambientali (B). L'integrazione è visibile in 6 passaggi da un testo all'altro che corrispondono alla catena dei concetti informativi e da una conclusione

trasversale ai tre testi – B-A-B-A-B-ABC. L'integrazione è resa, in particolare, da una forte relazione di contrasto posta in posizione centrale: studi di matrice comportamentista vs studi di matrice cognitivista. Il testo nel complesso appare coerente: lo studente ha avuto la capacità di selezionare e combinare fra loro unità linguistiche (fonemi, parole, enunciati...) per ottenere il testo (Altieri Biagi, 1989).

Le frasi del testo sono state, poi, collegate attraverso accordi morfologici, pronomi relativi, preposizioni, congiunzioni, espressioni in funzione di legame, avverbi, verbi (gerundio), legami dati dalla ripetizione della parola 'motivazione'. Il testo è pertanto ben coeso (pt max 1). Per quanto riguarda l'organizzazione, la sintesi è stata valutata 3 punti. È presente la topic sentence (un'informazione principale -definizione di motivazione- rispetto alla quale le altre fungono da 'satellite'), la top level structure e una conclusione, ma non c'è la paragrafazione.

Nel complesso, si può affermare che la sintesi è ben fatta. La comprensione dei testi-base ha permesso, infatti, allo studente di costruire una sintesi comprensibile (Lavinio, 2001). Il risultato conferma, anche, la relazione tra indici di produzione e titolo di studio. Lo studente che ha scritto questa sintesi ha frequentato il liceo scientifico e, proprio dalla Manova (Padova 2010), emerge che il diploma liceale determina risultati migliori rispetto ad altri titoli di studio.

Il secondo esempio, realizzato l'11 maggio 2011, è di una ragazza italiana dai 19 ai 23 anni di Vicenza, che ha frequentato il liceo sociopsicopedagogico e che non ha nessuna esperienza come insegnante. Di questa sintesi si riportano anche i testi-base per far vedere gli appunti che la studentessa ha apportato su di essi.

- Composizione -

Legga attentamente i tre brani seguenti sulla motivazione. Ne individui i concetti principali e scriva poi una sintesi di 150 parole, integrando le informazioni delle tre fonti bibliografiche.

DEFINIZ. 1. Con il termine motivazione viene indicata una condizione interna dell'organismo la cui esistenza è stata ipotizzata per spiegare la variabilità delle risposte comportamentali. Gli stati motivazionali rappresentano delle sollecitazioni o pulsioni indotte dai bisogni dell'organismo che spingono uomini o animali a ricercare attivamente ciò che consente di soddisfare le proprie esigenze. La spinta all'azione è sostenuta da ragioni che orientano il comportamento verso il raggiungimento di determinati scopi. I motivi interni costituiscono dunque gli aspetti dinamici del comportamento, in quanto ne orientano tendenze, scelte e attività.

MOTIVI
INTERNI

NATURA
FISIOLOGICA

I neurobiologi cominciano ora a definire le condizioni fisiologiche che corrispondono agli stati motivazionali riconosciuti dagli psicologi. In alcuni casi è stato possibile trattare gli stati motivazionali come esempi di interazione tra stimoli esterni ed interni. Il problema della motivazione può, quindi, essere ridotto a quello di un riflesso complesso, controllato da azioni eccitatorie ed inibitorie esercitate da numerosi stimoli, alcuni dei quali provengono dall'interno dell'organismo.

ORIENTATI
MOTIVAZIONALE

Gli studiosi ipotizzano l'esistenza di questi stati interni perchè gli stimoli presenti nell'ambiente esterno non sono sufficienti a predire e a spiegare tutti gli aspetti dei comportamenti delle persone. Per esempio, in certe condizioni, uno stimolo alimentare può determinare una spiccata risposta alimentare, mentre in altre condizioni può non indurre alcuna risposta o perfino generare una risposta di rigetto. Gli stati motivazionali giustificano e spiegano anche l'intensità e la direzione di alcuni comportamenti complessi, come la curiosità, la persistenza in un compito impegnativo, l'assunzione di cibo, l'attività sessuale e il comportamento esploratorio. Per questo, al termine motivazione, molti autori preferiscono quello di orientamento motivazionale, più adatto a spiegare la natura complessa dei processi sottostanti il comportamento motivato, nei termini di azioni rivolte a un risultato da conseguire.

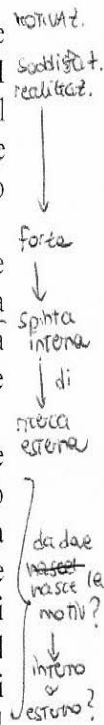
[E. R. Kandel, J. H. Schwartz, T. M. Jessel, *Principi di neuroscienze*, 1991 trad. it. 1994]

2. Il comportamento di ogni essere vivente è orientato alla soddisfazione di determinati bisogni e alla realizzazione di un certo numero di obiettivi mediante una serie di attività fra loro coordinate. I bisogni sono di varia natura: possono essere legati alle esigenze biologiche dell'organismo, come il bisogno alimentare o di movimento, oppure derivare da esigenze che nascono e si sviluppano nelle collettività in cui una persona opera e produce, ad esempio, il desiderio di raggiungere un certo status sociale, oppure quello di essere apprezzati e stimati dagli altri.

La motivazione è la forza o l'insieme di forze che mette in moto il comportamento dell'uomo e che, nell'agire, si esprime nel "tendere verso" determinati scopi. In altre parole, essa è la spinta interna che dirige e orienta l'attività umana delle singole persone e dei gruppi sociali, inducendo a ricercare nell'ambiente esterno quanto consente di soddisfare le proprie esigenze. Le ragioni che sostengono tale spinta e orientano il comportamento sono dette, per l'appunto "motivi".

Nella prima metà del secolo scorso, sotto l'influsso del comportamentismo, i motivi dell'agire sono stati identificati nel sistema di (rinforzi o gratificazioni) estrinseche che forniscono all'individuo un feedback al suo comportamento. Il concetto di rinforzo è stato sottoposto, però, a dure critiche da parte degli studi sulla motivazione intrinseca, che acquistano vigore negli anni settanta. Tali teorie danno valore all'insieme dei fattori interni che costituiscono le forze dinamiche delle azioni degli individui, quando sono orientate selettivamente a uno scopo. Alcuni di questi fattori sono, ad esempio: il conflitto cognitivo, il bisogno di competenza, la curiosità, il desiderio di esplorare e di conoscere l'ambiente. Lo studio della motivazione consente, quindi, di indagare soprattutto sul perché un dato comportamento venga attivato per il conseguimento di uno specifico obiettivo.

[S.Sirigatti, *Manuale di psicologia generale*, 1995]

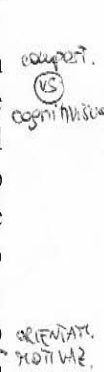


3. La motivazione è un costrutto concettuale utilizzato per spiegare alcune caratteristiche della condotta umana o animale, in particolare, le componenti dinamiche del comportamento. Nelle diverse prospettive teoriche, il termine "motivazione" conserva un riferimento a pulsioni, processi e comportamenti abbastanza eterogenei fra loro: ad esempio, l'attività esplorativa del bambino, il desiderio di riuscire o la paura di fallire in un'attività, il bisogno di appartenenza sociale, la tensione o interesse a conoscere argomenti poco noti.

Con il declino delle teorie psicologiche del comportamentismo, che avevano descritto la motivazione in termini di pulsione e di bisogno, l'approccio cognitivista ha cercato di individuare gli antecedenti, i correlati e le conseguenze cognitive del comportamento motivato, evidenziando il complesso ruolo della cognizione, che è guida e filtro di emozioni e affettività nel comportamento motivato, ma è anche da queste influenzata. Pertanto, perde di valore il concetto di bisogno e diventa prioritario il sistema degli obiettivi verso cui tende e da cui è ispirato il comportamento degli individui.

Il concetto di "motivazione" è sempre più spesso e vantaggiosamente sostituito da "orientamento motivazionale". L'espressione rende meglio conto del fatto che il comportamento motivato non è la semplice conseguenza di un "bisogno" o "spinta", ma un pattern organizzato di tre funzioni psicologiche che servono a dirigere, attivare e regolare l'attività rivolta ad un obiettivo: gli obiettivi personali, i processi emozionali, le convinzioni dell'individuo circa la propria capacità di agire per raggiungere uno scopo. L'orientamento motivazionale è un processo interno, ma se ne può inferire l'intensità da alcuni indici direttamente osservabili, come: la persistenza durante lo svolgimento di un compito complesso o la frequenza con cui una persona si rivolge spontaneamente ad un'attività o il tempo che vi dedica.

[P.Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, 1997]



La motivazione è una forza interna da cui muove l'agire umano. La questione sull'origine da cui essa si genera è stata oggetto di varie teorie ognuna delle quali ha proposto un'interpretazione. Il comportamentismo vede la motivazione come un frutto di un'interazione tra stimoli interni ed esterni che inducono il soggetto a ricercare dei modi per soddisfare i propri bisogni. al contrario il cognitivism, ritiene che la motivazione sia influenzata dalla cognizione e che i motivi dell'agire si generino a partire dagli obiettivi che il soggetto si è proposto di raggiungere. Il concetto di motivazione è quindi difficile da definire. per questo motivo lo è essere vantaggioso sostituirlo con il termine "orientamento motivazionale" che tiene conto delle diverse funzioni psicologiche orientate appunto non solo dai bisogni ma anche dagli obiettivi.

La sintesi è composta da 6 unità di informazione, segnalate con una barra. Per quanto riguarda l'informatività, si individuano 6 concetti fondamentali estrapolati da due testi-base e 2 trasversali (si notino le lettere B e C tra parentesi che indicano i testi di partenza e T per i concetti trasversali): motivazione come impulso o forza che attiva risposte comportamentali (B), motivazione come pattern di tre funzioni: obiettivi, emozioni e convinzioni (C), interazione tra il comportamento umano e le risposte ambientali (B), antecedenti, correlati e conseguenze cognitive del comportamento motivato (C), due prospettive: comportamentale e cognitivista (T), da motivazione a orientamento motivazionale (T). L'integrazione è visibile in 5 passaggi da un testo all'altro che corrispondono alla catena dei concetti fondamentali e trasversali ai tre testi 1F-1T-6F-7F-2T-5F. L'integrazione è resa, in particolare, da una forte relazione di contrasto su cui si basa l'intero testo: studi di matrice comportamentista vs studi di matrice cognitivista. Il testo, nel complesso, appare coerente: inizia con una breve definizione di motivazione, mette a confronto due punti di vista sulla sua origine, conclude dichiarando la difficoltà a definirla e quale soluzione risulta preferibile. Il discorso si chiude dove era iniziato.

Il ruolo attivo dello studente è visibile dagli interventi ai tre testi-base (appunti ai lati dei testi) dove la studentessa ha tentato di confrontare, contrastare e integrare i contenuti dei testi ottenendo, pertanto, una buona comprensione intertestuale. Il testo è stato, poi, connesso attraverso accordi morfologici, pronomi relativi, preposizioni, congiunzioni, espressioni in funzione di legame, avverbi, indicatori metatestuali e punteggiatura. Il testo è, pertanto, ben coeso (pt max 1). Per quanto riguarda l'organizzazione, la sintesi è stata valutata 4 punti: è presente la topic sentence (un'informazione principale -definizione di motivazione- rispetto alla quale le altre fungono da 'satellite'), la top level structure (il testo presenta un'organizzazione gerarchica), la paragrafazione e una conclusione da cui traspare un punto di vista personale.

Un altro esempio di sintesi è quella che segue. È stata realizzata l'11 maggio 2011 da una ragazza italiana dai 19 ai 23 anni di Treviso, che ha frequentato il liceo linguistico e che non ha nessuna esperienza come insegnante. A differenza della studentessa precedente, nei testi-base ci sono pochissime sottolineature, alcune più calcate di altre. È presente una corrispondenza tra queste e la sintesi.

LA MOTIVAZIONE È UNA CONDIZIONE INTERNA CHE
 SPRESA L'ADOZIONE DI TALUNI COMPORTAMENTI DA PARTE
 DELL'UOMO. LA MOTIVAZIONE VIENE ASSOCIATA AL TERMINE
 ORIENTAMENTO MOTIVAZIONALE PER SOTTOLINEARE CHE VI
 SONO UN INSIEME DI AZIONI ATTIVATE PER INIZIARE E REGOLARE
 ATTIVITÀ RICOLTE AL RAGGIUNGIMENTO DI UN OBIETTIVO O AL
 SODDISFACIMENTO DI UN BISOGNO. TALI AZIONI SONO
 SOSTENUTE DA RAGIONI CHIAMATE MOTIVI. CON IL COMPORTA
 MENTISMO SI CREDEVA CHE L'UOMO RISPONDESSE SOLO A
 STIMOLI E BISOGNI PROVENIENTI DALL'ESTERNO. CON IL
 DIFFONDERSI DEL COGNITIVISMO SI DANNO VALORE
 ANCHE AI MOTIVI ~~PER~~ INTRINSECI, COME GLI ASPETTI
 COGNITIVI.

La sintesi è composta da 5 unità di informazione, segnalate con una barra. Per quanto

riguarda l'informatività, si individuano 4 concetti fondamentali (estrapolati da due testi-base) e 2 trasversali (si notino le lettere A e C tra parentesi che indicano i testi di partenza e T per i concetti trasversali): la motivazione come stato interno che spiega la variabilità delle risposte comportamentali (A), da motivazione ad orientamento motivazionale (T), la motivazione come pattern di tre funzioni: obiettivi, emozioni e convinzioni (C), i motivi dell'agire da due prospettive: comportamentale e cognitivista (T). L'integrazione è visibile in 3 passaggi da un testo all'altro che corrispondono alla catena che va dal brano 1 (motivazione come condizione interna) al brano 3 (concetto di orientamento motivazionale) e al brano 2 (motivi e prospettive). Prevalgono due relazioni concettuali o predicati retorici: *causa-conseguenza* (il passaggio da motivazione ad orientamento motivazionale ha portato l'attenzione ad un insieme di azioni attivate per...) e *confronto* (comportamentismo vs cognitivismo), (Meyer, 1975, 1977).

La sintesi viene percepita come 'textum' per la ripetizione di alcune parole-chiave (coesione lessicale) e per la presenza di connettivi (poi, anche) utilizzati in modo appropriato. La coesione lessicale risulta un buon predittore della qualità complessiva della scrittura (Bae, 2001; Chiang, 2003). L'analisi dei legami lessicali mostra come lo scrittore ha costruito le idee e come è stato in grado di associarle per intessere la trama testuale (Witte, Faigley, 1981). L'uso della coesione lessicale e referenziale presuppone capacità di comprensione (Nation, 2001). Se poi si guarda all'organizzazione complessiva del testo, si può notare che la studentessa ha seguito un modello gerarchico: dalla *motivazione* è scesa a *insieme di azioni* sostenute da *motivi* che sono *diversi* per la prospettiva comportamentista e per quella cognitivista. È presente pertanto la top level structure e la topic sentence, ma mancano la paragrafazione e una conclusione.

Infine, si presenta un esempio di sintesi realizzata l'11 maggio 2011 da una studentessa di oltre 28 anni di Padova, italiana, laureata, senza esperienza come insegnante. Nei testi-base ha fatto poche sottolineature e non tanto di frasi, quanto di singole parole. C'è una corrispondenza tra le parole e la sintesi.

frutto di diverse correnti interpretative...). Tuttavia, una sintesi è un testo espositivo costituito da un linguaggio scientifico, rigoroso e astratto. Le scelte della ragazza prospettano una scrittura poco efficace dal punto di vista comunicativo, tendenzialmente neo-standard con chiare 'intrusioni' del linguaggio dei media che è lingua di consumo 'a bassa densità', ma a forte carica emotiva (Prada, 2009). Il risultato è un testo telegrafico, quasi 'a scatti', che non permette di seguire con facilità il filo logico del discorso. Se poi si osserva l'organizzazione, si nota che manca la struttura gerarchica. I concetti, infatti, sono tutti allo stesso piano: non sono posti secondo la tipica struttura ad albero, ma secondo una struttura a stella (Cisotto, 2002). Ogni concetto rappresenta un nucleo di significato e ciascuno ha la stessa importanza dell'altro. Per l'organizzazione, la sintesi è stata, pertanto, valutata 1 punto: l'unica misura ad essere presente è la topic sentence (un'asserzione di apertura di un paragrafo che introduce e riassume i contenuti).

Gli esempi sopra illustrati mostrano livelli diversi di elaborazione delle informazioni. Ma a cosa può essere dovuta questa differenza? Come hanno notato Andreassen and Bråten (2010, in press), l'uso di strategie profonde potrebbe variare a seconda delle risorse della memoria a breve termine e del livello di elaborazione inferenziale richiesto dal compito. La comprensione di testi multipli richiede un notevole investimento delle risorse della memoria a breve termine e delle abilità necessarie per costruire inferenze (Bråten & Strømsø, 2011). In questo, la conoscenza pregressa ha chiaramente un ruolo centrale (Ibidem, 2011).

Afflerbach e Cho (2009) hanno identificato tre azioni intraprese dallo studente esperto quando legge testi-fonte: identifica e apprende informazioni importanti, monitora e valuta.

- I. Rispetto al primo punto, lo studente confronta il contenuto dei testi di partenza per sviluppare un'idea coerente del contenuto intertestuale. Genera inferenze causali cercando le relazioni fra i testi, connette le informazioni da un testo all'altro e organizza i collegamenti attraverso specifiche strategie (ad es. sottolineature...).
- II. Il monitoraggio consiste invece nel trovare un problema di comprensione con un testo e cercare di risolverlo con l'apporto degli altri, monitorare le strategie di comprensione e la costruzione del significato di un testo in relazione alla

costruzione di significato degli altri testi. E infine, accorgersi che più testi sullo stesso argomento possono fornire diverse prospettive e/o informazioni complementari.

III. La valutazione, secondo i due autori, comprende più aspetti, ma in relazione al compito di sintesi qui affrontato, interessa che lo studente sappia distinguere la prosa utilizzata da autori diversi e valutare quella che ritiene più organizzata, guardando alle informazioni di ciascun testo (ad esempio, comparando un'asserzione con una dimostrazione). Queste operazioni caratterizzano, però, solo gli studenti esperti.

Maggioni and Fox (2009), fanno notare che spesso gli studenti trattano testi differenti come se fossero paragrafi di un unico testo ed estraggono da essi pezzi di informazione. Analizzando gli appunti annotati dagli studenti durante la lettura di testi scientifici multipli, Hagen et al. (2009) hanno trovato che chi ha scarse capacità di comprensione prende appunti paragrafando pezzi di informazioni limitate ai fatti, estrapolate da singoli testi. Chi ha buone capacità di comprensione, invece, prende appunti che riflettono l'integrazione elaborativa dei contenuti, sia nei testi, che tra i testi. Da questo punto di vista, solo il secondo esempio riporta queste caratteristiche.

Mentre il novizio tende ad adottare un approccio frammentario, assemblando fatti e un blocco informativo per volta, (Maggioni and Fox 2009), gli esperti costruiscono significato comparando, contrastando e integrando concetti attraverso testi multipli (e.g., Strømsø et al. 2003; Wineburg 1991). Molte ricerche hanno dimostrato che l'uso di strategie profonde nelle scritture per lo studio è associato al successo accademico (Yip, 2009; Weinstein et al.,2000). Per tale motivo è importante far sperimentare agli studenti sistemi di elaborazione profonda delle conoscenze.

8.3 Il questionario sui processi compositivi

Il questionario sui processi compositivi ha sondato credenze e convinzioni degli studenti sul compito scritto. I risultati del questionario relativo alle credenze sui processi compositivi confermano l'ipotesi iniziale. Senza uno specifico intervento sulle strategie di scrittura, le credenze della maggior parte degli studenti riflettono un approccio superficiale al compito scritto. Per l'esattezza, l'analisi dei dati ha fatto emergere cinque tipi di approccio: *affettivo-impulsivo*, *revisionista poco autonomo*, *ingenuo*, *spontaneo-impulsivo*, *impotente appreso*. Essi identificano due stili, che, riferendosi agli studi di Lavelle, sono sia profondi che superficiali, e tre stili che riflettono, invece, approcci superficiali alla scrittura.

Si precisa che, essendo una prima esplorazione con uno strumento appena validato e con un numero relativo di partecipanti, si rende necessario ripetere la procedura, estenderla a un contesto più ampio e verificare eventuali incongruenze nei risultati.

(a) Affettivo-impulsivo

Il primo fattore raggruppa 18 item. La maggior parte corrisponde, come per la Lavelle, ad uno stile elaborazionista, tranne per la presenza di quattro item: V65: "*La mia intenzione, quando scrivo, è semplicemente rispondere alla richiesta del compito*" (P), V57: "*Non mi interessa davvero il motivo per cui si scrive*" (RR), V47: "*Io sono il mio uditorio (scrivo per me stesso)*" (SI), V35: "*La revisione consiste nel fare minimi cambiamenti – ritoccare solo qualcosa e riscrivere con altre parole*"(SI). Questo fattore, che spiega la maggiore percentuale di varianza, si contraddistingue per due aspetti. Il primo prevale sul secondo e richiama quello che Lavelle ha definito stile elaborazionista. Lo studente è orientato alla ricerca di significato determinato da un profondo investimento personale.

Se da una parte è evidente il forte coinvolgimento personale, dall'altra, la presenza degli item 65-57-47-35, sembra riflettere una scarsa conoscenza dei processi implicati nello scrivere, cui fa seguito, di necessità, un livello di elaborazione poco profondo (es. *La mia intenzione, quando scrivo, è semplicemente rispondere alla richiesta del compito*). Il basso livello di elaborazione concettuale, emerso anche dai risul-

tati al test di scrittura (misure testuali), può essere proprio indicativo della debole conoscenza dei processi compositivi. I quattro item tipici dell'approccio superficiale e che divergono dallo stile elaborazionista contribuiscono a creare una sorta di fattore ibrido che contempla in sé una dimensione profonda e una dimensione superficiale: la prima data dal coinvolgimento affettivo, la seconda dalla mancanza di uno stile riflessivo. Pertanto, si attribuirà a questo primo fattore l'etichetta "*affettivo -impulsivo*". Un approccio misto corrisponde maggiormente al piano del reale rispetto ad approcci nettamente superficiali o profondi (Webb, 1997; Biggs, 1999).

La presenza della componente affettiva potrebbe essere ricondotta anche alle caratteristiche del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Il Corso rivolge particolare attenzione agli aspetti affettivo-motivazionali, considerando che gli studenti diventeranno insegnanti di scuola primaria. D'altra parte, è probabile che l'attenzione privilegiata alla dimensione affettiva vada a scapito di quella riflessiva, che è poi sollecitata in maniera diversa a seconda della scuola di provenienza. La differenza significativa nelle medie di Padova 2010, Padova 2011 e Portogruaro 2010 è dovuta probabilmente non solo a caratteristiche cognitive e affettive dello studente, ma anche a caratteristiche contestuali e allo stile di insegnamento, che influenza lo studente nella ricezione della conoscenza e nella percezione del contesto d'apprendimento (Yip, 2009). Questi fattori sono direttamente collegati alle strategie e alla prestazione accademica. Poiché lo stile elaborazionista (prevalente in questo fattore) è predittivo del grado di coinvolgimento personale, ma non della competenza nella scrittura accademica (Lavelle, 1993), si possono spiegare i risultati scadenti al test di scrittura, specialmente nelle misure testuali.

(b) Revisionista poco autonomo

Il secondo fattore comprende dieci item: tre di tipo procedurale (es. *L'insegnante è il pubblico più importante*), tre di bassa autoefficacia (es. *Ho bisogno di incoraggiamento per fare del mio meglio*), due di tipo revisionista (es. *Completo ogni frase e la controllo prima di procedere con la successiva*) e uno impulsivo (es. *Metto da parte un tempo preciso per i compiti scritti*). Considerando il fatto che l'item individuato come 'impulsivo' è, a parere personale, più vicino ad uno stile

riflessivo-revisionista (lo studente esplicita una strategia di autoregolazione –“*Pianifico un tempo preciso per i compiti scritti*”), anche questo fattore può essere definito ibrido. L'approccio profondo è ravvisabile nella comprensione sofisticata della revisione, intesa come assunzione di responsabilità della scrittura nella costruzione di significato per sé e per il lettore. Gli item“*Completo ogni frase e la controllo prima di procedere con la successiva*”,“*C'è un modo migliore per eseguire un compito scritto*” e “*Metto da parte un tempo preciso per i compiti scritti*” sottendono tre fattori dinamici della motivazione, che vanno ad influire positivamente sulla prestazione: una teoria incrementale della conoscenza, un senso di autoefficacia e l'autoregolazione. Il secondo fattore individua, pertanto, uno studente che ha una teoria incrementale della conoscenza che, a sua volta, lo porta a percepirsi autoefficace e ad attivare processi autoregolatori, come la pianificazione del tempo a disposizione. Tuttavia, gli altri item del secondo fattore denotano uno studente preoccupato di accontentare l'insegnante (es. *L'insegnante è il pubblico più importante*), ansioso per la valutazione (es. *La valutazione di ciò che scrivo mi spaventa*) e per il tempo a disposizione (es. *Mi preoccupa del tempo che impiegherò a scrivere*). Si ritiene che lo studente sia autoefficace, nel senso che è disposto a partecipare, a persistere nel compito e a lavorare duramente, ma solo con il supporto degli altri (es. *Preferisco lavorare in piccoli gruppi per discutere le idee o per correggere quanto scritto; Ho bisogno di incoraggiamento per fare del mio meglio*).

Gli scrittori inesperti hanno particolare bisogno di supporto, perché la scrittura intimorisce in particolare chi ha avuto esperienze negative (Lavelle,1993). McCarthy & Schmeck (1988) sostengono che credenze negative su se stessi potrebbero essere collegate all'incapacità di adottare strategie profonde. L'autoregolazione, l'autoefficacia e l'interesse per il compito, derivano, pertanto, da feedback esterni. Quando lo studente non ha la competenza valutativa, ad esempio, perché ha poca esperienza con il compito, i commenti persuasivi dell'insegnante potrebbero contribuire positivamente all'autoefficacia (Bandura, 1977). Gli studenti danno molto valore ai suggerimenti dell'insegnante per migliorare il proprio testo, soprattutto al primo anno di università, quando non c'è ancora abbastanza esperienza di scrittura accademica (Straub,1997; Bandura,1986; Pajares & Valiante,2006; Duijnhower, Prins, Stokking, 2010). Probabilmente gli studenti al primo anno di università non

hanno ancora raggiunto un livello tale di maturità da autorinforzarsi e trovare in sé le risorse per persistere nel compito e portarlo a termine con successo. Per cui, anche questo fattore contempla una componente profonda legata all'aspetto riflessivo-revisionista e una componente superficiale dovuta alla mancanza di gestione autonoma di sé in funzione del compito. L'etichetta attribuita è “*revisionista poco autonomo*”.

(c) Ingenuo

Il terzo fattore raccoglie tre item "bassa autoefficacia" (ad es. *Mi aspetto bei voti sui miei scritti*), quattro procedurali (ad es. *Esamino attentamente ciò che richiede il compito*), due elaborazionista (ad es. *Colpisco il lettore accennando a quello che andrò a scrivere*), uno riflessivo-revisionista (*Pianifico il mio scritto e mi attengo a quanto pianificato*) e uno spontaneo-impulsivo (*Inizio con uno schema chiaro e dettagliato*). Questi studenti sembrano avere una concezione di sé altamente competente (Lavelle, 1993). Non a caso, dall'analisi della varianza emerge che i giudizi ricevuti in media alle superiori determinano differenze significative in questo fattore. Harris e Graham (1989) sostengono che la capacità di autovalutarsi accuratamente è un'importante abilità metacognitiva e che i bambini piccoli e gli studenti inesperti hanno difficoltà nel valutare i loro problemi e performance. Chi sovrastima la propria prestazione, probabilmente, non investe un grande sforzo per ultimare il compito, non si impegna nel monitorare la comprensione o nello sviluppare appropriate strategie (Labuhn, Zimmerman, Hasselhorn, 2010). Il fattore delinea uno studente molto sicuro di sé, che pianifica e pone attenzione alla consegna, ma non allo scopo di manipolare significati, ma per ottenere bei voti. Quando poi l'obiettivo dello studente è quello di osservare le richieste del compito (*Esamino attentamente ciò che richiede il compito*), l'attività di apprendimento poggerà su un basso livello di impegno cognitivo (ad es. Memorizzare o ripetere) che darà esito ad un risultato superficiale, lineare. Probabilmente il ragazzo si aspetta bei voti in quanto sovrastima le proprie capacità. In realtà, però, non ottiene buoni risultati perché la sua idea di scrittura è trasmissione di informazioni. Uno studente orientato in questi termini potrebbe, infatti, pensare che “*lo scopo principale della*

scrittura è dare informazioni agli altri” o che *“i bravi scrittori si attengono strettamente alle informazioni che hanno su un argomento”*. Credenze sulla scrittura di tipo trasmissivo sono associate a bassi livelli di impegno affettivo e cognitivo. Questo si riflette in un prodotto che manca di uno sviluppo profondo dei contenuti e di altri aspetti relativi alla qualità della scrittura come la coerenza e la coesione (White, Bruning, 2005). Diversamente, uno studente orientato verso una prospettiva costruttivista potrebbe pensare che *“la scrittura aiuta a capire meglio quello che si sta pensando”* o che *“il punto di vista dello scrittore dovrebbe emergere dal testo”*. Credenze sulla scrittura di tipo costruttivo sono associate ad alti livelli di impegno affettivo e cognitivo durante il compito perché lo studente vede lo scopo della scrittura nel costruire personalmente e criticamente il testo. Ne deriva un prodotto con uno sviluppo profondo dei contenuti, altamente qualitativo dal punto di vista di coerenza e coesione (White, Bruning, 2005). Nonostante il terzo fattore possa quindi sembrare indicativo di un approccio profondo (lo studente afferma di non andare fuori tema, di pianificare, di prestare attenzione...), in realtà rappresenta un approccio superficiale al compito e per questo motivo l'etichetta più adatta sembra *“stile ingenuo”*.

(d) Spontaneo - impulsivo

La quarta dimensione è formata da sei item: quattro di stile spontaneo-impulsivo (ad es. *Non penso mai a ciò che andrò a scrivere*), uno di bassa autoefficacia (*Non riesco a revisionare ciò che scrivo perché non sono in grado di riconoscere i miei errori*) e uno riflessivo-revisionista (*Quando mi viene assegnato un compito in cui si richiede di argomentare o di esprimere un punto di vista, so subito da che parte stare*). Il fattore delinea un approccio superficiale al compito in quanto lo studente che non ritiene importante pianificare manifesta uno stile poco o per nulla riflessivo. Espressioni come *“La mia scrittura è “di getto”, con poca pianificazione o preparazione”*, *“Non penso mai a ciò che andrò a scrivere”*, *“Scrivo dapprima “così come mi viene”, poi torno indietro e rivedo il tutto”* e *“Quando inizio a scrivere ho solo una vaga idea di ciò che verrà fuori”*, sono tipiche di uno studente che adotta una concezione della scrittura come prodotto, dove scrivere è una procedura 'step by

step', priva di significato personale. Gli obiettivi che si pone sono di prestazione e non di padronanza. Chi ha obiettivi di prestazione tende a valutare la propria competenza confrontandosi con gli altri, mentre chi si pone obiettivi di padronanza si focalizza sullo sviluppo della propria competenza confrontandosi in termini intrapersonali (Elliott & Thrash, 2001). Nello studio di Zimmerman & Kitsantas (1999), si è concluso che quando i partecipanti focalizzavano l'attenzione sul risultato e trascuravano il processo, tendevano ad attribuire i loro errori a bassa abilità ed erano meno soddisfatti della loro prestazione. Questo atteggiamento negativo si rifletteva in bassa autoefficacia e interesse nell'acquisire abilità di scrittura (Hidi e Boscolo, 2006). L'approccio al compito è sbrigativo e difensivo, in quanto chi scrive si sente incapace di affrontare il processo compositivo, come testimoniato dal rilievo dato all'item seguente: *“Non riesco a revisionare ciò che scrivo perché non sono in grado di riconoscere i miei errori”*. Questi studenti dubitano fortemente delle proprie abilità e concepiscono la scrittura come un compito da evitare. Analogamente alla definizione di Lavelle (1993), lo stile potrebbe essere definito *“spontaneo-impulsivo”*. Questo profilo sembra attenuato per Padova 2011 che, secondo l'analisi della varianza, ottiene un'immagine migliore rispetto a Portogruaro 2010 (sig. 0,004).

(e) Impotente appreso

L'ultimo fattore raccoglie nove item: tre di tipo elaborazionista (ad es. *Visualizzo ciò di cui sto scrivendo*), due spontaneo-impulsivo (ad es. *Spesso la mia prima bozza è il lavoro definitivo*), due di bassa autoefficacia (ad es. *I miei scritti esprimono raramente ciò che realmente penso*) e due riflessivo-revisionista (ad es. *La revisione è un processo finale*). Secondo le analisi, tre item devono essere letti all'inverso: V5 *“Non uso molte definizioni ed esempi per rendere le cose chiare”*, V42 *“Quando scrivo non utilizzo spesso analogie e metafore”*, V27 *“La mia brutta copia non è mai in disordine”*. L'approccio che si viene a delineare non è un approccio profondo. Infatti, lo studente dimostra di avere un'idea ingenua di pianificazione (*Spesso la mia prima bozza è il lavoro definitivo* o *La mia brutta copia non è mai in disordine*) più legata ad un'idea diffusa di “fare la scaletta”. Anche la revisione (*La revisione è un processo finale*), relegata ad una fase finale del processo compositivo, rende conto di

un'idea ingenua di correzione che cozza con la sua reale caratteristica di essere ricorsiva (Hayes & Flower, 1980). Non c'è inoltre consapevolezza del destinatario nel momento in cui non si cerca di chiarire il proprio pensiero e si dà per scontato che l'altro capisca. Gli item “*Se il compito richiede 1000 parole, cerco di scriverne tante*” e “*I miei scritti esprimono raramente ciò che realmente penso*” descrivono uno studente che si sente impotente e dimostra uno scarso concetto di sé come scrittore, abilità incerte e poca o nulla consapevolezza della scrittura come strumento di significato ed espressione personale. Infine, l'item “*Quando scrivo, scrivo ciò che direi se stessi parlando*” profila uno stile poco riflessivo, rivolto non tanto al processo, quanto al prodotto e quindi ad un'idea di intelligenza come entità imm modificabile. Gli studenti con questa idea di intelligenza perseguono obiettivi di "basso profilo" - di prestazione - , nel senso che lavorano concentrandosi sui risultati da esibire e, di fronte all'insuccesso, sviluppano un pattern comportamentale di "impotenza appresa": si scoraggiano facilmente di fronte agli ostacoli, attribuiscono gli errori alla loro scarsa abilità e tendono a reagire in modo depressivo all'insuccesso. In pratica, lo studente vede il compito come un banco di prova in cui dimostrare le proprie abilità e nascondere i propri limiti (Cisotto, 2006). Il quinto fattore è, quindi, definibile "*impotente appreso*".

La somministrazione del questionario sui processi compositivi è servito per capire se l'approccio allo scrivere potesse influenzare i risultati al test di scrittura. La prevalenza di approcci superficiali al compito, basati su convinzioni ingenuie della scrittura, probabilmente ha inciso sulle strategie per affrontare il compito e di conseguenza sui risultati. L'interazione tra strategie e successo accademico rappresenta una dinamica molto interessante.

8.4 Limiti dell'indagine e futuri sviluppi

Nella parte iniziale del capitolo si è fatto rapido cenno agli sviluppi possibili di questa indagine in un futuro immediato, ossia, la necessità di rivisitare la didattica dell'insegnare a scrivere. Essa dovrà essere rivolta, da un lato a migliorare le competenze di scrittura, dall'altro, a promuovere nello studente la presa in carico del proprio processo di apprendimento della scrittura. I due aspetti possono essere

conciliati in un intervento laboratoriale. Da questo ci si aspetta che la pratica con la scrittura accademica, il feedback sulla scrittura dei propri testi e l'analisi di buoni esempi contribuisca a migliorare la qualità della produzione scritta. Questa ipotesi, però, potrà essere verificata soltanto in futuro, quando verranno raccolti e confrontati i risultati degli studenti al test e al questionario prima e dopo l'intervento laboratoriale. Questo è certamente un limite dell'indagine al quale si intende supplire a breve termine.

Altri limiti in questa ricerca e ai quali si tenterà di dare una risposta negli sviluppi futuri, sono raggruppabili in due categorie: la prima riguarda il disegno di ricerca nella fase precedente la raccolta dati, la seconda riguarda il disegno di ricerca nella fase successiva alla raccolta dati. Rispetto alla prima categoria, può essere discutibile il numero dei partecipanti ristretti alla regione Veneto. Sarebbe interessante allargare l'indagine al contesto nazionale coinvolgendo tutte le matricole di SFP. Visto, poi, che la conoscenza pregressa ha un ruolo determinante per la riuscita del compito (in particolare nell'attività di sintesi), potrebbe essere utile porre agli studenti delle domande iniziali e finali per accertare il livello di comprensione (letterale, inferenziale, degli scopi e interpretativo). E infine, si potrebbe vedere se specificando la consegna del compito di sintesi, i risultati migliorano. Si era visto, infatti, che chiedere di scrivere un testo informativo, può indurre a collezionare le idee frequenti e più importanti dei testi-fonte. Diversamente, la richiesta di produrre una sintesi in forma di testo comparativo, avrebbe incentivato, forse, la ricerca di contrasti, differenze o similitudini tra i contenuti delle fonti (Mateos, Solè, 2009).

Rispetto al disegno di ricerca nella fase successiva alla raccolta dati, sarebbe interessante comparare i risultati di province, regioni e anche Facoltà diverse. La scrittura è, infatti, una competenza trasversale richiesta in tutti gli ambiti formativi e professionali. Un altro sviluppo della ricerca, potrebbe essere quello di confrontare gli indici di comprensione e produzione per le sintesi scritte con altri sistemi automatizzati ed effettuare un'indagine in profondità (ad es. Un focus group) con analisi dei protocolli discorsivi.

CAPITOLO 9
IMPLICAZIONI PEDAGOGICO-DIDATTICHE
DELL'INDAGINE

9.1 Investire sul futuro dell'insegnamento

Nel Piano Formativo della Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione di Padova, ciclo XXI, si afferma che la letteratura scientifica sui temi affrontati dalla Scuola riguarda: l'interazione tra le teorie e le pratiche di insegnamento, le modalità di promozione di apprendimenti efficaci in rapporto alle classi di età, l'apertura alle metodologie della ricerca educativa finalizzata all'innovazione didattica, la delineazione etico-sociale della professione docente, la differenziazione dei percorsi didattici e formativi nei vari contesti di attività, il riassetto delle istituzioni in cui opera. Risulta centrale (ma non unico), in questo approccio, il riferimento all'istruzione e alle trasformazioni in atto nel sistema scolastico italiano e, più in generale, nelle società occidentali ed il conseguente richiamo a nuove concezioni curricolari, a metodi differenziati di progettazione e valutazione degli interventi, all'uso di diversi strumenti didattici.

Un settore di grande interesse riguarda, per l'appunto, la formazione degli insegnanti, sia in fase iniziale che in servizio. In ambito europeo ed internazionale esso costituisce un obiettivo politico e culturale da perseguire con impegno per rendere più qualificato il processo di istruzione in contesti sociali in rapido cambiamento. L'adesione a un approccio didattico risponde al bisogno di investire nell'educazione e nella formazione per mantenere ed aumentare il capitale umano e sociale di una comunità. Intervenire sulle difficoltà di scrittura di studenti universitari, come nel caso della presente ricerca, significa sia garantire loro il successo accademico, sia favorire un inserimento attivo, consapevole e competente nella società, ma soprattutto nella futura professione. Un'analisi attenta delle competenze di scrittura degli studenti universitari, soprattutto in fase di ingresso, permette infatti un'impostazione della proposta didattica centrata sullo studente e l'elaborazione di modelli di potenziamento delle abilità linguistiche in contesti e situazioni specifiche.

Affinché gli studenti possano maturare buone competenze di scrittura, prima di tutto vanno offerte loro valide opportunità per imparare a scrivere e questo impegno non può considerarsi certamente assolto dopo i primi anni di scolarità (Laneve, 1997; Perla, 2004). Ma all'Università si insegna a scrivere? Nel nostro Paese, educare a

scrivere è sempre stato qualcosa di minimale a causa della particolare attenzione alla parte ricevente dei testi (una buona educazione letteraria), piuttosto che a quella emittente (una buona produzione), (Corno, 2003). Anche quando, negli anni '90, si affacciano i primi laboratori di scrittura (e.g. *Il laboratorio di scrittura di Torino*) e con essi una visione processuale dell'apprendere, non si reputa necessario proporre un test di ingresso, in quanto, si suppone che la competenza di scrittura dello studente sia già, in qualche modo, certificata dall'esame di maturità. Purtroppo, questa idea è foriera di una concezione della scrittura tecnicistica, ovvero, di un insieme specifico di sotto-abilità da padroneggiare. L'insegnamento della sintassi è stato spesso confuso con il tradizionale insegnamento della grammatica (serie di esercizi ripetitivi) che, come si è dimostrato, non migliora la qualità della scrittura (Andrews et al. 2006; Smith, Cheville & Hillocks, 2006). Non era neppure chiaro il motivo per il quale lo studente non interiorizzava il concetto di paragrafo, se fosse una questione prettamente linguistica o finemente concettuale e inerente ai processi di pensiero (Corno, 2003).

Per incentivare l'elaborazione riflessiva del compito è necessario coltivare l'attitudine a documentarsi, a organizzare le idee, a sperimentare e confrontare fra loro trascrizioni differenti di uno stesso pensiero (Corno, 2002). E' in virtù della costante interazione tra il comporre e l'attività riflessiva che l'imparare a scrivere può rappresentare il paradigma di una più generale concezione di apprendimento (Cisotto, 2006) definita da Ausubel (1968) come *apprendimento significativo*. Si tratta di una forma di apprendimento che si contrappone all'apprendimento per memorizzazione, impegnando l'allievo nella costruzione di significato (Cisotto, 2006). Nonostante questi buoni input, la loro traducibilità, in Italia, tarda ad arrivare.

9.2 Esempi di Corsi di Scrittura Intensiva

Diversamente, oltre-oceano, i Corsi di Scrittura Intensiva al primo anno di Università sono molto diffusi. Già nel 1874, Charles William Elliot istituisce il primo corso di scrittura alla Harvard University. Ancor oggi il corso occupa un posto importante nei curricula accademici e si distingue per l'approccio unico e centrato sullo studente (Graves & Graves, 2006). Nonostante la lunga tradizione, la proposta

non è però esente da critiche. Gli stessi autori, Graves & Graves (2006), hanno affermato che i programmi di scrittura sono costruiti attorno a un modello deficitario, visto che il corso si rivolge solo agli scrittori grammaticalmente scorretti. Questi corsi sono nati per rimediare abilità linguistiche che devono precedere il lavoro di base degli studenti e gli altri corsi in generale (Fosen, 2006). L'aspetto più problematico sta nel fatto che si affronta il tema della scrittura considerandolo un "discorso educativo universale", pensando che, in seguito, gli studenti saranno in grado di trasferire ciò che hanno appreso (in uno o al massimo due semestri) da un contesto specifico all'altro (Downs, Wardle, 2007). Gli stessi autori sostengono che questo metodo educativo nasconde una misconcezione della scrittura, tale per cui essa non viene considerata una reale disciplina, ma un ordinario insegnamento di abilità (Moran, Soiferman, 2010).

Anche le Università del Canada, sebbene la loro storia sia più giovane rispetto agli U.S.A., hanno offerto una gran varietà di corsi, centri, programmi e titoli di scrittura alle matricole universitarie. Diversamente dai programmi americani, in Canada si sono sviluppati corsi diversi a seconda delle diverse Facoltà e dei bisogni degli studenti. Il problema principale è che alcuni corsi funzionano meglio di altri, per cui ci saranno studenti con una preparazione eccellente e altri meno (Bartlett, 2003). All'Università di Manitoba, per qualificare il corso, sono state impartite precise indicazioni: almeno tre testi di 3-5 pagine, un minimo di due testi di 6-8 pagine, un minimo di 3000 parole e, infine, un feedback su stile e contenuto. Il lavoro scritto deve includere una descrizione scritta o un argomento che sia chiaro, conciso e strutturato logicamente, che rifletta un'appropriata consapevolezza del destinatario o lettore a cui è indirizzato. La riflessione sul prodotto finale sarà stimolo per organizzare altri corsi, definire obiettivi specifici e risultati attesi. I corsi, enfatizzando l'analisi della retorica e i processi di lettura e scrittura in contesto, guidano gli studenti alla riflessione sul proprio apprendimento. Proprio l'attenzione alla consapevolezza metacognitiva, oltre allo sviluppo di nuove abilità di scrittura, è utile sia per gli studenti che sanno già scrivere, sia per gli studenti inesperti (Carroll, 2002). Lo scopo sta nel cambiare la modalità di composizione delle matricole, aiutandole ad impiegare processi compositivi sempre più sofisticati (MacArthur, Graham, Fitzgerald, 2006).

Per aiutare lo studente a comporre in modo efficace e strategico, sarebbe importante riferirsi alle esperienze americane e canadesi, piegando i corsi di scrittura, o, meglio, i laboratori, alle esigenze socio-culturali e ai bisogni degli studenti italiani. Stranamente, la scarsa educazione alla scrittura in Italia non spiega la quantità e la varietà di scritture con cui lo studente universitario si confronta quotidianamente: dalla presa di appunti, alle risposte d'esame fino all'articolazione della tesi di laurea.

Un sapere e un saper fare linguistico di base sono indispensabili per tutti e sarebbero da attivare in tutte le facoltà, se è vero che in tutte le facoltà, comprese quelle scientifiche, si usano linguaggi e metalinguaggi particolari, la cui natura è strettamente connessa ai fondamenti epistemologici delle diverse discipline e aree di ricerca e se è vero che in tutte le facoltà gli studenti devono affrontare un percorso di ricerca che si conclude con una tesi scritta, il cui valore, al di là dei contenuti, si gioca spesso sul piano del rigore formale, della chiarezza espositiva e della persuasività argomentativa (Lavinio, Sobrero, 1991).

Le competenze di scrittura non entrano in gioco solo alla fine del percorso universitario, ma anche durante gli studi e attraverso forme diverse (e.g. risposta a domande, completamenti, relazioni, sintesi...). L'impegno cognitivo, però, è molto diverso se si chiede allo studente di rispondere a una domanda o di costruire una sintesi. Nel primo caso, infatti, è implicato un minor numero di processi linguistici e cognitivi rispetto al secondo. Per queste ragioni e con la prospettiva di avvicinarsi alla media europea, si è progettato un modello di laboratorio per le matricole di SFP.

9.3 Il modello progettuale di laboratorio

Come si è anticipato, l'obiettivo a lungo termine perseguito dalla presente indagine era quello di raccogliere dati sulle scritture delle matricole di Formazione Primaria al fine di promuoverne il miglioramento. Si ritiene che la forma didattica più efficace in tal senso sia il laboratorio basato sui processi di scrittura, volto a migliorarne la gestione, ma anche a promuovere convinzioni dinamiche e atteggiamenti improntati all'autoregolazione. Per questo motivo, l'impostazione metodologica del laboratorio dovrà sostenere l'autonomia di apprendimento dello studente introducendolo, sia ai generi e alle forme di scrittura richieste in ambito

universitario, sia a buone pratiche spendibili nel contesto professionale. Si prevede pertanto la realizzazione di un modello di intervento didattico rivolto agli studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria che non abbiano raggiunto la soglia di sufficienza al test iniziale di scrittura. Il laboratorio risulta strutturato così come segue:

- intervento didattico laboratoriale in forma intensiva prima dell'inizio delle attività accademiche per un totale di 30h;
- periodicamente, in corso d'anno, viene data la possibilità agli studenti con particolari difficoltà di frequentare moduli appositamente definiti per consolidare le abilità acquisite in fase iniziale;
- al termine del laboratorio sarà somministrato un test di scrittura finale con prove analoghe a quello di ingresso per rilevare l'evoluzione delle competenze di scrittura. La prova sarà ripetuta anche a un mese di distanza. Il mancato superamento di questo test, nonché la persistenza delle difficoltà durante gli studi, presuppone la frequenza ai moduli intensivi in corso d'anno. Sarà somministrato nuovamente il questionario sui processi di scrittura compilato in fase iniziale per rilevare eventuali modificazioni nelle credenze e negli atteggiamenti verso lo scrivere.

La scelta del laboratorio è funzionale all'idea di scrittura in quanto attività sociale, un mezzo per partecipare ad una comunità di discorso. Discutere su quanto si è letto, studiato e scritto porta alla costruzione di nuovi significati o alla ri-costruzione e negoziazione di quelli già acquisiti. La scrittura può essere il momento conclusivo di questa chiarificazione, ma può anche accompagnarla nel momento in cui si condivide quanto si è scritto facendo emergere dubbi e riflessioni che diventano stimolo per la ricerca di nuovi significati (Boscolo, 2002). Quando il compito è così inteso, gli allievi possono manipolare la scrittura, esplorarne il funzionamento e prendere contatto con i trucchi del mestiere in situazioni non minacciose (Cisotto, 1998). In questo senso, non è possibile un mero addestramento di abilità linguistiche, ma si rende necessario il contatto con strategie in grado di rendere più riflessivo il rapporto con la scrittura. I benefici derivanti dalla conoscenza e uso di strategie sono documentati a tutti i livelli di scolarità fino all'ambito accademico (De La Paz, 2007). Gersten e Baker (2001), ad esempio, hanno riscontrato buoni risultati aiutando gli

studenti ad acquisire la conoscenza della struttura testuale, insegnando in modo esplicito i processi di scrittura (pianificazione, trascrizione e revisione) e dando feedback mirati. Un insegnamento basato sui processi di scrittura, e quindi, su un atteggiamento strategico, presenta almeno cinque caratteristiche (De La Paz, 2007):

- ✓ l'insegnante fornisce abitualmente dimostrazioni di “pensiero ad alta voce” e mostra come usare la strategia;
- ✓ inizialmente, l'insegnamento è completamente diretto dall'insegnante, che diminuisce poi gradualmente il suo supporto;
- ✓ gli studenti lavorano in collaborazione e poi imparano ad applicare la strategia indipendentemente;
- ✓ la responsabilità di regolazione dell'uso di strategie passa progressivamente dall'insegnante agli studenti;
- ✓ viene utilizzata la mnemotecnica per aiutare gli studenti a ricordare la sequenza di “step” per mettere in atto ciascuna strategia, gli studenti sono impegnati cioè in un atto cognitivo o metacognitivo nell'applicare una strategia.

Queste caratteristiche accompagneranno il lavoro sul *testo*. Le attività saranno di volta in volta focalizzate sugli aspetti linguistici (così come nel test di scrittura: ortografia, morfologia, punteggiatura e lessico) e sugli aspetti testuali (coesione, coerenza, comprensione e produzione di sintesi scritte). Siccome l'obiettivo a cui è destinato l'intervento rimediativo è quello di formare *competenze linguistiche*, sarà richiesto agli studenti un ruolo attivo. Numerose ricerche sull'expertise testimoniano che le differenze tra esperti e inesperti non sono ricondotte solo al sapere dichiarativo e procedurale, ma anche alla capacità di farne usi flessibili e ai processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali con cui gli studenti apprendono ad accrescere in autonomia le proprie conoscenze diventando capaci di autoregolare le proprie attività di apprendimento (Cisotto, 2006). Si è dimostrato, infatti, che gli scrittori esperti hanno una concettualizzazione più sofisticata della scrittura rispetto agli scrittori meno esperti (Graham, Schwartz, MacArthur, 1993), possiedono un ampio repertorio di conoscenze circa gli attributi e la struttura dei diversi generi testuali (Englert, Thomas, 1987) e sanno identificare le strategie più adeguate per gestire i processi di scrittura (Englert, Raphael, Fear, Anderson, 1988). Così, per incrementare l'attitudine

alla pianificazione, all'elaborazione profonda, alla revisione ricorsiva, al monitoraggio e all'autovalutazione, procedure tipiche degli studenti esperti, tutor qualificati condurranno il laboratorio secondo tre tipi di strategie:

- ◆ *strategie a carattere costruttivo* con cui incrementare l'attitudine alla rielaborazione profonda e rafforzare i processi di pensiero: il ragionamento ad alta voce, matrici, mappe cognitive e reti concettuali per organizzare le conoscenze e stabilire relazioni, uso di domande-guida, riepiloghi; facilitazioni procedurali per alleggerire il carico cognitivo (Bereiter e Scardamalia, 1987);
- ◆ *strategie socio-costruttive e dialogico-discorsive*, in particolare, nella forma del jigsaw o insegnamento reciproco. Si tratta di far sperimentare agli studenti come il confronto, la discussione e la gestione collaborativa del compito con i pari e/o l'esperto possano rappresentare occasioni privilegiate per imparare a pensare di più e meglio e per migliorare nello stesso tempo i saperi e le abilità di scrittura. Tramite l'interazione in gruppo gli studenti costruiscono insieme conoscenze complesse, confrontano la comprensione dei problemi e ne condividono processi e pratiche di soluzione. La gestione condivisa del compito consente infatti una gestione distribuita del carico cognitivo e delle operazioni dello scrivere. Il supporto motivazionale che essi ricavano dal lavoro collaborativo rappresenta un incentivo importante alla maturazione delle strategie personali, ma ne escono potenziati anche la percezione di competenza e l'autoefficacia.
- ◆ *strategie metacognitive e motivazionali* per monitorare, autovalutare e sostenere in autonomia il processo di scrittura. Sono strategie utili a stimolare la riflessione metacognitiva e l'autoregolazione: la conversazione metacognitiva, l'esplicitazione di aspettative e obiettivi d'apprendimento, l'autorinforzo, il darsi istruzioni, la richiesta di aiuto. Si punta in tal modo a ridurre la “distanza motivazionale” verso la scrittura che scaturisce dalla convinzione ingenua di una propensione naturale verso tale attività, da cui spesso deriva l'atteggiamento rassegnato, di scarsa fiducia nelle possibilità di migliorare le proprie capacità (Graham & Harris, 2000).

L'azione decisiva del tutor (di scaffolding e di facilitazione) riguarda soprattutto gli

aspetti del *come si apprende*. Questi vengono richiamati, anche, nell'ultima parte della Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18.12.06: *l'imparare ad imparare, le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa e imprenditorialità e la consapevolezza e l'espressione culturale*. Queste competenze potrebbero essere definite gli arnesi del mestiere, perché servono a far crescere le altre competenze (la comunicazione nella madrelingua, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza matematica e le competenze di base in scienza e tecnologia, la competenza digitale). Rivestono un ruolo chiave, per gli studenti, non solo la conoscenza e l'uso di strategie costruttive, dialogico-discorsive e metacognitive, ma anche altri fattori dinamici come la motivazione, gli obiettivi personali, la reazione agli insuccessi, l'immagine di sé, il desiderio di misurarsi con la sfida, la sensibilità al contesto, la determinazione. Lavorare su questi aspetti in contesti autentici (attività, compiti e materiali riguardanti reali situazioni di apprendimento) significa lavorare sulla padronanza dei processi di scrittura e crearsi, quindi, un proprio *stile* di apprendimento per competenze.

CONCLUSIONE

La ricerca aveva preso avvio da un problema dilagante che investe le competenze di scrittura degli studenti universitari, sempre più incerte e lacunose, sia sotto il profilo linguistico, sia sul piano concettuale e testuale. Tali carenze, come si è ribadito in più punti, costituiscono fonte di ulteriore preoccupazione quando si riscontrano in matricole di Scienze della Formazione Primaria, il cui sbocco professionale è, di necessità, l'insegnamento nella scuola primaria o dell'infanzia. Dopo aver esplorato la situazione delle abilità di scrittura attraverso il test, e gli atteggiamenti verso lo scrivere tramite il questionario sui processi compositivi, la preoccupazione si è acuita. Non sono tanto (o solo) abilità e conoscenze linguistiche ad essere compromesse, quanto la capacità di gestire aspetti complessi dello scrivere, ossia il piano concettuale e testuale. Questa difficoltà si è resa particolarmente evidente nella scrittura delle sintesi, attività richiesta di frequente in ambito accademico, anche perché strettamente attinente ai processi di apprendimento. Sebbene il numero dei partecipanti non sia altissimo, la tendenza emersa è piuttosto chiara e non lascia spazio a interpretazioni di diverso segno: nella fase iniziale del percorso universitario, i giovani che si accingono a diventare insegnanti tendono a fare un uso replicativo delle conoscenze, estraendole dai testi e riportandole nelle sintesi a elenco, con la tipica modalità del knowledge-telling (Bereiter, Scardamalia, 1987).

Alla scuola superiore, gli studenti imparano che una buona scrittura richiede l'elaborazione di concetti e l'espressione del proprio punto di vista in forma corretta. Il messaggio è lo stesso in tutte le scuole, ma nei licei la scrittura accademica sembra rivestire un ruolo di primo piano, mentre negli Istituti professionali una posizione marginale. Sebbene non insegnato in modo esplicito, anche l'Università richiama l'abilità di esprimere idee e conoscenze tramite testi integrati e ben organizzati, nei quali lo scrittore è invitato a dimostrare la validità di una posizione teoretica o la rilevanza di risultati empirici (Boscolo, Arfè, Quarisa, 2007). L'apprezzamento per lo stile elaborativo di lavoro sui testi scaturisce dall'obiettivo più ambito di un curriculum universitario o scolastico: quello di formare negli studenti processi di pensiero complessi, che li mettano in grado di affrontare con la giusta maturità i

contesti sociali e lavorativi. In quest'ottica, l'arricchimento del repertorio di saperi è concepito in funzione dell'imparare a leggere situazioni e problemi in profondità, ponendosi delle domande, ipotizzando soluzioni, applicando il pensiero critico. Inoltre, per quanto riguarda nello specifico il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, si auspica che uno stile di apprendimento per elaborazione profonda possa tradursi nel tempo in preferenza per uno stile riflessivo di insegnamento: una più generale attitudine all'elaborazione profonda nel rapporto con le conoscenze, con gli alunni e la gestione della classe.

Considerati i risvolti significativi delle competenze di scrittura sulla futura professione e sulla carriera accademica degli studenti, è forse opportuno che l'Università inizi ad affrontare il problema delle abilità di scrittura nell'ottica della formazione, andando oltre la denuncia e il rammarico per gli esiti poco soddisfacenti degli studenti. La capacità di concettualizzare la scrittura e di gestirne l'insieme dei processi implicati è difficile da raggiungere senza il supporto di specifiche strategie. Queste si possono insegnare, prestando attenzione non solo all'uso strumentale di lettura e scrittura, ma anche a quello epistemico (Bruer, 1993). Le strategie per lo studio, per la scrittura e la prestazione accademica sono significativamente correlate e le prime sono indubbiamente un buon predittore della riuscita in ambito universitario (Yip, 2007; 2009 Yip & Chung, 2002, 2005).

L'apprendimento di strategie rende gli studenti più sicuri e motivati verso compiti di apprendimento complessi, com'è per l'appunto, la scrittura. Gli studenti sicuri di sé e motivati spenderanno più tempo e sforzo per il proprio apprendimento e avranno risultati migliori rispetto a quelli che non si percepiscono autoefficaci (Ibidem, 2009). Uno fra gli obiettivi prioritari dell'Università dovrà essere, allora, quello di preparare gli studenti a coltivare un atteggiamento disciplinato e auto-motivato verso l'apprendimento, la regola empirica per il successo in campo accademico e professionale. Come hanno commentato McCombs e Whisler (1989), la motivazione è un potente predittore per valutare la capacità di apprendimento degli studenti. Fattori disposizionali positivi, a loro volta, potrebbero influenzare l'uso effettivo di strategie ai fini dell'apprendimento e perciò risolversi in una migliore prestazione accademica.

Il tema sopra affrontato fornisce una chiara direzione alla politica educativa di

insegnanti ricerca-tori. Una maggiore consapevolezza dei modi in cui può essere logicamente articolata un'informazione complessa e delle forme linguistiche e comunicative che questa articolazione può assumere aiuta il docente a prevedere le difficoltà che la lettura di testo, l'ascolto di un'esposizione orale o un compito di scrittura possono porre agli allievi. Tale consapevolezza potrà tradursi poi in una migliore definizione di percorsi didattici funzionali a favorire il superamento delle difficoltà. Applicando in maniera sistematica e globale l'attenzione alla testualità, non si agevolerà soltanto la comprensione di conoscenze specifiche, ma si aiuteranno gli allievi a riconoscere e a ricostruire le strutture del pensiero mediante le quali la nostra cultura analizza e rappresenta il mondo (Christen, 2001). Questo atteggiamento si muove in parallelo al processo di transfer della conoscenza, in quanto gli studenti che hanno sviluppato un buon atteggiamento verso l'apprendimento saranno motivati ad avere alte prestazioni anche in altre aree e discipline (Pintrinch & De Groot, 1990). Quando gli studenti con bassi risultati accademici cambiano in positivo il proprio atteggiamento verso compiti complessi, gradualmente si modificano anche le strategie e migliora la prestazione accademica (Yip, 2009).

In tale direzione, per quanto riguarda lo specifico della presente indagine, è fondamentale che le matricole vedano la scrittura come un processo multilaterale, interattivo e suscettibile di miglioramento. Richiamando gli studi sull'insegnamento delle capacità di scrittura presentati nel capitolo precedente, si ritiene che, per facilitare l'apprendimento di una forma matura ed esperta di scrivere, sia indispensabile coltivare un clima di scrittura di elevata qualità. Esso richiederà il lavoro su compiti 'difficili', l'enfasi sulla revisione come processo di costruzione di significato e l'integrazione della scrittura nel curriculum. Inoltre, è importante aiutare gli studenti a comprendere come i diversi generi utilizzati all'Università siano strumenti per apprendere e come sia possibile (ed auspicabile) sentirsi liberi di prendere una posizione intellettuale. Il luogo ideale per coltivare buone pratiche, come affermato in precedenza, sembra essere il laboratorio. Dall'intervento ci si aspetta che la pratica con la scrittura accademica, il feedback sulla scrittura dei propri testi e l'analisi di esempi di scrittura accademica contribuiscano a migliorare la qualità della produzione scritta. Questa ipotesi, però, potrà essere verificata soltanto in futuro

quando verranno raccolti e confrontati i risultati degli studenti al test e al questionario prima e dopo l'intervento laboratoriale.

Le ricadute sociali di un intervento sistematizzato di insegnamento dei processi di scrittura saranno significative e riguarderanno in particolare tre aspetti: in primo luogo, l'avvio di una serie di attività e iniziative importanti per affrontare in modo sistematico il fenomeno dell'illetteratismo fra i giovani, con particolare riguardo alle competenze di lingua scritta, perseguendo anche l'obiettivo di guadagnare posizioni nel panorama internazionale. Secondariamente, si aspira ad innalzare la qualità delle pratiche di insegnamento della scrittura. A tal fine, sia gli strumenti di indagine utilizzati (test di scrittura e questionario), che il modello progettuale per l'intervento didattico saranno divulgati negli Istituti Scolastici e resi disponibili per altri Atenei ed enti di ricerca (INVALSI, IRRE). Infine, l'avvio di un Centro per l'Apprendimento Assistito della Scrittura potrà offrire agli studenti e al territorio un'ampia gamma di strumenti e percorsi didattici da implementare periodicamente sulla base di bisogni ed esigenze che saranno rilevati.

La ricerca ha inteso essere un tentativo di far luce su un fenomeno che non è sfuggito ad organismi internazionali e, in Italia, a docenti e media: il tema della valutazione delle competenze di scrittura, un tema molto sentito, ma, allo stesso tempo, complesso da definire e da indagare. Per questo motivo, c'è una certa reticenza ad affrontarlo. Tuttavia, la risposta sta proprio nella *complessità*: indicatore, questo, riferibile non solo alla natura dei compiti proposti, ma anche all'ottica dalla quale l'insegnante guarda agli studenti. Adottare un punto di vista complesso nell'insegnamento, in ambito scolastico o universitario, significa al potenziale di crescita degli allievi, anziché i limiti, abbracciare una visione olistica dei problemi, contemplare giudizi sfumati e non del tipo "tutto" o "niente", orientarsi nell'indeterminatezza ed essere pronti a cambiare metodo e strumenti per aiutare gli studenti a realizzare il proprio potenziale. Obiettivi di crescita e miglioramento condivisi possono aiutare lo studente a farsi carico del personale processo di apprendimento. Da questo punto di vista, i risultati ottenuti rappresentano per noi una sfida e non un destino ineluttabile. La fiducia nel potenziale d'apprendimento non dovrebbe mai mancare, se si crede nella crescita individuale e sociale.

Le riflessioni tratte da C. Dweck (2000) sono sembrate una conclusione assai vicina alle convinzioni maturate lavorando tenacemente e con fiducia a questa tesi

Quando penso alla vita di una persona dominata dalla convinzione di non farcela, penso ad una vita mesta, con l'apatia della rassegnazione.

E una vita trascorsa all'insegna di una continua fuga dalla sfida? Una fortezza armata che contiene ciò che quella persona avrebbe potuto essere o fare.

Quando penso ad una vita tesa a valorizzare delle capacità da mettere al servizio di se stessi e degli altri, la vedo ricca di numerosi compiti svolti con passione.

Qualche anno fa, quando raggiunsi un punto di svolta generazionale, mi chiesi cosa mi sarebbe piaciuto poter dire alla fine della mia esistenza.

La risposta fu:

vorrei poter dire che ho lottato per affrontare i problemi e portato a termine in modo generoso gli impegni verso le cose che apprezzavo.

E non vorrei essere colta dal rimpianto di aver lasciato cadere delle potenzialità.

Come persone adulte, è nostra missione attrezzare i giovani degli strumenti di cui hanno bisogno per vivere un'esistenza di crescita e partecipazione appassionata.

C.Dweck, 2000

Bibliografia

- Accademia della Crusca e Lincei (2009), *Lingua italiana, scuola e sviluppo*, scaricato il 25.05.2011 dal sito internet ufficiale dell'Accademia www.accademiadellacrusca.it/lingua_italiana_scuola_sviluppo.shtml.
- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–90), New York: Routledge.
- Ainley, M., Hidi, D., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 1-17.
- Ayatollahi M.A., Rasekh A.E., Tavakoli M. (2011), A Confirmatory Factor Analysis of the Motivated Self-regulated Learning Questionnaire in an EFL Context *International Education Studies*, Vol. 4, No. 4, November 2011.
- Albin, M. L., Benton, S. L., & Khramtsova, I. (1996). Individual differences in interest and narrative writing. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 305-324.
- Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (1998). Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90, 435-447.
- Altieri Biagi M.L. (1989a). *Io amo, tu ami, egli ama. Grammatica per italiani maggiorenni*, Mursia, Milano.
- Andorno, C. (2003). *La grammatica italiana*, Milano, Bruno Mondadori.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (in press). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms, *Learning and Instruction*.
- Andrews R., Torgerson C., Beverton S., Freeman A., Locke T., Low G. et al. (2006). The effect of grammar teaching on writing development, *British Educational Research Journal*, 32, 39-55.
- Applebee A.N. (1981). Looking at writing, *Educational Leadership*, 458-462.
- Applebee A.N. (1984). "Writing and reasoning", *Review of Educational Research*,

54, 577-596.

- Ascensión Y. (2005). *Validation of reading-to-write assessment tasks performed by second language learners*, Unpublished doctoral dissertation, Flagstaff, NM: Northern Arizona University.
- Asquini G. (1995). Il metodo di valutazione, in Costa M.C., Visalberghi A., *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ausubel D.P. (1968). *Educational Psychology. A cognitive view*, Holt Rinehart and Winston Inc., New York, (trad. it. *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1978).
- Bachtin M. (1986). *Speech genres and other late essays*, University of Texas Press, Austin.
- Bachtin M. (1993). *Toward a Philosophy of the act*, University of Texas Press, Austin (TX).
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bae J. (2001). Cohesion and coherence in children's written english: immersion and english-only classes, *Issues in Applied Linguistic*, 12, 51-58.
- Bailey K.D. (1995). *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Baldacci M., (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano.
- Bandura A., (1986). *Social Foundations of thought and action: a social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Barkaoui K. (2007). Rating scale impact on EFL essay marking: a mixed-method study, *Assessing writing*, 12, 86-107.
- Barron, B., Kennedy-Martin, C., Takeuchi, L., & Fithian, R. (2009). Parents as learning partners in the development of technological fluency. *International Journal of Learning and Media*, 1, 55–77.
- Bartlett T. (2003). Why Johnny can't write, even though he went to Princeton, *The Chronicle of Higher Education*.

- Bazzanella C., Pozzo G, (2001). Il bambino che impara a connettere, in *Italiano e Oltre*, La Nuova Italia, 1, 15-22.
- Beaugrande de, R.-A.; Dressler, U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik* Tübingen, Max Niemeyer Verlag (tr. it.) Introduzione alla linguistica testuale, Bologna, Il Mulino 1984.
- Beers S.F., Nagy W.E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre?, *Reading and Writing Quarterly*, 22, 185-200.
- Bennett R.E., Bejar I.I., (1998). Validity and automated scoring: It's not only the scoring, *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17, 9-17.
- Benton, S. L., Corkill, A.J., Sharp, J.M., Downey, R.G., Khramtsova, I. (1995). Knowledge, interest and narrative writing, *Journal of Educational Psychology* , 87, 66-79.
- Benvenuto G. (1987). *Insegnare a riassumere*, Loescher, Torino.
- Bereiter C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bergin, D. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34, 87-98.
- Bernardini C., De Mauro T. (1985). Dello scrivere, in *Riforma della Scuola*, a. XXXI, nn.7-8, pp.14-17.
- Berretta, M. (1977). *Linguistica ed educazione linguistica*. Torino: Einaudi.
- Berrutto G. (1987). *Sociolinguistica dell'Italiano Contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Bestgen, Y. & Vonk, W. (1995). The role of temporal segmentation markers in discourse processing. *Discourse Processes* 19: 385-406.
- Biggs J.B. (1988a). Approaches to learning and essay writing, in Schmeck R.R., *Learning Strategies and learning styles*, NJ: Plenum.
- Biggs J.B. (1988b). *Student approaches to essay-writing and the quality of the written product*, New Orleans, LA: American Educational Research Association (ERIC Document Reproduction Service No. ED 293 145).

- Biggs J.B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*, Balmoor Buckingham, UK, Open University Press.
- Biggs J.B., Collins K. (1982). The psychological structure of creative writing, *Australian Journal of Education*, 26, 59-70.
- Biggs J.B., Lai P., Tang C., Lavelle E. (1999). The effects of a writing workshop on graduate students writing in English as a second language, *British Journal of Educational Psychology*, 69, 293-306.
- Bonomi I, Stefinlongo A, (2002). *Morfologia e sintassi*, in Italian Culture on the net, scaricato il 9.05.2011 da www.google.it .
- Boscolo P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, Utet.
- Boscolo, P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Boscolo, P. (2004). Appunti per un corso di scrittura universitaria nella Facoltà di Psicologia, in “Quaderni di Didattica della Scrittura”, 2.
- Boscolo, P., & Cisotto, L. (1997). *Making writing interesting in elementary school*. Paper presented at the 7th bi-annual meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece, August 26-30.
- Boscolo, P., & Mason, L. (2000). *Free recall writing: The role of prior knowledge and interest*. Paper presented at the Writing Conference 2000, Verona, Italy, September 7-9.
- Boscolo, P., & Mason, L. (2001). *Writing to Learn, Writing to Transfer*, In P.Tynjälä, L. Mason, K.Lonka, (a cura di), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*, Kluwer, Dordrecht, 83-104.
- Boscolo, P., & Borghetto, M. (2002). Writing a report from multiple sources. Paper presented at the Conference on Philosophical, Psychological, and Linguistic Foundations for Language and Science Literacy Research, University of Victoria, September 2002, British Columbia, Canada.
- Boscolo P., Arfè B., Quarisa M., (2007). “Improving the quality of students' academic writing: an intervention study”, *Studies in Higher Education*, n. 32, pp. 419-438.
- Boscolo P., Quarisa M., (2007). La sintesi scritta di testi: una ricerca condotta con studenti della Facoltà di Psicologia, *Rassegna di Psicologia*.

- Boscolo, P., Ariasi, N., Del Favero, L., & Ballarin, C. (2011). Interest in an expository text: How does it flow from reading to writing? *Learning and Instruction, 21*(3), 467–480.
- Bosi L., Colombo A., Miglio M.P. (2010). La correzione dei testi scritti, in Lugarini E. (2010), *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*, 246–263.
- Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology, 96*, 324–336.
- Bråten, I., & Strømsø H.I. (2011). Measuring strategic processing when students read multiple texts, *Metacognition Learning, 6*, 111–130.
- Brehmer A. (1989). Grading as a quasi-rational judgment process, in J.Lowyck, C.Clark, R. Halkes, *Teacher thinking and professional action*, Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Britton, B.K., Glynn, S.M., Meyer, B.J.F. & Penland, M.J. (1982). Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Educational Psychology 74*: 51–61.
- Britton, B. K., & Gulgoz, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology, 83*, 329–345.
- Brown R. (1978). What we know now and how we could know more about writing ability in America, *Journal of basic writing, 1.4*, 1-6.
- Brown A.L., (1987). *Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other Mysterious Mechanisms*, in F.Weinert, R. Kluwe, *Metacognition, motivation and Understanding*, Hillsdale, pp. 65-116.
- Brown G., Yule G. (1983). *Discourse Analysis*, Cambridge UK, Cambridge University Press.
- Brown G.T.L., Glasswell K., Harland D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system, *Assessing Writing, 9*, 105-121.

- Bruer, J.T. (1993). *School for thought. A science of learning in the classroom*, Cambridge, MA: MIT press.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-37.
- Bußmann H. (2007). *Lessico di linguistica*, trad.italiana, adattamento e revisione di P. Corticelli Kurras, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Butler C.S. (1985). *Systemic linguistics: Theory and applications*, London: Batsford Academic and Educational.
- Campell, J., Smith, D. & Brooker, R. (1998). "From conception to performance: how undergraduate students conceptualize and construct essays", *Higher Education*, n. 36, pp. 449-469.
- Carter, R. and M. McCarthy (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London, Longman.
- Cardona M., (2008). L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale, *Studi di Glottodidattica*, 2, 10-36.
- Carreiras, M., & Clifton, C. (2004). On the on-line study of language comprehension. In M. Carreiras & C. Clifton (Eds.), *The on-line study of sentence comprehension* (pp. 1–14). New York: Psychology Press.
- Carrell P.L. (1982). Cohesion is not Coherence, *TESOL Quarterly*, 16, 479-488.
- Carroll L.A. (2002). *Rehearsing new roles: How college students develop as writers*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Cason, G. J., & Cason, C. L. (1984). A deterministic theory of clinical performance rating. *Evaluation and the Health Professions*, 7, 221–247.
- Castoldi M., (2009). *Valutare le competenze*, Carocci, Roma.
- Chen J.A., Pajares F., (2010). Implicit theories of ability of grade 6 science students: relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science, *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75-87.
- Cherry R., Meyer P., (1993). Reliability issues in holistic assessment, in M.M. Williamson & B. Huot, *Validating holistic scoring for writing assessment: Theoretical and empirical foundations*, Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Chiang S. (2003). The importance of cohesive conditions to perceptions of writing quality at the early stages of foreign language learning, *System*, 31, 471-484.

- Christen D. (2001). Un pensiero bene esposto, in *Italiano e Oltre*, La Nuova Italia, 1, 166-174.
- Cini M., (2001). I laboratori di scrittura a Scienze della Comunicazione. Problemi, risultati, confronti, *La Rassegna dell'Istruzione*, 3-4, (57-60).
- Cisotto L. (1998). *Scrittura e metacognizione*, Trento, Erickson.
- Cisotto L. (a cura di), (2002). Il pensiero nei territori del testo, Padova, Cleup.
- Cisotto L. (2005). *Psicopedagogia e didattica*, Roma, Carocci.
- Cisotto L. (2006) *Didattica del testo*, Roma, Carocci.
- Cisotto L., Novello N. (2010). Fattori motivazionali della disposizione a scrivere, *Età evolutiva*, 96, 17-31.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., (2007). *Research methods in education*, sixth edition, Routledge, NY.
- Coirier P. (1996), Composing argumentative texts: Cognitive and/or textual complexity, in G.Rijlaarsdam, H.Van Den Bergh, & M.Couzijn, *Theories, models and methodology in writing research* (pp.317-338), Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Colombo A. (2002). *Leggere, capire e non capire*, Firenze, Zanichelli.
- Connor, U., & Farmer, M. (1990). The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. In: B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 126–139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad.it. di Bertocchi D., Quartapelle F., RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze, (tit.or. *Common European Framework for languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasburg, 2001).
- Conte, M. E. (1994). “Presentazione” in Beaugrande de, Dressler (tr. it. 1994: 5-6).
- Cook, G. (1994). *Discourse and Literature: the Interplay of Form and Mind*. Oxford, Oxford University Press.
- Cooksey R.W., Freebody P., Wyatt-Smith C., (2007). Assessment as Judgment-in-Context: Analysing how teachers evaluate students' writing, *Educational Research and Evaluation*, 13 (5), 401-434.

- Corbetta P. (2003). *Le analisi dei dati*, Il Mulino, Bologna.
- Corno D. (2002). La scrittura secondo Goffredo, in *Italiano e Oltre*, La Nuova Italia, 1, 85-93.
- Corno D. (2003). Per scrivere bisogna essere educati, in *Italiano e Oltre*, La Nuova Italia, 1, 290-298.
- Cortelazzo M., (1991). *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cortelazzo M., (2000). *Italiano d'oggi*, Esedra, Padova.
- Crowhurst, M., (1990). Reading/writing relationships: An intervention study. *Canadian Journal of Education*, 15, 155-172.
- Daly J.A., Miller M.D. (1965a). The empirical development of an instrument of writing apprehension, *Research in the Teaching of English*, 9, 242-249.
- Daly J.A., Miller M.D. (1965b). Further studies in writing apprehension: SAT scores, success, expectations, willingness to take advanced courses and sex differences, *Research in the Teaching of English*, 9, 250-256.
- Damiano M., (2008). I prototipi testuali, in *Revista Rhétorikê*, pp.1-42
- D'Amico, S., Devescovi, A., e Tonucci, F. (2002). La capacità narrativa di bambini con sviluppo tipico e con sindrome di Williams. In S. Vicari e MC. Caselli (a c. di), *I disturbi dello sviluppo. Neuropsicologia clinica e ipotesi riabilitative* (pp. 70-103). Bologna: il Mulino.
- Daneš, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. In: F. Daneš (Ed.), *Papers on functional sentence perspective* (pp. 106–128). Prague/The Hague: Academia/Mouton.
- Dave A.M., Russell D.R. (2010). Drafting and revision using word processing by undergraduate student writers: Changing conceptions and practices, *Research in the Teaching of English*, 44 (4) p. 406-434.
- Davies A, (2008). Che cosa ci dicono i test lessicali riguardo alla competenza linguistica? in Barni M., Troncarelli D., Bagna C., *Lessico e apprendimenti*, Franco Angeli, 2008.
- Deaton, J.A. & Gernsbacher, M.A. (2000). Causal conjunctions: Cue mapping in sentence comprehension. Manuscript, University of Madison-Wisconsin.
- De Beni R., Cisotto L., Carretti B., (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura*, Trento, Erickson.

- Degand, L., Lefèvre, N. & Bestgen, Y. (1999). The impact of connectives and anaphoric expressions on expository discourse comprehension. *Document Design* 1: 39–51.
- Degand L. & Sanders T., (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15: 739–757, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- De La Paz S. (2007). Managing cognitive demands for writing: comparing the effects of instructional components in strategy instruction, *Reading and Writing Quarterly*, 23, 249-266.
- De Mauro T. (2003). *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- Denissen J.A., Zarrett N.R., Eccles J.S. (2007). I like to do it, I'm able and I know I am: longitudinal couplings between domain-specific achievement, self concept and interest, *Child Development*, 78, 430-47.
- Diederich P.B., (1950). *The 1950 College Board English Validity Study*, Princeton: Educational Testing Service, RB No. 50-58. Print.
- Dixon-Krauss L. (1998). *Vygotskij nella classe*, Erickson, Trento.
- Domenici G. (2001). *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari.
- Donovan C.A., & Smolkin L.B. (2006). Children's understanding of genre and writing development, in MacArthur C., Graham S., Fitzgerald J., *Handbook of Writing Research*, The Guilford Press, NY & London, pp.131-143.
- Dornisch, M. & Sperling, R.A. & Zeruth, J.A. (2009). “The effects of levels of elaboration on learners’ strategic processing of text”, *Instructional Science*.
- Downs D., Wardle E. (2007). Teaching about writing, righting misconceptions: (Re)Envisioning “first year composition” as “introduction to writing studies”, *College Composition and Communication*, 58, 552-584.
- Duijnhouwer H., Prins F.J., Stokking K.M. (2010). Progress feedback effects on students' writing mastery goal, self-efficacy beliefs and performance, *Educational Research and Evaluation*, 16 (1), 53-74.
- Duke, N. K., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 501–

- 520). New York: The Guilford Press.
- Durik, A., & Harackiewicz, J. M., (2007). Different strokes for different folks: How individual interest moderates the effects of situational factors on task interest. *Journal of Educational Psychology, 99*, 597–610.
- Dweck C.S., (2000). *Teorie del sè. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Trento, Erickson.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *The development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273.
- Dweck, C. S., & Grant, H. (2008). Self-theories, goals, and meaning. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 405–416). New York: Guilford.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 31–51). New York: Taylor & Francis.
- Elder, C., Knoch, U., Barkhuizen, G., & von Randow, J. (2005). Individual feedback to enhance rater training: Does it work? *Language Assessment Quarterly, 2* (3), 175–196.
- Elliot N. (2003). Intellimetric: from here to validity, in M.D. Shermis & J. Burstein, *Automated essay scoring: a cross-disciplinary perspective*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 71-86.
- Elliot N., Plata M., Zelhart L., (1990). *A program development handbook for the holistic assessment of writing*, Lanham, NY.
- Elliot N., & Thrash T.M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation, *Educational Psychology Review, 13*, 139-156.
- Emig J. (1977). "Writing as a mode of learning", *College Composition and Communication, 28*, 122-128.
- Englert C.S., Thomas C.C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between disabled and non-learning disabled students,

- Learning Disabilities Quarterly*, 10, 93-105.
- Englert C.S., Raphael T.E., Fear K.L., Anderson L.M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts, *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Ernst, M., & Spear, L.P. (2009). Reward systems. In M. de Haan & M. R. Gunnar (Eds.), *Handbook of developmental social neuroscience* (pp. 324–341). New York, NY: Guilford.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23, 249-260.
- Faigley L., (1979). The influence of generative rethoric on the syntactic maturity and writing effectiveness of college freshmen, *Research in the Teaching of English*, 13, 197-206.
- Faigley L., Cherry R.D., Jolliffe D.A., Skinner A.M., (1985). *Assessing Writers Knowledge and Processes of Composing*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey.
- Ferreri S. (2005). *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.
- Foltz, P. W., Kintsch, W., & Landauer, T. K. (1998). The measurement of textual coherence with latent semantic analysis. *Discourse Processes*, 25, 285–307.
- Forster M., Masters G. (2004). *Bridging the conceptual gap between classroom assessment and system accountability* (Part II, pp.51-73), Chicago: National Society for the Study of Education.
- Fosen C. (2006). University courses, not department courses: Composition and general education, *Composition Studies*, 34, 11-33.
- Freebody P., Wyatt-Smith, (2004). The assessment of literacy: Working the zone between “system” and “site” validity, *Journal of Educational Enquiry*, 5 (2), 30-49.
- Freedle R., Fine J. (1982). Prose comprehension in natural and experimental settings: The theory and its practical implications, in Rosemberg S. (a cura di), *Handbook of applied psycholinguistics*, Erlbaum, Hillsdale.
- Freedman A. (1995). *The What, Where, When, Why and How of Classroom Genres*,

- in J. Petraglia, *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*, Erlbaum, Hillsdale.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Watt, H. M. G. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 507–537.
- Froese, A. D., Gantz, B. S. & Henry, A. L. (1998). “Teaching students to write literature reviews: a meta-analytic model”, *Teaching of Psychology*, n. 25, pp. 102-105.
- Fry, E. (1975). *Reading drills for speed and comprehension* (2nd ed.). Providence, RI: Jamestown Publishers.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. London: Pearson Longman.
- Gaddy, M. L., van den Broek, P., & Sung, Y. (2001). The influence of text cues on the allocation of attention during reading. In T. Sanders, J. Schilperoord, & W. Spooren (Eds.), *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects* (pp. 89–110). Amsterdam: Benjamins.
- Galbraith D., Rijlaarsdam G., (1999). Effective strategies for the teaching and learning of writing, *Learning and Instruction*, 9, 93–108.
- Geiser, S., & Studley, R. (2001). *UC and SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California*. Oakland: University of California.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gersten R. & Baker S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis, *The Elementary School Journal*, 101, 251-272.
- Godshalk F.I., Swineford F. & Coffman W.E. (1966). *The measurement of writing ability*, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Goldman, S.R. & Murray, J.D., (1992). Knowledge of connectors as cohesion devices in text: A comparative study of native-English and English-as-a-second-language speakers. *Journal of Educational Psychology* 84: 504–519.
- Good T., & Brophy J., (1990). *Looking in Classrooms*, NY: Harper Collins.
- Goodman K.S., (1967). Reading: a Psycholinguistic Guessing Game, in *Journal of the Reading Specialist*, 6, pp.126-135.

- Goodman K.S., (1970). Reading: a psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 259–272). Newark, DE: International Reading Association.
- Graesser, A.C. & Franklin, S.P. (1990). QUEST: A cognitive model of question answering. *Discourse Processes* 13: 279–303.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwrese, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). New York: Guilford.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., Louwrese, M. M., & Cai, Z. (2004). Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers*, 36, 193–202.
- Graesser A.C., McNamara D.S., Kulikowich J.M. (2011). Coh-Metrix: Providing Multilevel Analyses of Text Characteristics, *Educational Researcher*, Vol. 40, No. 5, pp. 223–234.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Improving learning disabled students' skill at composing essays: self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.
- Graham S., Schwartz S.S., MacArthur C.A, (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Graham, S., & Harris, K. R., & Troia, G. A. (2000). Self-regulated strategy development revisited: Teaching writing strategies to struggling writers. *Topic in Language Disorders*, 20, 1-14.
- Granello, D. H. (2001). “Promoting cognitive complexity in graduate written work: using Bloom's taxonomy as a pedagogical tool to improve literature reviews”, *Counselor Education and Supervision*, n. 40, pp. 292-307.
- Graves R. & Graves H. (2006). *Writing centres, writing seminars, writing culture: Writing instruction in Anglo-Canadian universities*, Victoria, B.C.: Inkshed

Publications.

- Guerriero A.R. (2003). Verifiche e traguardi, in *Italiano e Oltre*, La Nuova Italia, 1, 76-77.
- Gurland S.T., Glowacky V.C., (2011). Children's theories of motivation, *Journal of Experimental Child Psychology* 110, 1-19.
- Gutherie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. H., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99, 232–247.
- Guzmán, A. E., & Klin, C. M. (2000). Maintaining global coherence in reading: The role of sentence boundaries. *Memory and Cognition*, 28, 722–730.
- Haberlandt, K.F. (1982). Reader expectations in text comprehension. In J.F. Le Ny & W. Kintsch (eds.), *Language and comprehension* (pp. 239–249). Amsterdam: North-Holland Publishing.
- Haberlandt, K. F., & Graesser, A. C. (1985). Component processes in text comprehension and some of their interactions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 357–374.
- Hagen, Å., Strømsø, H.I., & Bråten, I. (2009, August). Epistemic beliefs and external strategy use when *learning from multiple documents*, Paper presented at the biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Amsterdam, The Netherlands.
- Hair J.F., Anderson R.E., Tatham R.L., Black W.C., (1998). *Multivariate data analysis*, Upper Saddle River, New Jersey.
- Halliday M.A.K., (1987). Spoken and written modes of meaning, in R.Horowitz & S.J.Samuels, *Comprehending oral and written language* (pp.52-82), San Diego: Academic Press.
- Halliday M.A.K., (1992). *Lingua parlata e lingua scritta*, Scandicci-Firenze, la Nuova Italia.
- Halliday, M. A. K., & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday M.A.K., & Matthiessen C.M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar*, London Arnold.
- Hammil, Larsen (2009). *Test of Written Language*, Fourth Edition.
- Hamp-Lyons, L. (1991). Scoring procedures for ESL contexts, in L. Hamp-Lyons

- (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Hannover, B. (1998). The development of self-concepts and interests. In L. Hoffman, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning* (pp. 105-125). Kiel, Germany: IPN.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology, 94*, 562–575.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A.M., Barron, K. E., Linnenbrink, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 105–122.
- Harlen W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning-tension and synergies, *The Curriculum Journal, 16* (2), 207-223.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline.
- Harris, K. R., Graham, S., S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice, 41*, 110-115.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research, 60*, 549–571.
- Hidi, S. (2006). Interest: A motivational variable with a difference. *Educational Research Review, 7*, 323–350.
- Hidi, S. (2011). Linking neuroscientific research to interest research: Theoretical and empirical considerations. In P. A. O’Keefe & I. Plante (Chairs), *Developments in interest theory and research*. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hidi, S., & McLaren, J. (1991). Motivational factors in writing: The role of interestingness. *European Journal of Psychology of education, 6*, 187-197.

- Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 215-238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S., & Baird, W. (1998). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23, 465- 483.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century, *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13, 191-208.
- Hidi, S., Berndorff, D., & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: An intervention study. *Learning and Instruction*, 12, 429-446.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 89-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi S. e Boscolo P., (2006). *Motivation and writing*, to appear in C.MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*, New York, Guilford.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest Development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Hidi, S., & Ainley, M. (2008). Interest and self-regulation: Relationships between two variables that influence learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (pp. 77–109). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Higgins B., Miller M., Wegmann S. (2006). Teaching to the test...not! Balancing best practice and testing requirements in writing, *The Reading Teacher*, 60, 310-319.
- Hobbs J.R. (1990). *Literature and cognition*, Menlopark, CA: Centre for the Study of

- Language and Information, Stanford University.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford, Oxford University Press.
- Hoey M. (1994). Signaling in discourse: A functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English, in M.Coulthard, *Advances in written text analysis* (pp.26-45), London: Routledge.
- Hoffman, L., Krapp A. Renninger K.A., Baumert J. (1998). *Interest and Learning*, Kiel, Germany.
- Hounsell D. (1997). Learning and essay-writing, in Marton F., Hounsell D., Entwistle N., *The experience of Learning*, Edinburg: Scottish Academic Press, 106-125.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 398–416.
- Hulstijn J. H., (2001). Intentional and Incidental Second Language Vocabulary Learning: a Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity, in Robinson P. (a cura di), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, CUP.
- Hunt, K. W. (1983). Sentence combining and the teaching of writing, in: M. Martlew (Ed.), *The psychology of witten language* (Chichester, Wiley), 99-125.
- Huot B., O'Neill P., Moore C., (2010). A Usable Past For Writing Assessment, *College English* (75:2), 495-517.
- Hobbs, J.R. (1990). *Literature and cognition*. Menlo Park, California: CSLI.
- Johnson, K. E., Alexander, J. M., Spencer, S., Leibham, M. E., & Neitzel, C. (2004). Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains. *Cognitive Development*, 19, 325–343.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588–599.
- Huckin T., Bloch J., (1993). Strategies for inferring word-meanings in context: A cognitive model, in T., Haynes M., Coady J., (a cura di), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, Norwood, Ablex.
- Kellogg R.T. (2008). Training writing skill: A cognitive developmental perspective,

Journal of writing research, 1(1), 1-26.

- Kang, M. J., Hsu, M., Krajchich, I., Loewenstein, G., McClure, S., Taoyi Wang, J., & Camerer, C. (2009). The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20, 963–973.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model, *Psychological Review*, 95, 163–182.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 85, 363–394.
- Kirkpatrick L.C., Klein P.D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre, *Learning and Instruction*, 19, 309-321.
- Knoch U., (2011). “Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from?”, *Assessing writing*, 16, 81-96.
- Kopple W.J. (1998). *Current research on language and its status with composition teachers*, paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication (49th, Chicago, IL, April 1-4).
- Krapp, A. (2002b). Structural and dynamics aspects of interest development. Theoretical considerations from an ontogenic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Krapp, A. (2003). Interest and human development: An educational-psychological perspective. In L. Smith, C. Rogers, & P. Tomlinson (Eds.), *Development and motivation: Joint perspectives* (pp. 57-84). British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, 2.
- Krapp, A. (2007). An educational–psychological conceptualization of interest. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7, 5–21.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning and development. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krapp, A., & Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based-motivational orientations: A longitudinal study in vocational school and work

- settings. In S. Volet & S. Järvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 209–232). New York, NY: Elsevier.
- Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33, 27–50.
- Labuhn A.S., B. Zimmerman, M. Hasselhorn, (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: the influence of feedback and self-evaluative standards, *Metacognition Learning*, 5, 173-194.
- Lahmers, A. G., & Zulauf, C. R. (2000). Factors associated with academic time use and academic performance of college students: A recursive approach. *Journal of College Student Development*, 41, 544-556.
- Landauer T.K., Laham D., Foltz P.W., (2003). Automated scoring and annotation of essays with Intelligent Essay Assessors, in M.D. Shermis & J. Burstein, *Automated essay scoring: a cross-disciplinary perspective*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 87-112.
- Landauer, T., McNamara, D. S., Dennis, S., & Kintsch, W. (Eds.). (2007). *Handbook of latent semantic analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Laneve C. (1997). *Teuth e il papiro, percorsi di didattica della scrittura*, LED, Milano.
- Landauer, T. K., McNamara, D. S, Dennis, S., & Kintsch,W. (Eds.). (2007). *LSA: A road to meaning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lavelle E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 489-499.
- Lavinio C. (2001). L'universitario che parla e che scrive, in *Italiano e Oltre*, La Nuova Italia, 1, 278 283.
- Lavinio C., Sobrero A.A. (1991). *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lautamatti, L. (1978). Observations on the development of the topic in simplified discourse. In: U. Connor & R. B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 87–113). Rowley, MA: Addison-Wesley.
- Lea, M. R. & Street, B.V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach, *Studies in Higher Education*, 23, 157 -17 2.

- Levelt W.J.M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Levorato M.C. (2000). “*Le emozioni della lettura*,” Il Mulino, Bologna.
- Light, R. (2001). *Making the most of college*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Linderholm, T., Everson, M. G., van den Broek, P., Mischinski, M., Crittenden, A., & Samuels, J. (2000). Effects of causal text revisions on more and less skilled readers? Comprehension of easy and difficult text. *Cognition and Instruction*, 18, 525–556.
- Lipstein, R., & Renninger, K. A. (2007). “Putting things into words”: 12-15 year-old students' interest for writing. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Motivation and writing: Research and school practice*. Dordrecht: Kluwer.
- Lo Duca, M. G. (2004). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.
- Loman N.L., Mayer R.E. (1983). Signaling Techniques that Increase the Understandability of Expository Prose, in *Journal of Educational Psychology*, 75, 402-12.
- Lorch R.F., Lorch E.P. (1995). Effects of Organizational Signals on Text-Processing Strategies, in *Journal of Educational Psychology*, 87, 534-44.
- Louwerse, M. M. (2002). An analytic and cognitive parameterization of coherence relations. *Cognitive Linguistics*, 12, 291–315.
- Louwerse, M. M., & Graesser, A. C. (2004). Coherence in discourse. In P. Strazny (Ed.), *Encyclopedia of linguistics*, Chicago: Fitzroy Dearborn.
- Lucisano P. (2010). Fini e strumenti della valutazione di sistema, in Lugarini E. (2010), *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Lugarini E. (2010). *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano.
- MacArthur C., Graham S., & Fitzgerald J., (Eds.), (2006). *Handbook of Writing Research*, New York, London: The Guilford Press.
- Maggioni, L., & Fox, E. (2009, April). *Adolescents' reading of multiple history texts: An interdisciplinary investigation of historical thinking, intertextual reading, and domain-specific epistemic beliefs*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

- Magliano, J. P., Todaro, S., Millis, K., Wiemer-Hastings, K., Kim, H. J., & McNamara, D. S. (2005). Changes in reading strategies as a function of reading training: A comparison of live and computerized training. *Journal of Educational Computing Research*, 32, 185-208.
- Mann W.C., Thompson S.A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization, *Text*, 8, 243-281.
- Mann W.C., Matthiessen C.M.I.M, Thompson S.A., (1992). Rhetorical structure theory and text analysis, in W.C Mann., S.A Thompson, *Discourse description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text*, Amsterdam: Benjamins, 39-78.
- Manzotti E. Zampese L. (2010). Le prove di italiano dell'Invalsi: un quadro di riferimento, in Lugarini E., *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Marconi D. (1984). Analisi di “ma”. Semantica e pragmatica, in “*Lingua e stile*”, 19, 223-258.
- Martin J.R. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English, in S. Hundston & G. Thompson, *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142-175), Oxford, England: Oxford University Press.
- Martin D., Penrod D. (2006). Coming to know criteria: The value of an evaluating writing course for undergraduates, *Assessing Writing*, 11, 66-73.
- Mateos M., Solè I. (2009). “Synthesizing information from various texts: a study of procedures and products at different educational levels”, *European journal of Education*, XXIV, n. 4, pp. 435-451.
- McCarthy P. & Schmeck R.R. (1988). Students' self-concepts and the quality of learning in public schools and university, in R.R. Schmeck, *Learning Strategies and Learning Styles*, NY: Plenum.
- McCombs B.L., & Whisler J.S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning, *Educational Psychologist*, 28, 108-114.
- McCulley M. (1985). Writing quality, coherence and cohesion, *Research in the Teaching of English*, 19, 269-282.
- McCutchen, D. (1986). “Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability”, *Journal of memory and language*, n. 2, pp.

113-139.

- McCutchen D., Perfetti C.A. (1982). Coherence and Connectedness in the Development of Discourse Production, in *Text*, 2, 113-1.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*, London: Longman.
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theory, interventions, and technologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51–62.
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from text: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247–287.
- McNamara, D. S., & Scott, J. L. (2001). Working memory capacity and strategy use. *Memory & Cognition*, 29, 10-17.
- McNamara, D. S., Louwrese, M. M., Graesser A.C. (2004). Coh-metrix: Automated cohesion and coherence scores to predict text readability and facilitate comprehension, *Institute for Intelligent Systems*, Memphis.
- McNamara, D. S., Cai, Z., & Louwrese, M. M. (2007). Optimizing LSA measures of cohesion. In T. K. Landauer, D. S. McNamara, S. Dennis, & W. Kintsch (Eds.), *Handbook of latent semantic analysis* (pp. 379–400). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McNamara D.S, Crossley S.A., McCarthy P.M. (2010). Linguistic Feature of Writing Quality, *Written Communication* 27(1) 57– 86
- McNamara D.S, Louwrese, M. M., McCarthy P.M., Graesser A.C. (2010). *Discourse Processes*, 47 (4), 292–330.
- McIntyre, P. N. (1993). *The importance and effectiveness of moderation training on the reliability of teachers' assessments of ESL writing samples*. Unpublished master's thesis, University of Melbourne, Australia.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam, the Netherlands: North-Holland.
- Meyer, B. J. F. (1977). The Structure of Prose: Effects on Learning and Memory Implications for Educational Practice, in R.C. Anderson, R.J. Spiro, W.E.

- Montague, *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Erlbaum, Hillsdale (NJ), 253-84.
- Meyer, B. J. F., Wijekumar K.K., Lin Y.C. (2011). Individualizing a Web-Based Structure Strategy Intervention for Fifth Graders' Comprehension of Nonfiction, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 103, No. 1, 140–168.
- Millis, K., Magliano, J., & Todaro, S. (2006). Measuring discourse-level processes with verbal protocols and latent semantic analysis. *Scientific Studies of Reading*, 10, 225–240.
- Mondria J. A., Wit-de Boer M., (1991). The Effects of Contestual Richness on the Guessability and the Retention of Word in a Foreign Language, in *Applied Linguistics*, 12, 3, pp. 249-267.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53.
- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2007). A theoretical and empirical evaluation of voecd. *Language Testing*, 24, 459-488.
- McCutchen D., Perfetti C.A., (1982). *Coherence and Connectedness in the Development of Discourse Production*, in “Text”, 2, 113-1.
- McCutchen D., Teske P., Bankston C., (2008). Writing and cognition: implications of the cognitive architecture on learning to write and learning to learn, in C.Bazerman (eds.), *Handbook of Research on Writing*, Lawrence Erlbaum Associates, NY-London, 451-70.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam, the Netherlands: North-Holland.
- Meyer, B.J.F (1977). The structure of prose: effects on learning and memory and implications for educational practice, in: R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Eds) *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 179-200.
- Meyer, B.J.F., Brandt, D.M. & Bluth, G.J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research*

Quarterly 16: 72–103.

- Meyer B.J.F., Freedle R.O., (1984). Effects of discourse type on recall, *American Educational Research Journal*, 21 (1), 121-143.
- Meyer, B.J.F.& Rice, G. E. (1984). “The structure of text”, in: P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds) *Handbook of reading research* (New York, Longman), pp. 319-351.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Millis, K.K. & Just, M.A. (1994). The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language* 33: 128–147.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*, Roma.
- Morris, J. (2004, June). Readers’ perceptions of lexical cohesion in text. Paper presented at the 32nd Annual Conference of the Canadian Association for Information Science, Winnipeg. Retrieved October 13, 2010, from <http://ftp.cs.toronto.edu/pub/gh/Morris-CAIS-2004.pdf> .
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 30-38.
- Muto, K. (2006). The use of lexical cohesion in reading and writing. Nagoya University of Foreign Studies Journal of School of Foreign Languages no.30. Retrieved October 13, 2010 from [http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai\(30\)/07.pdf](http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai(30)/07.pdf) .
- Nation I.S.P., (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP.
- Nation I.S.P., (2005). *Reading faster*, PASAA, 36, Victoria University of Wellington, New Zealand.
- National Assessment of Educational Progress,(1980). *Writing Achievement, 1969-1979*, Report 05-01, Denver: Education Commission of the States.
- National Center for Education Statistics, (2007). National Assessment of Educational Progress: The nation’s report card: Writing 2007, Washington, DC: Author. Retrieved November 15, 2010 from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/> .
- Nelson, N. (2001a). “Discourse synthesis: the process and the product”, in: R. G.

- McInnis (Ed.), *Discourse synthesis: studies in social and contemporary social epistemology* (Westport, CT, Praeger Nelson), pp. 379-396.
- Nelson, N. (2001b). "Writing to learn: one theory, two rationales", in: P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds) *Writing as a learning tool: integrating theory and practice* (Dordrecht, Kluwer), pp. 23-36.
- Nelson C., Calfee R.C. (1998). *The Reading-Writing Connection Viewed Historically*, in *The Reading-Writing Connection. The Ninety-Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2*, University of Chicago press, 1-51.
- Nieswandt, M. (2007). Student affect and conceptual understanding in learning chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 908–937.
- Nold E.W., & Freedman S. (1977). An analysis of readers' responses to essays, *Research in the Teaching of English*, 11, 164-174.
- Nolen, S. B. (2003). *The development of interest and motivation to read and write*. Paper presented at the 10th bi-annual meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Padova (Italy), August 26-30.
- Nolen, S. B. (2007). The role of literate communities in the development of children's interest in writing. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Motivation and writing: Research and school practice*, Dordrecht: Kluwer.
- Noordman, L.G.M. & Vonk, W. (1997). The different functions of a conjunction in constructing a representation of the discourse. In J. Costermans & M. Fayol (eds.), *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text* (pp. 75–93). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Noordman, L.G.M. & Vonk, W. (1998). Memory-based processing in understanding causal information. *Discourse Processes* 26: 191–212.
- Notarbartolo D., Graffigna D., (2010). *GrammaticaNuova*, Bulgarini, Firenze.
- North, B. (1995). The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement. *System*, 23 (4), 445–465.
- North, B. (2003). *Scales for rating language performance: Descriptive models, formulation styles, and presentation formats*. TOEFL Research Paper. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- North, B., & Schneider, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing*, 15 (2), 217–263.
- Northwest Educational Research Laboratories, (1999). *6+1 Traits of Writing Rubric*, scaricato il 09/02/2010 da <http://educationnorthwest.org> .
- Northwest Educational Research Laboratories, (2004). *6+1 Trait Writing - about*, scaricato il 13/05/2010 da <http://www.nwet.org> .
- Nystrand M. (1987). *The role of context in written communication*, in R.Horowitz, S.J.Samuels (eds.), *Comprehending oral and written language*, academic press, San Diego.
- O'Brien, E. J., Rizzella, M. L., Albrecht, J. E., & Halleran, J. G. (1998). Updating a situation model: A memory-based text processing view *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24, 1200–1210.
- O'Brien, E., Cook, A. E., & Guéraud, S. (2010). Accessibility of outdated information, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36, 979–991.
- O'Brien Moran M., Soiferman L.K., (2010). *Do First-Year University Know What To Expect from their Forst-Year Writing Intensive Course?*, paper presented at the 8th Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawaii.
- OCSE, (2007). *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica – Quadro di riferimento di PISA 2006*, Armando, Roma.
- OCSE, (2009). Primi risultati di PISA 2009, in http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009.php?page=pisa2009_it_09 .
- O'Hara, K. P., Taylor, A., Newman, W., & Sellen, A. J. (2002). Understanding the materiality of writing from multiple sources, *International Journal of Human-Computer Studies*, 56, 269-305.
- Olson D.R. (2008). History of schools and writing, in C.Bazerman (eds.), *Handbook of Research on Writing*, Lawrence Erlbaum Associates, NY-London, 283-92
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2006). Reversing the reverse cohesion effect: Good texts can be better for strategic, high-knowledge readers. *Discourse Processes*, 43, 121-152.
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional “high-stakes”

- measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, 44, 161-196.
- Otto B. (2006). *Language development in early childhood*, Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19, 228–242.
- Page E.B., Petersen N.S., (1995). The computer moves into essay grading: Updating the ancient test, *Phi Delta Kappan*, 76, 561-565.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension: Fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pallotti G. (2009). *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?*, Percorso di formazione all'interno del Piano di formazione PON-Poseidon 'Educazione linguistica', promosso dal MIUR e pubblicato da ANSAS sulla piattaforma.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotion*. New York, NY: Oxford University Press.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426–443.
- Pajares, F., & Valiante G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development, in MacArthur C., Graham S., Fitzgerald J., *Handbook of Writing Research*, The Guilford Press, NY & London, 158-170.
- Palmer, D. H. (2009). Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 147–165.
- Pellerey M., (2011). *Competenza e professionalità*, in *Lessico Pedagogico*, Education Sciences & Society, 173-179.
- Pennebaker, J. W., Booth, R. J., & Francis, M. E. (2007). *LIWC2007: Linguistic inquiry and word count*. Austin, TX: LIWC.

- Perla L. (2004). Competenza e scrittura, in *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 1, 73-100.
- Perkins, K. (1983). On the use of composition scoring techniques, objective measures, and objective tests to evaluate ESL writing ability. *TESOL Quarterly*, 17, 651–671.
- Petöfi, J. S. e Pascucci, G. (a cura di), (2001). Sistemi segnici e loro uso nella comunicazione umana. 5. Comunicazione visiva: parole e immagini in comunicati statici, *Quaderni di Ricerca e Didattica XX*, Università di Macerata, Dipartimento di Filosofia e Scienze umane.
- Peverly, S. T., Brobst, K. E., Graham, M., & Shaw, R. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking and test taking. *Journal of Educational Psychology*, 95, 335-346.
- Piemontese M.E. (2002). La scrittura, un caso di problem-solving, in Guerriero A.R. (a cura di), *laboratorio di scrittura*, RCS – La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 2002.
- Pieschl, S. (2009). Metacognitive calibration — an extended conceptualization and potential applications. *Metacognition and Learning*, 4, 3–31.
- Pintrinch P.R., & De Groot E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Plakans L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks, *Assessing Writing*, 13, 111-129.
- Prada M. (2009). Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura, *Italiano LinguaDue*, 1, 232-278.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive *reading*, Hillsdale: Erlbaum.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction, In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 265–286). Mahwah: Erlbaum.
- Prior P., (2006). A sociocultural theory of writing, in MacArthur C., Graham S.,

- Fitzgerald J., *Handbook of Writing Research*, The Guilford Press, NY & London, pp.54-66.
- Quintanilha, A. (2010). *Promoting curiosity and understanding risk*. Keynote address presented at the International Conference on Motivation, Porto, Portugal.
- Rainer K, Pollatsek A., (1989). *The Psychology of Reading*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Ransdell, S., & Wengelin, A. (2003). Socioeconomic and sociolinguistic predictors of children's L2 and L1 writing quality. *Arob@se*, 1-2, 22-29.
- Ravid D.D. (2005). Emergence of linguistic complexity in later language development: Evidence from expository text construction, in D.D. Ravid, & H.B. Shyldkrot, *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman* (pp.337-356), London: Kluwer Academic Publishers.
- Read J. (1990). Providing relevant content in an EAP writing test, *English for Specific Purposes*, 9, 109-121.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reinhart T, (1980). Conditions for text coherence, *Poetics Today*, 1 (4), 161-180.
- Renninger, K. A. (1992). Individual interest and development: Implications for theory and practice. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 361-395). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 373-404). San Diego, CA: Academic Press.
- Renninger, K. A. (2010). Working with and cultivating interest, self-efficacy, and self-regulation. In D. Preiss & R. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development* (pp. 107–138). New York, NY: Springer.
- Renninger, K. A., & Leckrone, T. G. (1991). Continuity in young children's actions: A consideration of interest and temperament. In L. Oppenheimer & J. Valsiner (Eds.), *The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives*

- (pp. 205–238). New York, NY: Springer-Verlag.
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Renninger, K. A., Ewen, L., & Lasher, A.K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12, 467-491.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 173–195). New York, NY: Academic Press.
- Renninger, K. A., & Lipstein, R. (2006). Come si sviluppa l'interesse per la scrittura; Cosa vogliono gli studenti e di cosa hanno bisogno? [Developing interest for writing: What do students want and what do students need?] *Età Evolutiva*, 84, 65–83.
- Renninger, K. A., Bachrach, J. E., & Posey, S. K. E. (2008). Learner interest and achievement motivation. In M. L. Maehr, S. Karabenick, & T. Urdan (Eds.), *Social psychological perspectives Volume 15: Advances in motivation and achievement*. (pp. 461–491). Bingley, UK: Emerald.
- Renninger, K. A., Hidi S. (2011). Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest, *Educational Psychologist*, 46:3, 168-184.
- Renninger, K. A., & Riley, K., (in press). Interest, cognition, and the case of science. In S. Kreitler (Ed.), *Cognition and motivation: Forging an interdisciplinary perspective*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ritchey K.A. (2011). How generalization inferences are constructed in expository text comprehension, *Contemporary Educational Psychology*, 36, 280–288.
- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity*, 1, 313–336.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011b). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction*, 21(1), 58–67.
- Rumelhart D.E. (1984). Schemata and the cognitive system, in R.S. Wyer Jr.,

- T.K.Srull, *Handbook of social cognition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, NY, 161-189.
- Ryan M. (1984). Conceptions of prose coherence: Individual differences in epistemological standards, *Journal of Educational Psychology*, 76, 1226-1238.
- Sabatini F., (1990). In *La comunicazione e gli usi della lingua: pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua*, Torino, Loescher.
- Sabatini F.(2008). Lezioni milanesi in <http://www.irrelombardia.it/Progetti/Progettiin-ordine-alfabetico/Insegnare-ancora-la-grammatica-> .
- Sabatini F. (2009). *Dopo la grammatica...il testo*, lezione universitaria del 12 marzo 2009, Milano.
- Saddler B., Graham S., (2007). The Relationship between Writing Knowledge and Writing Performance among More and Less Skilled Writers, *Reading & Writing Quarterly*, 23, 3, 231–247.
- Sanders T.J.M. (1992). *Discourse structure and coherence: aspects of a cognitive theory of discourse representation*, Unpublished doctoral dissertation, Tilburg University, The Netherlands.
- Sanders, T.J.M., Spooren, W.P.M. & Noordman, L.G.M. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes* 15: 1–35.
- Sanders, T.J.M., & Van Wijk C. (1996a). PISA - A procedure for analyzing the structure of explanatory texts, *Text*, 16 (1), 91-132.
- Sanders, T.J.M., & Van Wijk C. (1996b). Text analysis as a research tool: How hierarchical structure gives insight in the writers's representation, in C.Levy & S.Ransdell, *The science of writing* (pp.251-270), Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Sanders, T.J.M & Noordman, L.G.M (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes* 29: 37–60.
- Sanders T., Schilperoord J. (2006). Text Structure as a window on the cognition writing, in MacArthur C., Graham S., Fitzgerald J., *Handbook of Writing Research*, The Guilford Press, NY & London, 386-402.
- Sansone, C. (2009). What's interest got to do with it?: Potential trade-offs in the self-regulation of motivation. In J. P. Forgas, R. Baumeister, & D. Tice (Eds.), *Psychology of self-regulation: Cognitive, affective, and motivational processes*

- (pp. 35–51). New York, NY: Psychology Press.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 379–390.
- Sansone, C., & Thoman, D.B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, *10*, 175–186.
- Scanlon P.A., Ford M.P., (1998). Grading student performance in real-world settings, *New directions for Teaching and Learning*, *74*, 97-105.
- Schaeffner, E., & Schiefele, U. (2007). The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text. *Learning and Instruction*, *17*, 755–772.
- Schleppegrell M.J. (2006). Grammar, the Sentence and Traditions of Linguistic Analysis, in MacArthur C., Graham S., Fitzgerald J., *Handbook of Writing Research*, The Guilford Press, NY & London, 549-563.
- Shermis M.D., Mzumara H.R., Olson J., Harrington S. (2001). On-line grading of student essays: PEG goes on the web at IUPUI, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *26*, 247-259.
- Shermis M.D., Koch C.M., Page E.B., Keith T. & Harrington S. (2002). Trait Ratings for automated essay grading, *Educational and Psychological Measurement*, *62*, 5-18.
- Shermis M.D., Burstein J., Leacock C., (2006). Applications of Computers in Assessment and Analysis of Writing, in MacArthur C., Graham S., Fitzgerald J., *Handbook of Writing Research*, The Guilford Press, NY & London.
- Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, *12*, 3-18.
- Schiefele, U. (1998). Individual interest and learning – What we know and what we don't know. In L. Hoffman, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning* (pp. 91-104). Kiel, Germany: IPN.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J. M. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 163–194). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. Wentzel & A. Wigfield

- (Eds), *Handbook of motivation at school* (pp. 197–222). New York, NY: Routledge.
- Schiefele, U., & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8, 141-160.
- Scinto, L. F. M. (1984). The architectonics of texts produced by children and the development of higher cognitive functions, *Discourse Processes*, 7, 371-418.
- Schneider, M., & Connor, U. (1990). Analysing topical structure in ESL essays: Not all topics are equal. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (4), 411–427.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schunk, D. H., & Swartz, S.W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: the effect of explicit instruction on college students' processes and products, *L1 e Educational Studies in Language and Literature*, 4, 5-33.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: the case of intertextual processing strategies. In M. Torrance, L. van Waes, & D. Galbraith (Eds.), *Studies in writing*. In Rijlaarsdam, G. (Ed.), *Writing and cognition: Research and applications*, Vol. 20 (pp. 231-250). Amsterdam: Elsevier.
- Serianni L., Benedetti G. (2009). *Scritti sui banchi*, Carocci, Roma.
- Shell, D.F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Silva T., Nicholls J., (1993). College students as writing theorists: Goals and beliefs about the causes of success, *Contemporary Educational Psychology*, 18, 281-293.
- Silvia, P. J. (2001). Interest and interests: The psychology of constructive capriciousness. *Review of General Psychology*, 5, 270-290.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York, NY: Oxford University Press.
- Simone R. (1978). *Scrivere, leggere e capire*. Quaderni Storici, 38, Alfabetismo e

cultura scritta.

- Simone, R. e Cardona, G.R. (1971). Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane. In M. Medici e R. Simone (a cura di) *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*. Roma: Bulzoni.
- Slomp D.H., Fuite J. (2004). Following Phaedrus: Alternate choices in surmounting the reliability/validity dilemma, *Assessing Writing*, 3, 190-207.
- Smith F., (1971). *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Smith W.L. (1993). Assessing the reliability and adequacy of using holistic scoring of essays as a college composition placement program technique, in M.M. Williamson & B. Huot, *Validating holistic scoring for writing assessment: Theoretical and empirical foundations*, Cresskill, NJ: Hampton Press, 142-205.
- Smith M.W., Cheville J, Hillocks G, Jr., (2006). "I guess I'd better watch my english": grammars and the teaching of the English language arts, in MacArthur C., Graham S., Fitzgerald J., *Handbook of Writing Research*, The Guilford Press, NY & London.
- Sobrero, A.A. (2000a). Varietà e usi della lingua venticinque anni dopo, in *Didattica ed educazione linguistica*, a cura di Fabio Camponovo, Alessandra Moretti. Quaderni del Giscel. Firenze: La Nuova Italia, pp. 27-40.
- Sobrero A.A. (2009). L'incremento della competenza lessicale con particolare riferimento ai linguaggi scientifici, *Italiano LinguaDue*, 1, 211-225.
- Speck B.W. (1998). Unveiling some of the mystery of professional Judgment in classroom assessment, *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 17-31.
- Spivey, N. N. (1849). *Discourse Synthesis: Constructing Texts in reading and writing*, Outstanding Dissertation Monograph., Newark, DE: International Reading Association.
- Spivey, N. N. (1991). The shaping of meaning: options in writing the comparison, *Research in the Teaching of English*, 25, 390-418.
- Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor: reading, writing and the making of meaning* (San Diego, CA, Academic Press).
- Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources, *Reading Research Quarterly*, 24, 7-26.

- Sposetti P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari*, Homolegens, Roma.
- Starch D. & Elliott E.C. (1912). Reliability of the grading of high school work in English, *School Review*, 20, 442-457.
- Stefinlongo A. (2002). *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
- Sternberg R.J., (1987). Most vocabulary is learned form context, in McKeown M.G., Curtis M.E. (a cura di), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, Hillsdale, N.J, Erlbaum.
- Sternberg R.J., Powell J.S., (1983). Comorehending Verbal Comprehension, in *American Psychologist*, 38, pp. 76-96., pp. 878-893.
- Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397–407.
- Stotsky S. (1983). Types of Lexical Cohesion in Expository Writing: Implications for Developing the Vocabulary of Academic Discourse, *College Composition and Communication*, 34 (4), 430-446.
- Straub R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study, *Research in the Teaching of English*, 31, 91-119.
- Strømsø, H. I., Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2003). Students' strategic use of multiple sources during expository text reading, *Cognition and Instruction*, 21, 113–147.
- Suter L. (2004). Tools for two masters: Classroom assessment and school system assessment, in M.Wilson, *Toward coherence between classroom assessment and accountability* (part II, pp.169-182), Chicago: National Society for the Study of Education.
- Tamanini C. (2010). La prova “lingua e linguaggi”: una ricerca sulle abilità linguistiche degli studenti in vista del passaggio all'università, in Lugarini E. (2010), *Valutare le competenze linguistiche*, Franco Angeli, Milano.
- Tempesta I., (1991). La relazione finale del seminario: un'occasione di apprendimento, in Lavinio C., Sobrero A.A. (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, 47-62.
- Tini Brunozzi F. (2003). Caldo, ma tiepido, in *Italiano e Oltre*, La Nuova Italia, 1, 104-107.

- Tobias S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
- Todd R.W., Khongput S., Darasawang P. (2007). Coherence, cohesion and comments on students' academic essays, *Assessing Writing*, 12, 10-25.
- Todd R.W., Thienpermpool P., Keyuravong P, (2004). Measuring the coherence of writing using topic-based analysis, *Assessing Writing*, 9, 85–104.
- Todt, E., & Schreiber, S. (1998). Development of interests. In L. Hoffman, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning* (pp. 25-40). Kiel, Germany: IPN.
- Trabasso, T., Secco, T., & van den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 83–111). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Traxler M.J., Tooley K.M., (2008). Priming in sentence comprehension: Strategic or syntactic?, *Language and Cognitive Processes*, 23:5, 609-645.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Tsai, Y. M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. Tynjälä, P. (2001), "Writing, learning and the development of expertise in higher education", in: P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds) *Writing as a learning tool: integrating theory and practice* (Dordrecht, Kluwer), pp. 37-56, *Journal of Educational Psychology*, 100, 460–472.
- Turner, C. E., & Upshur, J. A. (2002). Rating scales derived from student samples: Effects of the scale maker and the student sample on scale content and student scores. *TESOL Quarterly*, 36 (1), 49–70.
- Ujcich V, (2010). *Testualità e temporalità negli elaborati scolastici di alunni al termine della scuola primaria*, <http://paduaresearch.cab.unipd.it>.
- Upshur, J. A., & Turner, C. E. (1995). Constructing rating scales for second language tests. *ELT Journal*, 49 (1), 3–12.
- Upshur, J. A., & Turner, C. E. (1999). Systematic effects in the rating of second-language speaking ability: Test method and learner discourse. *Language*

- Testing*, 16 (1), 82–111.
- Verlato, M.(1983). Avviamento alla linguistica del testo, Padova, CLESP.
- Vacheck J. (1966). Linguistic School of Prague (Bloomington), Ind.: Indiana.
- Valentini A. (2002). Tratti standard (e neostandard) nell'italiano scritto di studenti universitari, *Linguistica e Filologia*, 14, 303-322.
- Van den Broek, P. (2010). Using texts in science education: Cognitive processes and knowledge representation, *Science*, 328, 453–456.
- Van der Pool E. (1995). *Writing as a conceptual process: A text analytical study of developmental aspects*, Unpublished doctoral dissertation, Tilburg University, The Netherlands.
- Van Dijk T.A. (1977). *Text and context: exploration in the semantics and pragmatics of discourse*, New York: Longman.
- Van Dijk T.A. (1988). *News as Discourse*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension* (New York, Academic Press).
- Van Dinther M., Dochy F., Segers M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education, *Educational Research Review*, 6, 95–108.
- Van Rossum E.J., Schenk S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome, *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Viale M. (2010). *Un'analisi delle risposte alla prova di accertamento delle conoscenze di grammatica italiana di base degli studenti della Facoltà di Lettere dell'Università di Padova*, <http://paduaresearch.cab.unipd.it>.
- Vygotskij L.S (1987). *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri.
- Watson Todd, R. (2003). Topics in classroom discourse. Unpublished doctoral dissertation. University of Liverpool, Liverpool.
- Webb N.L. (1997). *Determining Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education*, National Institute for Science Education, University of Wisconsin-Madison.
- Weigle, S. C. (1994a). *Effects of training on raters of English as a second language compositions: Quantitative and qualitative approaches*. University of California, Los Angeles: Unpublished doctoral dissertation.

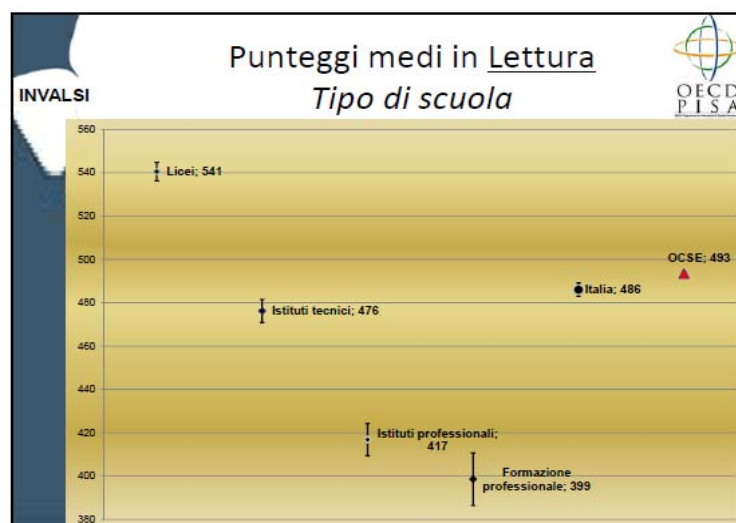
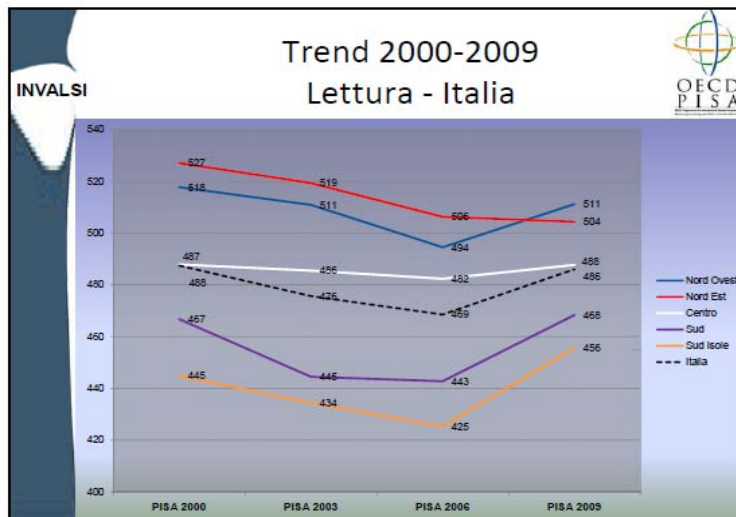
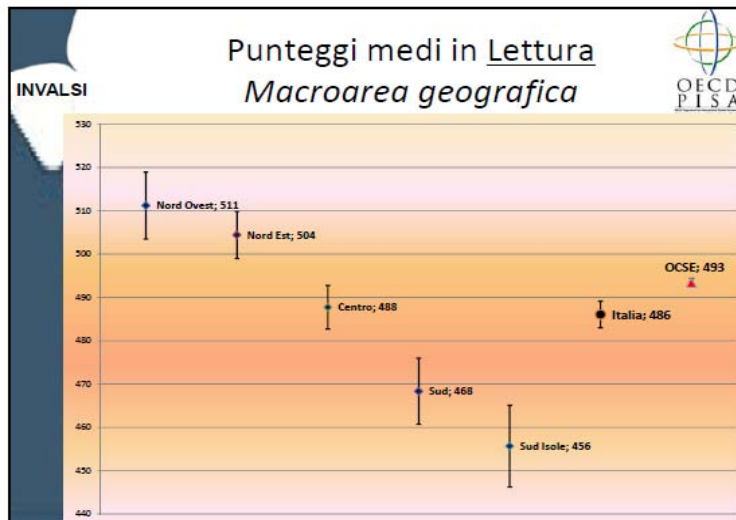
- Weigle, S. C. (1994b). Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing*, 11 (2), 197–223.
- Weigle, S. C. (1998). Using FACETS to model rater training effects. *Language Testing*, 15 (2), 263–287.
- Weigle S. (2007). Teaching writing teachers about assessment, *Journal of Second Language Writing*, 16, 194–209.
- Weinstein C.E., Hisman J., Dierking D.R. (2000). Interventions with a focus on learning strategies, in M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation*, (pp.726-747), San Diego, CA: Academic Press.
- White E. (1985). *Teaching and assessing writing*, Jossey-Bass Inc., Publishers, California.
- White M.J, Bruning R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality, *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students’ achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1–35.
- Wiley, J. & Voss, J. (1999). “Constructing arguments from multiple sources: tasks that promote understanding and not just memory for text”, *Journal of Educational Psychology*, n. 91, pp. 301-311.
- Wilson M. (2004). Assessment, accountability and classroom: A community of judgment, in M.Wilson, *Toward coherence between classroom assessment and accountability* (part II, pp.1-19), Chicago: National Society for the Study of Education.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence, *Journal of Educational Psychology*, 83, 73–87.
- Witte, S. P., & Faigley, L. (1981). Coherence, cohesion and writing quality. *College Composition and Communication*, 22, 189-204.
- Write R.E., Rosenberg S. (1993). Knowledge of text coherence and expository writing: a developmental study, *Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 152-158.
- Yancey K.B. (1999). *Looking Back as We Look Forward: Historicizing Writing*

- Assessment*, CCC 50 (3), 483-503.
- Yip M. (2007). Differences between high and low academic achieving University students in learning and study strategies: A Hong Kong study, *Educational Psychology*, 27, 597-606.
- Yip M. (2009). Differences between high and low academic achieving university students in learning and study strategies: a further investigation, *Educational Research and Evaluation*, 15 (6), 561-570.
- Yip M., & Chung O.L.L. (2002). Relation of study strategies to the academic performance of Hong Kong University students, *Psychological Reports*, 90, 338-340.
- Yip M., & Chung O.L.L. (2005). Relationship of study strategies to the academic performance in different learning phases of higher education in Hong Kong, *Educational Research and Evaluation*, 11, 61-70.
- Yule, G. (1996). *The study of language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 63,13-27.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), 73-101.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.

- Zimmerman, B.J., & Kitsantas A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation, *Journal of Educational Psychology*, 94, 660-68.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of self-efficacy for learning form (SELF) Scores of college students. *The Journal of Psychology*, 215, 157–163.
- Zipf, G. K. (1949). *Human behavior and the principle of least effort*, Reading, MA: Addison- Wesley.

APPENDICE

RISULTATI OCSE-PISA 2000-2009 NELLA LITERACY IN LETTURA



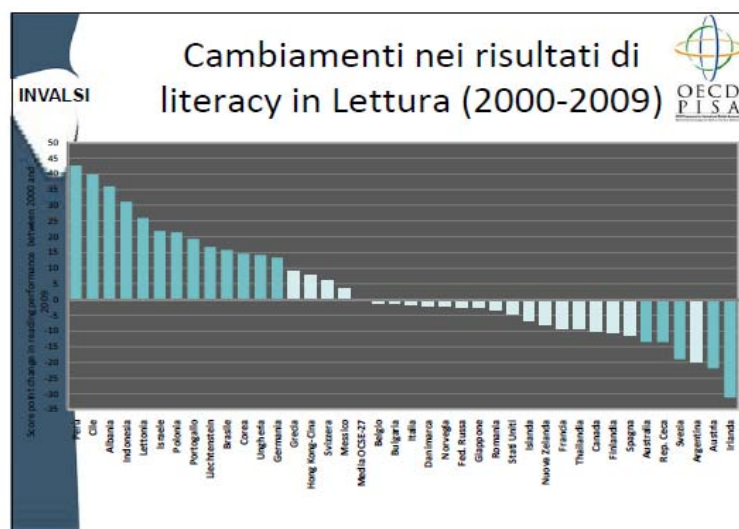


Tabella 14 – Percentuale di studenti sotto il livello 2 e ai livelli 5 e 6 sulla scala complessiva di Literacy in lettura in PISA 2000, 2003, 2006 e 2009

	Livelli di competenza in PISA 2000		Livelli di competenza in PISA 2003		Livelli di competenza in PISA 2006		Livelli di competenza in PISA 2009		Cambiamento tra 2000 e 2009 (PISA 2009 - PISA 2000)		Cambiamento tra 2003 e 2009 (PISA 2009 - PISA 2003)		Cambiamento tra 2006 e 2009 (PISA 2009 - PISA 2006)			
	Sotto il Livello 2 (punteggio inferiore a 407 punti)	Livelli 5 e 6 (punteggio maggiore o uguale a 626 punti)	Sotto il Livello 2 (punteggio inferiore a 407 punti)	Livelli 5 e 6 (punteggio maggiore o uguale a 626 punti)	Sotto il Livello 2 (punteggio inferiore a 407 punti)	Livelli 5 e 6 (punteggio maggiore o uguale a 626 punti)	Sotto il Livello 2 (punteggio inferiore a 407 punti)	Livelli 5 e 6 (punteggio maggiore o uguale a 626 punti)	Sotto il Livello 2 (punteggio inferiore a 407 punti)	Livelli 5 e 6 (punteggio maggiore o uguale a 626 punti)	Sotto il Livello 2 (punteggio inferiore a 407 punti)	Livelli 5 e 6 (punteggio maggiore o uguale a 626 punti)	Sotto il Livello 2 (punteggio inferiore a 407 punti)	Livelli 5 e 6 (punteggio maggiore o uguale a 626 punti)		
	%	E.S.	%	E.S.	%	E.S.	%	E.S.	%	E.S.	%	E.S.	%	E.S.		
MACROAREA GEOGRAFICA																
Nord Ovest	9,0 (1,6)	8,9 (1,4)	12,7 (1,6)	8,9 (0,7)	18,4 (1,5)	7,6 (0,9)	14,4 (1,2)	9,4 (1,0)	5,4 (2,0)	0,6 (1,7)	1,7 (2,0)	0,6 (1,3)	-4,1 (2,0)	1,9 (1,4)		
Nord Est	9,4 (1,6)	11,3 (1,3)	10,9 (1,7)	10,6 (1,3)	15,7 (1,2)	9,3 (0,6)	15,7 (1,1)	8,2 (0,7)	6,3 (2,0)	-3,1 (1,4)	4,8 (2,1)	-2,4 (1,4)	0,0 (1,6)	-1,1 (0,9)		
Centro	17,0 (2,4)	3,2 (0,7)	20,6 (2,9)	5,3 (0,9)	20,2 (3,5)	5,2 (1,4)	20,5 (1,2)	5,6 (0,5)	3,5 (2,7)	2,4 (0,9)	-0,1 (3,2)	0,3 (1,1)	0,2 (3,7)	0,4 (1,5)		
Sud	25,6 (3,0)	3,1 (1,1)	34,3 (3,3)	2,0 (0,6)	35,1 (1,9)	2,9 (0,6)	25,2 (1,5)	2,9 (0,4)	-0,4 (3,4)	-0,2 (1,1)	-9,1 (3,7)	0,9 (0,7)	-9,9 (2,4)	0,0 (0,7)		
Sud Isole	32,1 (3,8)	1,2 (0,5)	35,8 (2,7)	0,9 (0,5)	39,5 (2,9)	1,8 (0,5)	30,2 (2,1)	2,5 (0,4)	-1,9 (4,4)	1,4 (0,6)	-5,6 (3,5)	1,7 (0,7)	-9,3 (3,6)	0,8 (0,6)		
TIPO DI SCUOLA																
Licei	3,0 (0,7)	12,0 (1,2)	8,2 (1,5)	9,9 (0,7)	8,7 (0,8)	10,0 (0,8)	4,2 (0,7)	11,5 (0,6)	1,2 (1,0)	-0,5 (1,3)	-4,0 (1,7)	1,6 (0,9)	-4,5 (1,1)	1,5 (1,0)		
Istituti tecnici	19,3 (1,9)	2,6 (0,6)	22,0 (2,3)	3,2 (0,3)	26,2 (1,8)	2,7 (0,4)	20,2 (1,1)	2,5 (0,3)	1,0 (2,2)	-0,1 (0,7)	-1,7 (2,6)	-0,8 (0,5)	-6,0 (2,1)	-0,2 (0,5)		
Istituti professionali	38,9 (3,3)	0,4 (0,2)	47,7 (3,0)	0,8 (0,4)	53,2 (3,0)	0,6 (0,3)	46,0 (1,9)	0,6 (0,2)	7,1 (3,8)	0,3 (0,3)	-1,7 (3,5)	-0,1 (0,5)	-7,2 (3,5)	0,1 (0,4)		
Secondaria I grado	80,2 (13,5)	0,0 (0,0)	76,1 (13,0)	0,0 (0,0)	68,8 (4,7)	0,0 (0,0)	53,7 (3,4)	0,0 (0,0)	-26,5 (13,9)	0,0 (0,0)	-22,4 (13,5)	0,0 (0,0)	-15,1 (5,8)	0,0 (0,0)		
Formazione professionale	m	m	m	m	22,8 (3,7)	3,1 (1,8)	57,8 (6,1)	0,2 (0,3)	21,0 (0,6)	5,8 (0,3)	m	m	-1,7 (3,8)	2,7 (1,8)	-36,8 (6,2)	5,6 (0,4)
Italia	18,9 (1,1)	5,3 (0,5)	23,9 (1,3)	5,2 (0,3)	26,4 (1,0)	5,2 (0,4)	21,0 (0,6)	5,8 (0,3)	2,1 (1,3)	0,5 (0,6)	-2,8 (1,4)	0,7 (0,4)	-5,4 (1,1)	0,6 (0,5)		



Università degli Studi di Padova
Facoltà di Scienze della Formazione Primaria
Dipartimento di Scienze dell'Educazione

TEST di SCRITTURA
-Somministrazione pilota-

Anno Accademico 2008 - 2009

DATI PERSONALI

Data.....

Età.....

Sesso F M

Titolo di studio.....

Cittadinanza.....

Provincia.....

Esperienza pregressa SI' NO

1. *Tra le forme in neretto, alcune sono scritte in modo corretto, altre in modo errato. Sotto all'esercizio è riportata una striscia numerica da 1 a 28, cifre corrispondenti al numero di parole in grassetto. Segnare, riempiendo il quadretto, solo i numeri corrispondenti alle parole errate.*

*Es. 1 corrisponde a sollia
2 corrisponde a packistano*

Non avevo mai varcato la **sollia** (1) di un ristorante cinese. Ero stata al **packistano** (2), al vietnamita, all'indiano, ma al cinese mai. Decisi di non aspettare **oltre** (3) e mi diedi l'**out out** (4): "Oggi o mai **piu** (5)!" Erano giorni che passando davanti ai panda nel boschetto di bambù **addocchiavo** (6) **nella** (7) vetrina la lista delle specialità, quindi mi ero già fatto **un'idea** (8). **Dentro** (9) al ristorante l'**areazione** (10) non era granché. Dominava il fritto. **Un'efficiente** (11) stormo di camerieri sorridenti mi indicò un tavolino e mi aiutò a togliere il **capotto** (12) che avevo **addosso** (13). Ordinai una sola porzione di **ciasc'una** (14) portata: essendo **in cinta** (15) non

potevo permettermi di esagerare. I pesciolini **amiccavano** (16) al mio **apparisciente** (17) prémaman. Io **in tanto** (18) aprivo un **tovaliolo** (19) disposto a ninfea e **rinvangavo** (20) nella memoria sperando di trovare le istruzioni per l'uso delle bacchette, ma ero, ahimè, **tabula rasa** (21). Così quando arrivarono gli involtini primavera chiesi gli **atrezzi** (22) che mi erano più **familiari** (23): forchetta e coltello. Poi, in tutta **in coscienza** (24), li **agredii** (25) come bigné. Invece erano piccole meteore **incandescenti** (26) e **infide** (27), **capaci** (28) di incenerire la lingua a un mangiatore di fuoco.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

2. Le parole scritte in corsivo sono presentate in due forme: solo una è corretta. Sotto all'esercizio è riportata una tabella con due colonne: n.1 per la prima parola in corsivo, n.2 per la seconda parola in corsivo e cinque righe, tante quante il numero delle frasi. Contrassegnare con una croce solo il quadretto corrispondente alla forma corretta.

1. *Pioggie / piogge* torrenziali impedirono l'ascensione degli scalatori.
2. Con questo trattamento garantiamo una riduzione strabiliante del diametro delle *cosce / coscie*.
3. Preferisce giocare sulle *fasce / fascie* laterali.
4. Invece di arrendersi proferì nuove *minacce / minaccie*.
5. Il governo prese *saggie / sagge* decisioni.

1	2

3. Segnare gli accenti e gli apostrofi omissi nelle seguenti frasi. Se si tratta di accento inserire una "u" sopra la lettera della parola. Se si tratta di apostrofo inserire un'asta appena dopo la parola considerata.

1. Non si sa piu come vestirsi: un giorno fa caldo, un altro fa freddo.
2. Di un po, ne hai combinata qualcuna delle tue?
3. Per favore, va a prendere il giornale.
4. Aldo sta studiando notte e di.
5. Sta fermo un attimo!
6. Sì, va pure.
7. Faccio un ultimo tentativo, poi mi do per vinto.
8. Gino e proprio sbadato: non sa andare da qui a li senza urtare contro qualcosa.
9. Domenica sto a casa a riposarmi.
10. Fa come vuoi, ma un occasione così non capita tutti i giorni.

4. Completare il brano inserendo negli spazi bianchi una preposizione semplice o articolata.

..... 1972 una carissima amica venne trovarsi guai la giustizia. Quell'anno si era stabilita Irlanda e viveva un paesino poco lontano Città di Sligo. caso ero andato trovarla proprio il giorno cui un poliziotto borghese le aveva notificato un mandato comparizione. Le accuse erano abbastanza serie ... richiedere un avvocato. La mia amica andò informarsi un po' giro e le suggerirono il nome di un buon avvocato. (Paul Auster, *Esperimento di verità*, Einaudi, 2001)

5. Completare le frasi inserendo la forma pronominale corretta e, dove necessario la preposizione associata.

1. Il tram sono salito andava nella direzione sbagliata.
2. Ho incontrato la persona affiderei volentieri quell'incarico.
3. Lessero un libro parve loro assai interessante.
4. Le mostrò un pezzo raro le aveva già parlato.
5. Il giorno si incontrarono si innamorarono.

6. Completare le frasi inserendo la forma ausiliare corretta.

1. voluto imporsi, ma non è nel suo carattere.
2. Se egli voluto essere equo dovuto rivolgersi a un notaio.
3. Si domandano ancora come questo fatto potuto accadere.
4. E con che cosa mi dovuto lavare questa macchia? Con il detersivo?
5. Non saprete mai con chi noi potuti andare al mare.

7. Completare le frasi coniugando le voci verbali secondo il modo e il tempo appropriati.

1. Avendo (*disdire*) il contratto, domani voi non (*potere*) accendere la luce.
2. Domani noi (*fare*) i bagagli, così sarai finalmente (*soddisfare*).
3. Speriamo che loro (*costruire*) la piscina nuova prima dell'estate.
4. Appena arrivati all'aeroporto, invece di aspettare due ore, voi (*dovere*) chiamare Riccardo.
5. E' meglio che voi (*accelerare*) il passo o non (*arrivare*) in tempo per la cena.

8. Nell'esercizio seguente le informazioni sono presentate in disordine. Riordinare le frasi in modo coerente inserendo un numero progressivo da 1 a 6 nell'apposito spazio.

In arrivo la vernice autopulente

- La polvere e la sporcizia che si depositano sulla foglia restano sospese sopra le papille e quando una goccia d'acqua bagna la foglia, le particelle di sporcizia scivolano via con l'acqua.
- All'inizio, per ottenere vernici autopulenti si cercava di produrre una superficie più liscia possibile. Le ricerche sulle piante, invece, hanno permesso di capire che sono proprio le papille a impedire allo sporco di attaccarsi.
- La superficie delle foglie è formata da minuscole papille ricoperte da un sottile strato di cera.
- Un ricercatore tedesco, studiando i meccanismi usati dalle piante per mantenere pulite foglie e petali, è riuscito ad ottenere una vernice autopulente.
- La vernice autopulente riproduce superfici artificiali con caratteristiche simili alle foglie delle piante e sarà pronta per la produzione nel giro di due anni.
- Tutti gli alberi sono in grado di presentare delle foglie e dei petali lucidi e puliti.

9. Completare il brano seguente inserendo dopo ogni parte la frase coerente. Tale frase va scelta tra le tre opzioni sotto proposte contrassegnate da un numero. Scrivere nell'apposito riquadro il numero corrispondente alla frase scelta.

a. All'inizio degli anni Ottanta, il film *Blues Brothers* divenne un fenomeno di costume e impose un modello di abbigliamento: occhiali *Ray-Ban* modello *Wayfarer*, cravatte lunghe e strette, cappello e vestito rigorosamente neri.

b. Una delle peculiarità di *Blues Brothers* è la partecipazione, in ruoli secondari, ma brillanti, di moltissimi personaggi celebri del mondo dello spettacolo: cantanti e musicisti come James Brown, Ray Charles, Cab Calloway, registi come Spielberg e Oz.

c. Jake e Elwood (Belushi e Ackroyd) devono pagare cinquemila dollari di tasse se vogliono evitare la chiusura dell'orfanotrofio dove sono cresciuti. Per guadagnare la somma decidono di rimettere in piedi la vecchia *band* e tornare a suonare. Prima dello scontato lieto fine, andranno incontro alle avventure più esilaranti e demenziali.

1- Indimenticabile è Aretha Franklin nella parte inconsueta e ironica di una casalinga in

pantofole.

2- L'inseguimento tra le strade di Chicago è autenticamente epico.

3- In tutto il mondo i giovani si sono divertiti a copiare questo *look* trasformandosi in replicanti dei protagonisti Belushi e Aykroyd.

10- Completare le seguenti frasi inserendo il connettivo corretto tra i due propositi.

1- Ho molto da fare e non sto troppo bene;stasera resterò a casa.

PERCIO' INTANTO

2- Silvestro ha pochi amici,.....è un ragazzo simpatico e intelligente.

CIOE' MA

3- Il gioco degli scacchi richiede capacità logiche, concentrazione e creatività.

SOPRATTUTTO IN SEGUITO

4- Non andremo in vacanza al mare,quanto avevamo deciso.

DIVERSAMENTE DA DOPO

5- Ho invitato a cena Giorgio e Renata si incontrino e facciano la pace.

AFFINCHE' BENCHE'

11- Combinare le unità di significato in modo da ottenere un'unica frase di senso compiuto.

1- Il Canada è una nazione. Si trova nell'emisfero settentrionale.

.....
.....

2- Ho visto lo steccato. Era verniciato di bianco. Lo steccato circondava il cortile.

.....
.....

3- Papà ha comprato un'auto. Era una station wagon. L'auto era marrone. Era una Ford.

.....
.....

4- Ho comprato un libro. Era interessante. Il racconto era un giallo. L'eroe era Montalbano.

.....
.....

5- E' squillato il telefono. E' squillato 5 volte. E' squillato forte. Non ha risposto nessuno. Lo squillo è terminato.

.....
.....

12. Inserire nel brano seguente punti e lettere maiuscole. Dividere poi il brano in capoversi indicando gli "a capo" con una barra. Il testo originale è diviso in tre capoversi e contiene sette periodi.

Per secoli e secoli la gente ha rivolto la propria attenzione alla possibilità che esista la vita su altri pianeti nel Seicento si scoprì che sia la Luna che i pianeti sono dei mondi così come lo è la terra, (e non dei semplici lumini) naturalmente tutti si chiedevano se poteva esserci la vita anche su quei mondi lontani ancora verso il 1835

si leggevano in un giornale di New York degli articoli sensazionali secondo cui era stata scoperta la vita sulla Luna molta gente credette a quello che leggeva ma era una truffa sulla Luna non c'è né acqua né aria e quindi non c'è nemmeno la vita verso il 1870 alcuni astronomi scorsero sulla superficie di Marte delle tracce rettilinee e vi riconobbero dei canali costruiti da una civiltà extraterrestre su Marte tuttavia c'è pochissima aria e pochissima acqua comunque troppo poche per qualsiasi forma vivente complessa

13. Riscrivere le frasi del testo seguente correggendo l'ordine delle parole senza toglierne o aggiungerne, in modo tale da evitare ambiguità ed espressioni contorte. In ogni frase è previsto un unico spostamento.

1- Spesso un proprietario cittadino affittava un terreno a un contadino, situato vicino alla città.

.....

2- Ieri sera sono andata a vedere l'ultimo film di Mel Gibson con il vestito nuovo.

.....

3- Mio padre lavora in una ditta edile che fabbrica pannelli di varie misure in cemento armato.

.....

4- Ho comperato un gelato per la mia nipotina alla panna.

.....

5- Mia sorella non smette mai di leggere anche mentre mangia il suo giornalino preferito.

.....

14- Leggere attentamente i seguenti saggi sulla grande crisi del 1929. Scrivere una sintesi di circa 15 righe integrando le informazioni raccolte nelle tre fonti.

“ Dopo la prima guerra mondiale i rapporti fra gli Stati Uniti e l'Europa si erano consolidati, anche dal punto di vista commerciale. Gli USA, oltre ad esportare i loro prodotti nel vecchio continente, avevano anche aiutato le industrie europee a risollevarsi dalla crisi del dopo-guerra, investendo grandi somme di denaro. La produzione industriale e agricola degli Stati Uniti aveva così avuto un fortissimo incremento. Ma nell'ottobre 1929, improvvisamente avvenne il crollo: la produzione era talmente aumentata che non trovava più, né in America né in Europa, tanti acquirenti quanti ne sarebbero stati necessari. Si verificò cioè un forte squilibrio tra la produzione e i consumi. Di conseguenza, i prodotti restavano invenduti nei depositi. Le industrie fallirono non riuscendo più a sanare i debiti che avevano contratto con le banche per potenziarsi. Allo stesso modo gli agricoltori non riuscirono a restituire i prestiti avuti per comprare macchine agricole che avevano loro permesso di aumentare la produttività delle terre. È così che nella fase più acuta della depressione, negli USA si contavano circa 13 milioni di disoccupati.”

[G.DeRosa, A.Cestaro, *Nel tempo*3, Minerva Italica, Mi, 1989, pp. 282]

“Il 1929 era stata un'annata particolarmente favorevole per l'agricoltura negli USA. I contadini avevano prodotto un'enorme quantità di grano. Gli altri anni, però, erano riusciti a vendere quest'enorme quantità di prodotti agricoli, perchè l'Europa non si era ancora ripresa e aveva bisogno di pane. Invece nel 1929 anche l'Europa aveva prodotto una buona quantità di alimenti agricoli, perciò molti prodotti americani rimasero invenduti. Allora fu diminuito il prezzo, anzi molti prodotti furono distrutti per calmierare il mercato. Tutto inutile. I prodotti rimasero invenduti. Si innescò così una reazione a catena:

- a) I contadini non furono in grado di pagare le banche da cui avevano ricevuto finanziamenti;
- b) le banche non riuscirono più a pagare le Società che avevano depositato i soldi;
- c) Le Società non poterono più offrire ai loro azionisti i “dividendi” cioè gli utili;

Le “azioni” in Borsa persero il loro valore e fu il fallimento non solo delle società stesse, ma anche di banche e imprese con una massa enorme di disoccupati. Poiché alla Borsa di New York erano collegate anche banche ed istituti finanziari europei, la crisi colpì anche l'Europa. Mentre, però, l'Europa non riuscì a superare la crisi, l'America ebbe modo di risollevarsi grazie all'ingegno di Franklin Roosevelt, il nuovo presidente.”.

[A.Caramaica, E.Bartolomeo, *I passi dell'uomo*3, Loffredo Editore, Na, 1997, pp.91-92]

“ La crisi che scoppiò negli USA era la più grande mai attraversata dal sistema di produzione capitalista: gli anni tra il '29 e il '33 furono definiti da economisti e storici **la grande depressione** perchè il crollo della principale potenza industriale trascinò con sé tutti gli altri paesi d'Europa. Per far fronte alla crisi il presidente degli Stati Uniti Roosevelt propose una nuova politica economica, chiamata **new deal** che prevedeva grandi investimenti dello Stato nei lavori pubblici, aumento delle tasse per i benestanti, sussidi ai disoccupati e appoggi ai sindacati affinché potessero difendere meglio gli interessi dei lavoratori. Il presidente venne eletto nel 1933. Nel suo discorso inaugurale pronunciò queste parole: *Soltanto uno sciocco ottimista potrebbe negare la triste realtà del momento. Il nostro primo grande compito è di porre la gente al lavoro. Questo non è un problema insolubile se lo fronteggeremo con saggezza e con coraggio. E può essere risolto in parte col reclutamento diretto dei lavoratori da parte del governo stesso, ma nello stesso tempo realizzando, attraverso questo impiego, progetti grandemente necessari per stimolare e riorganizzare l'uso delle nostre risorse naturali.* Le parole si trasformarono in fatti: l'economia cominciò lentamente a riprendersi.”.

[P.Aziani, M.Mazzi, *Storia, strumenti, metodi, problemi*3, Principato, Mi, 1990, pp.294-295]

.....
.....
.....
.....
.....
.....

riferisce a un'entità geneticamente compatta, che non conserva quella uniformità di composizione chimica che caratterizza un minerale.

Argomento centrale: "Le rocce"

Prete Cirillo chiuse in fretta l'uscio e si fregò allegramente le mani come chi sa di aver fatto un buon affare. E veramente il furbo vecchietto aveva coltivato con malizia l'orto del diavolo. Egli ragionava così:

“ Il barone ha bisogno di denaro e non può tirare in lungo le trattative. La villa è desiderata da monsignor arcivescovo, che vuole collocarvi un seminario e un collegio teologico. La Sacra Mensa è disposta a spendere fino a centomila lire, perché la posizione è stupenda.”

Chiuso nel suo bugigattolo, in mezzo allo squallore della più sordida avarizia, l'anima rugginosa del vecchio prete mandava degli splendori. Prete Cirillo vedeva crescere il mucchio da tutte le parti. Al barone non restava che da bere o affogare.

Argomento centrale

De Marchi E., (1960) *il cappello del prete*, Milano, Mondadori

- GRAZIE PER LA GENTILE COLLABORAZIONE -



Università degli Studi di Padova
Facoltà di Scienze della Formazione

Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria
Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Lerida Cisotto
Nazzarena Novello

TEST di SCRITTURA

-Versione definitiva-

Anno Accademico 2009 - 2010

– Coerenza –

1. Nell'esercizio seguente le informazioni sono presentate in disordine. Riordini le frasi in modo coerente inserendo un numero progressivo da 1 a 6 nell'apposito spazio.

In arrivo la vernice autopulente

- La polvere e la sporcizia che si depositano sulla foglia restano sospese sopra le papille e quando una goccia d'acqua bagna la foglia, le particelle di sporcizia scivolano via con l'acqua.
- All'inizio, per ottenere vernici autopulenti si cercava di produrre una superficie più liscia possibile. Le ricerche sulle piante, invece, hanno permesso di capire che sono proprio le papille a impedire allo sporco di attaccarsi.
- La superficie delle foglie è formata da minuscole papille ricoperte da un sottile strato di cera.
- Un ricercatore tedesco, studiando i meccanismi usati dalle piante per mantenere pulite foglie e petali, è riuscito ad ottenere una vernice autopulente.
- La vernice autopulente riproduce superfici artificiali con caratteristiche simili alle foglie delle piante e sarà pronta per la produzione nel giro di due anni.
- Tutti gli alberi sono in grado di presentare delle foglie e dei petali lucidi e puliti.

2. Inserisca nell'apposito riquadro il numero corrispondente alla frase coerente al resto del brano.

Il *pensiero narrativo* scaturisce principalmente dall'interesse per la condizione umana. Esso si esprime attraverso il *discorso narrativo* in cui vi è la ricerca della plausibilità e della risonanza personale degli eventi narrati. Ciò che conta in una narrativa è il *potere evocativo del racconto*, suscitato dall'attivazione contemporanea di due scenari: lo scenario dell'azione e quello della coscienza. Lo *scenario dell'azione* è composto dagli elementi costitutivi dell'azione stessa: agente, intenzione o scopo, situazione, strumenti, nonché una certa struttura del racconto. L'altro *scenario* è quello *della coscienza* ...○.

1. , dimensione che permette al lettore di ricostruire l'organizzazione spazio-temporale del racconto;
2. dove emergono gli stati interni e i punti di vista dei personaggi coinvolti nell'azione, ciò che essi fanno o non fanno, pensano o non pensano, sentono o non sentono;

3. dove troviamo la *fabula* cioè gli eventi, l'ordine in cui si svolgono, i ruoli dei personaggi e l'*intreccio* ovvero le tecniche e gli artifici retorici mostrati dall'autore;

Nella narrazione la sfera psichica occupa una posizione dominante in quanto episodi inattesi, inghippi e problemi scatenano nell'animo forti reazioni.

[L. Cisotto, *Psicopedagogia e didattica*, Carocci, Roma, 2005]

– Punteggiatura –

Inserisca nel brano seguente i punti e, a seguire, le lettere maiuscole. Divida poi il brano in capoversi, indicando gli “a capo” con una barra. Le forniamo come aiuto l'indicazione che il testo originale è diviso in tre capoversi e contiene sette periodi.

Per secoli e secoli la gente ha rivolto la propria attenzione alla possibilità che esista la vita su altri pianeti nel Seicento si scoprì che, sia la Luna che i pianeti, sono dei mondi, così come lo è la Terra (e non dei semplici lumini) naturalmente tutti si chiedevano se potesse esserci la vita anche su quei mondi lontani ancora, verso il 1835 si leggevano in un giornale di New York degli articoli sensazionali secondo cui era stata scoperta la vita sulla Luna molta gente credette a quello che leggeva, ma era una truffa: sulla Luna non c'è né acqua né aria e quindi non c'è nemmeno la vita verso il 1870 alcuni astronomi scorsero sulla superficie di Marte delle tracce rettilinee e vi riconobbero dei canali costruiti da una civiltà extraterrestre su Marte, tuttavia, c'è pochissima aria e pochissima acqua, comunque troppo poche per qualsiasi forma vivente complessa

– Composizione –

Legga attentamente i tre brani seguenti sulla motivazione. Ne individui i concetti principali e scriva poi una sintesi di 150 parole, integrando le informazioni delle tre fonti bibliografiche.

1. Con il termine motivazione viene indicata una condizione interna dell'organismo la cui esistenza è stata ipotizzata per spiegare la variabilità delle risposte comportamentali. Gli stati motivazionali rappresentano delle sollecitazioni o pulsioni indotte dai bisogni dell'organismo che spingono uomini o animali a ricercare attivamente ciò che consente di soddisfare le proprie esigenze. La spinta all'azione è sostenuta da ragioni che orientano il comportamento verso il raggiungimento di determinati scopi. I motivi interni costituiscono dunque gli aspetti dinamici del

comportamento, in quanto ne orientano tendenze, scelte e attività.

I neurobiologi cominciano ora a definire le condizioni fisiologiche che corrispondono agli stati motivazionali riconosciuti dagli psicologi. In alcuni casi è stato possibile trattare gli stati motivazionali come esempi di interazione tra stimoli esterni ed interni. Il problema della motivazione può, quindi, essere ridotto a quello di un riflesso complesso, controllato da azioni eccitatorie ed inibitorie esercitate da numerosi stimoli, alcuni dei quali provengono dall'interno dell'organismo.

Gli studiosi ipotizzano l'esistenza di questi stati interni perchè gli stimoli presenti nell'ambiente esterno non sono sufficienti a predire e a spiegare tutti gli aspetti dei comportamenti delle persone. Per esempio, in certe condizioni, uno stimolo alimentare può determinare una spiccata risposta alimentare, mentre in altre condizioni può non indurre alcuna risposta o perfino generare una risposta di rigetto. Gli stati motivazionali giustificano e spiegano anche l'intensità e la direzione di alcuni comportamenti complessi, come la curiosità, la persistenza in un compito impegnativo, l'assunzione di cibo, l'attività sessuale e il comportamento esploratorio. Per questo, al termine motivazione, molti autori preferiscono quello di orientamento motivazionale, più adatto a spiegare la natura complessa dei processi sottostanti il comportamento motivato, nei termini di azioni rivolte a un risultato da conseguire.

[E. R. Kandel, J. H. Schwartz, T. M. Jessel, *Principi di neuroscienze*, 1991 trad. it. 1994]

2. Il comportamento di ogni essere vivente è orientato alla soddisfazione di determinati bisogni e alla realizzazione di un certo numero di obiettivi mediante una serie di attività fra loro coordinate. I bisogni sono di varia natura: possono essere legati alle esigenze biologiche dell'organismo, come il bisogno alimentare o di movimento, oppure derivare da esigenze che nascono e si sviluppano nelle collettività in cui una persona opera e produce, ad esempio, il desiderio di raggiungere un certo status sociale, oppure quello di essere apprezzati e stimati dagli altri.

La motivazione è la forza o l'insieme di forze che mette in moto il comportamento dell'uomo e che, nell'agire, si esprime nel “tendere verso” determinati scopi. In altre parole, essa è la spinta interna che dirige e orienta l'attività umana delle singole persone e dei gruppi sociali, inducendo a ricercare nell'ambiente esterno quanto consente di soddisfare le proprie esigenze. Le ragioni che sostengono tale spinta e orientano il comportamento sono dette, per l'appunto “motivi”.

Nella prima metà del secolo scorso, sotto l'influsso del comportamentismo, i motivi dell'agire sono stati identificati nel sistema di rinforzi o gratificazioni estrinseche che forniscono all'individuo un feedback al suo comportamento. Il concetto di rinforzo è stato sottoposto, però, a dure critiche da parte degli studi sulla motivazione intrinseca, che acquistano vigore negli anni settanta. Tali teorie danno valore all'insieme dei fattori interni che costituiscono le forze dinamiche delle azioni degli individui, quando sono orientate selettivamente a uno scopo. Alcuni di questi fattori sono, ad esempio: il conflitto cognitivo, il bisogno di competenza, la curiosità, il desiderio di esplorare e di conoscere l'ambiente. Lo studio della motivazione consente, quindi, di indagare soprattutto sul perché un dato comportamento venga attivato per il conseguimento di uno specifico obiettivo.

[S. Sirigatti, *Manuale di psicologia generale*, 1995]

- Aspetti strumentali -

1. Tra le forme in neretto, alcune sono scritte in modo corretto, altre in modo errato. Sotto all'esercizio è riportata una striscia numerica con cifre dal numero 1 al numero 8. Ciascuna di tali cifre corrisponde ad una delle parole in grassetto del testo. Contrassegni con una crocetta solo i numeri corrispondenti alle parole errate.

Es. 1 corrisponde a *packistano* 2 corrisponde a *addocchiavo*

Non avevo mai varcato la soglia di un ristorante cinese. Ero stata al **packistano** (1), al vietnamita, all'indiano, ma al cinese mai. Decisi di non aspettare oltre e mi diedi l'aut aut: "Oggi o mai più!" Erano giorni che passando davanti ai panda nel boschetto di bambù **addocchiavo** (2) nella vetrina la lista delle specialità, quindi mi ero già fatto un'idea. Dentro al ristorante l'areazione non era granché. Dominava il fritto. **Un'efficiente** (3) stormo di camerieri sorridenti mi indicò un tavolino e mi aiutò a togliere il cappotto che avevo addosso. Ordinai una sola porzione di ciascuna portata: essendo incinta non potevo permettermi di esagerare. I pesciolini **amiccavano** (4) al mio **apparisciente** (5) prémaman. Io intanto aprivo un tovagliolo disposto a ninfea e **rinvangavo** (6) nella memoria sperando di trovare le istruzioni per l'uso delle bacchette, ma ero, ahimè, tabula rasa. Così quando arrivarono gli involtini primavera chiesi gli **atrezzi** (7) che mi erano più familiari: forchetta e coltello. Poi, in tutta **in coscienza** (8), li agredii come bigné. Invece erano piccole meteore incandescenti e infide, capaci di incenerire la lingua a un mangiatore di fuoco.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

2. Le parole scritte in corsivo sono presentate in due forme, ma solo una è corretta. Cancelli con un tratto orizzontale la parola errata.

1. Con questo trattamento garantiamo una riduzione strabiliante del diametro delle *cosce / coscie*.
2. Preferisce giocare sulle *fasce / fascie* laterali.
3. Il governo prese *saggie / sagge* decisioni.
4. Ho messo i tuoi pesciolini rossi in due *bocce / boccie* vicino alla finestra.

5. Le *focaccine* / *focacce* che fa la nonna sono squisite.

3. Inserisca correttamente gli accenti e gli apostrofi omessi nelle seguenti frasi. Se si tratta di accento inserire una “u” sopra la lettera della parola. Se si tratta di apostrofo inserire un'asta appena dopo la lettera della parola considerata.

Es. Un uomo calpeitava un'aiuola bench' un cartello lo vietasse.

3. Non si sa piu come vestirsi: un giorno fa caldo, un altro fa freddo.
4. Per favore, va a prendere il giornale.
5. Gino e proprio sbadato: non sa andare da qui a li senza urtare contro qualcosa.
6. Aldo sta studiando notte e di.
7. Domenica sto a casa a riposarmi.

4. Per ciascuno dei termini scritti in corsivo nelle frasi seguenti, scriva *tre* sinonimi che mantengano l'accordo con il significato dell'intera frase.

Es. Parecchi giovani si radunarono per ascoltare il concerto di Ligabue.

- 1. incontrarono**
- 2. raccolsero**
- 3. riunirono**

1. L'atteggiamento di Alice nei confronti degli animali è *amorevole* tanto quanto quello di una madre verso il proprio figlio.

.....
.....
.....

2. Sono così *oberata* dal lavoro che non ho il tempo di dedicarmi ad altro.

.....
.....
.....

3. I ragazzi erano così *coinvolti* nell'ascolto della storia da non accorgersi dello squillo del campanello che annunciava la fine delle lezioni.

.....
.....
.....

4. La *grandezza* delle opere di Leonardo da Vinci ha segnato la nostra vita in molti settori: dal campo ingegneristico a quello artistico.

.....

.....

.....

5. Serena è rimasta *sorpresa* dalla notizia che sua sorella maggiore volesse riprendere gli studi universitari dopo molti anni.

.....

.....

.....

5. Completate le frasi seguenti inserendo il pronome relativo corretto.

1. L'appartamento abito è composto di tre locali, uno è senza finestre.

2. Il documento ho una copia è impugnabile in sede processuale.

3. Ho smarrito un oggetto caro sono disposto a dare, a chi lo ritrovasse, una ricompensa di 200 €.

4. L'altra sera ho rivisto un collega avevo promesso di offrire un caffè.

5. Due scrittori contemporanei riconosco grande merito intellettuale, mi hanno premiata il giorno ho presentato il mio libro.

6. Completate le frasi inserendo la forma ausiliare del verbo corretta.

1. voluto imporsi, ma non è nel suo carattere.

2. Noi.....dovuto capire prima che non era una persona sulla quale fare affidamento.

3. Si domandano ancora come questo fatto potuto accadere.

4. E con che cosa mi dovuto lavare questa macchia? Con il detersivo?

5. Non saprete mai con chi noi potuti andare al mare.

– *Coesione* –

Combinare le frasi in modo da ottenere un'unica proposizione di senso compiuto. Le suggeriamo che per unire le frasi può usare pronomi, congiunzioni, avverbi, preposizioni. È consentito inoltre spostare le frasi, ma non cambiare il tempo verbale.

1- Il Canada è una nazione. Si trova nell'emisfero settentrionale.

.....
.....

2- I cani erano affamati. Essi iniziarono ad abbaiare.

.....
.....

3- Ho visto lo steccato. Era verniciato di bianco. Lo steccato circondava il cortile.

.....
.....

4- Il piede di Maria è dolorante. Le era caduto sopra un libro.

.....
.....

5- Papà ha comprato un'auto. Era una station wagon. L'auto era marrone. Era una Ford.

.....
.....

6- Ho comprato un libro. Era interessante. Il racconto era un giallo. L'eroe era Montalbano.

.....
.....

7- Tra la posta ho trovato una cartolina. Era da parte di Andrea. Lui è in vacanza. Lui è a Las Vegas.

.....
.....

8- E' squillato il telefono. E' squillato 5 volte. E' squillato forte. Non ha risposto nessuno. Lo squillo è terminato.

.....
.....

9- La signora Nardi è un'insegnante. Lei insegna storia. Lei insegna al liceo scientifico Ippolito Nievo. Il liceo scientifico Ippolito Nievo è a cinque chilometri dalla sua casa.

.....
.....
.....

10- Il camminatore salì su una montagna. Essa era coperta di neve. Essa appariva inaccessibile. La montagna era minacciosa.

.....
.....

– **Comprensione** –

Legga i brani seguenti e scriva per ciascuno una frase introduttiva di due righe.

a)

.....
.....

L'aspetto distintivo della rivoluzione industriale fu il rapido aumento della capacità produttiva dovuto all'introduzione nei processi lavorativi di tecniche e strumenti (le macchine) sempre più perfezionati. Il fenomeno era destinato ad alterare profondamente le caratteristiche economiche e culturali di una società fino ad allora fondata sull'agricoltura tradizionale e sulla produzione manifatturiera di tipo artigianale, orientata ad un mercato ristretto.

b)

.....
.....

La cucina araba propone diversi piatti tipici, alcuni molto speziati, tutti molto saporiti: spiedini di montone, polpette di carne guarnite di pomodori, passato di fagioli neri e fave con condimento a base di olio di sesamo, dolcissimi dessert. La produzione di vini locali propone soprattutto buoni vini bianchi. È sconsigliato bere acqua dai rubinetti, solo le bevande in bottiglia sigillate sono sicure, mentre il ghiaccio, il latte non bollito, la verdura cruda e la frutta non sbucciata potrebbero provocare problemi all'intestino.

Individui l'argomento centrale del brano e lo scriva sotto forma di titolo, come nell'esempio riportato.

Esempio

Le rocce sono aggregati naturali di minerali che formano ammassi geologicamente

indipendenti. A differenza dei minerali, le rocce sono eterogenee, sono cioè dei miscugli di minerali e quindi hanno composizione chimica e proprietà non continue e costanti. È possibile tuttavia, trovare masse rocciose omogenee, formate da un solo minerale, come un ammasso di calcare o di gesso: in questo caso, pur ammettendo una certa difficoltà di distinzione tra roccia e minerale, si parla di roccia quando ci si riferisce a un'entità geneticamente compatta, che non conserva quella uniformità di composizione chimica che caratterizza un minerale.

Argomento centrale: "Le rocce"

Prete Cirillo chiuse in fretta l'uscio e si fregò allegramente le mani come chi sa di aver fatto un buon affare. E veramente il furbo vecchietto aveva coltivato con malizia l'orto del diavolo. Egli ragionava così:

“ Il barone ha bisogno di denaro e non può tirare in lungo le trattative. La villa è desiderata da monsignor arcivescovo, che vuole collocarvi un seminario e un collegio teologico. La Sacra Mensa è disposta a spendere fino a centomila lire, perché la posizione è stupenda.”

Chiuso nel suo bugigattolo, in mezzo allo squallore della più sordida avarizia, l'anima rugginosa del vecchio prete mandava degli splendori. Prete Cirillo vedeva crescere il mucchio da tutte le parti. Al barone non restava che da bere o affogare.

Argomento centrale

De Marchi E., (1960) *il cappello del prete*, Milano, Mondadori

-GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE-

- Coerenza -

1. Nell'esercizio seguente le informazioni sono presentate in disordine. Riordini le frasi in modo coerente inserendo un numero progressivo da 1 a 6 nell'apposito spazio.

In arrivo la vernice autopulente

- 2 La polvere e la sporcizia che si depositano sulla foglia restano sospese sopra le papille e quando una goccia d'acqua bagna la foglia, le particelle di sporcizia scivolano via con l'acqua.
- 3 All'inizio, per ottenere vernici autopulenti si cercava di produrre una superficie più liscia possibile. Le ricerche sulle piante, invece, hanno permesso di capire che sono proprio le papille a impedire allo sporco di attaccarsi.
- 5 La superficie delle foglie è formata da minuscole papille ricoperte da un sottile strato di cera.
- 4 Un ricercatore tedesco, studiando i meccanismi usati dalle piante per mantenere puliti foglie e petali, è riuscito ad ottenere una vernice autopulente.
- 6 La vernice autopulente riproduce superfici artificiali con caratteristiche simili alle foglie delle piante e sarà pronta per la produzione nel giro di due anni.
- 1 Tutti gli alberi sono in grado di presentare delle foglie e dei petali lucidi e puliti.

2. Inserisca nell'apposito riquadro il numero corrispondente alla frase coerente al resto del brano.

Il *pensiero narrativo* scaturisce principalmente dall'interesse per la condizione umana. Esso si esprime attraverso il *discorso narrativo* in cui vi è la ricerca della plausibilità e della risonanza personale degli eventi narrati. Ciò che conta in una narrativa è il *potere evocativo del racconto*, suscitato dall'attivazione contemporanea di due scenari: lo scenario dell'azione e quello della coscienza. Lo *scenario dell'azione* è composto dagli elementi costitutivi dell'azione stessa: agente, intenzione o scopo, situazione, strumenti, nonché una certa struttura del racconto. L'altro *scenario* è quello *della coscienza*

1. , dimensione che permette al lettore di ricostruire l'organizzazione spazio-temporale del racconto;
2. dove emergono gli stati interni e i punti di vista dei personaggi coinvolti nell'azione, ciò che essi fanno o non fanno, pensano o non pensano, sentono o non sentono;
3. dove troviamo la *fabula* cioè gli eventi, l'ordine in cui si svolgono, i ruoli dei personaggi e l'*intreccio* ovvero le tecniche e gli artifici retorici mostrati dall'autore;

Nella narrazione la sfera psichica occupa una posizione dominante in quanto episodi inattesi, inghippi e problemi scatenano nell'animo forti reazioni.

[L. Cisotto, *Psicopedagogia e didattica*, Carocci, Roma, 2005]

– Punteggiatura –

Inserisca nel brano seguente i punti e, a seguire, le lettere maiuscole. Divida poi il brano in capoversi, indicando gli “a capo” con una barra. Le forniamo come aiuto l’indicazione che il testo originale è diviso in tre capoversi e contiene sette periodi.

Per secoli e secoli la gente ha rivolto la propria attenzione alla possibilità che esista la vita su altri pianeti. Nel Seicento si scoprì che, sia la Luna che i pianeti, sono dei mondi, così come lo è la Terra (e non dei semplici lumini). Naturalmente tutti si chiedevano se potesse esserci la vita anche su quei mondi lontani. Ancora, verso il 1835 si leggevano in un giornale di New York degli articoli sensazionali secondo cui era stata scoperta la vita sulla Luna. Molta gente credette a quello che leggeva, ma era una truffa: sulla Luna non c’è né acqua né aria e quindi non c’è nemmeno la vita. Verso il 1870 alcuni astronomi scorsero sulla superficie di Marte delle tracce rettilinee e vi riconobbero dei canali costruiti da una civiltà extraterrestre su Marte. Tuttavia, c’è pochissima aria e pochissima acqua. Comunque troppo poche per qualsiasi forma vivente complessa.

– Composizione –

Legga attentamente i tre brani seguenti sulla motivazione. Ne individui i concetti principali e scriva poi una sintesi di 150 parole, integrando le informazioni delle tre fonti bibliografiche.

1. Con il termine motivazione viene indicata una condizione interna dell’organismo la cui esistenza è stata ipotizzata per spiegare la variabilità delle risposte comportamentali. Gli stati motivazionali rappresentano delle sollecitazioni o pulsioni indotte dai bisogni dell’organismo che spingono uomini o animali a ricercare attivamente ciò che consente di soddisfare le proprie esigenze. La spinta all’azione è sostenuta da ragioni che orientano il comportamento verso il raggiungimento di determinati scopi. I motivi interni costituiscono dunque gli aspetti dinamici del comportamento, in quanto ne orientano tendenze, scelte e attività.

I neurobiologi cominciano ora a definire le condizioni fisiologiche che corrispondono agli stati motivazionali riconosciuti dagli psicologi. In alcuni casi è stato possibile trattare gli stati motivazionali come esempi di interazione tra stimoli esterni ed interni. Il problema della motivazione può, quindi, essere ridotto a quello di un riflesso complesso, controllato da azioni eccitatorie ed inibitorie esercitate da numerosi stimoli, alcuni dei quali provengono dall’interno dell’organismo.

Gli studiosi ipotizzano l’esistenza di questi stati interni perchè gli stimoli presenti nell’ambiente esterno non sono sufficienti a predire e a spiegare tutti gli aspetti dei comportamenti delle persone. Per esempio, in certe condizioni, uno stimolo alimentare può determinare una spiccata risposta alimentare, mentre in altre condizioni può non indurre alcuna risposta o perfino generare una risposta di rigetto. Gli stati motivazionali giustificano e spiegano anche l’intensità e la direzione di alcuni comportamenti complessi, come la curiosità, la persistenza in un compito impegnativo, l’assunzione di cibo, l’attività sessuale e il comportamento esploratorio. Per questo, al termine motivazione, molti autori preferiscono quello di orientamento motivazionale, più adatto a spiegare la natura complessa dei processi sottostanti il comportamento motivato, nei termini di azioni rivolte a un risultato da conseguire.

[E. R. Kandel, J. H. Schwartz, T. M. Jessel, *Principi di neuroscienze*, 1991 trad. it. 1994]

2. Il comportamento di ogni essere vivente è orientato alla soddisfazione di determinati bisogni e alla realizzazione di un certo numero di obiettivi mediante una serie di attività fra loro coordinate. I bisogni sono di varia natura: possono essere legati alle esigenze biologiche dell'organismo, come il bisogno alimentare o di movimento, oppure derivare da esigenze che nascono e si sviluppano nelle collettività in cui una persona opera e produce, ad esempio, il desiderio di raggiungere un certo status sociale, oppure quello di essere apprezzati e stimati dagli altri.

La motivazione è la forza o l'insieme di forze che mette in moto il comportamento dell'uomo e che, nell'agire, si esprime nel "tendere verso" determinati scopi. In altre parole, essa è la spinta interna che dirige e orienta l'attività umana delle singole persone e dei gruppi sociali, inducendo a ricercare nell'ambiente esterno quanto consente di soddisfare le proprie esigenze. Le ragioni che sostengono tale spinta e orientano il comportamento sono dette, per l'appunto "motivi".

Nella prima metà del secolo scorso, sotto l'influsso del comportamentismo, i motivi dell'agire sono stati identificati nel sistema di rinforzi o gratificazioni esterne che forniscono all'individuo un feedback al suo comportamento. Il concetto di rinforzo è stato sottoposto, però, a dure critiche da parte degli studi sulla motivazione intrinseca, che acquistano vigore negli anni settanta. Tali teorie danno valore all'insieme dei fattori interni, che costituiscono le forze dinamiche delle azioni degli individui, quando sono orientate selettivamente a uno scopo. Alcuni di questi fattori sono, ad esempio: il conflitto cognitivo, il bisogno di competenza, la curiosità, il desiderio di esplorare e di conoscere l'ambiente. Lo studio della motivazione consente, quindi, di indagare soprattutto sul perché un dato comportamento venga attivato per il conseguimento di uno specifico obiettivo.
[S.Sirigatti, *Manuale di psicologia generale*, 1995]

3. La motivazione è un costrutto concettuale utilizzato per spiegare alcune caratteristiche della condotta umana o animale, in particolare, le componenti dinamiche del comportamento. Nelle diverse prospettive teoriche, il termine "motivazione" conserva un riferimento a pulsioni, processi e comportamenti abbastanza eterogenei fra loro: ad esempio, l'attività esplorativa del bambino, il desiderio di riuscire o la paura di fallire in un'attività, il bisogno di appartenenza sociale, la tensione o interesse a conoscere argomenti poco noti.

Con il declino delle teorie psicologiche del comportamentismo, che avevano descritto la motivazione in termini di pulsione e di bisogno, l'approccio cognitivista ha cercato di individuare gli antecedenti, i correlati e le conseguenze cognitive del comportamento motivato, evidenziando il complesso ruolo della cognizione, che è guida e filtro di emozioni e affettività nel comportamento motivato, ma è anche da queste influenzata. Pertanto, perde di valore il concetto di bisogno e diventa prioritario il sistema degli obiettivi verso cui tende e da cui è ispirato il comportamento degli individui.

Il concetto di "motivazione" è sempre più spesso e vantaggiosamente sostituito da "orientamento motivazionale". L'espressione rende meglio conto del fatto che il comportamento motivato non è la semplice conseguenza di un "bisogno" o "spinta", ma un pattern organizzato di tre funzioni psicologiche che servono a dirigere, attivare e regolare l'attività rivolta ad un obiettivo: gli obiettivi personali, i processi emozionali, le convinzioni dell'individuo circa la propria capacità di agire per raggiungere uno scopo. L'orientamento motivazionale è un processo interno, ma se ne può inferire l'intensità da alcuni indici direttamente osservabili, come: la persistenza durante lo svolgimento di un compito complesso o la frequenza con cui una persona si rivolge spontaneamente ad un'attività o il tempo che vi dedica.

[P.Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, 1997]

la motivazione è definita come l'insieme delle forze interne
umane che regolano il comportamento e le attività proprie dell'uomo
per raggiungere un determinato obiettivo a scopo / la teoria del
Diversa sono le varie definizioni e gli approcci
in base a questo concetto / 5

comportamentista mette in luce il fatto che i ^{reazioni umane} comportamenti sono
 rivolti verso la soddisfazione di bisogni, pulsioni e che a un determi-
 nato oggetto ^{del meccanismo} viene data una risposta. L'approccio cognitivista,
 invece, focalizza i suoi studi sulle azioni che motivati che portano gli
 individui al raggiungimento di un determinato scopo e/o obiettivo.
 Altri studiosi hanno introdotto il termine "orientamento motivazionale"
 per indicare che il comportamento motivato è complesso ed è
 l'insieme delle azioni rivolti ^{verso un obiettivo} da parte di termini
 che può comprendere sia ^{che} componenti personali, ^{che} ambientali e del proprio sé
 includibile e sociale.

- Aspetti strumentali -

1. Tra le forme in neretto, alcune sono scritte in modo corretto, altre in modo errato. Sotto all'esercizio è riportata una striscia numerica con cifre dal numero 1 al numero 8. Ciascuna di tali cifre corrisponde ad una delle parole in grassetto del testo. Contrassegni con una crocetta solo i numeri corrispondenti alle parole errate.

Es. 1 corrisponde a **packistano** 2 corrisponde a **addocchiavo**

Non avevo mai varcato la soglia di un ristorante cinese. Ero stata al **packistano** (1), al vietnamita, all'indiano, ma al cinese mai. Decisi di non aspettare oltre e mi diedi l'aut aut: "Oggi o mai più!" Erano giorni che passando davanti ai panda nel boschetto di bambù **addocchiavo** (2) nella vetrina la lista delle specialità, quindi mi ero già fatto un'idea. Dentro al ristorante l'areazione non era granché. Dominava il fritto. Un'efficente (3) stormo di camerieri sorridenti mi indicò un tavolino e mi aiutò a togliere il cappotto che avevo addosso. Ordinai una sola porzione di ciascuna portata: essendo incinta non potevo permettermi di esagerare. I pesciolini **amiccavano** (4) al mio **apparisciente** (5) prémaman. Io intanto aprivo un tovagliolo disposto a ninfea e **rinvangavo** (6) nella memoria sperando di trovare le istruzioni per l'uso delle bacchette, ma ero, ahimè, tabula rasa. Così quando arrivarono gli involtini primavera chiesi gli **atrezzi** (7) che mi erano più familiari: forchetta e coltello. Poi, in tutta **in coscienza** (8), li agredii come bigné. Invece erano piccole meteore incandescenti e infide, capaci di incenerire la lingua a un mangiatore di fuoco.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	--------------	--------------	---	--------------	---

2. Le parole scritte in corsivo sono presentate in due forme, ma solo una è corretta. Cancelli con un tratto orizzontale la parola errata.

1. Con questo trattamento garantiamo una riduzione strabiliante del diametro delle *cosce* / *eoscie*.

2. Preferisce giocare sulle ~~fascie~~^{fascie} / ~~fascie~~^{fascie} laterali. ~~FASCE~~ / FASCIE
3. Il governo prese ~~saggie~~^{sagge} / sagge decisioni.
4. Ho messo i tuoi pesciolini rossi in due ~~bocce~~^{bocce} / ~~bocce~~^{bocce} vicino alla finestra.
5. Le ~~focacie~~^{focacce} / focacce che fa la nonna sono squisite.

3. Inserisca correttamente gli accenti e gli apostrofi omessi nelle seguenti frasi. Se si tratta di accento inserire una "u" sopra la lettera della parola. Se si tratta di apostrofo inserire un'asta appena dopo la lettera della parola considerata.

Es. Un uomo calpestava un' aiuola bench' un cartello lo vietasse.

1. Non si sa più come vestirsi: un giorno fa caldo, un altro fa freddo.
2. Per favore, va a prendere il giornale.
3. Gino è proprio sbadato: non sa andare da qui a lì senza urtare contro qualcosa.
4. Aldo sta studiando notte e dì.
5. Domenica sto a casa a riposarmi.

4. Per ciascuno dei termini scritti in corsivo nelle frasi seguenti, scriva tre sinonimi che mantengano l'accordo con il significato dell'intera frase.

Es. Parecchi giovani si radunarono per ascoltare il concerto di Ligabue.

1. incontrarono
2. raccolsero
3. riunirono

1. L'atteggiamento di Alice nei confronti degli animali è *amorevole* tanto quanto quello di una madre verso il proprio figlio.

1. affettuosa
2. apprensiva
3. coccolosa

2. Sono così *oberata* dal lavoro che non ho il tempo di dedicarmi ad altro.

1. piena
2. impegnata
3. intesa

3. I ragazzi erano così *coinvolti* nell'ascolto della storia da non accorgersi dello squillo del campanello che annunciava la fine delle lezioni.

1. attenti
2. coinvolti

4. La grandezza delle opere di Leonardo da Vinci ha segnato la nostra vita in molti settori: dal campo ingegneristico a quello artistico.

1. mestatà
2. completezza
3. enormità

5. Serena è rimasta sorpresa dalla notizia che sua sorella maggiore volesse riprendere gli studi universitari dopo molti anni.

1. attenta
2. meravigliata
3. a botte aperta

5. **Completi le frasi seguenti inserendo il pronome relativo corretto.**

1. L'appartamento ~~che~~ ^{IN CUI}..... abito è composto di tre locali, uno ^{DEI QUALI}..... è senza finestre.
2. Il documento ^{DI CUI}..... ho una copia è impugnabile in sede processuale.
3. Ho smarrito un oggetto caro ^{AL QUALE}..... sono disposto a dare, a chi lo ritrovasse, una ricompensa di 200 €.
4. L'altra sera ho rivisto un collega ^{AL QUALE}..... avevo promesso di offrire un caffè.
5. Due scrittori contemporanei ^{AI QUALI}..... riconosco grande merito intellettuale, mi hanno premiata il giorno ^{IN CUI}..... ho presentato il mio libro.

6. **Completi le frasi inserendo la forma ausiliare del verbo corretta.**

1. ^{AVEREBBE}..... voluto imporsi, ma non è nel suo carattere.
2. Noi ^{AVEREMMO}..... dovuto capire prima che non era una persona sulla quale fare affidamento.
3. Si domandano ancora come questo fatto ^{SIA}..... potuto accadere.
4. E con che cosa mi ^{AVREI}..... dovuto lavare questa macchia? Con il detersivo?
5. Non saprete mai con chi noi ^{SAREMMO}..... ~~staremo~~ potuti andare al mare.

7. **Coesione -**

Combini le frasi in modo da ottenere un'unica proposizione di senso compiuto. Le suggeriamo che per unire le frasi può usare pronomi, congiunzioni, avverbi, preposizioni. È consentito inoltre spostare le frasi, ma non cambiare il tempo verbale.

1- Il Canada è una nazione. Si trova nell'emisfero settentrionale.

..... Il Canada è una nazione che si trova nell'emisfero settentrionale

2- I cani erano affamati. Essi iniziarono ad abbaiare.

..... I cani iniziarono ad abbaiare perché erano affamati.

3- Ho visto lo stucco. Era verniciato di bianco. Lo stucco circondava il cortile.

Ho visto lo stucco, che circondava il cortile, verniciato di bianco.

4- Il piede di Maria è dolorante. Le era caduto sopra un libro.

Il piede di Maria è dolorante perché le era caduto sopra un libro.

5- Papà ha comprato un'auto. Era una station wagon. L'auto era marrone. Era una Ford.

Papà ha comprato una ^{Ford} station wagon marrone.

6- Ho comprato un libro. Era interessante. Il racconto era un giallo. L'eroe era Montalbano.

Ho comprato un libro ^{gioco} interessante il cui eroe era Montalbano.

7- Tra la posta ho trovato una cartolina. Era da parte di Andrea. Lui è in vacanza. Lui è a Las Vegas.

Tra la posta ho trovato una cartolina da parte di Andrea, il quale è in vacanza a Las Vegas.

8- E' squillato il telefono. E' squillato 5 volte. E' squillato forte. Non ha risposto nessuno. Lo squillo è terminato.

È squillato il telefono ^{forte} per 5 volte, ma nessuno ha risposto fino a che lo squillo è terminato.

9- La signora Nardi è un'insegnante. Lei insegna storia. Lei insegna al liceo scientifico Ippolito Nievo. Il liceo scientifico Ippolito Nievo è a cinque chilometri dalla sua casa.

La signora Nardi è un'insegnante di storia al liceo scientifico Ippolito Nievo che dista da casa sua cinque chilometri.

10- Il camminatore sali su una montagna. Essa era coperta di neve. Essa appariva inaccessibile. La montagna era minacciosa.

Il camminatore salì su una montagna coperta di neve, ^{che quel} che appariva inaccessibile in quanto era minacciosa.

- Comprensione -

Legga i brani seguenti e scriva per ciascuno una frase introduttiva di due righe.

a) I cambiamenti portati dal processo della rivoluzione industriale.

L'aspetto distintivo della rivoluzione industriale fu il rapido aumento della capacità produttiva dovuto all'introduzione nei processi lavorativi di tecniche e strumenti (le macchine) sempre più perfezionati. Il fenomeno era destinato ad alterare profondamente le caratteristiche economiche e

culturali di una società fino ad allora fondata sull'agricoltura tradizionale e sulla produzione manifatturiera di tipo artigianale, orientata ad un mercato ristretto.

b) *Una guida alla cucina araba*.....

La cucina araba propone diversi piatti tipici, alcuni molto speziati, tutti molto saporiti: spiedini di montone, polpette di carne guarnite di pomodori, passato di fagioli neri e fave con condimento a base di olio di sesamo, dolcissimi dessert. La produzione di vini locali propone soprattutto buoni vini bianchi. È sconsigliato bere acqua dai rubinetti, solo le bevande in bottiglia sigillate sono sicure, mentre il ghiaccio, il latte non bollito, la verdura cruda e la frutta non sbucciata potrebbero provocare problemi all'intestino.

Individui l'argomento centrale del brano e lo scriva sotto forma di titolo, come nell'esempio riportato.

Esempio

Le rocce sono aggregati naturali di minerali che formano ammassi geologicamente indipendenti. A differenza dei minerali, le rocce sono eterogenee, sono cioè dei miscugli di minerali e quindi hanno composizione chimica e proprietà non continue e costanti. È possibile tuttavia, trovare masse rocciose omogenee, formate da un solo minerale, come un ammasso di calcare o di gesso: in questo caso, pur ammettendo una certa difficoltà di distinzione tra roccia e minerale, si parla di roccia quando ci si riferisce a un'entità geneticamente compatta, che non conserva quella uniformità di composizione chimica che caratterizza un minerale.

Argomento centrale: "Le rocce"

Prete Cirillo chiuse in fretta l'uscio e si fregò allegramente le mani come chi sa di aver fatto un buon affare. E veramente il furbo vecchietto aveva coltivato con malizia l'orto del diavolo. Egli ragionava così:

“ Il barone ha bisogno di denaro e non può tirare in lungo le trattative. La villa è desiderata da monsignor arcivescovo, che vuole collocarvi un seminario e un collegio teologico. La Sacra Mensa è disposta a spendere fino a centomila lire, perché la posizione è stupenda.”

Chiuso nel suo bugigattolo, in mezzo allo squallore della più sordida avarizia, l'anima rugginosa del vecchio prete mandava degli splendori. Prete Cirillo vedeva crescere il mucchio da tutte le parti. Al barone non restava che da bere o affogare.

Argomento centrale *L'avana*
~~Stregoneria di Prete Cirillo~~.....

De Marchi E., (1960) *il cappello del prete*, Milano, Mondadori

GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE

-Questionario originale di Lavelle-

QUESTIONNAIRE: HOW COLLEGE STUDENTS WRITE ESSAYS AND PAPERS

This questionnaire describes the different ways that college students go about writing essays and papers. There are no right or wrong answers because there are many different ways that work for different students. Just think about what you usually do and respond. The goal is to better understand how students feel about writing and how they complete writing tasks, so that writing instructors can design their courses with students' skills and needs in mind.

Answer **A True** of **B False** for each statement. Indicate your answers on the answer sheet provided using a #2 pencil.

A: True B: False

When writing an essay, I stick to the rules. P

I set aside specific time to do written assignments. -SI

I re-examine and restate my thoughts in revision. RR

If the assignment calls for 1000 words, I try to write just about that many. L

I use a lot of definitions and examples to make things clear. E

Writing makes me feel good. E

I closely examine what the essay calls for. P

Revision is a one time process at the end. -RR

There is one best way to write a written assignment. -RR

I try to entertain, inform, or impress my audience. E

I tend to give a lot of description and detail. E

I keep my theme or topic clearly in mind as I write. P

When writing an essay or paper, I just write out what I would say if I were talking. SI

The question dictates the type of essay called for. RR

I can write a term paper. -LS

Originality in writing is highly important. E

I worry about how much time my essay or paper will take. P

My writing 'just happens' with little planning or preparation. SI

Revision is the process of finding the shape of my writing. RR

Writing an essay or paper is always a slow process. LS

Writing is symbolic. E

Writing reminds me of other things that I do. E

An essay is primarily a sequence of ideas, an orderly arrangement. P

It's important to me to like what I've written. E

Studying grammar and punctuation would greatly improve my writing. LS

I visualize what I'm writing about. E

My prewriting notes are always a mess. RR

I put a lot of myself in my writing. E

I can usually find one main sentence that tells the theme of my essay. P

I never think about how I go about writing. SI

I plan out my writing and stick to this plan. –RR

The most important thing in writing is observing the rule of grammar, punctuation and organization. LS

I compare and contrast ideas to make my writing clear. E

I use written assignments as learning experiences. E

Revision is making minor alterations-just touching things up and rewording. SI

In my writing, I use some ideas to support other, larger ideas. RR

Having my writing evaluated scares me. LS

When writing a paper, I often get ideas for other papers. E

I like to work in small groups to discuss ideas or to do revision in writing. LS

I imagine the reaction that my readers might have to my paper. E

When I begin to write, I have only a vague idea of how my essay will come out. SI

I often use analogy and metaphor in my writing. E

I complete each sentence and revise it before going on to the next. –RR

I cue the reader by giving a hint of what's to come. E

My writing rarely expresses what I really think. LS

Writing an essay or paper is making a new meaning. E

I am my own audience. SI

Writing helps me organize information in my mind. E

At times, my writing has given me deep personal satisfaction. E

The main reason for writing an essay or paper is to get a good grade on it. P
When given an assignment calling for an argument or viewpoint, I immediately know which side I'll take. -RR
I plan, write and revise all at the same time. SI
I can write simple, compound and complex sentences. -LS
I sometimes get sudden inspirations in writing. E
My essay or paper often goes beyond the specifications of the assignment. E
I expect good grades on essays or papers. -LS
The reason for writing an essay really doesn't matter to me. -RR
Writing is like a journey. E
I usually write several paragraphs before rereading. SI
The teacher is the most important audience. P
I like written assignments to be well-specified with details included. P
I start with a fairly detailed outline. -SI
I do well on essay tests. -LS
I often think about my essay when I'm not writing (e.g., late at night). E
My intention in writing papers or essays is just to answer the question. P
I just write 'off the top of my head' and then go back and rework the whole thing. SI
Often my first draft is my finished product. SI
I need special encouragement to do my best writing. LS
I think about how I come across in my writing. E
I can't revise because my own writing because I can't see my own mistakes. LS
I often do written assignments at the last minute and still get a good grade. SI

-Questionario tradotto-

QUESTIONARIO SULLE MODALITA' DI SCRITTURA DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI

Questo questionario descrive le diverse modalità utilizzate dagli studenti universitari per affrontare la scrittura. Non ci sono risposte giuste o sbagliate perché ci sono diversi modi di operare, tanti quanti, la diversità degli studenti. Ora, pensa a cosa fai di solito e rispondi. L'obiettivo è capire meglio come si sentono gli studenti di fronte alla scrittura e come svolgono i compiti scritti, cosicché i docenti possano organizzare i loro corsi considerando le vostre abilità e i vostri bisogni.

ETÀ

SESSO M F

FACOLTÀ CORSO DI LAUREA

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO DI
PROVENIENZA.....

LAUREE PRECEDENTI NO SI (specificare)

.....
A QUALE LIVELLO SI COLLOCANO IN MEDIA I GIUDIZI CHE RIPORTAVA NEI
COMPITI SCRITTI DI SCUOLA SUPERIORE?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nella barra riportata sono indicati 5 livelli: 1=molto scarso, 2=insufficiente, 3=sufficiente, 4=buono, 5=ottimo. Contrassegni con una crocetta la casella corrispondente alla tendenza generale dei giudizi riportati.

Rispondi **V** se **Vero** o **F** se **Falso** per ogni affermazione. Indica le tue risposte alla destra di ciascuna affermazione.

V: Vero F: Falso

1. Quando scrivo mi attengo alle regole del compito
2. Metto da parte un tempo preciso per i compiti scritti
3. Riesamino e rivedo i miei pensieri durante la revisione
4. Se il compito richiede 1000 parole, cerco di scriverne tante
5. Uso molte definizioni ed esempi per rendere le cose chiare
6. Scrivere mi fa stare bene

7. Esamino attentamente ciò che richiede il compito
8. La revisione è un processo finale
9. C'è un modo migliore per eseguire un compito scritto
10. Cerco di intrattenere, informare o impressionare i miei lettori
11. Tendo a dare molte descrizioni e dettagli
12. Mantengo il tema o l'argomento bene in mente quando scrivo
13. Quando scrivo, scrivo ciò che direi se stessi parlando
14. La traccia suggerisce il tipo di compito richiesto
15. So scrivere un contributo esaustivo
16. L'originalità nello scrivere è molto importante
17. Mi preoccupa del tempo che impiegherò a scrivere
18. La mia scrittura è “di getto”, con poca pianificazione o preparazione
19. La revisione è il processo di accertamento della forma della mia scrittura
20. Scrivere è sempre un processo lento
21. Scrivere è simbolico
22. La scrittura mi ricorda le altre cose che faccio
23. La scrittura è fondamentalmente una sequenza di idee, una sistemazione ordinata
24. E' importante che mi piaccia quello che ho scritto
25. Studiare la grammatica e la punteggiatura migliorerebbe di gran lunga la mia scrittura
26. Visualizzo ciò di cui sto scrivendo
27. La mia brutta copia è sempre un disordine
28. Quando scrivo metto molto di me stesso
29. Di solito riesco ad individuare una frase principale che riassume l'argomento del mio scritto
30. Non penso mai a ciò che andrò a scrivere
31. Pianifico il mio scritto e mi attengo a quanto pianificato
32. La cosa più importante quando si scrive, è osservare le regole di grammatica, la punteggiatura e la sintassi
33. Confronto e confuto le idee per rendere chiara la mia scrittura
34. Considero i compiti scritti come delle esperienze di apprendimento

35. La revisione consiste nel fare minimi cambiamenti – ritoccare solo qualcosa e riscrivere con altre parole
36. Quando scrivo, uso alcune idee per supportare quelle principali
37. La valutazione di ciò che scrivo mi spaventa
38. Spesso quando scrivo, traggio idee per altre contributi
39. Preferisco lavorare in piccoli gruppi per discutere le idee o per correggere quanto scritto
40. Immagino la reazione che i lettori potrebbero avere di fronte alla mia composizione
41. Quando inizio a scrivere ho solo una vaga idea di ciò che verrà fuori
42. Quando scrivo utilizzo spesso analogie e metafore
43. Completo ogni frase e la controllo prima di procedere con la successiva
44. Colpisco il lettore accennando a quello che andrò a scrivere
45. I miei scritti esprimono raramente ciò che realmente penso
46. Scrivere è costruire un nuovo pensiero
47. Io sono il mio uditorio (scrivo per me stesso)
48. Scrivere mi aiuta ad organizzare le informazioni nella mia mente
49. A volte, ciò che scrivo mi dà una profonda soddisfazione personale
50. La ragione principale per scrivere è quella di prendere un buon voto
51. Quando mi viene assegnato un compito in cui si richiede di argomentare o di esprimere un punto di vista, so subito da che parte stare
52. Pianifico, scrivo e revisiono allo stesso tempo
53. So scrivere frasi semplici, composte e complesse
54. Qualche volta traggio ispirazioni improvvise nel comporre
55. Le mie composizioni vanno spesso al di là di quanto espressamente indicato (fuori tema)
56. Mi aspetto bei voti sui miei scritti
57. Non mi interessa davvero il motivo per cui si scrive
58. Scrivere è come fare un viaggio
59. Di solito scrivo diversi paragrafi prima di rileggere
60. L'insegnante è il pubblico più importante
61. Mi piace che i compiti scritti siano ben specificati e con i dettagli inclusi

62. Inizio con uno schema chiaro e dettagliato
63. Rendo meglio nelle prove di composizione scritta
64. Spesso penso a quello che ho scritto quando non sto scrivendo (es. la sera tardi)
65. La mia intenzione, quando scrivo, è semplicemente rispondere alla richiesta del compito
66. Scrivo dapprima “così come mi viene”, poi torno indietro e rivedo il tutto
67. Spesso la mia prima bozza è il lavoro definitivo
68. Ho bisogno di incoraggiamento per fare del mio meglio
69. Penso a come rendermi comprensibile quando scrivo
70. Non riesco a revisionare ciò che scrivo perchè non sono in grado di riconoscere i miei errori
71. Spesso faccio i compiti scritti all'ultimo momento e ancora riesco ad ottenere un buon risultato

-Classificazione di connettivi-

LINGUISTICA ITALIANA

A COSA SERVONO I CONNETTIVI

- a. esplicitano e chiariscono i legami logici e semantici tra le parti del testo**
- b. segnalano i rapporti che l'autore ha voluto instaurare tra le informazioni date**
- c. guidano all'interpretazione del testo**
- d. integrano progressivamente le informazioni**
- e. contribuiscono alla progressione della trattazione argomentativa**

CLASSIFICAZIONE DEI CONNETTIVI IN BASE ALLA FUNZIONE

- **congiungono, unendo:** (*anche, e, inoltre, in più, oltre a ciò, per di più, poi, pure, si aggiunga che*); **unendo e negando** (*né, neanche, neppure, nemmeno*); separando (*o, oppure, altrimenti*)
- **mettono in relazione:** *sia ... sia, né ... né, così ... come*
- **contrappongono:** *al contrario, all'opposto, anzi, ciononostante, comunque, d'altro canto/lato, eppure, in caso contrario, in realtà, invece, ma, mentre, nondimeno, però, peraltro, senonché, tuttavia;*
- **stabiliscono rapporti nel tempo: contemporaneità** (*contemporaneamente, nello stesso tempo, nello stesso istante; in quel momento, mentre, intanto, nel frattempo*); **anteriorità** (*prima, prima di ciò, preliminarmente*); **successione** (*poi, dopo, dopo di ciò, successivamente, in seguito*)
- **stabiliscono rapporti nello spazio** (*davanti, dietro, di lato; anteriormente,*

- posteriormente, lateralmente, all'interno, all'esterno, sopra, sotto, accanto)*
- **stabiliscono un rapporto di causa ed effetto** (*poiché, perché, dato che, dal momento che*)
 - **segnalano una conclusione** (*perciò, quindi, pertanto, dunque insomma in conclusione, in definitiva*) · indicano una causa dalla quale non deriva un effetto (*benché, anche se, per quanto, quantunque, tuttavia*)
 - **mettere in rilievo una conseguenza** (*così che, tanto che, tanto da*)
 - **individuano il fine** (*affinché, perché (con verbo al congiuntivo), per (con infinito), allo scopo di, con o nell'intento di*)
 - **istituiscono un confronto**, per via di somiglianza (*così ... come, analogamente, similmente, non diversamente*) o di contrasto (*al contrario, a differenza di, diversamente da*) o di semplice bilanciamento (*da una parte, dall'altra, d'altro canto*)
 - **esprimono la modalità della condizione**, possibile o impossibile, probabile o improbabile (*se, se allora, purché, qualora, a patto che, nell'eventualità che, nell'ipotesi che, nel caso che*)
 - **scandiscono una lista, enumerano** (*anzitutto /innanzitutto/ prima di tutto/ per prima cosa; in primo luogo, in secondo luogo, infine*)
 - **riformulano** (*cioè, evidentemente, in effetti, in altre parole, in breve, infatti, in realtà, invero, meglio, per essere più precisi, soprattutto, vale a dire, voglio dire, detto diversamente, ossia*)
 - **esemplificano** (*ad/per esempio, in particolare, così, un'illustrazione di ciò che si è affermato proviene da*)
 - **aggiungono un'idea, un fatto, un argomento** (*inoltre; si osservi poi; si noti, in particolare, che; si aggiunga*) · sottolineano la trattazione di un argomento (*circa, per quanto riguarda, quanto a*)

Un pensiero a...

Alberto, per essere arrivati insieme in vetta alle Dolomiti
Lerida Cisotto, con la quale condivido la lettura di *Pattini d'Argento*
GrDL, che fa incontrare Scuola e Università
I miei genitori, per avermi insegnato la fatica della conquista
E a chi mi è vicino, anche se lontano.