



Percorsi di ricerca didattica e docimologica

Studi in onore di Cristina Coggi

A cura di Paola Ricchiardi,
Emanuela M. Torre,
Roberto Trincherò

PLA

Processi
e Linguaggi
dell'Apprendimento

FrancoAngeli 



Processi
e Linguaggi
dell'Apprendimento

Direzione: Roberto Trincherò

Comitato direttivo

Funzioni: accoglienza delle proposte di pubblicazione e prima scrematura

Barbara Bruschi, Renato Grimaldi, Roberto Farné, Alberto Parola, Daniela Robasto, Barbara Sini, Simona Tirocchi

Comitato Scientifico

Funzioni: referaggio anonimo, con doppio cieco, mediante sistema on line

Michele Baldassarre, Federico Batini, Guido Benvenuto, Giovanni Bonaiuti, Vincenzo Bonazza, Antonio Calvani, Gianna Cappello, Lucia Chiappetta Cajola, Cristina Coggi, Barbara Demo, Luciano Di Mele, Piergiuseppe Ellerani, Ivan Enrici, Damiano Felini, Adelaide Gallina, Marco Gui, Antonio Marzano, Sara Nosari, Alessandro Perissinotto, Maria Ranieri, Paola Ricchiardi, Emanuela Torre, Carla Tinti, Giuliano Vivanet, Tamara Zappaterra.

La Collana accoglie studi teorici, storico-comparativi ed empirico-sperimentali riguardanti i processi e i linguaggi dell'apprendimento dalla primissima infanzia alla "grande anzianità". I testi proposti sono volti a indagare "come si apprende" nelle varie età della vita e come è possibile mettere in atto processi di formazione efficaci nel promuovere apprendimento, tenendo conto del dibattito contemporaneo in pedagogia, didattica, psicologia cognitiva, neuroscienze. In quest'ottica, i testi proposti esplorano i metodi, le strategie, le tecniche e gli strumenti efficaci nei percorsi di educazione, istruzione e formazione, scolastica ed extrascolastica, lungo tutto l'arco della vita.

Oggetti di interesse sono quindi l'educazione e la formazione improntate dall'evidenza quantitativa e qualitativa, l'apprendimento esperienziale in diversi contesti - dal gioco spontaneo del bambino all'interazione mediata dai social network -, i linguaggi medialti per l'apprendimento e le tecnologie in grado di promuoverlo, il potenziamento cognitivo come strumento per affrontare un vasto spettro di bisogni educativi, la *gamification*, la robotica educativa, la giocomotricità e le sinergie tra apprendimento cognitivo e motorio, lo *storytelling*, i prodotti mono e multimediali per l'infanzia e il gioco educativo nelle sue varie forme e accezioni.

La collana accoglie contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca, traduzioni, descrizioni di esperienze e sperimentazioni in contesti scolastici ed extrascolastici.

Il Comitato direttivo e il Comitato scientifico intendono promuovere attraverso la collana un ampio, aperto e proficuo dibattito tra ricercatori, insegnanti, educatori e tutti gli studiosi che siano interessati ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento nelle varie età della vita.

Ogni volume è sottoposto a referaggio con modello "doppio cieco".



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Percorsi di ricerca didattica e docimologica

Studi in onore di Cristina Coggi

A cura di Paola Ricchiardi,
Emanuela M. Torre,
Roberto Trincherò

FrancoAngeli 

La pubblicazione del presente volume è stata realizzata con il contributo dell'Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

Isbn digitale: 9788835140443

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione , di <i>Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre, Roberto Trinchero</i>	pag. 9
--	--------

Parte I

La ricerca didattico-educativa per il potenziamento cognitivo, motivazionale e valoriale degli alunni

1. Metodo, atteggiamento, consapevolezza. Per una didattica orientata allo sviluppo dell'intelligenza , di <i>Roberto Trinchero</i>	» 17
2. Formare insegnanti e educatori per promuovere l'apprendimento e la riuscita scolastica: il coinvolgimento in un processo di formazione-ricerca , di <i>Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre</i>	» 42
3. Studiare le prassi didattiche per costruire teorie su "come insegnare" , di <i>Daniela Maccario</i>	» 60
4. Il problem solving collaborativo: nuove traiettorie per la didattica , di <i>Valeria Di Martino</i>	» 75
5. Educatore e/o pedagogo , di <i>Pietro Lucisano</i>	» 89

Parte II

La ricerca docimologica a scuola e in università: metodi e strumenti

- | | | |
|---|------|-----|
| 6. Valutazione degli apprendimenti e studi docimologici , di <i>Gaetano Domenici</i> | pag. | 99 |
| 7. “Docimologia” vent’anni dopo , di <i>Achille M. Notti</i> | » | 109 |
| 8. La valutazione degli alunni nel primo ciclo dell’istruzione , di <i>Giuseppe Zanniello</i> | » | 120 |
| 9. Studi sulla valutazione degli apprendimenti in università: l’apporto di Cristina Coggi , di <i>Maria Lucia Giovannini</i> | » | 128 |
| 10. Valutare i saggi all’Università , di <i>Alessandra La Marca</i> | » | 140 |
| 11. Le rubriche di valutazione nell’Higher Education , di <i>Daniela Robasto</i> | » | 159 |

Parte III

La ricerca sul *Faculty Development*

- | | | |
|--|---|-----|
| 12. IRIDI: un percorso di crescita verso la qualità e l’innovazione , di <i>Barbara Bruschi</i> | » | 177 |
| 13. Il progetto IRIDI per i docenti universitari: formazione e innovazione della didattica e della valutazione , di <i>Federica Emanuel</i> | » | 187 |
| 14. Apprendimento incorporato nei luoghi di lavoro: traiettorie di sviluppo professionale nell’alta formazione , di <i>Giovanna Del Gobbo</i> | » | 199 |

Parte IV

La ricerca per l'inclusione: nuove sfide

- 15. La formazione iniziale dell'insegnante specializzato per il sostegno. Tradizione e traiettorie di sviluppo,** di *Marisa Pavone* pag. 217
- 16. La dimensione generativa del successo scolastico: il caso dell'Officina della vita indipendente,** di *Cecilia Maria Marchisio, Natascia Curto* » 227

Parte V

Ricerca e tecnologie: dalla media education alla robotica educativa

- 17. Metodologia della ricerca mediaeducativa: la potenzialità del digitale, questioni aperte e sconfinamenti,** di *Alberto Parola* » 241
- 18. La ricerca sulla TV per bambini: cartoni animati seriali per la prima infanzia. Strumenti di analisi,** di *Alessia Rosa* » 261
- 19. Conoscenza dei concetti di relazione spazio-temporale nella scuola primaria. Il contributo della robotica educativa,** di *Renato Grimaldi* » 272

Parte VI

Il profilo di una studiosa tra relazioni personali e di ricerca

- 20. Al servizio dell'università, degli studenti e della ricerca,** di *Giorgio Chiosso* » 289
- 21. Curriculum scientifico e opere della prof.ssa Cristina Coggi** » 298
- 22. Testimonianze dei colleghi e delle colleghe** » 323
- Profilo Autori** » 333

Introduzione

di Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre, Roberto Trinchero

Il presente volume intende ripercorrere i principali filoni italiani di ricerca didattica, mettendo in luce non solo l'origine e l'evoluzione di tali studi, ma anche i filoni attualmente più rilevanti e le sfide per il futuro.

Il testo è scritto in onore di Cristina Coggi, che ha dedicato la sua intera vita professionale alla ricerca empirica in ambito didattico e docimologico, per consentire a insegnanti, educatori e docenti universitari di poter fruire di modelli, pratiche e strumenti validati ed efficaci per potenziare l'apprendimento di bambini, ragazzi e giovani, con uno sguardo attento a colmare le differenze e a potenziare le capacità di chi ha avuto di meno. A partire proprio dai suoi approfondimenti di ricerca, che si intrecciano con quelli di illustri studiosi di pedagogia sperimentale, didattica e docimologia italiani, il testo si propone di fornire un quadro organico della ricerca didattica in Italia. All'opera hanno contribuito non solo docenti dell'Università di Torino, ma anche studiosi di tutte le principali Università italiane, che hanno attivamente contribuito alla ricerca in ambito didattico-educativo del nostro Paese negli ultimi decenni.

Il volume si articola in 6 sezioni, che rappresentano altrettanti problemi rilevanti di ricerca.

La prima sezione ("La ricerca didattico-educativa per il potenziamento cognitivo, motivazionale e valoriale degli alunni"), procede dall'ambito didattico a quello educativo, con una centratura sul potenziamento cognitivo e motivazionale degli alunni per favorire l'acquisizione di strategie di apprendimento significativo. Apre la sezione il contributo di R. Trinchero. Lo studioso traccia l'origine di un filone italiano di studi sul potenziamento cognitivo, che si realizza attraverso le discipline scolastiche, ovvero attraverso un approccio "infusivo" ("infusion model" in area anglofona; "théorie de l'imprégnation" in area francofona). Il modello, prospettato già da L. Calonghi e C. Coggi nel testo *Didattica e sviluppo dell'intelligenza* (1993),

pone attenzione specifica allo sviluppo dei processi di pensiero mentre si insegnano i contenuti, attraverso l'utilizzo mirato di strategie didattiche attente alla stimolazione costante sia dei processi di base che superiori. Tale filone è stato adottato da C. Coggi, con il suo team di ricerca dell'Università di Torino, per dare avvio al programma di potenziamento cognitivo e motivazionale Fenix, nato nel 2007 a Salvador De Bahia, validato poi sperimentalmente con 1300 alunni delle scuole piemontesi e realizzato in diverse lingue e in diversi contesti dell'America centrale e meridionale, dell'Africa e dell'Est Europa (Coggi, 2009; Coggi, 2015). Il programma, a cui è dedicato il capitolo di P. Ricchiardi ed E.M. Torre, è stato selezionato dal BICE come caso-modello per garantire il diritto all'educazione in contesti di rischio e presentato all'Unesco (Paris, Congrès international sur le droit à l'éducation des enfants en rupture familiale et sociale). Le Autrici tracciano l'origine e l'evoluzione del progetto Fenix e gli interventi che dallo stesso si sono generati durante la pandemia: "Nessuno Resta Indietro" e "Un Assist verso il successo". Vengono descritti modelli, attuazione ed esiti dei diversi interventi. D. Maccario presenta uno studio volto a valutare la possibilità di "curricularizzare" il progetto Fenix, attraverso la sperimentazione in contesti differenziati di pratiche didattiche che adottano i principi di base del modello Fenix con l'intera classe. Il contributo offre un'analisi puntuale delle routines di sviluppo delle sequenze didattiche e delle routines discorsive, per mettere in luce le potenzialità del metodo e le pratiche didattiche che ne consentono l'estensione alla classe. Il contributo di V. Di Martino si sofferma invece su un aspetto specifico dell'educazione cognitiva, ovvero il problem-solving collaborativo, andando ad analizzarne anche la dimensione sociale "declinata sia in termini collaborativi che comunicativi, per poi avviare una riflessione di natura pedagogico-didattica relativa all'implementazione e alla valutazione del Collaborative Problem-Solving in contesti scolastici". Chiude la sezione il contributo di P. Lucisano, che richiama ad un equilibrio tra "la ricerca sperimentale e la tensione educativa", con attenzione a non mitizzare le "tecniche" e le innovazioni di per sé, ma a tenere sempre presente l'impianto valoriale che sostanzia l'intervento didattico-educativo, l'orizzonte di senso che guida non solo gli interventi con bambini e ragazzi, ma anche la ricerca scientifica in questo ambito.

La seconda sezione ("La ricerca docimologica a scuola e in università: metodi e strumenti") è dedicata agli aspetti docimologici. Si apre con il contributo di G. Domenici, che illustra le relazioni tra valutazione, scuola e società, nella convinzione che: "partendo dalla valutazione scolastica si potrebbero ben ricostruire storicamente il peso ed il valore attribuiti nel tempo all'istruzione formale, così come si potrebbero cogliere sincronicamente le differenze tra Paesi, e in uno stesso Paese, nei suoi differenti

contesti operativi, circa il valore assegnato alla scuola, e, con esso, persino l'offerta ai propri allievi delle chances reali di apprendimento. La valutazione scolastica può in definitiva costituire, perciò, sia l'espressione tecnica di alcuni tra i più rilevanti criteri politici con cui si facilita la selezione o la mobilità sociale ascendente; sia lo strumento di giustificazione del modello generale di accesso all'istruzione e di organizzazione didattico-culturale della scuola, ovvero delle opportunità di apprendimento offerte concretamente all'intera popolazione". Segue il contributo di A.M. Notti che illustra l'evoluzione degli studi docimologici così come viene descritta nel volume *Docimologia* (2002), frutto della collaborazione tra l'Università di Torino e l'Università di Salerno: "un percorso attraverso il quale da un campo di studi incentrato sulle indagini sistematiche degli esami e dei sistemi di votazioni in uso nelle scuole si amplia lo spettro della ricerca che dalla focalizzazione sugli esiti e su come si arriva all'accertamento degli stessi, si estende anche all'indagine sui processi e sui sistemi". La disamina di A.M. Notti si arricchisce con un approccio combinatorio che riesce a coniugare le istanze di un modello qualitativo-ermeneutico con quelle di un modello quantitativo-sperimentale (*Valutazione educativa*, a cura di G. Galliani, A.M. Notti, 2014). Ai modelli sottostanti alle diverse forme certificative dell'apprendimento è dedicato il saggio di G. Zanniello, che, a partire dalla recente introduzione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria, mette in luce come l'introduzione repentina di principi docimologicamente validi (in linea con le istanze della valutazione formativa e autentica), senza un'adeguata formazione preliminare possano creare difficoltà importanti nelle scuole e un'applicazione impropria. G. Zanniello richiama a questo proposito, per analogia, il lungo e articolato percorso, non privo di difficoltà, che aveva già accompagnato l'introduzione della legge 517 del 1977. Quest'ultima introduceva la scheda di valutazione dell'alunno per la scuola secondaria di primo grado (allora scuola media) e sostituiva i punteggi con articolati giudizi descrittivi. L'Autore mette in luce l'importanza del processo di ricerca-formazione condotto successivamente negli anni Novanta da L. Calonghi (con l'aiuto di C. Coggi) per favorire un'adeguata integrazione dell'innovazione nelle scuole, rendendole partecipi del processo di innovazione.

Il dibattito docimologico si sposta dalla scuola all'università con il contributo di M.L. Giovannini. La ricerca docimologica nel tempo si è dedicata decisamente di meno ai problemi della valutazione in ambito accademico: "l'importanza di superare nel contesto accademico italiano le modalità valutative tradizionali consolidate si è avvertita in modo esteso soprattutto dagli anni Novanta, in relazione ai cambiamenti culturali, sociali ed economici che hanno investito in modo rilevante l'università e hanno imposto

nuove istanze anche ai docenti”. Nel saggio la studiosa approfondisce, a partire dalle opere di C. Coggi, i nodi cruciali della valutazione universitaria, mettendo in luce le “scelte etiche, i principi, le strategie e le prassi della valutazione degli apprendimenti” degli studenti universitari. Sempre all’ambito accademico è dedicato il contributo di A. La Marca, che propone l’introduzione sistematica della valutazione dei saggi per gli studenti universitari, con attenzione alle istanze di validità e fedeltà, richiamate da Coggi (Coggi, Ricchiardi, 2020), attraverso un adattamento della Guida di valutazione dei saggi di Calonghi e Boncori (2006). L’uso dei saggi in università per la valutazione degli studenti consente al docente di rilevare una pluralità di elementi (cognitivi, motivazionali...) e indirettamente può favorire un esercizio alla scrittura in professionisti che dovranno saperla utilizzare efficacemente. L’elaborazione scritta richiede inoltre l’attivazione delle diverse operazioni mentali in un problem-solving complesso, che consente allo studente di strutturare ed elaborare logicamente il suo pensiero. Quindi, come afferma A. La Marca, “coltivare la scrittura può avere come risultato un miglioramento non solo delle prestazioni linguistiche, ma delle prestazioni intellettuali in generale”. D. Robasto riflette invece sull’uso in università di strumenti come le rubriche, al fine di transitare da una valutazione sommativa finale (come unico atto valutativo) ad una valutazione di processo. L’Autrice propone inoltre la costruzione collegiale di tali strumenti come strategia per favorire il dibattito e il confronto tra i docenti di un medesimo corso di studi e per consentire una convergenza sugli obiettivi imprescindibili.

La terza sezione (“La ricerca sul *Faculty Development*”) è interamente dedicata alla ricerca applicata alla didattica universitaria. La sezione si apre con il contributo di B. Bruschi dedicato alle problematiche connesse alla formazione didattica dei docenti universitari, ambito attualmente oggetto di ampio dibattito. La studiosa si sofferma innanzitutto sulla presentazione del programma di formazione dei docenti dell’Università di Torino, il progetto di ricerca-formazione “IRIDI” (Incubatore di Ricerca Didattica), di cui C. Coggi è la principale promotrice (Coggi, 2022). L’Autrice ne illustra scopi, strategie e articolazione, per ampliare poi lo sguardo alla formazione dei docenti nelle reti universitarie europee. Sempre al progetto IRIDI è rivolto anche il contributo di F. Emanuel. La discussione degli esiti incoraggianti conseguiti nelle diverse edizioni del programma IRIDI sulle concezioni e pratiche didattiche e valutative, è preceduta da un inquadramento internazionale che evidenzia i fattori di efficacia della formazione. Sul progetto IRIDI START per neoassunti dell’Università di Torino e sul programma AppI-RTD e AppI Dottorandi dell’Università di Firenze si centra il contributo di G. Del Gobbo, che affronta il problema

dell'“integrazione sinergica tra attività formativa formale e azione educativa intenzionale incorporata nel lavoro dei docenti e nell'organizzazione accademica e generata dalla partecipazione consapevole e responsabile alle attività lavorative connesse al sistema complessivo della didattica”.

La quarta sezione (“La ricerca per l'inclusione: nuove sfide”) raccoglie i contributi relativi alla ricerca didattica volta a favorire l'inclusione degli studenti con disabilità, dal potenziamento del loro percorso scolastico all'inclusione socio-lavorativa, nel rispetto della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (UN, 2006). Per garantire una piena inclusione è indispensabile un lavoro assiduo sulla “società”, ma anche una formazione adeguata di coloro che accompagnano il bambino in tutti gli anni scolastici. A quest'ultimo aspetto è dedicato il contributo di M. Pavone che si preoccupa di illustrare le sfide della formazione specializzata dell'insegnante di sostegno. L'Autrice illustra l'evoluzione nella normativa italiana su questo tema, all'interno delle più generali modifiche alla formazione del personale docente, per presentare poi le questioni centrali che caratterizzano il dibattito relativo ad una formazione così rilevante che sta impegnando molte università italiane. Per quanto concerne l'inclusione sociale e poi lavorativa a partire dai primi livelli scolastici, C. Marchisio e N. Curto presentano, proprio nel quadro della Convenzione ONU, gli esiti di una sperimentazione che ha previsto l'adattamento alle persone con disabilità del Progetto Fenix (es. “Fenix Didò” per alunni con Sindrome di Down). Le Autrici descrivono come proprio a partire da tale sperimentazione, dall'incontro dei genitori che accompagnavano i figli al laboratorio Fenix, è nata la prima idea che ha condotto all'attivazione dell'Officina della vita indipendente, diventata oggi un modello di inclusione ampiamente diffuso.

La quinta sezione (“Ricerca e tecnologie: dalla media education alla robotica educativa”) si occupa della ricerca didattico-educativa che ha seguito in questi anni l'introduzione progressiva delle tecnologie nella didattica e lo sviluppo e la diffusione dei media anche nel mondo dell'infanzia. Apre la sezione il contributo di A. Parola che traccia le linee di sviluppo della ricerca media educativa: “La media education si è sviluppata molto nel corso della seconda parte del secolo (parliamo di un periodo ampio, ma non pienamente strutturato), pertanto nel tempo ha dovuto affrontare numerose emergenze (sia in senso pratico che scientifico-sistemico) a causa di diversi cambiamenti (alcuni lenti, altri repentini) relativi alle condotte di ragazzi e adulti”. L'Autore si focalizza poi sui paradigmi attuali di analisi e sulle questioni aperte. Il contributo successivo, quello di A. Rosa, si centra invece su un aspetto specifico, ovvero la ricerca dedicata ai cartoni animati seriali per la prima infanzia. L'Autrice ne illustra le caratteristiche e ne analizza le opportunità di fruizione in considerazione delle esigenze

proprie della prima infanzia. La sezione si chiude con il contributo di R. Grimaldi, che illustra un esperimento innovativo di robotica educativa per lo sviluppo delle abilità spazio-temporali degli alunni delle prime classi della scuola primaria. Si tratta di abilità che più di altre hanno riportato un décalage dopo la chiusura delle scuole nella primavera 2020 e che quindi necessitano di interventi tempestivi di potenziamento. Il contributo risulta dunque oggi particolarmente rilevante.

L'ultima sezione ("Il profilo di una studiosa tra relazioni personali e di ricerca") contiene il contributo di G. Chiosso, che da storico e collega di C. Coggi, offre un profilo della studiosa torinese e uno "squarcio" della vita del Dipartimento di Scienze dell'educazione negli anni Novanta e nei primi anni Duemila. Chiosso definisce C. Coggi "una delle più qualificate, serie e laboriose personalità nel campo della sperimentazione e ricerca pedagogica in Italia. Insomma una autentica maestra" e ne illustra l'impegno didattico, organizzativo e di ricerca presso l'Università di Torino.

Il volume termina con l'illustrazione sintetica degli studi e delle opere di C. Coggi e con le attestazioni di affetto e riconoscenza dei colleghi che hanno condiviso con lei un pezzo di strada professionale.

Bibliografia

- Calonghi, L., & Boncori, L. (2006). *Guida per la correzione dei temi. Validità e norme*. Roma: Las.
- Calonghi, L., & Coggi, C. (1993). *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*. Torino: Tirrenia-Stampatori.
- Coggi, C. (2009). *Il potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C. (2015). *Favorire il successo a scuola: il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Lecce-Rovato (BS): Pensa Multimedia.
- Coggi, C. (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: evidenze e prospettive del progetto IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., & Notti A.M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa multimedia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione. *Giornale di studi educativi, culturali e psicologici* (ECPS Journal), (21), 149-168.
- Galliani, L., & Notti, A.M. (2014). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.

10. Valutare i saggi all'Università

di *Alessandra La Marca*

C. Coggi nelle sue ricerche sul tema della didattica e della valutazione in università, propone indicazioni di cambiamento, suggerisce strategie operative in diversi ambiti disciplinari e analizza i risultati raggiunti con i vari percorsi formativi sperimentati (Coggi, Ricchiardi, 2018, 2020).

La ricerca internazionale sulla qualità della didattica universitaria attribuisce una grande rilevanza alla valutazione degli studenti, intesa come opportunità per indirizzare gli stessi ad attivare, responsabilmente, un apprendimento significativo e come strategia per migliorare l'insegnamento. Per raggiungere questi traguardi occorre però che la valutazione sommativa agli esami sia adeguatamente trasparente e affidabile e che il bilancio finale sia preceduto da rilevazioni in itinere, atte ad accompagnare e favorire i processi di acquisizione, con un'adeguata varietà di strumenti. Occorre inoltre che i docenti si abituino ad interpretare la valutazione dei risultati non solo in relazione ai propri corsi, ma anche in forma collettiva, come prodotto dell'impegno didattico collegiale sulle coorti degli studenti.

I saggi rappresentano, in tal senso, prove insostituibili per la valutazione della competenza in lingua scritta, poiché si configurano come forme più comuni per attestare competenze culturali e di ricerca.

La valutazione delle composizioni scritte degli studenti ha sempre riscontrato grandi differenze tra i docenti. I valori presi in esame spesso sono causa di divergenze di giudizio. Un docente può considerare determinante nel processo valutativo la struttura e la sistematicità del testo, altri lo stile e l'espressione linguistica, altri ancora pongono maggiore attenzione all'ortografia. Tutto ciò comporta un diverso uso e significato dei criteri di valutazione adottati.

La formazione didattica dei docenti universitari dovrebbe mirare, pertanto, a far acquisire loro dei criteri condivisi per valutare le composizioni scritte degli studenti.

Nella competenza in lingua scritta, autoregolare il proprio apprendimento inerisce al controllo del pensiero, dei sentimenti e delle azioni che gli studenti fanno per migliorare le loro abilità di scrittura e creare un testo di qualità. Attraverso la scrittura si promuove l'apprendimento autoregolato e strategico, mettendo in campo risorse cognitive guidate dall'autoregolazione e dalla metacognizione. La scrittura è manifestazione di pensiero e di intelligenza, lo studente trae beneficio dal suo buon uso quando diviene consapevole dei suoi processi.

L'uso diffuso e sistematico dei saggi rimanda inevitabilmente al problema, discusso per anni dagli studi docimologici, di una valutazione valida e sicura. Occorre fare del saggio uno strumento che aderisca adeguatamente alle finalità dell'insegnamento linguistico, che offra, però, una valutazione espressa in termini di validità e fedeltà sufficienti.

Sono numerosi i dati di ricerca che testimoniano le difficoltà a trovare in questo campo criteri affidabili e condivisi. La valutazione delle produzioni scritte degli studenti è sicuramente un'operazione complessa, spesso anche conflittuale, poiché in molti casi i criteri assunti dai docenti risultano personali e filtrati in maniera prettamente soggettiva. Inoltre, spesso risulta più semplice, e meno soggettivo, valutare le componenti linguistiche di un testo scritto rispetto ad altre componenti, come il contenuto o la struttura logica dei pensieri.

Per ridurre al minimo la variabilità delle valutazioni soggettive, si è scelto di utilizzare come metodo di rilevazione e valutazione dei saggi il metodo analitico proposto nella Guida di valutazione dei saggi di Calonghi e Boncori (2006). Tale metodo si articola attraverso l'uso di una guida abbastanza particolareggiata, in cui sono presenti i criteri di valutazione, le caratteristiche del metodo e le strategie di rilevazione.

Alcune indicazioni, che già normalmente vengono raccolte dai docenti, quali la comprensione dell'argomento trattato, la capacità di seguire un filo logico, la capacità di organizzare i propri pensieri in funzione di un'idea centrale e di saper argomentare, costituiscono la base per effettuare una diagnosi delle capacità cognitive. Occorre però saper rilevare con sicurezza questi prodotti e metterli in relazione con le attività intellettuali che ne sono state l'origine.

Il presente contributo intende dar conto dei problemi affrontati e delle strategie adottate nel formare i docenti dell'Università di Palermo alla validità e fedeltà nelle valutazioni delle prove scritte presentando la Guida di valutazione dei saggi di Calonghi e Boncori (2006), rivista e riadattata per l'università.

Per la correzione delle composizioni scritte, la Guida, strumento già validato, permette di effettuare in modo accurato una diagnosi dell'intelli-

genza degli studenti. Attraverso l'uso della Guida è possibile stabilire quali siano gli obiettivi-criteri di valutazione di un saggio che sono in relazione con l'attività intellettuale, quali siano i segni attraverso i quali tali attività si rivelano nei saggi e come sia possibile inquadrare e sintetizzare tali segni osservati esprimendo un giudizio.

1. Formare alla scrittura in università

La scrittura rappresenta uno dei requisiti che gli studenti universitari dovrebbero già possedere in entrata, al termine del percorso scolastico, in modo da esternalizzare il proprio pensiero e riflettere sui loro processi, sulle loro idee e sulle loro opinioni.

Scrivere un testo presuppone saper rappresentare il proprio pensiero nella sua fisicità, per essere successivamente colto da chi lo fruisce, con le scelte lessicali e sintattiche compiute. La scrittura è il risultato di una serie di complesse operazioni di pensiero, effettuate a livello mentale, che consentono di costruire un testo che possa dirsi tale.

La scrittura presuppone diverse conoscenze: linguistiche (sintattiche e ortografiche), semantiche (padronanza del lessico e dei significati del codice), pragmatiche (contestualizzazione del testo, variazione del registro e dello stile in funzione agli scopi e ai destinatari). Strutturare ed elaborare logicamente il proprio pensiero inerisce ad aspetti dell'intelligenza ritenuti fondamentali nella stesura di un testo scritto.

Gli studenti utilizzano in università la scrittura in relazione a più situazioni, si trovano costantemente a scrivere relazioni, a prendere appunti, ad affrontare prove d'esame utilizzando testi scritti per rispondere a domande aperte, nonché a scrivere la tesi di laurea al termine del loro percorso accademico.

Le oggettive lacune nelle competenze di scrittura degli studenti sembrano dovute essenzialmente a due motivi: il primo riguarda l'eterogeneità delle scuole secondarie di provenienza degli iscritti, nelle quali la scrittura riveste ruoli più o meno importanti. Il secondo motivo inerisce all'ambito universitario, dove la capacità di scrittura è assunta come forma di sapere strumentale già acquisito in via definitiva, dunque non più insegnata, né esercitata.

Gli studenti universitari, consapevoli delle risorse a loro disposizione, nonostante incontrino spesso notevoli difficoltà nell'orchestrazione delle componenti cognitive, sociali e motivazionali implicate nella scrittura, scarsamente consapevoli delle risorse a loro disposizione si ritrovano ad utilizzarla in più situazioni: scrivere relazioni, prendere appunti, affrontare prove d'esame.

In particolare, le difficoltà di scrittura diventano un serio e rigoroso allarme quando ineriscono agli studenti che intraprendono gli studi di formazione per diventare futuri insegnanti. Tali carenze, infatti, inevitabilmente vanno a ricadere sulla formazione dei loro futuri studenti, innescando meccanismi di povertà lessicale e di pensiero non indifferenti.

Saper comunicare in forma scritta implica saper esprimere in maniera adeguata i propri pensieri, i sentimenti e le proprie opinioni. Lo studente deve essere in grado di utilizzare in modo efficace il lessico, di ampliarlo attraverso l'utilizzo dei linguaggi settoriali specifici, di conoscere la grammatica funzionale e le sue diverse funzioni, ponendo maggiore attenzione, relativamente alla scrittura, alla capacità di saper utilizzare e distinguere le diverse tipologie testuali richieste.

In realtà, gli studenti che non scrivono bene hanno difficoltà a supportare ed estendere l'apprendimento e incontrano significative barriere nel loro lavoro. Saper scrivere dovrebbe essere una pratica che si sviluppa lungo l'intero arco del percorso formativo. In università occorre riflettere sullo sviluppo degli strumenti delle abilità comunicative e, in quanto abilità complessa, renderla oggetto di un'attività didattica esplicita.

Promuovere percorsi di recupero, potenziamento e di sviluppo della competenza in lingua scritta negli studenti rappresenta, soprattutto negli ultimi anni, una esigenza inalienabile.

Formare al testo scritto presuppone l'esercizio e lo sviluppo di competenze ritenute fondamentali per la formazione universitaria, poiché legate ad una logica di interscambio necessario tra capacità strettamente linguistiche e testuali, e capacità pragmatiche, cognitive e metacognitive.

Gli studenti in università utilizzano diverse forme testuali, richieste esplicitamente in base ai diversi compiti che si trovano ad affrontare. Tra questi, il saggio occupa un posto determinante per il perfezionamento dell'espressione linguistica scritta, poiché favorisce l'acquisizione di schemi cognitivi utili alla strutturazione logica dei pensieri, promuove abilità di pianificazione e di organizzazione delle idee in modo rigoroso e contribuisce allo sviluppo di capacità espressive formali. Favorire e promuovere l'espressione scritta in università attraverso l'utilizzo del saggio implica promuovere negli studenti la riflessione su come strutturare il testo in maniera logica, critica e argomentativa, sul lessico da adottare e quali componenti morfo-sintattiche utilizzare per una comunicazione efficace.

Le composizioni scritte sono considerate un mezzo valido, se non insostituibile, affinché gli studenti imparino ad esprimersi e sviluppino strategie metacognitive rilevanti, da trasferire anche in contesti lavorativi. Nello stesso tempo, le composizioni scritte rappresentano per i docenti strumenti validi ed efficaci per la valutazione delle competenze linguisti-

che ed espressive e per la diagnosi delle abilità cognitive degli studenti, a condizione che la rilevazione delle prestazioni, la loro valutazione e la comunicazione del giudizio, vengano condotte costantemente con gli stessi criteri e procedimenti scientificamente validi.

Un approccio alla scrittura, che si incentri sul suo carattere processuale, non può non considerare il momento della valutazione come punto di partenza di un percorso didattico volto al potenziamento della capacità espressiva scritta. Una composizione scritta è frutto di un'elaborazione intellettuale delle conoscenze possedute e di un lavoro espressivo e formale.

I docenti si servono abitualmente delle composizioni scritte per valutare competenze di vario genere, come ad esempio capacità linguistico-formali (ortografia, grammatica, punteggiatura), presenza di contenuti validi (ricchezza o povertà di idee, aderenza al tema o fuori tema, presenza o assenza di giudizi personali critici), presenza o assenza di struttura logica e coerenza (proporzioni, sequenza dei pensieri, nessi logici). Non sempre però si pensa alla possibilità di osservare, per mezzo delle composizioni scritte degli studenti, le operazioni che l'intelligenza compie, in modo da attuare una diagnosi dei vari livelli raggiunti, in vista di una progettazione didattica mirata al loro potenziamento cognitivo e metacognitivo. In realtà, la capacità espressiva degli studenti permette di considerare più fatti, poiché permette di cogliere i loro vissuti personali, le loro idee, i loro pensieri, i loro ideali e valori.

Esistono vari tipi di composizioni scritte che vengono proposte agli studenti: la narrazione, il saggio breve, il saggio argomentativo, la relazione, l'abstract, relazioni scientifiche, come la tesi di laurea. Gli studenti che hanno significative difficoltà con la scrittura sono in una situazione di forte svantaggio. La scrittura diventa uno strumento critico sia dello stesso processo di apprendimento, sia nella dimostrazione di ciò che si sa (Harris *et al.*, 2002); essa rappresenta, quindi, uno strumento essenziale per la trasmissione delle informazioni e per la loro comprensione, per la generazione di idee utili per la riflessione e la valutazione, nonché per creare processi cognitivi che spronino all'apprendimento e allo sviluppo della persona (Graham, 2006; Prior, 2006).

Sviluppare competenze di scrittura in università presuppone garantire agli studenti la consapevolezza della pluralità delle espressioni che la lingua mette a disposizione e la capacità di praticarle in diverse situazioni comunicative. Quando il compito è inteso, gli studenti possono manipolare la scrittura, esplorarne il funzionamento e prendere contatto con i trucchi del mestiere in situazioni non minacciose (Cisotto, 1998).

Saper scrivere un testo è una delle competenze necessarie per inserirsi nella società, per accedere al mondo del lavoro e per saper comunicare in

modo adeguato in situazioni di vario tipo e con gradi diversi di formalità. L'opportunità di realizzare interventi per potenziare le abilità di scrittura a livello universitario, tuttavia, si scontra spesso con l'idea ben radicata che gli studenti arrivati all'università sappiano o, meglio, debbano saper scrivere. In altre parole, urta contro la convinzione che la scrittura sia un'abilità quasi naturale, e comunque acquisita in modo più o meno definitivo durante le scuole superiori (Sposetti, 2008).

La scrittura, in quanto espressione di pensiero e manifestazione di intelligenza, riveste un ruolo determinante nella formazione universitaria. La forza è nella capacità della lingua di consentirci di parlare di tutto e tutti e, in qualche modo, di far capire sempre qualcosa di ciò che vogliamo dire (Piemontese, 1996).

All'interno delle finalità dell'educazione linguistica, il testo rappresenta un fattore fondante e inalienabile dell'educazione (Rigo, 2005). Sviluppare competenze di scrittura presuppone, secondo l'autore, delineare percorsi e processi didattici che considerino la lingua scritta come strumento di esperienza e di elaborazione del pensiero, come strumento conoscitivo e operativo per la strutturazione intellettuale.

Riflettere sulla formazione alla scrittura, che né la scuola né altre sedi istituzionali di formazione come l'università sembrano tuttora in grado di affrontare efficacemente, significa costruire preliminarmente obiettivi da perseguire e percorsi da seguire. Eppure scuola e università hanno, da sempre, il doppio incarico di formare, oltre agli autori di testi, i formatori di questi.

2. La scrittura come elaborazione di pensiero e di intelligenza

Saper scrivere ed elaborare un proprio pensiero in maniera critica e argomentativa rappresenta uno dei requisiti che gli studenti universitari dovrebbero già possedere in entrata. Scrivere un testo presuppone saper rappresentare il proprio pensiero nella sua fisicità, per essere successivamente colto da chi lo fruisce, con le scelte lessicali e sintattiche compiute. La scrittura è il risultato di una serie di complesse operazioni di pensiero che sfuggono spesso all'osservazione poiché effettuate a livello mentale, ma che sole consentono di costruire un testo che possa dirsi tale (Cisotto, 2006).

In tal senso, è indispensabile partire da parametri comuni di uso testuale che attengano alla correttezza ortografica e sintattica, nonché all'uso di strutture argomentative e di pensiero idonee ad identificare il prodotto con ciò che lo rappresenta.

Scrivere un testo coerente e coeso presuppone diverse qualità: linguistiche (conoscenze sintattiche e ortografiche); semantiche (padronanza del lessico e dei significati del codice); pragmatiche (contestualizzazione del testo, variazione del registro e dello stile in funzione agli scopi e ai destinatari).

Produrre un testo richiede pertanto la conoscenza di diverse competenze e abilità, legate alla struttura e al senso logico che deve possedere e all'utilizzo del linguaggio, alla sua coerenza e coesione, quindi al lessico e alle forme di interpunzione.

Strutturare ed elaborare logicamente il proprio pensiero inerisce ad aspetti dell'intelligenza, che sono fondamentali nella stesura di un testo scritto (Calonghi, 1972). L'elaborazione logica scritta, infatti, è frutto di numerose attività intellettuali, quali:

- analisi e sintesi;
- ragionamento induttivo, che si manifesta come capacità di scoprire principi o come capacità di individuare lo schema concettuale inerente ad una serie di elementi o concetti;
- ragionamento deduttivo, inteso come capacità di formulare sillogismi corretti e di usare nessi logici coerenti;
- individuazione ed utilizzazione di relazioni, correlazioni e classificazioni.

Scrivere significa creare un testo autonomo, inteso come rappresentazione adeguata di ciò che si intende dire, non suscettibile di interpretazioni personali e fraintendimenti (Olson, Torrance, 1983), pertanto occorre che il testo risponda ai criteri di complessità e di articolazione logica dei pensieri.

Se la capacità di usare il linguaggio è, infatti, una abilità linguistica, la capacità di riflettere sul linguaggio usato è una abilità metalinguistica, abilità che può essere considerata come un ponte tra la lingua orale e quella scritta. Questa competenza è ritenuta da molti studiosi come il requisito fondamentale per l'apprendimento della scrittura e della lettura (Olson, 1995).

La lingua scritta non è una semplice trascrizione di quella orale, ma ha sue specifiche caratteristiche di elaborazione mentale, di struttura e di comunicazione.

Gli studenti, man mano che imparano ad usare in modo efficace e riflessivo la lingua scritta e a trasmettere le loro idee in modo preciso, migliorano il loro modo di pensare, che diventa sempre più elaborato e la loro capacità espressiva più consapevole e raffinata.

3. Il saggio in università

I saggi occupano un posto importante nella didattica universitaria, in quanto rappresentano uno strumento importante per la valutazione della capacità espressiva degli studenti (La Marca, Bono, 2022). Essendo la scrittura uno strumento per il pensiero, lo studente può trarre beneficio dallo scrivere per divenire consapevole dei propri processi e per regolarli; allo stesso modo la scrittura permette allo studente di utilizzare intenzionalmente e deliberatamente la conoscenza procedurale nella riuscita di un compito (Alexander *et al.*, 1998).

Tra le tipologie di testo utilizzate per la promozione della competenza in lingua scritta, il saggio rappresenta uno strumento formativo valido e sicuro (Calonghi, 1972). Essa offre allo studente occasione per maturare le sue esperienze, per riflettere, per pensare e per esprimersi su vari argomenti.

Potenziare la scrittura rende gli studenti consapevoli che scrivere vuol dire mettere ordine alle proprie idee e scegliere ciò che si ha da dire. Il saggio, come tipologia testuale, favorisce l'acquisizione di schemi cognitivi utili alla strutturazione logica del pensiero, promuove abilità di pianificazione e di organizzazione delle idee in modo rigoroso e contribuisce allo sviluppo di capacità espressive formali.

I saggi restano pertanto delle prove insostituibili nella valutazione, poiché rappresentano forme più comuni per attestare competenze culturali e di ricerca (Calonghi, Boncori, 2006).

Un saggio può considerarsi riuscito quando mostra il progresso dello studente nell'elaborazione e nell'espressione dei contenuti, dal momento che il saggio dovrebbe essere il mezzo per cui lo studente esprime adeguatamente, per iscritto, i contenuti maturati (Calonghi, 1977).

Di conseguenza, la valutazione del saggio dovrebbe consistere nel confronto tra le caratteristiche effettivamente possedute da ciascun elaborato e le qualità o gli obiettivi che ci si proponeva di educare negli studenti.

La valutazione del saggio deve badare ai contenuti, al grado di elaborazione mentale a cui sono stati sottoposti, all'efficacia ed alla finezza con cui sono stati espressi (Calonghi, 1972). Ad esempio, nel caso di un saggio argomentativo, nella valutazione si dovrà tener conto del modo in cui lo studente ha inquadrato il problema, utilizzato ed esaminato teorie a riguardo e se ha strutturato in maniera logico-espressiva la sua tesi, la sua contro-argomentazione e le sue conclusioni.

La ricerca docimologica internazionale e nazionale ha messo in luce i soggettivismi che interferiscono nella correzione abituale dei saggi. La validità di una diagnosi dipende dal fatto che gli indici siano sicuri e chiari e che vengano rilevati con fedeltà (Calonghi, Boncori, 2006).

Diversi autori (Hacker *et al.*, 2009; Zimmerman, Risemberg, 1997) hanno sostenuto che l'atto stesso della scrittura si identifica con la metacognizione. Scrivere è la produzione di pensiero per sé o per altri, sotto la direzione del proprio monitoraggio e controllo metacognitivo, è la traduzione del proprio pensiero in una rappresentazione simbolica esterna (Hacker *et al.*, 2009).

Sviluppare il pensiero creativo e il pensiero critico negli studenti universitari rappresenta un compito ineludibile, scrivere non è solo mezzo di espressione e di comunicazione, ma è anche strumento di pensiero e manifestazione di intelligenza.

Coltivare la scrittura può avere come risultato un miglioramento non solo delle prestazioni linguistiche, ma delle prestazioni intellettuali in generale.

Una composizione scritta è frutto di un'elaborazione mentale di contenuti e di un lavoro espressivo e formale. Anche i docenti universitari si servono abitualmente di saggi per valutare obiettivi di vario genere, che si possono raggruppare in quattro categorie:

- a) correttezza linguistica o formale (ortografia, grammatica, punteggiatura);
- b) contenuto (ricchezza o povertà di idee, aderenza al tema, originalità, presenza o assenza di giudizi personali, coerenza dello svolgimento);
- c) strutturazione del saggio (proporzioni, corso dei pensieri, suddivisione in paragrafi, nessi logici, argomentazione);
- d) tipo di espressione (chiara, efficace, appropriata).

4. Valutazione dell'intelligenza attraverso i saggi in università

Si dispone di numerosi strumenti per la valutazione dell'intelligenza, in molti casi più oggettivi e più facili da correggere rispetto ai saggi. Si potrebbe pensare quindi di utilizzare i test psicologici, anziché i saggi per valutare le caratteristiche dell'intelligenza. Ci sono però due considerazioni che si possono fare e che portano ad approfondire l'analisi delle composizioni scritte anche in funzione di una diagnosi dell'intelligenza (Calonghi, 1972). Tali considerazioni partono da queste premesse:

- a) le composizioni scritte sono strumenti facilmente disponibili per i docenti in università di quanto non siano i reattivi;
- b) le composizioni scritte forniscono dei dati che sembrano più adatti ad integrare quelli offerti dai reattivi e non sono intercambiabili con questi.

I reattivi che esaminano l'intelligenza sotto i suoi vari aspetti (ragionamento induttivo e deduttivo, comprensione, creatività, argomentazione,

struttura logica del pensiero, ecc.) ne misurano l'efficacia nel risolvere numerosi brevi quesiti, talvolta basati su materiale verbale, altre volte su materiale non verbale (Calonghi, Coggi, 1993¹).

L'uso dei test in sostituzione dei saggi scritti spesso non appare opportuno, in quanto i saggi richiedono un tipo di attività diversa da quella che s'impiega nei reattivi. In particolare, si è osservato che i saggi sembrano mettere in evidenza il livello in cui lo studente abitualmente opera, mentre i reattivi di profitto, d'intelligenza o di vocabolario, tendono piuttosto a mettere in luce quel che lo studente è capace di fare quando s'impegna al massimo in piccoli problemi specifici (Loeding, Greenan, 1998).

La soluzione ideale sarebbe dunque quella di ricorrere al saggio scritto, in modo da rispondere alle esigenze di fondo di una valutazione valida, costante, non equivoca, adeguata, simile a quella utilizzata per i test.

Per offrire diagnosi affidabili, i saggi dovrebbero dunque avere le stesse caratteristiche che rendono valido un reattivo o test psicologico (Calonghi, Coggi, 1993). Se si esaminano i saggi sotto questo aspetto, queste esigenze di fondo si possono tradurre in:

- Stimolo. L'utilizzo del saggio, in vista di un obiettivo specifico che si vuole valutare, deve essere uguale per tutti. Deve anche essere espresso con chiarezza e precisione, in modo da consentire di valutare e rilevare i diversi criteri presi in considerazione attraverso quel testo scritto.
- Reazione. Lo svolgimento del saggio deve essere diverso da studente a studente, poiché deve riflettere le diversità interne, connesse agli obiettivi da valutare; “la rilevazione della reazione” (cioè la “correzione”), che deve essere uguale per tutti e condotta costantemente con gli stessi criteri o procedimenti.
- Giudizio sulla reazione. Il giudizio sull'elaborato deve essere basato su criteri uguali per tutti gli studenti e deve essere ottenuto con procedimenti uguali per tutti.
- Espressione della valutazione. Il voto espresso dopo la valutazione deve essere costante, non riportare ambiguità ed equivocità.

In pratica, l'unico aspetto in cui gli studenti devono differire è la reazione allo stimolo, cioè lo svolgimento, tutti gli altri aspetti non dipendono dalle capacità personali, ma da chi li valuta, è giusto quindi che siano uguali per tutti (Calonghi, 1972). Queste considerazioni sono comuni per qualsiasi utilizzazione che si voglia fare dei saggi, a seconda della diagnosi che si vuole effettuare.

I saggi si prestano inoltre alla diagnosi delle capacità induttive le tracce che richiedono di estrarre da alcuni fatti un principio, che richiedono un

1. Si veda anche Calonghi, Coggi (1990) e Calonghi, Coggi, Chatel (1985).

giudizio o una formulazione di una tesi, purché lo stimolo richieda con chiarezza induzione e sussunzione (Calonghi, Coggi, 1993). Le capacità di deduzione o di ragionamento possono essere messe in luce da saggi che invitano a dimostrare un'idea, un principio, che chiedono di individuare possibili connessioni fra ragionamenti o affermazioni.

I saggi che fanno appello prevalentemente al ragionamento chiedono di spiegare, interpretare, oppure, più specificamente, possono chiedere di confrontare, correlare, scoprire o indicare rapporti, associazioni, mostrare differenze e contrasti, operare distinzioni, trarre generalizzazioni, conclusioni, riassumere, organizzare (Calonghi, Boncori, 2006).

La traccia dovrà porsi allo studente come uno stimolo originale, per evitare che si scambi per frutto di ragionamento quello che in realtà è prodotto di memoria.

Rilevare e valutare la competenza in lingua scritta degli studenti, in qualsiasi ambito formativo, rimanda inevitabilmente al problema, discusso per anni dagli studi docimologici, di una valutazione valida e sicura. Occorre fare del saggio uno strumento che aderisca adeguatamente alle finalità dell'insegnamento linguistico, che offra una valutazione espressa in termini di validità e fedeltà sufficienti.

I metodi per la correzione e la valutazione dei saggi possono essere distinti in due grandi gruppi: metodi intuitivi, basati su intuizione e impressione globale, e metodi analitici, in cui ogni saggio viene analizzato e valutato sotto numerosi aspetti che vengono scelti con cura, a seconda degli obiettivi presi in considerazione, e tenuti costantemente presenti per tutti gli elaborati.

Utilizzare una scala di criteri, coerentemente collegata agli obiettivi didattici previsti, caratterizza sicuramente una valutazione più accurata, fedele e valida. Il procedimento analitico consente di personalizzare l'apprendimento e di seguire, in modo concreto e particolareggiato, il progresso degli studenti. Il procedimento analitico richiede più lavoro rispetto a quello intuitivo, ma consente di tener ben presente i criteri di valutazione stabiliti e costituisce una vera e propria guida per raccogliere e classificare le rilevazioni nei criteri e nei livelli appropriati.

5. Adattamento della Guida di Calonghi-Boncori

La Guida di L. Calonghi e L. Boncori (2006) propone una valutazione analitica razionale e obiettiva dei saggi e considera diverse fasi in cui si articola il processo valutativo: scelta e adozione di criteri di giudizio, rilevazione di elementi positivi o degli errori, giudizio sui fatti rilevati alla luce dei criteri prescelti, espressione di giudizio.

Nello specifico, l'utilizzo della Guida per la valutazione dei saggi può avvenire in diversi momenti del percorso formativo, volti a valutare e rilevare con fedeltà le abilità linguistiche scritte: all'inizio, per conoscere e rilevare le competenze linguistiche degli studenti; in itinere, durante la fase di maturazione della competenza in lingua scritta; alla fine del percorso formativo, per una verifica sistematica del grado e del modo in cui sono stati raggiunti gli obiettivi considerati nella Guida.

La Guida presenta una serie di obiettivi-criteri ben definiti, proponendo una serie di letture accurate, necessarie per la rilevazione dei criteri considerati e per verificare il proprio lavoro. Si presentano le modifiche introdotte per l'uso universitario di una guida nata per l'ambito scolastico. In particolare si spiega il motivo per cui è stato introdotto un diciottesimo criterio.

Si è voluto verificare se la guida presentata da Calonghi e Boncori per gli studenti della quinta classe della scuola Primaria potesse essere adattata per gli studenti universitari del primo anno.

Anticipando la conclusione, le voci scelte da Calonghi e Boncori, si sono rivelate adatte per valutare anche i saggi degli studenti universitari, con l'aggiunta di una ulteriore voce. La Guida, utilizzata per la correzione di 452 temi di studenti iscritti al primo anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo², si è configurata come strumento efficace per avviare la formazione degli studenti universitari e la loro riflessione sulla valutazione delle composizioni scritte; essa rappresenta anche un sussidio valido per la correzione delle prove scritte in università.

La Guida è stata utilizzata in due momenti: all'inizio dell'anno accademico, quando occorreva conoscere il livello di partenza dello studente alla fine del primo quadrimestre per delineare il livello di maturazione delle sue competenze in lingua scritta. Tra le due rilevazioni è stata svolta un'attività di recupero e potenziamento della scrittura del testo.

La scelta del saggio da utilizzare e la relativa traccia sono stati frutto di una considerazione preliminare sulle attività mentali che si desiderava far esercitare agli studenti con quel dato componimento. Solo così è stato possibile concretizzare ulteriormente il progetto, in modo da delineare quale argomento fosse più idoneo a stimolare gli studenti a svolgere l'attività con cui esercitare, ad esempio, il pensiero critico o creativo o strutturato.

2. La ricerca è stata svolta con 236 matricole frequentanti il Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo (ottobre-dicembre 2017) si è prefissa due obiettivi. Il primo ha riguardato la rilevazione delle competenze in lingua scritta degli studenti neoiscritti; il secondo la rilevazione della competenza linguistica scritta esaminando 452 elaborati (236 in ottobre e 236 a dicembre).

La correzione dei saggi per l'adattamento della guida ha previsto quattro letture per correggere e per utilizzare tutti i criteri. Le letture sono state intese come attività riguardanti sia fatti meccanici di decifrazione di segni, sia come attività mentali sul materiale via via decifrato.

Nel corso di ciascuna lettura sono state effettuate un certo numero di rilevazioni che, nella pratica, si sono determinate simultaneamente. Nell'insieme, l'organizzazione delle letture si è svolta in modo da rendere il lavoro più funzionale possibile, salvaguardando al massimo la validità delle rilevazioni e delle valutazioni.

Durante la correzione dei suddetti saggi sono stati considerati gli obiettivi-criterio descritti di seguito.

Nello specifico, gli obiettivi-criteri presenti nella Guida si riferiscono sia alla competenza linguistica, nella scrittura, sia alle principali abilità cognitive:

A - Contenuto

1. Attinenza al tema
2. Compiutezza dell'elaborato
3. Quantità delle considerazioni
4. Lessico: varietà
5. Originalità
6. Strutturazione logica dei pensieri
7. Capacità critica
8. Autenticità

B - Organizzazione

9. Piano d'esposizione del saggio
10. Ordine e concatenazione delle considerazioni: presenza e sistematicità

C - Lingue

11. Connessione tra proposizioni e tra periodi
12. Costruzione della frase o del periodo
13. Punteggiatura
14. Grammatica
15. Ortografia
16. Lessico

I primi otto criteri riguardano l'elaborazione concettuale connessa al contenuto del saggio. I criteri centrali (9-10) si riferiscono agli aspetti organizzativi del saggio, gli ultimi a quelli linguistico-formali.

Per ogni obiettivo-criterio la Guida assume, nel contempo, una serie di indici validi, desunti anch'essi dalle ricerche in campo didattico e psicologico, per essere certi che un elemento rilevato nelle composizioni scritte sia segno di originalità, capacità critica, ecc. La validità di una diagnosi dipen-

de dal fatto che gli indici siano sicuri e chiari e che vengano rilevati con fedeltà (Calonghi, Boncori, 2006).

La designazione dei livelli prevede anche la possibilità di semplificarli, prendendo in considerazione solo alcune voci presenti rispetto a un determinato obiettivo che si vuole conseguire. Ad esempio, se si volesse considerare in particolare il livello di sviluppo della capacità creativa, nella correzione del saggio, occorrerebbe concentrarsi sui segni di: completezza dell'elaborato, quantità delle considerazioni, varietà del lessico e originalità.

Per sondare obiettivi di tipo cognitivo sono particolarmente adatti saggi presentati sotto forma di una traccia piuttosto strutturata, ossia di uno schema vero e proprio che, al tempo stesso, delimiti il significato dell'argomento e lo renda più chiaro.

Utilizzare una scala di criteri, coerentemente collegata agli obiettivi didattici previsti, caratterizza sicuramente una valutazione più accurata, fedele e valida.

La struttura della Guida di L. Calonghi si ispira al metodo analitico.

Per ogni criterio, la distinzione in tre livelli si attua attraverso l'individuazione dell'andamento medio del gruppo che ha prodotto i saggi valutati. I saggi che si situano significativamente sotto il livello medio sono indicati dal numero 0, quelli superiori al livello medio dal numero 2, quelli ritenuti sufficientemente validi perché rientrano nella media dal numero 1.

Il procedimento analitico consente di personalizzare l'apprendimento e di seguire, in modo concreto e particolareggiato, il progresso degli studenti. Il procedimento analitico richiede più lavoro rispetto a quello intuitivo, ma consente di tener ben presente i criteri di valutazione stabiliti e costituisce una vera e propria guida per raccogliere e classificare le rilevazioni nei criteri e nei livelli appropriati.

A prescindere dai criteri scelti in base agli obiettivi previsti, gli autori della Guida consigliano di non trascurare i criteri relativi alla strutturazione logica dei pensieri, alla creatività e all'attinenza al tema, al piano di esposizione ordinato e alla capacità critica. Ad esempio, se si volesse seguire nei saggi degli studenti la maturazione del processo cognitivo nella sequenza di comprensione, pensiero divergente, pensiero convergente e valutazione, bisognerebbe tener presente i criteri corrispondenti secondo il seguente prospetto (Calonghi, Boncori, 2006):

Tab. 1 - Criteri per la maturazione del processo cognitivo

<i>Criteri dati dalla guida</i>	<i>Momento del processo cognitivo</i>
Strutturazione logica dei pensieri	Comprensione (o memoria)
– flessibilità Creatività – fluidità=ideativa/verbale – originalità (crit. 5)	Pensiero divergente (creatività)
Attinenza al tema (crit. 1) Piano di esposizione del saggio (crit. 9) Ordine e concatenazione delle considerazioni (crit. 10)	Pensiero convergente
Capacità critica (crit. 7)	Valutazione (capacità critica)

Attraverso le indicazioni, fornite dai due autori, è possibile cogliere nei saggi scritti dagli studenti, segni di pensiero critico, logico-strutturato e creativo.

Nella Guida utilizzata, rivista e riadattata per l'università, al fine di garantire una valutazione adeguata al percorso formativo degli studenti universitari e fedele alla loro maturazione espressivo-linguistica, ai 16 criteri-obiettivi è stato aggiunto un ulteriore criterio, riguardante la capacità argomentativa, declinata attraverso tre livelli.

Tab. 2 - Argomentazione

17. Argomentazione

0. Scarsa capacità di far emergere una tesi di fondo, intorno alla quale selezionare argomenti pertinenti

1. Mancanza di una enunciazione concisa del problema da affrontare (status quaestionis) o assenza di una giustificazione argomentativa, corrispondente all'impiego di uno o più argomenti da trattare fra quelli proposti

2. Capacità di far emergere una tesi di fondo, intorno alla quale selezionare argomenti pertinenti, e uso di un lessico puntuale

La Guida, nella sua forma adattata, si compone di 17 obiettivi-criteri, divisi in tre gruppi. Il primo gruppo di obiettivi-criteri si riferisce al contenuto e considera le quantità delle informazioni raccolte, il grado e il tipo di elaborazione mentale a cui i contenuti sono sottoposti (senso critico, strutturazione logica dei pensieri, autenticità).

All'interno di questo primo gruppo si è ritenuto utile aggiungere un ulteriore criterio-obiettivo, inerente all'argomentazione e alla presenza di una struttura argomentativa fondata all'interno del testo, poiché i testi scritti in università propongono una struttura di ragionamento più elaborata. Si è partiti dalla dicotomia aristotelica tra discorsi scientifici (dialettica) e discorsi persuasivi (retorica), e si è considerata l'argomentazione come studio di tecniche discorsive, nel nostro caso scritte, atte a provocare o accrescere l'adesione delle menti alle tesi presentate (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958).

I criteri appartenenti al primo gruppo di valutazione sono riferiti maggiormente alla maturazione intellettuale e personale degli studenti. In ambito psicologico, tali criteri afferiscono alla diagnosi sulla creatività (intelligenza divergente) e alla diagnosi sull'intelligenza convergente (pensiero critico, argomentativo, strutturazione logica dei pensieri).

Il secondo gruppo si riferisce a criteri riguardanti gli aspetti specifici dell'elaborazione concettuale-linguistica del saggio, quali l'ordine, la pianificazione e le connessioni tra elementi.

Il terzo gruppo si riferisce alla correttezza e alla proprietà linguistica e comprende gli errori di grammatica, di ortografia e di punteggiatura.

La Guida è stata utilizzata in due momenti del primo semestre del primo anno: all'inizio, quando occorreva conoscere lo studente per sviluppare per loro un piano organico e di lunga portata; a fine semestre, per delineare la fase di maturazione delle competenze in lingua scritta. La scelta del saggio da utilizzare e la relativa traccia sono stati frutto di una considerazione preliminare sulle attività mentali che si desiderava far esercitare agli studenti con quel dato componimento.

La metodologia utilizzata per la rilevazione dei criteri-obiettivi presenti nella Guida ha previsto quattro letture. Ciascuna lettura è servita a valutare un gruppo di criteri. La prima lettura è stata compiuta per esaminare alcune caratteristiche generali, quali l'autenticità, la strutturazione logica dei pensieri e la varietà lessicale.

La seconda lettura è servita ad analizzare il contenuto e l'organizzazione del saggio.

La terza lettura ha riguardato la rilevazione della correttezza linguistica e lessicale. Le rilevazioni sono state segnate sugli elaborati e annotati al margine.

La quarta lettura è servita a rilevare errori ortografici, grammaticali e di punteggiatura.

Le rilevazioni sono state segnalate, raccolte e annotate in modo da costituire una base oggettiva, valida e sicura da utilizzare per la formulazione del giudizio finale e per il feedback da dare agli studenti. Da un punto di

vista pratico, le rilevazioni di tipo analitico (ad esempio segnalazioni di errori, spunti critici, ecc.) sono stati segnati sull'elaborato, in modo da non avere dubbi sulla loro presenza. Quelle che invece si riferivano a caratteristiche di insieme (ad esempio autenticità, strutturazione logica dei pensieri) sono state segnate attraverso dei segni posti al lato di ogni elaborato.

6. Conclusioni

Il sistema proposto per passare dalle rilevazioni alle valutazioni si è basato su criteri ed ipotesi usati e validati da Calonghi e Boncori (2006). Attraverso tale sistema, sono stati assegnati i giudizi ai saggi degli studenti e si è effettuata una analisi qualitativa dei dati raccolti. I tre livelli, utilizzati per la rilevazione dei criteri considerati, hanno indicato il livello superiore, costituito dai saggi migliori, il livello medio, costituito dai saggi di livello intermedio, e il livello inferiore, costituito dai saggi considerati peggiori.

I risultati inizialmente ottenuti hanno consentito di elaborare punti di riferimento precisi per l'intervento formativo successivo alla fase di rilevazione e valutazione dei dati, a cui è stato dedicato il lavoro svolto nei mesi di novembre, dicembre 2019 e ha consentito l'introduzione di una innovazione didattica all'interno di un corso di Laurea Magistrale che abilita all'insegnamento scolastico.

Dai risultati ottenuti è emerso che una definizione chiara e sistematica dei criteri di valutazione consente di poter attuare un percorso formativo mirato, che possa concretizzarsi in un reale e obiettivo recupero delle carenze in lingua scritta degli studenti. Inoltre, dopo i tre mesi previsti per il recupero delle abilità carenti, gli studenti hanno evidenziato dei reali miglioramenti e hanno sviluppato una maggiore attenzione nei confronti della scrittura.

Sono state utilizzare strategie di correzione complementari, utili per delineare in modo più approfondito tutte le voci presenti nella guida, in particolare riguardanti il modo di leggere gli elaborati degli studenti attraverso le quattro letture di riferimento, di segnalare e computare le rilevazioni e di passare dalle rilevazioni alla raccolta dei dati.

La Guida, rivista e riadattata in università si è confermata scientificamente attendibile e concretamente efficace sul campione di studenti universitari siciliani precedentemente descritti.

In conclusione possiamo affermare che per effettuare una diagnosi dell'intelligenza degli studenti che sia fedele agli obiettivi prefissati, partendo dall'esame delle loro composizioni scritte, si rende necessaria una con-

siderazione preliminare sulle attività mentali che si desidera far esercitare agli studenti con quel dato saggio; la scelta dell'argomento che consenta di stimolare l'attività critica che si intende valutare e la formulazione del saggio in modo che gli studenti comprendano chiaramente il tema richiesto e siano indotti ad interpretazioni che li portino ad esercitare attività mentali chiaramente volute.

Bibliografia

- Alexander, P.A., Graham, S., & Harris, K. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129-154.
- Calonghi, L. (1972). *Valutazione delle composizioni scritte. Indicazioni docimologiche e psicometriche pratiche*. Roma: Armando.
- Calonghi, L. (1977). *Sperimentazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Calonghi, L., & Boncori, L. (2006). *Guida per la correzione dei temi. Validità e norme*. Roma: Las.
- Calonghi, L., & Coggi, C. (1990). *L'intelligenza a scuola*. Roma: Crisp.
- Calonghi, L., & Coggi, C. (1993). *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Calonghi, L., Coggi, C., & Chatel C. (1985). *Geometria e intelligenza*. Novara: IGDA.
- Cisotto, L. (1998). *Scrittura e metacognizione*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in higher education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23-38.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione. *Giornale di studi educativi, culturali e psicologici (ECPS Journal)*, 21, 149-168.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (cur.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harris, K.R., Graham, S.S., Mason, L.H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41, 110-115.
- Hacker, D.J., Keener, M.C., & Kircher, J.C. (2009). Writing is Applied Metacognition. In D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (cur.). *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). New York, NY: Routledge.
- La Marca, A., & Bono, C. (2022). *Didattica universitaria e sviluppo delle competenze di scrittura*. Brescia: Scholè.
- Loeding, B.L., & Greenan, J.P. (1998). Reliability and validity of generalizable skills instruments for students who are deaf, blind, or visually impaired. *American Annals of the Deaf*, 143, 392-403.
- Olson, D.R., & Torrance, N.G. (1983). Writing and criticizing text. In B.M. Kroll & G. Wells (cur.). *Explorations in the development of writing* (pp. 31-42). Chichester: Wiley.

- Olson, D.R. (1995). Conceptualizing the written word: An intellectual autobiography. *Written Communication*, 12(3): 277-297.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique*. Trad. it. *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*. Torino: Einaudi, 2001.
- Piemontese, M.E. (1996). *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli: Tecnodid.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. MacArthur & S. Graham, J. Fitzgerald (cur.). *Hand-book of writing research* (pp. 54-66). New York: Guilford.
- Rigo, R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e formazione*. Roma: Armando.
- Sposetti, P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*. Roma: Homolegens.
- Zimmerman, B.J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.

Profilo Autori

Barbara Bruschi, professoressa ordinaria di Tecnologie dell'istruzione presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino e vicerettrice alla didattica.

Giorgio Chiosso, professore emerito, già professore ordinario di Pedagogia generale e Storia della pedagogia presso l'Università di Torino, dove è stato anche direttore dell'Istituto di Pedagogia, vicepresidente della Facoltà di Scienze della Formazione e direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

Natascia Curto, ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

Giovanna Del Gobbo, professoressa ordinaria di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze.

Valeria Di Martino, ricercatrice di Didattica generale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università di Palermo.

Gaetano Domenici, professore straordinario presso l'Unicamillus - University of Health and Medical Sciences di Roma, ha insegnato Docimologia presso le Università La Sapienza e Roma Tre dove è stato titolare di Didattica, preside di facoltà e direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione.

Federica Emanuel, assegnista di ricerca del Progetto IRIDI presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

Maria Lucia Giovannini, già professoressa ordinaria di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Alma Mater di Bologna.

Renato Grimaldi, già professore ordinario di Sociologia generale, è docente di Metodi avanzati della ricerca sociale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze

dell'educazione dell'Università di Torino, dove è stato anche preside di facoltà, direttore del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione e direttore della Scuola di Scienze Umanistiche.

Pietro Lucisano, professore ordinario di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Psicologia di Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università di Roma La Sapienza e presidente della Società Italiana di Ricerca Didattica.

Alessandra La Marca, professoressa ordinaria di Didattica generale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università di Palermo.

Daniela Maccario, professoressa associata di Didattica generale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

Cecilia Marchisio, professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

Achille Notti, già professore ordinario di Pedagogia sperimentale, è stato titolare delle cattedre di Metodologia e tecniche della ricerca educativa e Modelli e strumenti per la valutazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Salerno.

Alberto Parola è professore associato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

Marisa Pavone, già professoressa ordinaria di Pedagogia speciale presso l'Università di Torino e delegata del Rettore per la Disabilità/DSA, è stata anche presidente della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati dei Rettori per le Disabilità.

Daniela Robasto è professoressa associata di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

Alessia Rosa, prima ricercatrice presso il Nucleo territoriale Nord di INDIRE, è docente di Pedagogia sperimentale presso l'Università telematica IUL.

Paola Ricchiardi è professoressa associata di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione dell'Università di Torino.

Emanuela Maria Teresa Torre, professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

Roberto Trincherò è professore ordinario di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

Giuseppe Zanniello è professore emerito di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università di Palermo.

Processi e linguaggi dell'apprendimento
Open Access - diretta da R. Trincherò

Ultimi volumi pubblicati:

GIANCARLO GOLA, *Video-analisi. Metodi prospettive e strumenti per la ricerca educativa* (E-book).

CRISTIANO CORSINI, GIUSEPPE C PILLERA, CHRISTOPHER H. TIENKEN, MARIA TOMARCHIO (a cura di), *Evaluating Educational Quality* (E-book).

IRENE DORA MARIA SCIERRI, MARCO BARTOLUCCI, ROSARIO SALVATO (a cura di), *Lettura e dispersione* (E-book).

Processi e linguaggi dell'apprendimento
diretta da R. Trincherò

Ultimi volumi pubblicati:

ILARIA SALVADORI, *L'insegnante esperto*. Le possibili declinazioni della leadership docente.

ALBERTO PAROLA, MARIA GRAZIA TURRI, *Legami vitali fra Scuola, Università, Impresa*. Il progetto "ScopriTalento".

GAETANO DOMENICI, VALERIA BIASI (a cura di), *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*.

FRANCESCO BEARZI, SALVATORE COLAZZO, *New WebQuest*. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi (disponibile anche in e-book).

ROBERTO TRINCHERO, ALBERTO PAROLA (a cura di), *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento* (disponibile anche in e-book).