

Valutazione ed autovalutazione delle composizioni scritte per la promozione delle abilità linguistiche negli alunni della scuola primaria

Assessment and self-assessment of written essays for the promotion of language skills in primary school pupils

FRANCESCA PEDONE

La ricerca ha inteso coinvolgere un gruppo di insegnanti della scuola nella progettazione di una rubrica di valutazione attraverso la quale fosse possibile promuovere negli alunni di IV classe primaria la capacità di scrittura. Attraverso la ricerca un gruppo di insegnanti di scuola è stato sensibilizzato a utilizzare la valutazione delle composizioni scritte per diagnosticare e promuovere una serie di operazioni cognitive e metacognitive negli alunni. L'articolo documenta una concreta modalità di promozione dell'innovazione scolastica mediante l'affiancamento dei ricercatori universitari agli insegnanti in servizio.

The research involved a group of primary school teachers in the sharing of their opinions about essays evaluation. Teachers were asked to plan & project an assessment document to allow 4th primary school students to acquire writing skills. Thanks to this research, a first group of teachers has been driven to use the strategies of written essays correction to promote cognitive and meta-cognitive activities in students. The present work pinpoints a practical approach to school innovation by University Researchers helping school teachers.

Parole chiave: valutazione, composizioni scritte, autovalutazione, rubriche

Key words: assessment, written essays, self-assessment, rubric

Introduzione

Tra le competenze professionali che un docente deve possedere rientrano certamente quelle docimologiche¹: una formazione specifica è necessaria affinché ogni docente diventi un esperto valutatore dei suoi alunni. Tale prospettiva si fonda sull'assunto teorico che considera la valutazione una componente strutturale dell'azione formativa (Galliani, 2011, p. 15) e una tappa decisiva per il buon esito del processo di apprendimento.

Il tema della formazione degli insegnanti, elemento conduttore nella riflessione pedagogica sull'efficacia degli interventi educativi, oggi assume una rilevanza nel dibattito sociale e politico sia perché porta ad un miglioramento della qualità del sistema scolastico, sia perché entra nella discussione circa la professionalità dell'insegnante. Tale tema rimanda al concetto "professionalizzazione"² che implica che l'insegnante assuma la funzione di insegnante-professionista decisore principale delle scelte delle operazioni del sistema. La professionalizzazione è una necessità inderogabile che la complessità, la delicatezza e la sofisticazione generate dai mutamenti sociali ha imposto e che richiede la presenza di una competente, solida e specifica professionalità da interpretare nella variabilità dei contesti umani in cui si compie la relazione educativa (Damiano, 2007).

Il processo valutativo ed in particolare il momento in cui il docente comunica l'esito della verifica, è decisivo per l'elaborazione cognitiva e metacognitiva che compie l'alunno sulla propria attività di apprendimento. L'insegnante pertanto deve curare con intenzionalità educativa il processo di valutazione, proprio perché da questo dipende in buona misura la successiva modalità di impegno degli alunni nello studio.

La valutazione scolastica non è un dovere burocratico o un controllo disciplinare. La valutazione consiste concettualmente nel confrontare una situazione osservata con una situazione attesa (Calonghi, 1976). Il confronto non prevede una semplice rilevazione di concordanze o discrepanze tra le due situazioni, ma un'interpretazione delle stesse alla luce delle informazioni raccolte e del quadro criteriale del valutatore (Trincherò, 2006). Il confronto e l'interpretazione nell'atto valutativo, sono finalizzati alla determinazione degli esiti di profitto; questi sono frutto non solo di un'analisi quantitativa e qualitativa dei prodotti, ma soprattutto di una ricostruzione, ben compiuta, dei processi che hanno determinato tali esiti, cercando di rintracciare se, come e perché esiste un certo scarto tra performance attesa e performance osservata. Il confronto e l'interpretazione dei processi e dei prodotti di apprendimento conducono inevitabilmente alla determinazione degli esiti di profitto attraverso la definizione dei livelli di raggiungimento o mancato raggiungimento degli obiettivi attesi. Analizzare e interpretare prestazioni umane di carattere intellettuale, non è cosa semplice; ecco perché è opportuno promuovere e perfezionare continuamente la competenza docimologica.

1 Perrenoud (2002) individua nella capacità di gestire la progressione degli apprendimenti, all'interno della quale rientra la capacità di osservare e valutare gli alunni in situazioni d'apprendimento secondo un approccio formativo, una delle dieci competenze che connotano la professionalità dell'insegnante.

2 Il termine *professionalizzazione* indica un incremento di conoscenze e capacità, definibili come «sviluppo professionale» (Damiano, 2004, p. 163). La professionalizzazione si fonda su un processo di razionalizzazione dei saperi messi in opera, ma anche su determinate pratiche efficaci in situazione; del resto il professionista è l'uomo capace di riflettere in azione e dominare una situazione nuova (Altet, 2003). Il termine professionalità indica un *habitus*, una disposizione duratura e trasmissibile, soggetta a evolversi in ragione dell'ampliarsi dell'esperienza e della capacità di saper apprendere dall'esperienza. Se una professione si può esercitare senza professionalità, una professionalità non è data indipendentemente da un percorso di formazione (Perla, 2007).

mologica di ogni docente. In questo articolo si prenderà in esame un aspetto particolare della valutazione scolastica: la valutazione delle composizioni scritte.

1. La valutazione delle composizioni scritte

Una composizione scritta è frutto di un'elaborazione intellettuale delle conoscenze possedute e di un lavoro espressivo e formale. Gli insegnanti si servono abitualmente dei temi per valutare competenze di vario genere, quali la capacità di stendere uno scritto correttamente, dal punto di vista linguistico o formale (ortografia, grammatica, punteggiatura); la capacità di comunicare contenuti (ricchezza o povertà di idee, aderenza al tema o fuori tema, presenza o assenza di giudizi personali critici); la capacità di strutturare il saggio (proporzioni, sequenza dei pensieri, nessi logici). Non sempre però si pensa alla possibilità di osservare, per mezzo delle composizioni scritte degli alunni, le operazioni che l'intelligenza compie, per attuarne una diagnosi dei livelli raggiunti, in vista di una progettazione didattica mirata al loro potenziamento cognitivo e metacognitivo³.

Lo sviluppo e il consolidamento della capacità espressiva scritta esige degli esercizi finalizzati a sviluppare l'abilità di comunicare in forma meditata e controllata, autentica e chiara, fluida e originale. Gli insegnanti sono chiamati a sviluppare la capacità espressiva dei loro alunni, offrendo ad essi la maggiore varietà possibile di modi per esprimere bene per iscritto i loro vissuti personali, le loro idee, i loro pensieri, ideali e valori. Esistono vari tipi di composizioni scritte che, a scuola, si propongono agli alunni: la narrazione, la cronaca, il saggio breve, la lettera, il dialogo, l'invenzione poetica, la satira, il saggio o la dissertazione su un avvenimento o un personaggio.

Le composizioni scritte sono considerate un mezzo valido, se non insostituibile, perché gli alunni imparino a esprimersi e perché sviluppino strategie metacognitive⁴ rilevanti, da trasferire anche in altri contesti (Coggi 1997, p. 315). Nello stesso tempo le composizioni scritte sono, per gli insegnanti, strumenti validi ed efficaci per la valutazione delle competenze linguistiche ed espressive e per la diagnosi delle abilità cognitive degli alunni, 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 (Calonghi, 2006).

Partendo dalle critiche docimologiche sulla validità e l'attendibilità dei giudizi di valutazione, sintetici o argomentati, spesso funzionali solo ad una definizione dei livelli di apprendimento raggiunti dagli alunni, sono state elaborate negli ultimi decenni teorie e

3 Nell'ambito della produzione scritta, gli studi sulla metacognizione distinguono tra conoscenza metacognitiva e controllo esecutivo (Cisotto, 2009, p. 23). La prima componente riguarda la conoscenza che chi scrive ha dei propri processi cognitivi relativi allo scrivere, delle caratteristiche del compito; il secondo aspetto concerne le decisioni strategiche di contenuto, di scelta e organizzazione di idee, decisioni attraverso le quali lo scrittore regola il testo in via di composizione rendendolo corrispondente agli obiettivi comunicativi. Da ciò si evince che la conoscenza ed il controllo sono correlati: una conoscenza metacognitiva articolata rende lo scrittore attento e sensibile al rapporto tra prodotto scritto e significato espresso. Questa consapevolezza riduce progressivamente l'ambito della meccanicità esecutiva, cosicché il controllo esercitato in sede di composizione fa dello scrivere un'esperienza riflessa e sottoposta ad autoregolazione. Il costrutto dell'autoregolazione, che si riferisce a pensieri, sentimenti e azioni generate dalla persona, che sono pianificati e ciclicamente adattati al raggiungimento di obiettivi personali (Zimmerman, 2000), si presta particolarmente bene a render conto del controllo che la persona esercita quando scrive, poiché tale controllo non riguarda solo i processi di scrittura, ma la stessa motivazione a scrivere (Boscolo 2003, pp. 193-194).

tecniche valutative particolarmente articolate e complesse, ma soprattutto adeguate alla tipologia degli alunni da valutare.

Gli studenti che hanno significative difficoltà con la scrittura sono in una situazione di forte svantaggio nel mondo di oggi. Dalle ultime classi della scuola primaria, la scrittura diventa uno strumento critico sia dello stesso processo di apprendimento sia nella dimostrazione di ciò che si sa (Harris *et al.*, 2009). La scrittura è un elemento essenziale per la raccolta, il perfezionamento, l'estensione, l'immagazzinamento e la trasmissione delle informazioni e per la loro comprensione; per la generazione di idee utili per la riflessione e la valutazione; per creare squilibri cognitivi che spronino all'apprendimento e per promuovere lo sviluppo della persona (Graham, 2006; Prior, 2006). Gli studenti che non scrivono bene, hanno difficoltà a supportare ed estendere l'apprendimento; gli adulti con capacità di scrittura inadeguate, possono incontrare significative barriere nel loro lavoro.

L'espressione scritta è capace di manifestare l'interiorità dell'uomo. La scrittura è uno dei mezzi che ci permette di esplicitare idee, affetti, sentimenti, emozioni, ideali e valori; contemporaneamente, con la comunicazione scritta siamo impegnati altresì nel delicato processo di elaborazione cognitiva delle informazioni, che vengono ordinate e organizzate metacognitivamente in un piano espositivo. In questa operazione sono implicate almeno tre forme fondamentali di pensiero: il pensiero creativo, il pensiero critico e il pensiero strutturato logicamente. La formazione specifica del docente nel campo della valutazione delle composizioni scritte mira, pertanto, a metterli in condizione di valutare e promuovere anche questi aspetti dell'intelligenza degli alunni e non solo le loro competenze linguistiche, grammaticali e sintattiche.

Le composizioni scritte costituiscono un mezzo valido affinché gli alunni imparino a esprimersi con chiarezza ed efficacia comunicativa e, allo stesso tempo, sviluppino strategie metacognitive⁴. Un approccio alla scrittura che si incentra sul suo carattere processuale, deve considerare il momento della valutazione come il punto di partenza di un percorso didattico volto al potenziamento della capacità espressiva scritta.

Il rinnovamento che da trenta anni si nota in campo docimologico mira sostanzialmente a favorire l'integrazione e il connubio efficace tra valutazione e didattica, in vista di una progettazione organica di percorsi educativi. In questa direzione recenti ricerche (Andrade, Du, Wang, 2008) hanno dimostrato che l'utilizzo in classe delle "rubriche" si configura come mezzo efficace non solo per valutare ma anche per insegnare agli alunni delle scuole primarie a produrre una scrittura migliore e, allo stesso tempo, come strumento in grado di aiutarli a riflettere sul processo stesso di scrittura.

2. Finalità e metodologia della ricerca

Sulla base degli assunti teorici appena esposti, ci si è interrogati su quale potesse essere un percorso che permettesse agli insegnanti di scuola primaria di promuovere e valutare la capacità di scrittura degli alunni.

4 Diversi autori (Hacker, Keener, Kircher, 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 di quel pensiero in una rappresentazione simbolica esterna» (Hacker, Keener, Kircher, 2009, p. 154). Secondo Dimmit e McCormic (2012), gli atti di leggere e rileggere ciò che uno ha scritto e poi riflettere e rivedere ciò che è stato scritto si configurano come strategie di monitoraggio. Le strategie di controllo includono la generazione di idee, la redazione, la stesura e la revisione.

Si è pertanto intrapreso un percorso di ricerca finalizzato alla costruzione di strumenti adeguati alla valutazione e alla promozione della capacità di scrittura negli alunni delle ultime classi, che fossero flessibili, adeguati al contesto e facilmente utilizzabili dagli insegnanti.

Nella ricerca è stata utilizzata una metodologia prevalentemente qualitativa integrata con elementi di tipo quantitativo (Saukko, 2003; 2005). Vista la natura composita dell'indagine, la ricerca si collega ai paradigmi della complessità, per la multidimensionalità delle esperienze; della contestualità, poiché si considerano i fenomeni tenendo conto della realtà della situazione specifica; della processualità, per la dipendenza dei dati di indagine dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca (Semeraro, 2011).

Si è partiti dalla rilevazione di una criticità nelle competenze degli insegnanti in campo valutativo, per orientarli successivamente verso una riflessione sistematica e controllata sulla portata formativa delle composizioni scritte. Si è inteso giungere alla progettazione e alla costruzione di una rubrica mediante un percorso articolato in due fasi:

I fase: training formativo rivolto a 50 insegnanti sulla valutazione delle composizioni scritte; correzione di 2583 temi attraverso l'uso della Guida di Calonghi e Boncori (2006); riflessione condivisa sull'esperienza di correzione dei temi, per individuare parametri e criteri in base ai quali analizzare le scritture prodotte dagli alunni e le loro modalità di lavoro.

II fase: costruzione di una rubrica di valutazione per promuovere negli alunni di IV classe primaria la capacità di scrittura e la riflessione metacognitiva coinvolgendo 5 insegnanti fin dalla fase di progettazione; prima validazione della rubrica con 106 alunni.

3. La formazione degli insegnanti e la valutazione delle composizioni scritte attraverso la Guida

La prima fase della ricerca si è avviata con un training formativo per 50 insegnanti di scuola primaria sulla valenza educativa della scrittura per la formazione della persona.

Con gli insegnanti è stata avviata una riflessione, a livello epistemologico e metodologico, sulla composizione scritta nella scuola primaria. Partendo dalla significatività educativo-didattica del saggio, che costituisce un ottimo supporto alla riflessione metacognitiva, che consente di accertare i diversi livelli di competenza in redazione scritta e di cogliere le modalità di strutturazione logica del pensiero, di creatività e di capacità critica di un alunno.

Una ricerca che ha per oggetto la valutazione delle composizioni scritte non può non prendere avvio dagli studi di L. Calonghi sull'argomento. In particolare, la *Guida per la correzione dei temi* (Calonghi, Boncori, 2006) si è configurata come strumento efficace attraverso il quale avviare la formazione per gli insegnanti e la riflessione sulla valutazione delle composizioni scritte.

Tale preventiva azione di sensibilizzazione degli insegnanti – sempre necessaria quando si vogliono coinvolgere gli insegnanti stessi come co-protagonisti attivi in una ricerca – ha suscitato in loro la motivazione all'azione della ricerca.

Al termine del training formativo, sotto la guida degli insegnanti precedentemente formati, gli studenti universitari, opportunamente preparati, hanno fatto svolgere durante le attività di tirocinio agli alunni di quarta classe primaria tre diversi temi che hanno poi corretto usando la *Guida per la correzione dei temi* di Calonghi e Boncori. Si è deciso che ogni classe scolastica svolgesse più di un tema⁵, per controllare in qualche modo l'effetto dell'incostanza

5 I tre temi sono stati svolti a distanza di un mese l'uno dall'altro (ottobre, novembre e dicembre dell'anno

di rendimento degli alunni, tenendo conto anche dell'influsso che può avere sul rendimento l'argomento su cui si richiede di scrivere. Si sono scelte per questo motivo tre diverse aree di interesse: le relazioni affettive, l'ambiente familiare e la natura in trasformazione col ciclo delle stagioni. In questa prima fase, mediante la *Guida*, sono stati corretti 2.583 temi ed è stata condotta l'analisi delle abilità coinvolte nella produzione scritta di 861 alunni di 9-10 anni di età⁶, frequentanti scuole primarie di Palermo, Enna, Catania, Agrigento e Trapani.

Dopo la correzione dei temi, sono stati raccolti, elaborati, analizzati e interpretati i risultati degli alunni. Sulle rilevazioni afferenti a ciascun criterio della guida di correzione, compiuti i debiti controlli per verificarne l'attendibilità, è stata calcolata la media aritmetica. Successivamente, sono stati discussi distintamente, criterio per criterio – considerando anche le differenze di profitto imputabili a determinate variabili –, gli esiti dell'intera attività valutativa.

Dalla correzione dei temi sono emerse le difficoltà più frequenti che incontrano gli alunni del campione siciliano⁷.

4. Il focus group con gli insegnanti

Dopo la correzione dei temi e l'analisi dei risultati, sono state condotte due sessioni di focus group parallele ciascuna con 25 insegnanti di scuola primaria in servizio, gli stessi che avevano partecipato al precedente momento di formativo, per rilevare ulteriori esigenze di formazione e di approfondimento da parte loro. Attraverso il focus group è stato possibile effettuare un'analisi qualitativa della percezione degli insegnanti rispetto alla valutazione delle composizioni scritte degli alunni. In particolare è stata sottoposta agli insegnanti una scaletta di 10 domande atte a sondare due specifiche aree di interesse: la definizione delle dimensioni e dei criteri da loro ritenuti fondamentali per la valutazione delle composizioni scritte; i punti di forza e le criticità dell'esperienza di valutazione con la Guida di Calonghi e Boncori.

Nell'ambito del focus group con i 50 insegnanti sono state individuate le dimensioni fondamentali alle quali è possibile ricondurre il processo di scrittura: la prima contempla l'elaborazione concettuale dei contenuti del saggio, la seconda fa riferimento agli aspetti or-

2008) secondo tale ordine: *Una persona cara; Siamo riuniti a tavola; È Autunno: la natura cambia aspetto*. Nelle settimane precedenti lo svolgimento di ciascun tema, gli insegnanti coadiuvati dagli studenti universitari, in qualità di tirocinanti, hanno presentato agli alunni attività in qualche modo connesse con l'argomento del tema che avrebbero loro proposto in seguito, per far sì che gli alunni cominciasse a familiarizzare con l'argomento e raccogliessero un sufficiente numero di considerazioni sulla tematica da affrontare per iscritto successivamente.

6 Le attività di ricerca durante le fasi relative al coinvolgimento degli studenti universitari e alla supervisione dell'analisi delle composizioni scritte, sono state condotte dal dottore di ricerca Annastella Sangiuseppe.

7 La correzione dei temi è avvenuta seguendo scrupolosamente le modalità indicate nella Guida. Nei saggi redatti dagli alunni del campione sono stati rilevati pochi segni positivi che rivelano la presenza di *originalità, strutturazione logica del pensiero e senso critico*. Gli errori e le imperfezioni rilevate più frequentemente riguardano *la sintassi, la punteggiatura, la grammatica, l'ortografia e il lessico*. Le tipologie di errore e i relativi valori rilevati possono essere richiesti all'autore. I risultati ottenuti dalla correzione dei temi per mezzo della Guida, hanno permesso ai ricercatori e agli insegnanti di avere un quadro chiaro delle abilità linguistiche relative alla produzione di un testo scritto da parte degli alunni.

La Guida di Calonghi e Boncori per la correzione dei temi, si è confermata scientificamente attendibile e concretamente efficace anche sul campione di alunni siciliani.

ganizzativi delle idee esposte, la terza agli aspetti linguistico-formali. A queste tre dimensioni gli insegnanti unanimi hanno suggerito di aggiungere la dimensione metacognitiva, che Calonghi non prese esplicitamente in considerazione.

Sollecitati durante la discussione, gli insegnanti hanno esplicitato quali segni ritenevano significativi della presenza nei saggi delle dimensioni individuate.

Durante le sessioni di focus group tutti gli insegnanti hanno affermato concordemente che la Guida di Calonghi e Boncori rende il processo valutativo più trasparente e attenua i soggettivismi dei correttori. Tuttavia dalla discussione sono emerse anche delle criticità circa l'uso della Guida: per il gruppo di insegnanti che hanno usato la Guida la valutazione risulta un'operazione complessa; inoltre viene segnalata quasi da tutti la carenza di attenzione agli aspetti metacognitivi della scrittura; infine la maggior parte degli insegnanti evidenzia lo scarso coinvolgimento degli alunni nella valutazione dei loro prodotti scritti.

Tutti gli insegnanti intervistati concordano nell'affermare che un importante obiettivo nell'insegnamento della scrittura consiste nell'aiutare gli studenti a sviluppare la capacità di autoregolazione delle abilità necessarie per gestire con successo la complessità del processo di scrittura. In questa direzione gli insegnanti stessi individuano nelle "rubriche" gli strumenti in grado di offrire il sostegno di cui gli alunni hanno bisogno per diventare scrittori "auto-regolati".

5. Le rubriche per valutare ed autovalutare le composizioni scritte

A partire dai risultati emersi dalla correzione dei temi e dalle sollecitazioni sorte durante la sessione di focus group con gli insegnanti, è stata costruita, insieme a un ristretto gruppo di insegnanti che avevano seguito la formazione collegata all'uso della Guida, una rubrica di valutazione, autovalutazione e promozione della capacità di scrittura destinata ad alunni di IV classe primaria. Come è noto una rubrica articola chiaramente le aspettative per un compito attraverso una lista di criteri, descrivendone i livelli di qualità su una scala di punteggi numerica o qualitativa. Nelle rubriche le prestazioni complesse vengono scomposte in elementi semplici, per ciascuno dei quali è prevista una definizione il meno possibile ambigua dei livelli di prestazione attesi⁸.

La definizione chiara ed esplicita dei criteri di valutazione costituisce un tassello essenziale per la valutazione delle competenze, in quanto si mostra come un'opportunità per rendere trasparente il processo di valutazione in relazione alla manifestazione di determinate competenze da parte degli alunni (Castoldi, Martini, 2011). La rubrica fornisce parametri non soggettivi di valutazione del processo di apprendimento, ma allo stesso tempo si muove in direzione della valutazione delle competenze degli alunni poiché consente di coniugare l'univocità dei riferimenti e la varietà dei percorsi possibili. La rubrica come "matrice della competenza" (Nicoli, 2009) consente all'insegnante di verificare, per una specifica competenza oggetto di valutazione formativa il legame che si instaura tra le sue componenti: gli

8 Le rubriche di valutazione si sono diffuse alla fine degli anni '80 del secolo scorso nelle scuole statunitensi. Nascono come strumenti per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito e si diffondono, in seguito, come strumenti per la valutazione autentica. Recentemente la letteratura scientifica sull'argomento sottolinea l'importanza e l'efficacia dello strumento non solo per la valutazione, ma anche per l'insegnamento e per l'apprendimento (Andrade, 2000; Moskal, Leydens, 2000; Arter, McTighe, 2001; Quinlan, 2006; Stiggins, 2001).

indicatori, ovvero le evidenze (compiti, comportamenti osservabili) che costituiscono il riferimento concreto della competenza. I livelli, ovvero i gradi di padronanza che l'alunno è in grado di mostrare nello svolgimento di un dato compito. Le conoscenze e le abilità più rilevanti mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento, ovvero quelle che costituiscono il centro di quel campo di sapere competente.

Per la valutazione delle composizioni scritte si è deciso di sostituire la Guida con la rubrica poiché molteplici sono i vantaggi del suo uso per gli insegnanti e per gli alunni. In primo luogo l'insegnante che progetta una rubrica ha una rappresentazione chiara e concordata del livello a cui dovrebbe portare la preparazione degli alunni; inoltre è indotto a riflettere sulle abilità coinvolte nella specifica competenza esaminata; può monitorare i progressi degli allievi; ha un riferimento utile per personalizzare il piano di lavoro degli studenti, indicando su quali aspetti vanno indirizzati gli sforzi; ha una base condivisa e trasparente per la certificazione delle competenze; ha un riferimento oggettivo per l'interazione con gli alunni e i genitori; ha a disposizione uno strumento per costruire percorsi di autovalutazione e di valutazione reciproca tra pari; ha una base di partenza per una progressiva ridefinizione degli aspetti di competenza da promuovere poiché le rubriche devono essere concepite come strumenti sempre in divenire.

D'altro canto l'utilizzo della rubrica in classe consente agli alunni di avere una rappresentazione chiara di ciò che bisogna saper fare; di conoscere in anticipo su che cosa saranno valutati; di autovalutare i propri punti di forza e i propri punti deboli; di sapere su che cosa devono indirizzare gli sforzi; di monitorare i propri progressi. I vantaggi per gli studenti appena elencati, sono effettivamente tali solo se la rubrica è resa nota agli alunni all'inizio di un percorso formativo o di un compito da svolgere, se è espressa con un linguaggio comprensibile, se è utilizzata in corso d'opera per rivedere e migliorare le proprie prestazioni, se è costruita e revisionata con gli alunni ed infine, se è corredata da esempi dei livelli di competenza (le cosiddette "ancore").

La rubrica facilita la pratica dell'autovalutazione che consente all'alunno di conoscersi sempre meglio per autoregolarsi, di imparare a far leva sui suoi punti di forza per migliorare anche negli aspetti meno sviluppati, di formulare dei progetti realistici sul suo futuro e di sapersi orientare nella scelta formativo-professionale (Laveaut, 1999, pp. 57-99). La rubrica può costituire uno strumento utile per lo sviluppo della capacità di autovalutazione oppure un appesantimento burocratico inutile, a seconda che sia inserita o meno all'interno di un progetto pedagogico mirante a promuovere il più possibile la capacità autovalutativa dell'alunno, una capacità che è stimolata se lo studente, all'inizio delle attività didattiche, è reso partecipe delle mete da raggiungere (Pellerey, 2004).

Se da una parte distribuire e spiegare una rubrica fa migliorare negli alunni la conoscenza dei criteri per la scrittura, dall'altra tradurre quella conoscenza in scrittura vera e propria è un processo assai più impegnativo (Andrade, 2001). Per questa ragione gli insegnanti devono considerare la fase di progettazione e realizzazione delle rubriche come una fase che fa da "ponte" tra la correzione dei temi e la progettazione delle attività didattiche di recupero o di potenziamento per gli alunni, in una prospettiva che vede la valutazione come «componente ontologica e metodologica della scienza didattica» (Galliani, 2011, p. 52). È stato dimostrato che la progettazione di attività didattiche per favorire lo sviluppo delle strategie metacognitive specificatamente utilizzate nel processo di scrittura, come la pianificazione, la redazione di una bozza, la correzione e la stesura del testo (ad esempio Englert *et al.*, 1991, Graham, Harris, 1994), migliorano la consapevolezza metacognitiva e la qualità della scrittura nelle ultime classi della scuola primaria.

Il quadro teorico di riferimento all'interno del quale si colloca la progettazione e la realizzazione della rubrica per la valutazione delle composizioni scritte, considera la scrittura

come un *processo* (Hayes, Flower, 1980) ricorsivo, strategico e multidimensionale, centrale nella pianificazione di cosa dire e come dirlo, nel tradurre le idee in testo scritto, nel correggere ciò che è stato scritto (Harris *et al.*, 2010). L'enfasi sul processo piuttosto che sul prodotto indirizza chiaramente lo sviluppo della metacognizione nella scrittura. In altri termini in un approccio processuale all'insegnamento della scrittura, gli insegnanti creano un ambiente in cui studenti hanno il tempo non solo per scrivere, ma anche per pensare e riflettere su quello che stanno scrivendo. L'insegnamento si svolge in un ambiente favorevole in cui gli studenti sono incoraggiati a scegliere loro stessi gli argomenti, si aiutano a vicenda e assumono rischi. Gli studenti scrivono per scopi reali e per il pubblico reale, e non solo per i loro insegnanti, e viene data la possibilità per la scrittura estesa.

6. La progettazione della rubrica

Un recente studio (Rezaei, Lovorn, 2010) ha messo in evidenza che l'uso delle rubriche non può migliorare l'affidabilità e la validità della valutazione, se chi valuta non è ben formato su come progettare e impiegare in modo efficace le rubriche stesse. Se chi utilizza la rubrica non è attivamente coinvolto fin dalla fase della sua progettazione, la rubrica rischia di diventare poco più di una *checklist*. Per questa ragione la rubrica è stata progettata insieme a cinque dei cinquanta insegnanti di IV classe primaria, che erano stati sensibilizzati alla problematica della valutazione delle composizioni scritte nella precedente fase della ricerca. I cinque insegnanti si sono resi disponibili autonomamente per collaborare, in rapporto paritetico con il ricercatore, nella progettazione e nella costruzione di una rubrica, poiché ritenevano tale strumento particolarmente efficace per la promozione e la valutazione della capacità di scrittura dei loro alunni. Essi insegnano in cinque scuole statali ubicate in quartieri residenziali della città di Palermo. Gli insegnanti hanno utilizzato la rubrica nelle classi dove insegnavano. In totale sono stati coinvolti 106 alunni (49 maschi e 57 femmine), quattro dei quali con bisogni educativi speciali, di età media di 9 anni e di ceto medio alto.

Per la costruzione della rubrica ci si è rifatti alla sequenza procedurale di Arter (1994), che si caratterizza per un procedimento di tipo induttivo basato sull'esperienza professionale degli insegnanti. Nello specifico, a partire dall'analisi dei temi corretti nella prima fase della ricerca, sono stati raccolti esempi di prestazioni rappresentative dell'abilità nella scrittura, riferiti a livelli diversi di padronanza. Sulla base degli studi di Calonghi (1972; 1993; 2006) e delle indicazioni emerse dalla sessione di focus group con gli insegnanti sono state definite le quattro dimensioni della rubrica.

Partendo dagli studi di Calonghi-Boncori (2006), Boscolo (2003), La Marca (2003) e Cisotto (2009), sono stati definiti 24 criteri, ovvero ciò che si apprezza delle dimensioni che ci si propone di valutare. I criteri indicano gli scopi e gli obiettivi che si intendono raggiungere e sono poi utili per determinare quando sono stati raggiunti. L'esplicitazione dei criteri è indispensabile per coinvolgere gli alunni nel processo di valutazione del loro grado di maturazione della competenza nella scrittura. È stato quindi individuato, per ciascun criterio, un esempio di indicatore, ovvero che cosa si va ad osservare di un criterio. Sono stati scelti gli indicatori che andavano bene per tutte e cinque le classi che hanno partecipato alla ricerca. Ciascun indicatore è stato declinato su una scala a tre livelli (esperto, medio, principiante), che precisa i gradi di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scala ordinale che si dispone dal livello più elevato (indicante il pieno raggiungimento del criterio) a quello meno elevato (indicante la condizione minima di successo).

Il risultato di questo lavoro è un elenco ordinato di 4 dimensioni, 24 criteri e 24 indicatori che caratterizzano l'abilità di redazione di saggi.

Dimensioni	Criteri	Possibili indicatori
Elaborazione concettuale connessa al contenuto del saggio	<i>Attinenza al tema</i>	Esplicita una relazione significativa fra titolo del tema e il testo
	<i>Compiutezza dell'elaborato</i>	Tratta l'argomento da molteplici punti di vista
	<i>Quantità delle considerazioni</i>	Elabora diverse considerazioni e osservazioni
	<i>Varietà lessicale</i>	Utilizza molte parole per esprimersi e argomentare
	<i>Originalità</i>	Elabora confronti, similitudini e paragoni innovativi, fantastici e sorprendenti.
	<i>Strutturazione logica dei pensieri</i>	Elabora nel testo scritto sillogismi (anche in forma non rigorosa), paragoni, proposizioni ipotetiche, proposizioni finali, proposizioni consecutive e proposizioni causali.
	<i>Senso critico</i>	Elabora giudizi con cui si affermano nessi e relazioni personali.
	<i>Autenticità</i>	Comunica i propri sentimenti
Aspetti organizzativi	<i>Piano d'esposizione del saggio</i>	Organizza il testo con un inizio chiaro, un corpo e una conclusione
	<i>Ordine o concatenazione delle considerazioni</i>	Ordina le frasi in modo da favorire al lettore la comprensione del testo
Aspetti linguistico formali	<i>Connessione tra proposizioni e tra periodi</i>	Collega le frasi quando si cambia argomento, utilizzando congiunzioni dal significato specifico e generico
	<i>Costruzione della frase o del periodo</i>	Scriva il testo facendo attenzione a non lasciare le frasi in sospeso
	<i>Punteggiatura</i>	Scriva un testo utilizzando correttamente la punteggiatura
	<i>Grammatica</i>	Scriva un testo rispettando tutte le regole grammaticali
	<i>Ortografia</i>	Redige il testo scrivendo correttamente le parole
	<i>Proprietà lessicale</i>	Redige un testo utilizzando pertinenti e appropriati vocaboli
Aspetti metacognitivi	<i>Impegno motivato</i>	Scriva un buon saggio anche quando l'argomento non lo interessa
	<i>Reazioni emotive</i>	Manifesta un atteggiamento positivo nei confronti della scrittura e di se stesso come scrittore
	<i>Ricerca di aiuto</i>	Utilizza qualche strumento come aiuto (ad es. il vocabolario)
	<i>Metacomprendimento</i>	Nello scrivere cerca di chiarirsi lo scopo della scrittura
	<i>Autoregolazione</i>	Quando corregge una parte del testo controlla se la correzione va bene anche con le altre parti
	<i>Autovalutazione</i>	Formula giudizi circa le proprie conoscenze, abilità, strategie.
	<i>Pianificazione</i>	Costruisce il testo in relazione ad un obiettivo e tenendo conto di chi lo leggerà
	<i>Revisione</i>	Il testo presenta diversi segni di revisione (ad es. cancellature, autocorrezioni)

La rubrica progettata si colloca nella prospettiva della valutazione educativa, nell'ambito della quale vanno resi trasparenti e condivisi i criteri e gli strumenti per osservare e giudicare le prestazioni, i prodotti e i processi generati dagli allievi (Galliani, 2011, p. 53).

La validazione della rubrica progettata si è articolata in due fasi (Nicoli, 2009, p. 136): nel momento della *elaborazione* si è riflettuto sulla sua struttura, sul linguaggio, sul suo carattere evocativo e di facilitazione dell'azione didattica. La seconda fase di validazione è av-

venuta dopo la concreta *applicazione* dello strumento in classe: sono stati raccolti i riscontri⁹ provenienti dalle classi in cui la rubrica era stata sperimentata, così da poter giudicare della sua consistenza e procedere ad una rielaborazione migliorativa.

Grazie alla condivisione di una rubrica con gli alunni, gli insegnanti possono aiutarli a divenire progressivamente più consapevoli del loro scrivere e più attenti ai processi che mettono in atto allorché lo fanno, poiché permette, allo stesso tempo all'insegnante e ai suoi alunni, di identificare e chiarire le aspettative specifiche relative alla prestazione scritta e indica come si sono raggiunti gli obiettivi prestabiliti (Comoglio 2003, p. 63). Per questa ragione la rubrica è stata accuratamente presentata dagli insegnanti agli alunni ed è stata lasciata a loro disposizione, una per ciascuno studente, durante le prove scritte per aiutarli a comprendere gli obiettivi del compito e per insegnare loro ad auto-dirigersi nelle fasi di pianificazione, trascrizione e revisione del testo.

Gli alunni hanno personalizzato le loro rubriche arricchendole con “ancore” scelte dai loro stessi saggi e, con l'aiuto delle insegnanti, hanno individuato i segni rivelatori dell'indicatore. In questo modo la rubrica ha consentito l'avvio di un dialogo educativo tra insegnanti e alunni sui processi cognitivi e metacognitivi dello scrivere. In particolare gli indicatori relativi ai criteri della dimensione metacognitiva del processo di scrittura sono stati oggetto di un colloquio tra insegnante e allievi poiché essi non sempre possono essere rilevati solo attraverso la lettura del testo scritto.

Si riporta di seguito, a titolo esemplificativo, lo stralcio di una rubrica di un'alunna corredata dalle opportune ancore:

Elaborazione concettuale connessa al contenuto del saggio (dimensione)	“Utilizza molte parole per esprimersi e argomentare” (indicatore)		
	<i>Esperto</i>	<i>In crescita</i>	<i>Principiante</i>
<i>Varietà lessicale</i> (criterio)	Nel testo vengono utilizzate molte parole di diverso significato, o sinonimi, con varietà evitando ripetizioni.	Nel testo vengono utilizzati alcuni vocaboli di diverso significato. Talvolta vengono utilizzati sinonimi. Presenza di qualche ripetizione.	Nel testo sono presenti diversi vocaboli con lo stesso significato ripetuti a breve distanza (due o tre righe).
<i>Ad esempio ...</i> (ancora)	<i>La mia <u>mamma</u> è una <u>donna</u> bellissima, una <u>moglie</u> innamorata, una divertente <u>compagna di gioco</u> per me e mio fratello. Mia <u>madre</u> è molto <u>simpatica</u> e <u>generosa</u> con tutti, una <u>signora</u> sempre vestita <u>elegante</u>, solo qualche volta <u>sportiva</u>.</i>	<i>La mia <u>compagna</u> Giulia è divertente, lei mi fa ridere e per questo quando sono seccata la cerco sempre per <u>giocare con le barbi</u>. Con la mia <u>amica</u> sono felice perché <u>giochiamo con le barbi</u> tutto il giorno. È proprio una <u>bambina</u> simpatica.</i>	<i><u>Ogni Domenica</u> la <u>mamma</u> ma <u>prepara</u> un buonissimo pranzo. La cosa che mi <u>prepara</u> spesso sono le <u>patatine fritte</u>. Oltre le <u>patatine fritte</u> lei mi <u>prepara</u> la pasta, la carne, l'insalata. <u>Ogni Domenica</u> io e mio fratello ci divertiamo molto a vedere la <u>mamma</u> che prepara il mangiare.</i>

9 La rilevazione dei riscontri è avvenuta attenendosi ai seguenti criteri: *validità* delle dimensioni; *pertinenza*, *completezza* ed *essenzialità* degli indicatori; *fattibilità* dei livelli di competenza rispetto alle caratteristiche degli alunni cui è destinata la rubrica; *chiarezza* e *gradualità* dei livelli di padronanza descritti in modo da indicare chiaramente la competenza rilevabile e da designare passaggi graduali ed equilibrati da uno all'altro; *utilità* della rubrica.

Il criterio dell'esempio "varietà lessicale" corrisponde all'abilità di base denominata da Thurstone "fluidità verbale"; essa consiste nella capacità di rintracciare una grande quantità di parole diverse tra loro, nella facilità con cui un alunno trova molte, diverse e, allo stesso tempo, appropriate parole per descrivere cose e persone, argomentare e raccontare avvenimenti ed esperienze personali e non. La fluidità verbale in una composizione scritta può essere interpretata sia come capacità di apprendere e di usare svariati vocaboli (quindi: assenza di ripetizioni di vocaboli), sia come capacità di utilizzare, fra tanti, vocaboli appropriati e non troppo comuni. In accordo con Calonghi (1972, p. 178), durante la fase di progettazione si è stabilito con le insegnanti, di fare corrispondere al livello "principiante" quei lavori particolarmente poveri sotto l'aspetto lessicale, che presentano molte ripetizioni. Il livello "in crescita" si riferisce ad elaborati in cui le parole si alternano con varietà normale, salvo qualche ripetizione. Al livello "esperto" corrispondono i saggi la cui varietà lessicale è davvero insolita e che quindi si può definire *spiccata*.

La progettazione e la realizzazione della rubrica ha inteso suscitare il desiderio di cambiamento della prassi educativa, fornendo agli insegnanti uno strumento di insegnamento e di valutazione che consentisse loro di acquisire maggiore consapevolezza della propria pratica educativa, in modo che essi fossero sollecitati a modificare atteggiamenti, stili comunicativi, metodologie educativo-didattiche, per rivedere la loro preziosa funzione di educatori, all'interno di un efficace processo d'insegnamento-apprendimento.

7. Risultati conseguiti

In relazione all'obiettivo della ricerca, il percorso intrapreso con gli insegnanti ha consentito l'effettiva progettazione e costruzione di un nuovo strumento di valutazione delle composizioni scritte, capace di promuovere e valutare, allo stesso tempo, le abilità cognitive e metacognitive implicate nel processo di scrittura. L'approccio prevalentemente qualitativo ha permesso di coniugare il momento conoscitivo della ricerca, finalizzato alla produzione di conoscenza sulla realtà educativa presa in esame, con quello della messa in pratica di un adeguato piano di intervento.

La progettazione e la realizzazione della rubrica si è configurata come un'occasione in cui insegnanti ed alunni hanno potuto intraprendere un dialogo sui processi dell'imparare a scrivere: in questo modo il focus valutativo si è spostato da aspetti di superficie del testo alle attività e alle operazioni sottese alla sua stesura.

Le quattro dimensioni contemplate dalla rubrica progettata hanno fatto sì che gli insegnanti che l'hanno utilizzata per valutare le composizioni scritte dei loro alunni, prestassero attenzione non solo alle caratteristiche meccaniche della scrittura, ma tenessero presenti anche i processi cognitivi e metacognitivi coinvolti nel processo di scrittura.

Si sa che una rubrica di valutazione è uno strumento realmente efficace solo se viene progettata e sviluppata a livello locale, per uno scopo specifico e per un particolare gruppo di studenti. La rubrica presentata in questo articolo è attendibile pertanto per il contesto per il quale è stata costruita e che è stato descritto in precedenza; ciononostante essa costituisce anche un esempio procedurale per chi volesse costruirne altre.

Gli insegnanti che sono stati protagonisti nei vari momenti di questo processo di ricerca (training per la valutazione, correzione dei saggi attraverso la Guida, progettazione della rubrica e sua validazione) hanno dichiarato di aver acquisito un grande senso di professionalizzazione. La ricerca è servita anche a diffondere una "cultura della valutazione" nelle scuole degli insegnanti coinvolti nella ricerca.

La costruzione di uno strumento per valutare le composizioni scritte ha offerto agli in-

segnanti un'opportunità di sviluppo professionale. Si ribadisce così l'importanza di coinvolgere i docenti nel processo di costruzione degli strumenti di valutazione che dovranno utilizzare con i loro alunni se si vuole migliorare la qualità della valutazione scolastica. La partecipazione alla ricerca ha reso gli insegnanti più disponibili al cambiamento delle proprie prassi didattiche allo scopo di un miglioramento della qualità del servizio educativo in favore degli alunni e di un miglioramento continuo della propria professionalità.

Considerazioni conclusive

Attraverso la ricerca qui presentata è stato possibile sensibilizzare un gruppo di insegnanti di scuola primaria circa la notevole valenza educativa della scrittura per lo sviluppo integrale della persona e far utilizzare loro la valutazione delle composizioni scritte per diagnosticare e sviluppare le abilità cognitive e metacognitive degli alunni, implicate nel processo di scrittura. In altri termini, attraverso la ricerca si è riusciti a consolidare la professionalità degli insegnanti a partire dalle loro competenze docimologiche relative alla valutazione delle composizioni scritte. Il processo di formazione degli insegnanti, sia mediante l'uso di uno strumento di valutazione affidabile e valido, come la Guida di Calonghi e Boncori, sia attraverso la costruzione e l'uso di una rubrica di valutazione, oltre ad arricchire la professionalità dei docenti, ha favorito il successo formativo dei loro alunni.

Dai risultati ottenuti si è visto che la definizione chiara e sistematica dei criteri di valutazione consente agli insegnanti, allo stesso tempo, di aver presente la direzione del percorso formativo e di disporre di punti di riferimento precisi per aiutare i propri alunni a riflettere sulle operazioni da compiere quando si vuole elaborare un testo scritto. Il coinvolgimento degli insegnanti in tutte le fasi di una ricerca in un tema che rientra nel loro ambito professionale specifico è risultato ancora una volta determinante per introdurre un'innovazione didattica nella scuola.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Andrade H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57, pp. 13-18.
- Andrade H. G. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4. Available at <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4>.
- Andrade H.G., Du Y., Wang X. (2008). Putting Rubrics to the Test: The Effect of a Model, Criteria Generation, and Rubric-Referenced Self-Assessment on Elementary School Students' Writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27, pp. 3-13.
- Arter J.A. (1994). *Improving science and mathematics education*. Portland OR: Northwest Regional Education Laboratory.
- Arter J., McTighe J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Boscolo P. (2003). Scrittura e autoregolazione. In O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin, (Eds.), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (pp. 189-204) Milano: FrancoAngeli.
- Calonghi L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Calonghi L. (1972). *Valutazione delle composizioni scritte. Indicazioni docimologiche e psicometriche pratiche*. Roma: Armando.
- 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.
- Castoldi M., Martini M. (2011). *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

- Cisotto, L. (2009⁵). *Scrittura e metacognizione. Linee teoriche e proposte operative*. Trento: Erickson.
- Coggi C. (1997). Valutare la competenza nella scuola media. *Scuola e didattica*, 6, pp. 50-64.
- Comoglio M. (2003). *Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Milano: Fabbri
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Dimmitt C., McCormick C. (2012). Metacognition in Education. In K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues* (pp. 157-187). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Englert C. S., Raphael T. E., Anderson L. M., Anthony H. M., Steven D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28, pp. 337-372.
- Galliani L., Bonazza V., Ubaldo R. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Graham S. (2006). Writing. In P. Alexander, P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham S., Harris K.R. (1994). The effects of whole language on children's writing: A review of literature. *Educational Psychologist*, 29, pp. 187-192.
- Hacker D. J., Keener M. C., Kircher J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp.154-172). New York: Routledge
- Harris K.R., Graham S., Brindle M., Sandmel K. (2009). Metacognition and Children's Writing. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Eds.). *Handbook of metacognition in education* (pp. 131-153). New York: Routledge.
- Harris K.R., Santangelo T., Graham S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H.S. Waters, W. Schneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, & Instruction* (pp. 226-256). New York, NY: Guilford Press.
- Hayes J., Flower L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- La Marca A. (2003). *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva*. Palermo: Palumbo
- Laveaut D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. In C. Depover, B. Noel (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Paris: De Boeck.
- Moskal B., Leydens J. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(10). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>.
- Nicoli D. (2009). Una scuola delle persone competenti. In G. Malizia, S. Cicatelli (Ed.), *Verso la scuola delle competenze*. Roma: Armando.
- Pellerey M. (2004). Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali. In ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Perla L. (2007). Insegnanti professionisti. *Scuola Italiana Moderna*, 6, pp. 27- 31.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Prior P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-66). New York: Guilford.
- Quinlan A. (2006). *Assessment made easy: Scoring rubrics for teachers from K-college*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education
- Rezaei A.R., Lovorn M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing writing*, 15, pp. 18-39.
- Saukko P. (2003). *Doing research in cultural studies. An introduction to Classical and New Methodological Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saukko P. (2005). Methodologies for cultural studies. An integrative approach. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 343-356). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Semeraro R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, pp. 97-106.
- Stiggins R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Trinchero R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning*. Trento: Erickson.
- Zimmerman B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zedner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman B.J., Risemberg R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, pp. 73-101. doi: 10.1006/ceps.1997.0919