



Espressione scritta per lo sviluppo della creatività e della capacità critica in Università

Written expression for creativity and critical thinking development in University

Elif Gülbay

Università degli Studi di Palermo - elif.gulbay@unipa.it

Alessandra La Marca

Università degli Studi di Palermo - alessandra.lamarca@unipa.it

Caterina Bono

Università degli Studi di Palermo - caterina.bono04@unipa.it

ABSTRACT

La scoperta della scrittura ha svincolato il pensiero dal contesto e lo ha reso capace di interpretare i messaggi linguistici a partire solamente dalla parola e dalle loro connessioni logiche, ragionamento logico che permette argomentazioni più ampie, categorizzazioni più sistematiche, codificazioni sempre più precise. L'attività di scrittura favorisce l'acquisizione di schemi cognitivi utili alla strutturazione logica del pensiero, promuove abilità di pianificazione e di organizzazione delle proprie idee in modo rigoroso, contribuisce allo sviluppo di capacità espressive formali. I saggi sono stati corretti usando "la Guida per la correzione dei temi" di Calonghi e Boncori (2006). Dalla correzione dei temi sono emerse le difficoltà più frequenti che incontrano gli studenti del campione siciliano. È stato possibile raccogliere dati e informazioni più dettagliate sui processi cognitivi da attivare e sugli errori da evitare per poter definire in modo più analitico il percorso, le attività e le azioni di recupero da realizzate. Il successivo intervento formativo ha permesso ai 236 studenti coinvolti di potenziare la loro competenza di espressione scritta con particolare attenzione alla creatività e alla capacità critica. L'intervento sperimentale è stato realizzato con un piano quasi sperimentale a gruppo unico, accostando metodi quantitativi e qualitativi. L'efficacia formativa dell'azione sperimentale è stata misurata attraverso 17 criteri che riguardano la valutazione delle composizioni scritte. Dall'analisi dei dati raccolti emerge che, a distanza di tre mesi, c'è stato un miglioramento generale negli studenti, che ragionevolmente si può attribuire anche all'intervento formativo.

The discovery of writing has freed the thought from the context and has made it capable of interpreting the linguistic messages starting only from the word and their logical connections, more systematic categorizations and more precise codifications. Writing promotes the acquisition of cognitive schemes, promotes planning skills and the organization of one's ideas and it improves formal expressive abilities. The essays were corrected using Calonghi and Boncori's "Guide to Correction of Themes" (2006). The correction of the essays revealed the most frequent difficulties encountered by the Sicilian students involved in the research. Detailed data was collected on the cognitive processes to be activated and on the errors to avoid in order to define the path and the actions efficiently. The subsequent training program allowed the 236 students involved to enhance their writing skills, creativity and critical skills. The experiment was carried out with an almost experimental single-group plan, combining quantitative and qualitative methods. The didactic effectiveness of the experiment was measured through 17 criteria concerning the evaluation of written compositions. Data analysis reveals that after three months, there has been an overall improvement in the students which can also positively affect the training intervention.

KEYWORDS

Written Expression, Creativity, Critical Thinking, Higher Education, Initial Teacher Education. Espressione Scritta, Creatività, Pensiero Critico, Didattica Universitaria, Formazione Iniziale.

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare E. Gülbay ha scritto i paragrafi 1, 1.1, 1.2, 2, 6; A. La Marca i paragrafi introduzione, 3, 4 e considerazioni conclusive e C. Bono i paragrafi 5, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4.

Introduzione

Una ricerca che ha per oggetto la valutazione delle composizioni scritte non può non prendere avvio dagli studi di L. Calonghi sull'argomento. La correzione proposta attraverso la Guida ha rilevato se e in quali forme lo studente universitario ha raggiunto una serie di obiettivi ritenuti importanti per la sua formazione all'espressione scritta questa rilevazione non è fine a se stessa ma base per la formulazione di un piano didattico di intervento che è stato realizzato da ottobre a dicembre 2017 con 236 studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

I risultati ottenuti dalla correzione dei temi per mezzo della Guida, ci hanno permesso di avere un quadro chiaro delle abilità linguistiche relative alla produzione di un testo scritto da parte degli studenti e di attuare un intervento formativo.

Nella progettazione delle attività si sono stabiliti i contenuti e scelti i metodi più funzionali al raggiungimento degli obiettivi esplicitati dal docente. Successivamente si è proceduto alla sperimentazione delle attività ideate. La Guida, rivista e riadattata in Università, mette a disposizione dei docenti una serie di obiettivi validi per le composizioni scritte di uno studente, per rilevare la conquista dei criteri della formazione linguistico-espressiva. La Guida si è confermata scientificamente attendibile e concretamente efficace anche sul campione di studenti universitari siciliani.

Nella ricerca è stata utilizzata una metodologia prevalentemente qualitativa integrata da 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).

In particolare, la "Guida per la correzione dei temi" (Calonghi & Boncori, 2006) si è configurata come strumento efficace attraverso il quale avviare la formazione degli studenti universitari e la riflessione sulla valutazione delle composizioni scritte perché rappresenta un sussidio valido e meno soggettivo per la correzione delle prove scritte in Università. In questo contributo ci soffermeremo a descrivere in modo analitico come è stata effettuata la correzione delle prove scritte seguendo una serie di voci distinte. Per ogni voce se ne precisa il significato, non solo in relazione alla competenza linguistica che viene osservata, ma anche rispetto ai processi cognitivi valutati. Si specifica come i vari criteri, che sono stati gli obiettivi dell'intervento formativo, possono essere semplificati e raggruppati anche in modi diversi, secondo il fine specifico che ci si propone di raggiungere.

1. Sviluppare competenze di scrittura

Un testo scritto è il risultato dell'intreccio e dell'interazione di vari fattori (processi) cognitivi, metacognitivi, affettivi e linguistici: la forza ideativa del pensiero, il progetto testuale, la traduzione delle idee in parole e quindi la proprietà linguistica, la chiarezza comunicativa.

Anche per l'apprendimento della scrittura è stata prodotta un'ampia ricerca empirica internazionale, che si è proposta di valutare l'efficacia di diversi metodi di insegnamento. Ne sintetizzeremo qui alcune linee promettenti, senza pretesa

di completezza. Per quanto riguarda il miglioramento della scrittura, S. Graham e D. Perin (2007) hanno comparato gli esiti di 123 ricerche, per valutare l'effect size medio degli interventi sulla qualità della scrittura, giungendo così a mettere a confronto 11 strategie didattiche diffuse, che vengono così classificate, dalla più efficace a quella meno utile: insegnamento diretto di tecniche di scrittura (e.s.=0,82); esercizio delle abilità di sintesi (e.s.= 0,82); peer-tutoring e uso di strategie collaborative di scrittura (e.s.= 0,75); realizzazione di composizioni sulla base di obiettivi specifici (e.s.= 0,70); utilizzo di programmi informatici per la scrittura (e.s.= 0,55); combinazione di frasi semplici per realizzare periodi complessi (e.s.= 0,50); attività di indagine preliminari alla scrittura (e.s.=0,32); esercizi relativi alla generazione di idee, precedenti alla stesura del testo (e.s.= 0,32); approccio alla scrittura come processo (e.s.= 0,32); studio ed emulazione di buoni modelli (e.s.= 0,25); focalizzazione sugli aspetti grammaticali (e.s.= - 0,32).

1.1. La creatività ed espressione scritta

Formare alla creatività attraverso la scrittura in ambito universitario significa integrare la formazione curricolare con percorsi diversi, personalizzati, che non implicino tanto l'acquisizione di tecniche e metodi di creatività, quanto la forma mentis adatta all'innovazione (Brandth, 1986; Amabile, 1996).

Per la promozione ed il conseguimento negli studenti dell'obiettivo generale riguardante la creatività espressiva, si può ricavare dagli studi teorici un contributo significativo, in ordine alle indicazioni che si riferiscono ad alcuni "tratti" del pensiero divergente quali la fluidità, la flessibilità, l'originalità (Couger, 1995; Beghetto, 2006).

La "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.

La scioltezza, o fluidità ideativa, rappresenta la capacità di produrre un flusso di nuove idee ed associazioni ed esprimerle verbalmente, puntando sulla quantità del flusso ideazionale a partire da un determinato stimolo. Come propongono L. Calonghi e C. Coggi (1993, pp. 88-89) si richiama alla "fluidità ideativa" il criterio di "quantità delle considerazioni", che può essere definito come il grado in cui una persona è capace di produrre molte idee, di esprimere un numero considerevole di considerazioni ed osservazioni. I segni rivelatori di fluidità ideativa riguardano tutti gli argomenti, le considerazioni, i punti che vengono toccati man mano durante una composizione. Per distinguere le varie componenti può essere utile differenziare le espressioni in cui si descrivono gli stessi oggetti ma con diversa ricchezza di particolari.

La ricchezza di lessico, o varietà lessicale, si configura come l'indicatore riferibile alla facilità con cui un ragazzo trova molte parole diverse per esprimersi. La varietà lessicale corrisponde ad una caratteristica psicologica detta "fluidità verbale", che consiste nella capacità di elencare una grande quantità di vocaboli differenti tra loro.

La fluidità espressivo-verbale può essere interpretata sia come capacità di usare una varietà di vocaboli differenti tra loro e quindi come assenza di ripeti-

zioni di parole, sia come capacità di utilizzare dei termini non comuni ed ordinari. Nella valutazione della varietà lessicale non devono pesare considerazioni sul grado di proprietà con cui i vocaboli sono usati.

La conoscenza dei significati dei vocaboli, definita la competenza lessicale del parlante, è un fattore generalmente riconosciuto dagli psicologi, oltre che per una buona comprensione della lettura, anche per l'espressione scritta. Bisogna distinguere tuttavia tra una conoscenza letterale o generica del significato di un vocabolo e una conoscenza più approfondita, che sappia cogliere anche le diverse sfumature di significato. Nel secondo caso si colgono sfumature più sottili e anche molto diverse, rispetto al significato letterale di base: tale è la capacità del soggetto creativo.

La conoscenza dei significati deve essere abbastanza estesa e sufficientemente flessibile. In sostanza, la competenza lessicale non è solo un problema quantitativo, ma interessa anche la modalità con cui il parlante ha assimilato un certo vocabolo, rapportato con altri per affinità o per contrasto di significato.

La differenza tra quantità delle considerazioni e varietà lessicale è, in molti casi, abbastanza netta. Una relazione scritta può contenere molte idee, considerazioni, riflessioni, osservazioni, ma può esprimerle in maniera concisa, laconica, attraverso l'uso di parole frequentemente ripetute.

La flessibilità verbale può essere definita come il grado in cui un soggetto ha la tendenza a trattare un argomento da vari, diversi punti di vista, a vedere gli aspetti molteplici di una realtà o di un problema, anche se l'impostazione corrente era già buona o accettabile. I segni che ne rivelano il possesso e lo sviluppo sono rappresentati dal numero degli "aspetti" del tema o dell'argomento toccati nello svolgimento dell'attività espressiva.

In genere una persona molto flessibile è anche molto originale: in quanto di un problema, di una questione, vede e riflette su molti più aspetti degli altri, è probabile che qualcuno degli aspetti individuati sia originale, poco frequente.

Per sviluppare la flessibilità possono risultare appropriati gli esercizi che si propongono di fare considerare un problema da più punti di vista (ad esempio far riflettere sul problema delle gite scolastiche dal punto di vista dei ragazzi, dei genitori, degli insegnanti, degli organizzatori, degli accompagnatori).

La flessibilità e la fluidità sono competenze interagenti ma distinte: si può trattare un solo aspetto di un tema, dicendo su di esso molte cose, o all'opposto prendere in considerazione molti aspetti dicendo poche cose di ognuno.

L'originalità è pure un aspetto di quella abilità cognitiva che è la creatività. Si può intendere l'originalità come una maniera personale, non comune di impostare una prova scritta, organizzare la presentazione di un argomento, elaborare le singole idee, intuire un'immagine, esprimersi, scoprire relazioni e cogliere implicazioni nuove. Al di là dell'incidenza del docente, lo studente può rivelare una sua maniera personale di sentire e di reagire, un suo modo di apprendere e di pensare.

L'originalità può rivelarsi nella scelta dei vocaboli, nella ricerca di espressioni uniche ed appropriate, di aspetti forti e "toccanti", nella preferenza accordata a certi immagini, nella carica affettiva legata a certi personaggi, particolari, situazioni.

L'originalità si può esprimere nell'impostazione di una relazione o di un saggio come nella soluzione di problemi, o in realizzazioni grafiche. Può essere conveniente, ai fini pratici, classificare come «originale» ogni realizzazione inconsueta e intelligente al tempo stesso, considerando sia l'impostazione generale del lavoro, sia singole idee o spunti.

Se si deve sviluppare le capacità di pensiero creativo, essa deve trovare la ma-

niera di premiare questo tipo di pensiero o risultato (Csikszentmihalyi, 1996). I risultati positivi dipendono dalla guida, dalle stimolazioni e dall'incoraggiamento. Il fatto stesso di elogiare anche modesti segni di originalità può essere per gli studenti uno stimolo a produrne di migliori e con maggiore frequenza.

1.2. La capacità critica ed espressione scritta

La capacità critica legittima razionalmente le proprie conquiste intellettuali perché, attuando la regolazione del pensiero in se stesso mentre opera, suppone un controllo delle singole tappe del conoscere. Inoltre è nella fase della valutazione che ciò che è stato acquisito, concetti e informazioni, sentimenti e vissuti, può essere confrontato con le proprie idee, la propria cultura, i propri valori, la propria sensibilità estetica.

La valutazione intesa come pensiero critico è la fase più ricca dell'espressione linguistica, è la fase in cui le idee vengono giudicate per la coerenza, i fatti per la loro veridicità, i contenuti espressivi per il valore estetico.

È nella fase della valutazione che lo studente proietta i significati delle parole sul proprio retroterra esperienziale, ragionando e giudicando i fatti dichiarati, le idee implicite, i concetti espressi.

Per verificare, in studenti universitari la capacità critica, nelle relazioni scritte su argomenti studiati, lavori svolti nell'ambito di una materia, esperienze direttamente vissute, presentiamo i segni negativi e positivi di senso critico proposti da L. Calonghi e C. Coggi (1993, pp. 96-98). Secondo i due ricercatori, ogni valutazione critica positiva comporta anche una "elaborazione intellettuale", in quanto non si potrebbe dire che c'è stato un giudizio critico se non c'è stato anche un ragionamento è proprio, il sé "agli altri", e in "comune" se stessi "con gli altri".

Il pensiero non può procedere in un modo qualsiasi, ma segue regole determinate. Per il pensiero umano adulto queste regole, nel loro insieme, costituiscono la logica e possono essere assunte come criterio per giudicare se un processo mentale è corretto.

La formazione dei concetti, i giudizi con cui si affermano nessi, relazioni, le sussunzioni in concetti più ampi, le generalizzazioni, i ragionamenti formali o quelli detti materiali, si devono fare secondo certe regole, in un dato modo: quindi ci si può chiedere se sono stati condotti effettivamente così: si possono valutare, revisionare, criticare. La soluzione di un problema, un processo induttivo, il processo conoscitivo in genere, hanno vari momenti e ciascuno di essi ha le proprie regole: possono anch'essi, quindi, essere oggetto di revisione, di critica, di valutazione.

2. L'intervento formativo

Il modello d'intervento formativo proposto ha previsto la strutturazione di una didattica preferibilmente laboratoriale, volta ad effettuare specifiche stimolazioni cognitive e motivazionali, e a fornire agli studenti un significativo supporto del docente e dei pari.

Il metodo ha previsto l'azione di strategie adeguate di mediazione, con l'utilizzo di materiali appositamente predisposti o scelti, in un contesto che stimolasse l'attenzione e l'attivazione individuale (*laboratorio in piccolo gruppo*). Si è ipotizzato che il metodo incidesse sullo sviluppo dei processi cognitivi promuovendo competenze linguistiche, così da migliorare i risultati accademici. Ci si aspet-

tava in particolare che il metodo potesse creare un clima relazionale favorevole all'apprendimento e atteggiamenti positivi verso la composizione scritta.

Con il modello didattico ci siamo proposti dunque di potenziare i cinque processi cognitivi operazionalizzati: 1) *Memorizzare*: si riferisce alla capacità di ritenere informazioni e richiamarle. 2) *Comprendere*: riguarda la capacità di mettere in relazione le conoscenze correlandole a diversi livelli 3) *Ragionare*: è definito come la capacità di dedurre conseguenze a partire da determinate premesse. 4) *Creare*: comprende la sensibilità ai problemi (problematizzare); la capacità di generare idee differenti su un medesimo contenuto, per esempio, elaborando più ipotesi, proponendo più soluzioni ad un problema, individuando più perifrasi nella traduzione di una frase (fluidità ideativa); la ricchezza lessicale (fluidità verbale); la capacità di individuare soluzioni insolite ad un problema dato rispetto al gruppo di riferimento (originalità); la capacità di vedere un medesimo argomento o problema da diversi punti di vista (flessibilità). 5) *Criticare*: prevede la capacità di ritornare sulle operazioni mentali svolte, per riesaminare la comprensione, la formulazione delle ipotesi, i ragionamenti svolti in base a due ordini di criteri: corretto svolgimento del pensiero nel suo svilupparsi (coerenza logica) e corretto svolgimento del pensiero rispetto ai criteri desunti dalla realtà o dalle conoscenze che si hanno su di essa.

3. La valutazione delle composizioni scritte

L'uso diffuso e sistematico dei saggi rimanda inevitabilmente al problema, discusso per anni dagli studi docimologici, della valutazione degli stessi che possa essere 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 (Calonghi & Boncori, 2006).

In una valutazione corretta, gli obiettivi perseguiti durante il lavoro devono diventare anche criteri per valutarlo. Se durante il periodo di tempo ci si sforza di raggiungere certi obiettivi è evidente che ci si debba anche mettere nell'ottica del loro avvenuto conseguimento per verificare lo sforzo fatto.

Dopo diverse attività elaborate per stimolare la creatività, è necessario cercare di rilevare i segni della creatività articolati in manifestazioni della "fluidità ideativa e verbale, flessibilità, originalità". Per compiere una rilevazione valida che colga tutti i segni autentici di originalità, ragionamento, connessione logica dei pensieri, intesi come pure dimensioni da valutare, occorre possedere un elenco di obiettivi-criteri di rilevazione descritti in modo operativo e desunti da studi e ricerche, e da strumenti psicologici e didattici (Calonghi & Boncori, 2006).

Per ogni obiettivo-criterio bisogna assumere, nel contempo, una serie di indici validi, desunti anch'essi dalle ricerche in campo didattico e psicologico, in modo tale che si possa essere certi che un elemento rilevato nelle composizioni in lingua scritta sia segno di originalità, capacità critica, ecc. La validità di una diagnosi dipende dal fatto che gli indici siano sicuri e chiari e che vengano rilevati con fedeltà (Calonghi & Boncori, 2006). La Guida presenta un elenco di obiettivi-criteri, quali: Attinenza al tema; Compiutezza dell'elaborato; Quantità delle considerazioni; Lessico: varietà; Originalità; Strutturazione logica dei pensieri; Capacità critica; Autenticità; Piano d'esposizione del saggio; Ordine e concatenazione delle considerazioni: presenza e sistematicità; Connessione tra proposizioni e tra periodi; Costruzione della frase o del periodo; Grammatica; Ortografia; Lessico.

La Guida va attuata in momenti significativi: all'inizio, quando si deve cono-

scere lo studente e sviluppare un piano organico e di lunga portata; quando si vuole una verifica sistematica del grado e del modo con cui sono raggiunti gli obiettivi (per esempio alla fine del percorso di insegnamento-apprendimento) e durante la fase di maturazione delle competenze in lingua scritta.

Non risulta sempre necessario attenersi a tutti gli obiettivi e raccogliere informazioni su tutti i diciassette criteri del profilo complessivo riportato nella Guida.

4. La correzione dei saggi: obiettivi e criteri di valutazione

La correzione dei temi è avvenuta seguendo scrupolosamente le modalità indicate nella Guida. Per distinguere i livelli è stato possibile, per ogni criterio, individuare l'andamento medio; i saggi che si situano significativamente sotto il livello medio sono stati designati con il numero "0", quelli superiori con il simbolo numerico "2" seguendo la seguente griglia di riferimento:

A. QUANTITA' E QUALITA' DELL'INFORMAZIONE (CONTENUTO)
1. Attinenza al tema
0. È completamente fuori tema.
1. È sostanzialmente in tema.
2. Il tema è particolarmente centrato.
2. Compiutezza dell'elaborato
0. Tutte le osservazioni e le considerazioni riguardano pochi aspetti del tema.
1. Le considerazioni riguardano un numero sufficiente di aspetti del tema.
2. Lo svolgimento è particolarmente vario negli aspetti considerati.
3. Quantità delle considerazioni
0. È particolarmente povero di considerazioni e osservazioni.
1. È sufficientemente ricco di considerazioni e osservazioni.
2. È particolarmente ricco di considerazioni e osservazioni.
4. Lessico: varietà
0. Ci sono molte ripetizioni e/o la varietà è nettamente inferiore al normale.
1. Le parole si alternano con varietà normale.
2. La varietà è spiccata.
5. Originalità
0. Manca completamente di originalità.
1. È abbastanza originale in immagini o spunti isolati.
2. Rivela spiccata originalità in tutto il saggio.
6. Strutturazione logica dei pensieri
0. Le considerazioni fatte hanno una strutturazione logica di grado infimo.
1. Le considerazioni fatte hanno una strutturazione logica di grado medio.
2. Le considerazioni fatte hanno una strutturazione logica notevole.
7. Capacità critica
0. Mancano completamente considerazioni critiche personali.
1. L'alunno fa considerazioni critiche abbastanza comuni e/o solo occasionali.

2.L'alunno dimostra una spiccata capacità critica in tutto il saggio.
8. Autenticità
0.Il saggio è completamente privo di autenticità.
1.Il saggio è sostanzialmente autentico, pur avendo qualche elemento non sufficientemente fatto proprio.
2.Il saggio è spiccatamente autentico.
B. ORGANIZZAZIONE DEL SAGGIO
9. Piano d'esposizione del saggio
0.Nel saggio manca del tutto il piano d'esposizione.
1.Nel saggio è individuabile (in parte) qualche elemento di un piano espositivo (inizio – conclusione).
2.Nel saggio sono ben individuabili le parti di un buon piano espositivo.
10. Ordine o concatenazione delle considerazioni: presenza e sistematicità
0.C'è assenza completa di ordine nell'esposizione dei pensieri.
1.È presente un certo ordine, ma con eccezioni.
2.Le considerazioni sono disposte sistematicamente con ordine.
11. Connessioni tra proposizioni e tra periodi
0.Lo studente usa quasi esclusivamente proposizioni o periodi giustapposti. Non usa mai o quasi congiunzioni dal significato specifico.
1.Sono usate saltuariamente alcune congiunzioni dal significato specifico.
2.Sono usate sistematicamente congiunzioni dal significato specifico.
C. CORRETTEZZA E PROPRIETÀ LINGUISTICA
12. Costruzione della frase o del periodo
0.C'è uno o qualche periodo sospeso, sconclusionato o con anacoluti.
1.C'è qualche periodo non ben delimitato, troppo lungo, o dal significato incerto per difetto/eccesso di punteggiatura.
2. Ogni periodo è di senso compiuto o ben costruito.
13. Punteggiatura
0.Ci sono molti errori di punteggiatura.
1.Ci sono alcuni errori di punteggiatura.
2.L'elaborato è privo di errori di punteggiatura.
14. Grammatica
0.Ci sono molti errori di grammatica.
1.Ci sono alcuni errori di grammatica.
2.L'elaborato è privo di errori di grammatica.
Tipi di errore.....
15. Ortografia
0.Ci sono molti errori di ortografia.
1.Ci sono alcuni errori di ortografia.
2.L'elaborato è privo di errori di ortografia
16. Lessico
0.Ci sono molti errori e/o improprietà.
1.Ci sono alcuni errori e/o improprietà.
2.L'elaborato è privo di errori e/o improprietà.
Tipi di errore.....

Tabella 1: Griglia di correzione

Al fine di garantire una valutazione adeguata per gli studenti universitari, fedele alla maturazione espressivo-linguistica, a questi 16 obiettivi-criteri si è aggiunto quello relativo all'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 (<i>status questionis</i>) 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 usodi un lessico puntuale.

Tabella 2: Argomentazione

In particolare per seguire nei saggi degli studenti la maturazione del processo cognitivo nella sequenza: comprensione, pensiero divergente, pensiero convergente, valutazione, abbiamo tenuto presenti i criteri corrispondenti secondo il seguente prospetto:

Criteri dati dalla guida	Momento del processo cognitivo
Strutturazione logica dei pensieri	Comprensione (o memoria)
- flessibilità Creatività - fluidità-ideative/ 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)

Tabella 3: Criteri per la maturazione del processo cognitivo.

Attraverso tali indicazioni è stato possibile cogliere nei saggi segni di pensiero critico, manifestazioni di quello creativo, valide per rilevare l'intelligenza dello studente.

5. La scelta del saggio e le strategie di rilevazione

La Guida è stata utilizzata in due momenti significativi: all'inizio, quando occorreva conoscere lo studente e sviluppare un piano organico e di lunga portata e successivamente, a fine corso, 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. 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, per esempio critica, su cui esercitarsi.

La correzione dei saggi ha previsto un certo numero di letture: quattro per

correggere e per utilizzare tutti i criteri. In genere, quando si parla di lettura ci si riferisce ad un'attività che include sia un fatto meccanico di decifrazione di segni, sia un'attività mentale sul materiale via via decifrato.

Attraverso la lettura si è effettuato un esame analitico, compiuto per individuare singoli fatti, in seguito alla riflessione fatta precedentemente sugli obiettivi, ritenuti "sintomi" del raggiungimento o del mancato raggiungimento di ciascuno degli obiettivi considerati. Dato che gli obiettivi sono numerosi e che i "sintomi" lo sono ancor di più, si è ritenuto utile e indispensabile annotare via via per iscritto le varie dimensioni prese in considerazione, mettendo accanto ad ognuno una sigla.

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 ridurre al minimo il lavoro, pur salvaguardando al massimo la validità delle rilevazioni e valutazioni.

5.1. Prima lettura

La prima lettura ha messo in evidenza soprattutto i contenuti e i loro rapporti, nell'ambito di una strutturazione dei significati. In particolare, si sono raccolti elementi che sono serviti a condurre una diagnosi sul raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- *Criterio 1 (Attinenza al tema)*, per cui si è rilevato il numero delle considerazioni "divaganti" (sigla "div").
- *Criterio 2 (Compiutezza dell'elaborato)*, nello specifico, utilizzato per la rilevazione del numero degli "aspetti" del saggio presi in considerazione.
- *Criterio 3 (Quantità delle considerazioni)*, per cui si è rilevato soltanto il numero delle considerazioni presenti nel saggio.
- *Criterio 9 (Piano d'esposizione)*, attinente alla rivelazione se c'è un inizio, un'introduzione in senso stretto (sigla=I) o in senso lato, in quest'ultimo caso la sigla va tra parentesi; se c'è un "corpo" del saggio (sigla=C) e se c'è una conclusione o "fine" (sigla=F).
- *Criterio 10 (Ordine e concatenazione delle considerazioni)*, per cui sono stati rilevati gli Argomenti ripetuti (contrassegnati con *) e le <<deviazioni>> dalla linea espositiva seguita in precedenza (sigla: D). Questa è la lettura che ha richiesto maggior tempo, soprattutto perché ha previsto un numero notevole di annotazioni scritte. È possibile anche limitarsi nella prima lettura a compiere soltanto le rilevazioni riguardanti i criteri 1,2,3 ed eventualmente 10, riservando un esame a parte per individuare se c'è o no un inizio ed una conclusione. Le rilevazioni effettuate nel corso della prima lettura hanno essenzialmente tenuto conto di alcuni aspetti, quali:
 - a) Analisi del contenuto, che ha condotto ad un'elaborazione di tutte le considerazioni, di tutti i punti successivamente trattati nel saggio; l'analisi del contenuto si riferisce alla valutazione del criterio 3 (*Quantità delle considerazioni*) e, indirettamente, alle valutazioni riguardanti i seguenti criteri:
 - *Criterio 2 (Compiutezza dell'elaborato)*: le considerazioni individuate mediante l'analisi del contenuto sono state raggruppate in categorie, in base alle affinità di significato; il numero delle categorie ha costituito la base per la valutazione del criterio 2;

- *Criterio 1 (Attinenza al tema)*: nel corso dell'analisi del contenuto sono state rilevate le considerazioni non attinenti al saggio dato: la proporzione delle considerazioni "divaganti" costituisce la base per valutare in qual misura lo studente si è attenuto al tema proposto;
 - *Criterio 10 (Ordine e concatenazione delle considerazioni)*: nel corso dell'analisi del contenuto sono state evidenziate sia possibili ripetizioni di argomenti, sia eventuali deviazioni dell'ordine espositivo considerato; inoltre, si è constatato che il numero delle deviazioni e delle ripetizioni, complessivamente considerato, ha costituito la base per giudicare in quale misura lo studente è stato sistematico nel seguire un qualsiasi tipo di ordine;
- b) Identificazione di un piano espositivo generale, che suppone la presenza di un inizio, di un corpo, di una conclusione: per questa rilevazione si è tenuto conto della valutazione riguardante il criterio 9 (*Piano d'esposizione*).

5.2. Seconda lettura

Nella seconda lettura abbiamo concentrato l'attenzione sui prodotti di attività intellettuali, come la capacità di elaborare e strutturare materiale verbale, l'originalità e la capacità critica. In concreto si è tenuto conto del *Criterio 5 (Originalità)*: per cui si rileva soltanto Numero degli spunti originali (sigla=orig.) e Numero delle "elaborazioni mentali" (ragionamenti, paragoni, nessi di tipo causale, finale, consecutivo, condizionale...); sigla=elab e del *Criterio 7 (Capacità critica)*: per cui si rilevano Segni negativi di capacità critica (incoerenze, assurdità...); sigla=0 e Segni positivi di capacità critica (giudizi di valore, autocritiche, ecc.); sigla=2.

In questa lettura non ci si è soffermati tanto ai contenuti (come per la lettura precedente) quanto al tipo di attività intellettuale di cui essi sono frutto; non si deve badare alla forma linguistica in cui le idee sono espresse, ma alla qualità delle idee, chiedendosi se quel che viene detto è frutto o no di ragionamento, di critica, di originalità.

Il giudizio sull'*originalità*, considerato insieme a quello sui criteri 2 (completezza dell'elaborato), 3(Quantità delle considerazioni), 4 (Lessico: varietà), ha contribuito a formulare una diagnosi sulla creatività dello studente universitario. Infatti, molti psicologi concordano nel dire che la creatività è un'abilità composta, i cui elementi fondamentali sono costituiti da fluidità (voci 3 e 4), flessibilità (voce 2) e originalità (voce 5).

Sono stati considerati segni di originalità solo le idee, le strutture logiche, il lessico frutto di un'elaborazione mentale. Non sono state considerate segno di originalità i richiami a teorie erudite. L'originalità dello studente si è rilevata nella scelta del lessico, nell'argomentazione seguita, soprattutto se in maniera personale. Si sono considerati segni positivi di originalità gli spunti che apparivano in una ristrettissima minoranza di saggi. Una stessa idea è stata considerata allo stesso tempo originale e critica: in questo caso, si è posto sul saggio sia la sigla "orig" sia il livello 2 di capacità critica. La sigla "orig" è stata posta sul margine destro del saggio, in corrispondenza allo spunto originale. Se si tratta di originalità d'impostazione o di una caratteristica difficilmente localizzabile in un dato punto, al termine del saggio si scrive qual è la caratteristica originale osservata (per esempio: presenza di riflessioni personali) e a fianco di questa annotazione, sempre sul margine destro, si pone la sigla "orig".

In particolare, il criterio di *strutturazione logica dei pensieri* permette di rilevare in quale misura lo studente rivela, nel trattare l'argomento proposto, ra-

gionamento induttivo e deduttivo, attività di analisi e sintesi, argomentazione ed utilizzo di relazioni. In concreto, per la valutazione dei saggi si è tenuto conto, come segno di strutturazione logica, della presenza di elaborazioni mentali (sigla="elab") di: Sillogismi; Paragoni; Argomentazioni; Proposizioni ipotetiche; Proposizioni finali; Proposizioni consecutive; Proposizioni causali; Lessico appropriato; Riflessioni personali. Le sigle riguardanti la seconda lettura sono state sottolineate o scritte in carattere diverso, per identificarle più facilmente e non confonderle con l'analisi del contenuto.

La valutazione, termine usato anche come sinonimo di pensiero o *capacità critica*, per l'aspetto scelto, non è una operazione intellettuale specifica che si venga ad aggiungere al giudizio o al ragionamento, perché valutare è pur sempre giudicare, ragionare. Per ammissione comune, tuttavia, la valutazione è, per eccellenza, l'ultimo momento del processo cognitivo, quello di verifica dei momenti precedenti e di se stesso. Li suppone e se ne distingue, li include in quanto li assume come oggetto di verifica e solo in questo senso.

Questo processo di verifica si è svolto da un lato si è controllato se il processo, nel suo snodarsi, ha rispettato le leggi proprie del suo corretto svolgimento (valutare secondo criteri interni, cioè revisione, controllo dei passaggi formali); dall'altro si è controllato che il pensiero rispettasse le regole che consentono di concludere validamente, in riferimento alla realtà; in questo caso, i criteri per attuare la revisione sono stati interni, in quanto forniti dallo stesso studente, oppure sono stati desunti dalla realtà o dalle conoscenze.

In concreto, si è fatto attenzione a non andare oltre quello che è scritto nel testo del saggio: non sono stati attribuiti agli studenti intenzioni e giudizi che non siano dichiaratamente o esplicitamente espressi.

5.3. Terza lettura

La terza lettura ha previsto la rilevazione dei singoli fatti linguistici, per lo più costituiti da errori o imperfezioni (ripetizioni di vocaboli, errori di ortografia, grammatica, lessico, improprietà linguistiche), ma anche da caratteristiche ritenute positive (uso di connettivi per la strutturazione del periodo).

In concreto, i criteri valutati sono stati: *Criterio 4 (Lessico: varietà)*: numero di ripetizioni di vocaboli (sigla=*). *Criterio 11 (Connessioni tra proposizioni e tra periodi)*: ossia numero di congiunzioni di un certo tipo usate (sigla="cg"); uso di subordinate implicite espresse mediante il gerundio (sigla="cg"). *Criterio 14 (Grammatica)*: numero di errori di grammatica (sigla="gr"). *Criterio 15 (Ortografia)*: numero di errori di ortografia (sigla="ort"). *Criterio 16 (Lessico: proprietà)*: numero degli errori lessicali (sigla="less.e"); numero di improprietà lessicali (sigla="less.i").

Le sigle riguardanti la terza lettura sono state poste sul margine destro del foglio.

La *varietà lessicale* corrisponde ad una caratteristica psicologica detta "fluidità verbale", che consiste nella capacità di elencare una grande quantità di parole diverse tra loro. Nella valutazione della varietà lessicale non devono pesare considerazioni sulla proprietà con cui i vocaboli sono usati, né sulla loro ortografia. La fluidità verbale, in un saggio, è stata interpretata come capacità di apprendere e di usare il lessico anche utilizzando vocaboli non comuni. La differenza tra quantità delle considerazioni e varietà lessicale può, in alcuni casi, apparire molto netta. La Guida, in tal senso; aiuta a distinguere la fluidità verbale o ricchezza di parole: criterio 4) dalla fluidità ideativa (ricchezza di osservazioni, considera-

zioni, idee: criterio 3), anche perché la distinzione ha notevoli ripercussioni quando si tratta di impostare un'azione didattica.

Attraverso il *criterio 11 connessioni tra proposizioni*, si è rilevato con quale sistematicità lo studente universitario usi gli strumenti che la lingua gli offre per esprimere con precisione relazioni, ordine, strutture concettuali.

Nella rilevazione delle congiunzioni specifiche si è tenuto conto delle congiunzioni usate nel giusto significato; impiegate per coordinare o subordinare le proposizioni; che ineriscono ad uno specifico nesso di tipo avversativo, causale, concessivo, conclusivo, condizionale, consecutivo, correlativo, eccettuativo, locativo, modale e temporale (contrassegnate con la sigla "cg").

Attraverso il *criterio grammatica* sono stati rilevati solo gli errori di morfologia e di sintassi non classificati nei criteri 12 ("Costruzione del periodo") e 13 ("Punteggiatura"). Le rilevazioni riguardanti la grammatica sono state contraddistinte dalla sigla "gr" posta sopra l'errore. In concreto, sono state considerate inerenti al *criterio 14 "grammatica"* tutti gli errori e tutte le omissioni riguardanti: Articoli, Pronomi, Aggettivi indefiniti; Preposizioni; Suffissi o avverbi usati per formare i gradi dell'aggettivo; Desinenze di tempi e modi verbali; Uso di forme analogiche del congiuntivo imperfetto di alcuni verbi al presente; Preferenza del modo indicativo al posto del congiuntivo; Accordi di genere e numero.

Le rilevazioni riguardanti gli errori di *ortografia* sono state contraddistinte dalla sigla "ort" posta sopra l'errore. Gli errori sono stati contati una sola volta; le altre volte sono stati contrassegnati con la sigla "ort" tra parentesi: (ort). Sono stati ritenuti errori ortografici i seguenti: Una lettera sbagliata all'interno di una parola, divisione in sillabe errata (andare a capo in modo sbagliato) e omissione di lettere e di parole imputabili a distrazione e comunque tali da non compromettere la comprensibilità del periodo.

Nel *criterio 16 proprietà* sono stati rilevati tutti gli errori e le imprecisioni riguardanti "unità lessicali", cioè quelle unità linguistiche che appartengono a "inventari aperti" o "illimitati". Gli errori e/o le improprietà ripetuti sono stati contati una volta sola; le altre sono state contrassegnate mettendo la sigla tra parentesi.

5.4. Quarta lettura: rilevazioni riguardanti il criterio 13: punteggiatura

Nella quarta lettura sono stati rilevati: gli errori riguardanti la struttura del periodo (criterio 12) e gli errori di punteggiatura più o meno gravi. Nel corso di questa lettura si sono rilevati la comprensibilità e la chiarezza dei periodi; il corretto uso della punteggiatura.

Nel *criterio punteggiatura* si è tenuto conto di tutti quegli errori che non hanno compromesso né il significato del discorso né la delimitazione del periodo.

Per esempio, si sono registrate sotto il *criterio punteggiatura* certe omissioni di virgole, l'abuso del punto esclamativo e così via. In genere, è stata tenuta presente la distinzione tra errori gravi di punteggiatura (che rientrano nel *criterio 12*) ed errori meno gravi (che rientrano nel *criterio 13*).

6. La valutazione dei risultati

Il lavoro di valutazione è stato realizzato in base ai 17 obiettivi scelti corrispondenti ai 17 criteri presentati nel primo paragrafo. Per valutare i 452 elaborati (236 pre-test e 236 post-test) è stata utilizzata la griglia, che ci ha permesso di valuta-

re il grado in cui ogni obiettivo è stato raggiunto da ogni studente all'inizio e alla fine del corso.

Per valutare l'efficacia delle attività realizzate, è stato adottato un disegno di ricerca pre-sperimentale con gruppo unico a prova ripetuta: pre-test e post-test. Sono stati calcolati i punteggi complessivi degli studenti nella redazione del primo e secondo saggio, sommando il punteggio ottenuto in ciascuno dei criteri e sottraendo l'eventuale numero degli errori. Dal confronto dei punteggi medi nella redazione del primo e secondo saggio tramite il Test t per campioni appaiati emergono delle differenze significative, come si può dedurre dal valore di $t(235)=8,319$ con $p < 0,01$ (Tabella 4).

Test campioni accoppiati								
	Differenze accoppiate					t	gl	Sign. (a due code)
	Media	Deviazione std.	Media errore standard	Intervallo di confidenza della differenza di 95%				
				Inferiore	Superiore			
TOT. POST - TOT. PRE	,530	,978	,064	,404	,655	8,319	235	,000

Tabella 4. Test campioni accoppiati.

Per valutare se la differenza significativa tra i due punteggi fosse imputabile ad un miglioramento a seguito dell'intervento formativo, è stato calcolato l'*effect size*. Il valore del d di Cohen risulta pari a 0,07 (con un intervallo di confidenza del 95%), si riscontra cioè un effetto molto lieve (Cohen, 1988) che potrebbe essere imputato alla breve durata del corso. Dall'analisi delle frequenze emerge come relativamente ad alcuni criteri le percentuali di frequenze sono rimaste invariate nella redazione dei due saggi (compiutezza dell'elaborato, quantità delle considerazioni, varietà lessicale, inizio, conclusione, ordine e concatenazione, connessione tra le proposizioni, costruzione della frase o periodo). Come si evidenzia dai grafici che seguono, si riscontrano invece delle differenze rispetto all'attinenza al tema (Figura 1), all'originalità (Figura 2), alla strutturazione logica dei pensieri (Figura 3) e alla capacità critica (Figura 4).

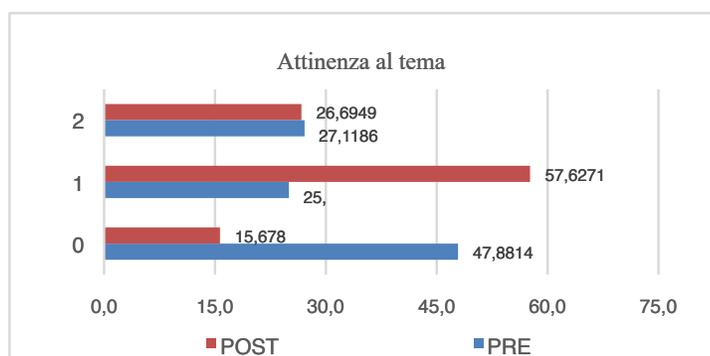


Figura 1. Attinenza al tema.

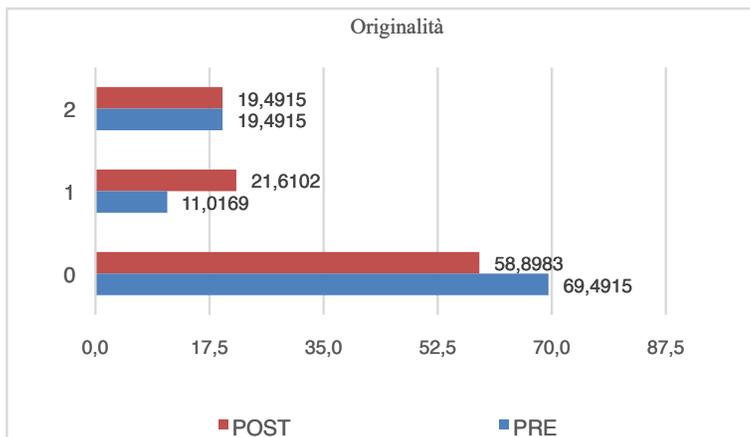


Figura 2. Originalità

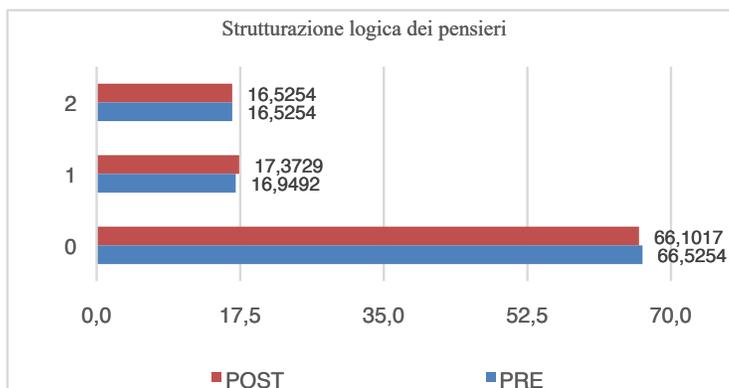


Figura 3. Strutturazione logica dei pensieri

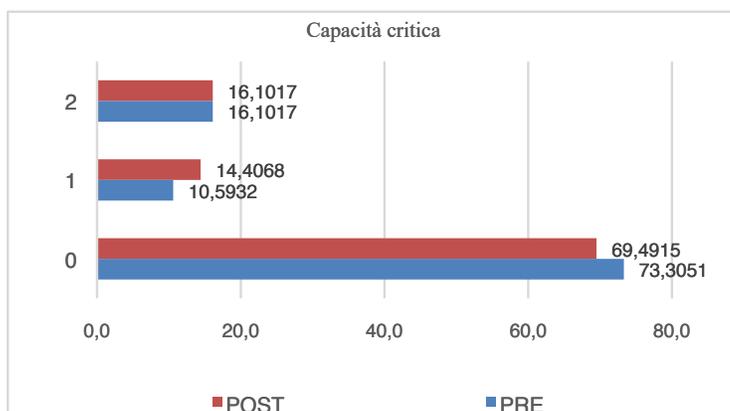


Figura 4. Capacità critica

Al fine di valutare la significatività delle differenze in questi ultimi ambiti è stato effettuato il Test t per campioni appaiati (Tabella 2), dal quale emergono delle differenze significative nella redazione dei due saggi rispetto all'attinenza al tema, $t(235)=10,264$ con $p < 0,01$, completezza dell'elaborato, $t(235)=8,049$ con $p < 0,01$, originalità, $t(235)=5,277$ con $p < 0,01$, e capacità critica, $t(235)=3,052$ con $p < 0,01$.

Non si rilevano invece differenze significative rispetto alla strutturazione logica dei pensieri.

Test campioni accoppiati									
	Differenze accoppiate						t	gl	Sign. (a due code)
	Media	Dev.std.	Media errore standard	Intervallo di confidenza della differenza di 95%					
				Inferiore	Superiore				
Attinenza al tema	,318	,476	,031	,257	,379	10,264	235	,000	
Completezza dell'elaborato	,216	,412	,027	,163	,269	8,049	235	,000	
Originalità	,106	,308	,020	,066	,145	5,277	235	,000	
Strutturazione logica dei pensieri	,004	,065	,004	-,004	,013	1,000	235	,318	
Capacità critica	,038	,192	,012	,014	,063	3,052	235	,003	

Tabella 5. Test t per campioni appaiati

Si è proceduto dunque alla valutazione dell'eventuale entità del miglioramento calcolando l'*effect size* per ciascuno degli ambiti indagati. Come si evince dal valore del *d* di Cohen riportato in Tabella 6, il miglioramento maggiore si riscontra nell'attinenza al tema, seguito dalla completezza dell'elaborato e dall'originalità. Il miglioramento risulta invece molto lieve rispetto alla capacità critica.

Ambito	<i>d</i> di Cohen
Attinenza al tema	0,427
Completezza dell'elaborato	0,259
Originalità	0,138
Capacità critica	0,053

Tabella 6. *d* di Cohen

Dall'analisi degli errori commessi dagli studenti nella redazione dei due saggi, emerge la frequenza maggiore degli errori di grammatica e delle imprecisioni lessicali. Questi ultimi, tuttavia, diminuiscono notevolmente nella redazione del secondo saggio. Rimangono invece invariate le frequenze degli errori di punteggiatura e ortografia (Figura 5).

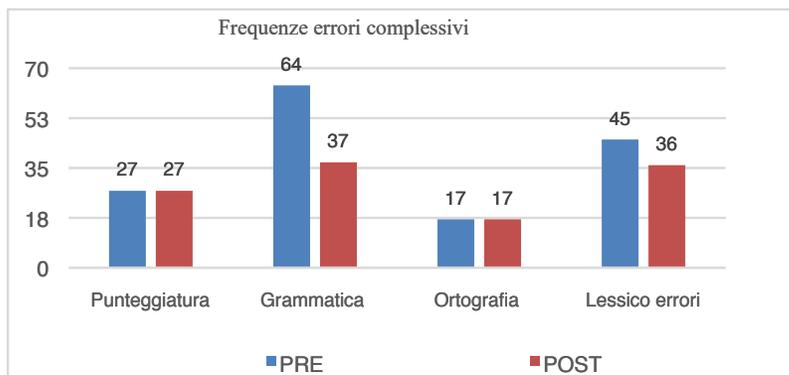


Figura 5. Frequenze errori complessivi

Analizzando più nello specifico la frequenza degli errori grammaticali, si nota che è aumentata la percentuale di studenti che non commette errori di grammatica (da 75,4% a 86,9%), mentre diminuisce la percentuale di studenti che commette un solo errore (da 22% a 10,6%) (Figura 6).

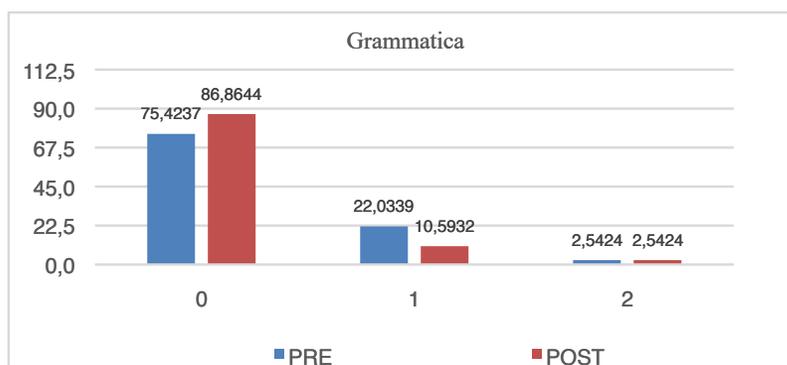


Figura 6. Grammatica

Anche per quanto riguarda il lessico, aumenta la percentuale di studenti che al post test non commette imprecisioni lessicali (da 85,6 a 90,7%), si assiste anche ad un lieve incremento della percentuale di studenti che commette due errori relativi ad imprecisioni lessicali (da 4,7% a 5,9%), mentre diminuisce di più di 6 punti la percentuale di studenti che compie una sola imprecisione lessicale (da 9,7% a 3,4%) (Figura 7).

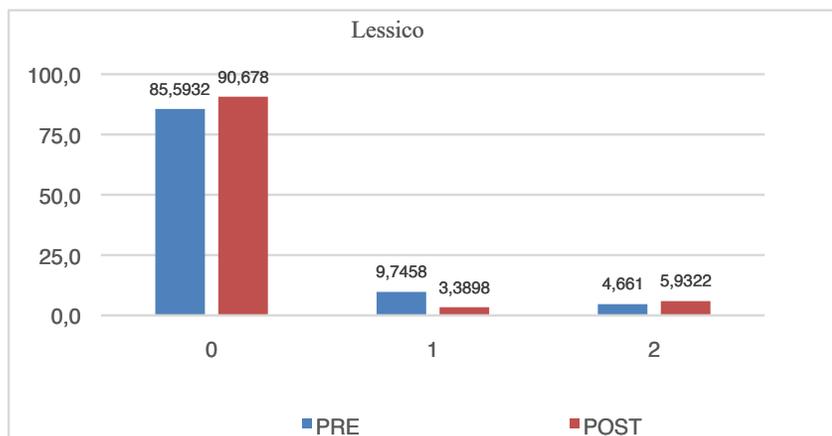


Figura 7. Lessico

Considerazioni conclusive

Dai risultati ottenuti si è visto che la definizione chiara e sistematica dei criteri di valutazione consente di aver presente la direzione del percorso formativo e di disporre di punti di riferimento precisi per aiutare i propri studenti a riflettere sulle operazioni da compiere quando si vuole elaborare un testo scritto. Abbiamo potuto verificare che il coinvolgimento degli studenti in tutte le fasi di una ricerca è risultato determinante per introdurre un'innovazione didattica all'Università.

Sappiamo 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 abbiamo individuato nella guida uno strumento in grado di offrire il sostegno di cui gli studenti hanno bisogno per diventare scrittori "autoregolati" anche se riteniamo sia necessario che le informazioni raccolte possano essere integrate con quelle raccolte con gli altri strumenti. Ci sembra di poter affermare che le attività realizzate hanno consentito di promuovere lo sviluppo delle competenze previste. Gli interventi realizzati evidenziano anche la rilevanza e l'opportunità di un rapporto sinergico tra prassi didattica e ricerca scientifica.

Riferimenti bibliografici

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "The social psychology of creativity"*. Boulder, CO: West view Press.
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57, 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>.
- Arter, J., McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Arter, J.A. (1994). *Improving science and mathematics education*. Portland OR: Northwest Regional Education Laboratory.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457.

- 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.
- Brandt, R.S. (1986). On creativity and thinking skills: A conversation with David Perkins. *Educational Leadership*, 12-18.
- 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: Franco Angeli.
- Cisotto, L. (2009). *Scrittura e metacognizione. Linee teoriche e proposte operative*. Trento: Erickson.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Couger, J.D. (1995). *Creative problem solving and opportunity finding*. Danvers: Boyd & Fraser.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Galliani, L., Bonazza, V., & Ubaldo, R. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S., Harris, & K.R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades, *Journal of Educational Psychology*, 104, 4, 879-896.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students, *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- 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).
- Nicoli, D. (2009). Una scuola delle persone competenti. In G. Malizia, S. Ciatelli (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.
- Rezaei, A.R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing writing*, 15, 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, 97-106.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

