

L'ITALIANO SCRITTO ACCADEMICO: PERCORSI DIDATTICI E CORREZIONI

Daniele D'Aguanno, Claudia Tarallo¹

1. PREMESSA

I corsi e i laboratori di scrittura accademica offerti nelle nostre università vanno incontro a un bisogno educativo molto diffuso, in Italia come in altre nazioni². Vero è che da noi i docenti devono occuparsi spesso di aspetti basilari dell'espressione scritta, anche quando i programmi non sono quelli dei corsi di recupero per l'istituto degli Obblighi Formativi Aggiuntivi³. Ma di là dalle note, poligenetiche, carenze della nostra educazione linguistica scolastica, i corsi di italiano scritto che si continuano ad attivare regolarmente in vari percorsi di laurea (soprattutto di area umanistica) sono il risultato di un riconoscimento di primaria importanza per l'offerta formativa nella nostra università di massa, un riconoscimento che, sempre più affermatosi nell'ultimo trentennio, riguarda la necessità di continuare l'educazione formale alla scrittura anche dopo le scuole superiori (Piemontese, 2014: 9-11; Sposetti, 2014: 17-19). Questa consapevolezza dovrebbe diffondersi capillarmente, contribuendo anche a ridefinire gli obiettivi didattici previsti per la competenza di scrittura alla fine delle scuole secondarie di secondo grado, e a circoscrivere, dunque, i generici descrittori delle attuali *Indicazioni* e *Linee guida* nazionali, poco funzionali all'orientamento della didattica e della valutazione dell'italiano scritto a scuola.

Riteniamo che negli studi italiani un insegnamento così cruciale come quello della scrittura complessa e formale, appunto accademica, meriti di essere oggetto di un maggior numero di ricerche sperimentali; ovvero, crediamo che i percorsi e gli interventi didattici pensati per lo sviluppo dell'italiano scritto, all'università come a scuola, debbano essere sottoposti con più frequenza alla lente delle ricerche empiriche di cui si serve la glottodidattica sperimentale (Rastelli, 2019) e, più in generale, l'*Evidence Based Education* (Vivanet, 2014).

In ambito educativo l'orientamento *evidence-based*, certo non privo di aspetti controversi – specialmente se inteso in modo autoreferenziale e acritico – o

¹ Università degli studi di Napoli "L'Orientale". Daniele D'Aguanno ha scritto i §§ 1 e 2; Claudia Tarallo ha scritto il § 3.

² Si vedano i rapporti sulle situazioni dei paesi europei, oltre a quello sull'Italia di Irene Stoltz, nella recente panoramica diretta nell'ambito del progetto europeo "European Research Network on Learning to Write Effectively" da Kluzer *et al.*, 2016.

³ Sono ormai numerosi gli studi sui problemi nella scrittura degli studenti universitari italiani; basti qui il rinvio ai recenti contributi di Sposetti, Piemontese (2017); Pugliese, Della Putta (2017) e Cacchione, Rossi (2014), che contengono i principali riferimenti bibliografici apparsi negli ultimi trent'anni, nonché a Damiani, Agrusti, Ciolfi (2017), in cui si analizzano le debolezze della scrittura argomentativa degli studenti al terzo anno del corso di laurea di primo livello sulla base delle risposte aperte al *Performance Task* del test TECO (TEst sulle COmpetenze), sviluppato dal *Council for Aid to Education* e promosso nelle università italiane dall'ANVUR nel 2015.

“neopositivista” Calvani (2013) – ha cominciato ad affermarsi in Italia di recente, mentre in altri paesi ha ormai ampia ricezione⁴. Così come per tutta la didattica formale, anche per l'insegnamento della scrittura non si tratta, beninteso, di sostituire le ricerche di tipo qualitativo (le più diffuse nell'ambito degli studi linguistici italiani) con quelle quantitative (già numerose, del resto, in un settore scientifico come la psicologia dello sviluppo e dell'educazione, specie quella cognitivista, che alla didattica e all'apprendimento della scrittura, da quella di base alla più complessa di varie lingue di cultura, dedica da decenni un gran numero di studi sperimentali). Si tratta piuttosto di far interagire interventi di taglio saggistico, resoconti di esperienze didattiche e ricerche qualitative con esperimenti che riconoscano empiricamente, mediante rigorosi protocolli d'osservazione, il grado di efficacia di determinate azioni didattiche in contesti differenti, su dati profili di apprendenti e su particolari componenti dell'espressione scritta complessa. Ciò consentirebbe nel tempo, tramite revisioni sistematiche e meta-analisi, di diffondere conoscenze affidabili e trasferibili che servano all'orientamento, scientifico e amministrativo, di una didattica dell'italiano scritto consapevole e quanto più possibile incisiva.

Ora, non c'è studio empirico senza una teoria da mettere alla prova. In questo contributo intendiamo prima discutere sul piano teorico la selezione di due variabili di un corso universitario di scrittura accademica che varrebbe la pena sottoporre a studi sperimentali, e poi presentare un'ipotesi di strategia di ricerca, argomentando le scelte relative a ciascuna fase del protocollo di lavoro e illustrando alcune delle procedure che permetterebbero l'analisi.

2. PERCORSI DIDATTICI E CORREZIONI: DUE DOMANDE DI RICERCA SULLA DIDATTICA DELLA SCRITTURA ACCADEMICA ALL'UNIVERSITÀ.

Una prima variabile da controllare in un percorso didattico universitario sull'italiano scritto accademico dovrebbe essere il numero di esercizi dello stesso genere testuale e sullo stesso argomento generale proposti agli studenti. La scelta terrebbe conto delle rilevanti teorie cognitive sul rapporto tra uso della memoria di lavoro e sviluppo della scrittura esperta. Sono le teorie, fondate su osservazioni empiriche, che spiegano come la progressione verso la composizione esperta dipenda da due fattori necessari: la fluenza con cui si verbalizzano le idee, ovvero la facilità di traduzione linguistica delle intenzioni espressive, e la disponibilità di un'ampia conoscenza generale rilevante per ciò che si deve scrivere (McCutchen, 2011: 61-64)⁵. Il duplice assunto è che, a mano a mano

⁴ Cfr. Vivanet, Hattie (2016), Cottini, Morganti (2015: 37-39), Vivanet (2014: 91-101), Calvani, Vivanet (2014). Va ricordato che la ricerca educativa *evidence-based* è alla base della costruzione dei ricchi *repositories* che in altri paesi si sono da tempo messi a disposizione in rete per aiutare gli insegnanti a rendere più efficace la loro didattica. Si veda, per esempio, la guida alla didattica della scrittura per le scuole superiori preparata da Graham *et al.* (2016), uno dei materiali pubblicati dal più importante centro di ricerca educativa *evidence-based*, il *What Works Clearinghouse* che opera negli Stati Uniti presso l'Institute of Education Sciences (IES) del Department of Education: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW>. Com'è stato notato (Argentin, 2019: 193), i *repositories* on line, che contengono guide pratiche basate su revisioni e analisi delle ricerche empiriche relative a particolari interventi didattici, sono uno strumento a cui bisognerebbe pensare presto anche in Italia, per stringere di più il rapporto tra scuola e ricerca, e migliorare la qualità della formazione degli insegnanti, specie quella in servizio.

⁵ Il riferimento è alla teoria dello sviluppo della scrittura proposta da Kellogg (2008) e alla *Capacity theory of writing* di McCutchen (1996; 2011).

che si realizzano, queste due condizioni, automatizzando alcuni sottoprocessi mentali, alleggeriscono il carico cognitivo sulle limitate risorse della memoria di lavoro; e che questa tanto più viene alleggerita, tanto più può essere impiegata per imparare a gestire l'interazione tra le operazioni mentali sottese al controllo ideativo, espressivo e formale di un testo esteso efficace (Kellogg *et al.*, 2013).

Queste indicazioni non vanno sottovalutate o ritenute banali, specie se si considerano le implicazioni didattiche che ne ricavano gli studiosi: per favorire lo sviluppo cognitivo da cui dipende la scrittura esperta (a scuola, ma anche all'università) sarà utile proporre frequenti e ripetuti esercizi di scrittura su uno stesso genere testuale e uno stesso argomento generale, genere e argomento, quindi, che possano diventare per gli apprendenti via via più familiari nei loro aspetti socio-cognitivi, linguistici e retorici appunto tramite la frequenza d'uso (ivi: 183-184). I problemi della scrittura degli studenti universitari, infatti, non riguardano ancora soltanto la correttezza grammaticale e la coesione del testo esteso (le cui regole non sono sempre trattate nell'opportuna chiave didattica a scuola), ma si estendono, com'è noto, alla coerenza interna ed esterna delle soluzioni espressive. Sono problemi che non si devono soltanto all'uso produttivo di certo lessico parzialmente conosciuto, ma anche, e soprattutto, allo scarso controllo dei significati e della pragmatica delle espressioni e delle loro relazioni concettuali nel testo. Si tratta, in sostanza, di problemi di coerenza da leggere sempre in stretta relazione al compito di scrittura proposto (genere e argomento del testo richiesto) e da ricondurre il più delle volte alla normale difficoltà che uno scrivente inesperto incontra nel mantenere e confrontare, all'interno della propria memoria di lavoro, le rappresentazioni mentali delle proprie intenzioni espressive, della lettera del testo via via prodotto e dell'interpretazione del lettore ideale (cfr. Kellogg, 2008)⁶.

Va da sé che per i corsi accademici l'efficacia dell'intervento sarebbe da valutare anzitutto in relazione a generi e temi rilevanti per gli studenti, come le e-mail formali relative alla vita universitaria, le relazioni di tirocinio e, soprattutto, le sintesi tratte da più testi scientifici inerenti alle discipline del corso di laurea. Certo, sui generi testuali che dovrebbero essere già controllati alla fine delle scuole superiori, come le e-mail formali o il riassunto semplice, ci si potrebbe soffermare più a lungo se si accogliesse la condivisibile proposta, già avanzata più volte, di istituire corsi di scrittura lungo tutto il triennio del percorso che porta alla laurea di primo livello: corsi o laboratori distribuiti su più anni, quindi per vari livelli di competenza, consentirebbero di ponderare meglio i contenuti dei percorsi in funzione dei reali bisogni linguistici degli studenti (Sposetti, 2008: 101-104)⁷; e permetterebbero, peraltro, di dare più spazio alla didattica di un'abilità integrata come il saper prendere appunti da un discorso orale, di rado insegnata intenzionalmente e in base a indicazioni provenienti dalla ricerca, nonostante la sua rilevanza per lo studio all'università⁸.

Tuttavia, il tipo di esercizio a cui andrebbe dato più spazio nella didattica della scrittura accademica è, come si è accennato, la sintesi da più fonti, ovvero la composizione di testi autonomi tramite la sintesi, l'integrazione e l'organizzazione di informazioni selezionate ed estratte da più testi di riferimento (non testi da scrivere

⁶ Sui problemi di coerenza negli scritti degli studenti universitari si sofferma in particolare l'analisi di Ciccolone (2012); ma cfr. anche Brusco *et al.* (2014) e Prada (2009).

⁷ Per le e-mail degli studenti, ampiamente analizzate, si vedano i recenti Cacchione, Rossi (2016: 17-22) e Andorno (2015). Per le difficoltà nei riassunti cfr. Brusco, Cacchione, Falcetta (2016).

⁸ I riferimenti possono essere Friedman (2014) e, per l'applicazione della strategia SOAR (acronimo di "select, organize, associate, and regulate"), Kiewra, Colliot, Lu (2018).

partendo dalla lettura di alcuni 'spunti' testuali, ma effettivi esercizi di "scrittura documentata", che dovrebbero essere proposti con frequenza anche nella didattica scolastica, cfr. Pallotti, 2002). Sono composizioni che comportano sì un notevole impegno cognitivo (comprendere, selezionare, organizzare e connettere le informazioni lette nelle fonti, cfr. Cisotto, Novello, 2012: 44-45)⁹, ma sono esercizi che risolvono il fondamentale «problema di trovare le cose da dire» (Colombo, 2011: 19), perché mettono a disposizione di tutti gli studenti le informazioni necessarie per la scrittura del testo, senza fare immediato affidamento sulla memoria a lungo termine di ciascuno, fortemente dipendente dalle esperienze socioculturali individuali: è questo un requisito fondamentale per la didattica della scrittura, spesso trascurato, specie nelle istruzioni che richiedono testi argomentativi da realizzare, in classe o in aula, in un tempo dato, sia pur sulla base degli aiuti mnemonici forniti da alcuni brani. Le sintesi sono peraltro esercizi duttili: il docente può scegliere di assegnare, tramite istruzioni esplicite, la composizione di testi che abbiano una dominanza testuale espositiva oppure argomentativa. Inoltre, possono essere facilmente riconosciute dagli studenti come esercizi autentici, cioè rilevanti e utili (Boscolo, 2014: 114-115), sia perché preparano alla scrittura di tesi e tesine, che richiedono sempre unità testuali in cui si sintetizzano, rielaborare e riorganizzare informazioni estratte dalla bibliografia di riferimento (come del resto molte scritture funzionali in ambito lavorativo), sia perché sono utili per lo studio e la preparazione degli esami (possono contribuire, quindi, alla costruzione della motivazione degli studenti ad apprendere la scrittura accademica). Quest'ultima ragione, la facile connessione delle sintesi ai testi per lo studio, è quella che qui più importa rilevare.

Gli esercizi di sintesi tratte da testi accademici sono i più adatti alla realizzazione di un approccio didattico che miri allo sviluppo cognitivo richiesto dalla scrittura complessa tramite la pratica continua intorno a uno stesso genere e uno stesso argomento generale, specie all'università. Le sintesi, infatti, possono formare facilmente un percorso didattico di scrittura accademica interno allo studio di una disciplina rilevante per gli studenti. Si prestano bene, dunque, alla realizzazione dell'approccio che negli studi sulla didattica della scrittura d'area psicologica è detto *writing in the discipline*, un'impostazione che tiene conto, appunto, anche della specificità che hanno le varie comunicazioni scritte disciplinari e che risulta pertanto particolarmente adatta all'università (Klein, Boscolo, 2016: 323-326). Il vantaggio è notevole: le esercitazioni di questo tipo possono essere proposte come reale strumento di studio dei testi inerenti a uno o più corsi offerti nei percorsi di laurea (le fonti possono essere concordate con i docenti dei corsi seguiti dagli studenti all'interno del percorso di laurea; si pensi *in primis* ai testi discussi nelle lezioni e previsti dai programmi d'esame, come anche agli appunti tratti dalle lezioni, oltre che ad altri testi accademici che trattano in modo diverso o più approfondito temi connessi a quelli presentati nei corsi previsti dai piani di studio). Diversi studi empirici hanno già mostrato l'efficacia di questo tipo di percorsi sia sulla

⁹ Lo studio di Cisotto e Novello (2012), condotto sulla scrittura di sintesi da più fonti da parte degli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, dimostra come questo tipo di esercizi faccia emergere con chiarezza i più profondi problemi della *literacy* degli studenti; mostra bene, inoltre, come molti di loro, in particolare quelli che hanno frequentato gli istituti tecnici, abbiano bisogno di una didattica esplicita che riveli la funzione elaborativa della lettura e della scrittura, e che modelli al tempo stesso le strategie di composizione più complesse.

competenza di scrittura sia sull'apprendimento dei contenuti disciplinari (Klein, Boscolo, 2016: 327-328; Mateos *et al.*, 2014)¹⁰.

I ripetuti esercizi di scrittura nei percorsi didattici appena indicati si intendono corredati di correzioni e modellizzazioni da parte del docente. Una seconda variabile da esaminare, dunque, riguarda il tipo di *feedback* dato agli studenti dai docenti. La ricerca educativa ha già dimostrato come il *feedback* sia tra le più efficaci delle azioni didattiche¹¹. Quanto alla didattica della scrittura, si potrebbero valutare contrastivamente tramite uno studio empirico gli effetti del diverso tipo di correzioni riportate sui testi degli studenti: 1) correzioni indirette o implicite, limitate cioè in un primo momento alle segnalazioni dei luoghi del testo che presentano problemi e al suggerimento del tipo di problema presente, in modo da lasciar correggere lo scritto allo studente; 2) correzioni del tipo diretto più esplicito, cioè sostituzioni di errori con le soluzioni corrette, accompagnate dall'argomentazione metalinguistica, orale o scritta, della ragione dell'errore¹². Quanto alle correzioni implicite, inoltre, il tipo di problema potrebbe essere suggerito in riferimento alle sole tre dimensioni testuali della coerenza, della coesione e della correttezza; oppure, potrebbe essere specificato con un'indicazione più puntuale del livello linguistico dell'errore (pragmatico, lessicale, sintattico ecc.). Va da sé che nelle ripetizioni degli esercizi le correzioni implicite relative a quegli aspetti dell'espressione scritta formale non sempre trattati a scuola (come, per esempio, le norme di *editing* da rispettare con la videoscrittura al computer, l'uso corretto dei diversi coesivi testuali o la giusta pragmatica delle espressioni) devono seguire le spiegazioni dei docenti durante il corso (cioè indicazioni date sulla base dell'osservazione guidata di buoni e cattivi modelli).

Esemplifichiamo i due tipi di interventi correttivi con le note sui due testi che seguono. Si tratta delle prime unità di testi scritti al computer, per un'esercitazione di scrittura accademica, da studenti al primo anno di un corso di laurea magistrale. Il compito, legato allo studio del programma di un corso di Letteratura francese, chiedeva di scrivere un breve paragrafo (350 parole ca.) di una tesi di laurea che presentasse le differenze e le affinità tra i due mentori di Candido, Pangloss e Martino (*Candide, ou l'Optimisme* era una delle opere analizzate durante il corso, dedicato al romanzo di formazione). Gli studenti hanno scritto il testo seguendo una traccia dettagliata e potendo consultare sia gli appunti del corso sia l'introduzione al romanzo nell'edizione di riferimento. I testi sono riprodotti di seguito con tutte le caratteristiche della videoscrittura originale. Ma per facilitare i rimandi si sono indicate le unità informative

¹⁰ È il *writing-to-learn*, realizzabile dalle scuole elementari all'università, sul quale esiste un'ampia bibliografia di studi empirici internazionali d'area psicologica; si vedano la rassegna offerta da Klein e Boscolo (2016), la sintesi in Göpferich (2015: 213-216) e i saggi contenuti in Klein *et al.* (2014). In Italia, lo studio di Boscolo, Arfè, Quarisa (2007), condotto su un intervento didattico mirante a sviluppare la scrittura degli studenti del corso di laurea in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, ha indicato come anche un laboratorio concentrato sull'analisi di testi accademici inerenti al corso di studi (con esami di modelli positivi e negativi, e revisioni guidate delle sintesi scritte dagli studenti) possa portare a risultati positivi sulla qualità generale degli esercizi.

¹¹ Nelle revisioni di Hattie (2016: 377) la misura dell'efficacia didattica del procedimento (*effect size*) si attesta allo 0.75 (si consideri che la soglia d'efficacia secondo l'indice dell'*effect size* è in genere di 0.40). L'*effect size*, traducibile con *ampiezza dell'effetto*, è uno dei principali indici statistici adoperati negli studi sperimentali; può essere riferito alle differenze tra due gruppi o al rapporto tra variabili (Hattie, 2016: 387-391; Cottini, Morganti, 2015: 35-37; Rastelli, 2019: 202).

¹² La distinzione tra correzioni dirette esplicite e indirette è mutuata dalla ricerca sulla didattica dell'inglese L2, cfr. Nuzzo, Grassi (2016: 147-148), La Russa, Nuzzo (2016: 93-94), Bitchener, Ferris (2012: 148-150), Ellis (2008).

dei brani con numeri progressivi posti tra parentesi quadre, e per segnalare i vari difetti si sono evidenziati con una sottolineatura ondulata i problemi di coerenza, con una sottolineatura doppia quelli di coesione e punteggiatura, e con una sottolineatura singola quelli di correttezza grammaticale e di *editing*:

- (1) [1] Voltaire in Candido si serve dei perosnaggi per enfatizzare i suoi temi. [2] Prendendo in analisi i personaggi di Pangloss e Martino, i due filosofi mentori di Candido, [3] possiamo evidenziare che sono due personaggi diametralmente opposti riguardo il pensiero filosofico ma simili nel modo in cui credono al loro credo.
[4] Pangloss è così sicuro della sua teoria dell'ottimismo che questo mondo è "il migliore di tutti i mondi possibili" [5] mentre Martino è portatore della filosofia pessimista.
- (2) [1] Candido viene accompagnato nel suo viaggio di maturazione spirituale da due mentori: Pangloss e Martino. [2] Queste due figure, che occuperanno l'intero romanzo, sono in contrapposizione tra loro.
[3] Il termine con cui viene designato il primo mentore deriva dal greco pan, che significa tutto e glossa che è lingua. [4] Non a caso è seguace di Leibniz, [5] ignorante e ottuso, insegna al protagonista la dottrina filosofica che tutte le cose vanno nel migliore dei modi e nel migliore dei mondi possibili.

Con le correzioni esplicite, come si è detto, il docente risolverà i problemi testuali spiegando ogni volta le ragioni dei suoi interventi (per iscritto, sullo stesso foglio che presenta l'esercizio, o oralmente). Gli interventi correttivi, beninteso, dovranno essere sempre i più economici: lo scopo sarà rendere il testo accettabile nel rispetto delle intenzioni espressive dello studente. Nel testo (1), andrebbe tolta l'unità [1], pleonastica, e andrebbero riformulate [2] e [3] per eliminare le ridondanze. Si cancelleranno la gerundiva di apertura e l'espressione *possiamo evidenziare* per far cominciare il testo con *Pangloss e Martino, i due filosofi mentori di Candido, sono due personaggi diametralmente opposti*; proseguendo, le informazioni date con *riguardo il pensiero filosofico ma simili nel modo in cui credono al loro credo* si potranno aggiustare con *per pensiero filosofico ma simili per la convinzione con cui credono alle loro filosofie* (o *alle loro visioni del mondo*). Nell'unità [4] l'intervento dovrà eliminare la confusione dei piani dovuta alla costruzione sintattica della consecutiva con antecedente e all'uso del dimostrativo *questo* (si noti l'ambiguità del *che* e l'assenza del decentramento da parte di chi scrive), e dovrà precisare, inoltre, la citazione; una delle correzioni esplicite più economiche sarà, per esempio, *Pangloss è sicuro della sua teoria dell'ottimismo e crede di vivere "nel migliore dei mondi possibili"*. Ma si dirà anche che, attingendo agli appunti o alla fonte, è preferibile aggiungere un'ulteriore informazione per esplicitare maggiormente il riferimento che si fa con *della sua teoria dell'ottimismo > della sua teoria dell'ottimismo (il riferimento è alla filosofia di Leibniz e dei suoi seguaci)*. Nell'unità [5], infine, si inserirà la virgola e si sostituirà *portatore* con *un esponente* o *un rappresentante*. Nel testo (2), come si vede, andrà inserito lo spazio dopo i due punti nell'unità [1]. Nella [2] si cambierà il verbo e il suo tempo: *occuperanno l'intero romanzo > tornano / ricorrono nell'intero romanzo*. Le unità informative [3]-[5], invece, dovranno essere riformulate e riordinate per risolvere i diversi problemi che presentano, soprattutto quelli relativi all'esplicitezza e alla connessione logica delle informazioni: va chiarito il riferimento a Leibniz; in [3] va semplificato *Il termine con cui viene designato il* con *il nome*, vanno ovviamente messe in corsivo le traslitterazioni delle parole greche e vanno inseriti gli apici per i loro significati (il che permette di togliere *che significa* e *che è*); nell'unità [5] va

evitata la confusione generata dalla connessione con la virgola e dall'uso del pronome zero. Si potrebbe riscrivere, per esempio, *Pangloss è un seguace di Leibniz, il cui ottimismo metafisico è richiamato ironicamente dal nome stesso di questo primo mentore, formato con le parole greche pan 'tutto' e glossa 'lingua'. Presentato come ignorante e ottuso, Pangloss insegna infatti al protagonista la dottrina filosofica leibniziana, secondo la quale tutte le cose vanno nel migliore dei modi e nel migliore dei mondi possibili.* Per contro, gli interventi con le correzioni implicite si limiteranno dapprima alle segnalazioni dei problemi e al suggerimento del tipo di errore (coerenza, coesione, correttezza; oppure, più specificamente, con indicazioni del tipo “implicitezza”, “ridondanza”, “lessico” ecc.); poi, il docente dovrà confermare, integrare o rettificare le correzioni apportate dagli studenti stessi, ai quali potrà anche suggerire di seguire turni di revisione dedicati ogni volta alla risoluzione di un solo tipo di problema testuale.

Gli effetti dei diversi tipi di correzione si sono cominciati a osservare di recente negli studi sulla didattica dell'italiano scritto L2, sulla scorta di ricerche dello stesso tipo condotte sull'insegnamento dell'inglese L2, ricerche giunte, tuttavia, a risultati diversi in base al diverso focus dello studio e alle variabili considerate (come l'età, la diversa L1 o la motivazione degli informanti, cfr. La Russa, 2018: 141-142). Varrebbe dunque la pena esaminare anche sull'italiano scritto degli studenti madrelingua universitari l'effetto delle correzioni dirette (più efficaci secondo le ricerche di taglio acquisizionale e alcune di quelle focalizzate sullo sviluppo della scrittura in L2, cfr. *ivi*: 142, 148) e di quelle indirette, che, potendo comportare un maggior grado di elaborazione cognitiva da parte dello studente, potrebbero rivelarsi più incisive sul lungo termine. Inoltre, in uno studio più articolato, si potrebbe osservare se esistano particolari correlazioni tra il tipo di correzione e il tipo di errore corretto. Per esempio, si potrebbe tentare di rispondere a queste domande di ricerca: le correzioni di tipo indiretto degli errori relativi alla superficie del testo (ortografici e morfosintattici, per esempio) o alla punteggiatura hanno rispetto a quelle dirette un effetto positivo maggiore sulla competenza specifica (ortografica, morfosintattica o interpuntoria) generale degli studenti universitari? Oppure: le correzioni di tipo diretto sui problemi relativi alla coerenza testuale, come il controllo delle presupposizioni e delle implicature, ovvero il giusto grado di esplicitzza o implicitezza nell'espressione delle informazioni, o come anche, nel caso di esercizi di sintesi, l'appropriata selezione e rielaborazione delle informazioni dalle fonti, si dimostrano più efficaci di quelle indirette?

3. STRATEGIA DI RICERCA

3.1. *Campione*

Si ipotizza¹³ che il campione sia costituito dagli studenti del “Laboratorio d'italiano scritto” incluso nell'offerta formativa degli iscritti ai corsi di laurea triennale dell'Università L'Orientale di Napoli. La scelta di lavorare con gli studenti del laboratorio è motivata da due ragioni. La prima dipende dall'esigenza di costituire un gruppo di partecipanti da impegnare in attività periodiche di stesura di testi scritti (la

¹³ Questa parte relativa alle strategie di ricerca è formulata in forma di ipotesi. Nell'intenzione di condurre l'indagine in un secondo momento, in questa sezione del contributo si dà conto delle scelte che precedono l'avvio della ricerca sul campo e che riguardano prevalentemente l'impostazione del protocollo sperimentale.

regolarità e la periodicità delle esercitazioni sarebbero senza dubbio difficili da praticare con gruppi di studenti volontari o che seguono i corsi ordinari delle singole discipline universitarie). La seconda ragione sta nella volontà di iniziare subito, o riprendere, qualora a scuola fosse stato intrapreso, l'addestramento alla scrittura accademica.

Per quanto riguarda l'assegnazione dei partecipanti alla condizione sperimentale, ci sono due ipotesi: la prima è di dividere l'intero campione in un gruppo sperimentale, a cui impartire correzioni implicite decise e attuate dal ricercatore nell'ambito della sperimentazione, e in un gruppo di controllo, per il quale gli interventi correttivi sarebbero regolati dal docente del laboratorio; la seconda ipotesi è di dividere il campione in un gruppo a cui impartire correzioni implicite o indirette (gruppo IMP) e in un gruppo a cui impartire correzioni esplicite o dirette (gruppo ESP), secondo regole fissate dal ricercatore nel protocollo per entrambi i gruppi. Per lo studio che qui si presenta si ipotizza di lavorare su questo secondo caso. Infine, a differenza di molti studi sperimentali e quasi-sperimentali, in cui si lavora, spesso, con classi già formate, che sono dunque assegnate alla condizione sperimentale o a quella di controllo nella loro interezza, per la nostra indagine risulta fattibile l'assegnazione randomizzata dei soggetti a un gruppo (*Randomized Control Trial*, RCT).

A proposito dell'ampiezza del campione, l'intento è di lavorare con un minimo di 120 studenti. Da un'analisi condotta per verificare la correlazione tra numero di partecipanti a uno studio e *effect size* (ES – cfr. n. 11), risulta che i due parametri sono in correlazione negativa (all'aumentare dell'uno diminuisce l'altro) fino alla soglia di 250 studenti; studi con meno di 250 studenti hanno un ES medio di +0,27 mentre studi con più di 250 studenti un ES medio di +0,13 (Slavin-Smith, 2009). Alla luce di questa e di altre indagini simili, Pellegrini (2017), in un contributo in cui spiega come alcuni criteri di inclusione garantiscano conclusioni più valide e affidabili riguardo alle informazioni sintetizzate e discute l'attendibilità delle meta-analisi educative sulla base dei criteri di inclusione adottati, suggerisce di lavorare su protocolli di almeno 60 studenti. Sulla base di questi studi, l'ampiezza del campione per questa indagine è fissata a 120 studenti divisi tra gruppo IMP e gruppo ESP.

Per ciascun partecipante si ipotizza di rilevare i dati relativi a sesso, cittadinanza, lingua madre e carriera scolastica di provenienza.

3.2. Rilevazione dei dati

L'idea alla base di questo studio è indagare l'efficacia di interventi di correzione implicita e di interventi di correzione esplicita nelle produzioni scritte di studenti universitari. Considerato che il protocollo non prevede un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo, ma un lavoro con due gruppi, entrambi attivi, ciascuno su un tipo di intervento correttivo, l'ipotesi è doppia: la prima è che, per gli aspetti relativi alla superficie del testo (ortografia, morfosintassi, *editing*), se facciamo correzioni implicite, allora nel test in uscita gli studenti del gruppo IMP otterranno un punteggio migliore degli studenti del gruppo ESP (H_1)¹⁴; la seconda ipotesi è che, per gli aspetti più profondi del testo (lessico, registro, relazioni logico-semantiche, progressione tematica, implicitezza/esplicitezza delle informazioni), se facciamo correzioni esplicite, allora nel

¹⁴ Se i dati confermeranno la nostra predizione, si potrà accettare H_1 e rifiutare l'ipotesi nulla (H_0), secondo la quale se facciamo correzioni implicite su aspetti di superficie, allora nel test in uscita gli studenti del gruppo IMP non otterranno un punteggio migliore degli studenti del gruppo ESP.

test in uscita gli studenti del gruppo ESP otterranno un punteggio migliore degli studenti del gruppo IMP (H_1)¹⁵.

È prevista la somministrazione in presenza di un test in entrata e di un test in uscita sia per il gruppo IMP sia per il gruppo ESP.

Per la misurazione dei risultati, si ipotizza di adoperare un test standardizzato; diversi studi hanno dimostrato, infatti, che test messi a punto dai ricercatori tendono a favorire il gruppo di trattamento perché tarati sulle attività sperimentali proposte, causando errori di stima significativi (Slavin, 2008; Slavin-Madden, 2011; Pellegrini, 2017). Per questa ragione i test standardizzati risultano essere la strada preferibile.

Una soluzione potrebbe essere l'utilizzo della scala di valutazione olistica delle produzioni scritte messa a punto da Vedder e Kuiken (Vedder, 2016; Kuiken-Vedder, 2017), la cui affidabilità è stata efficacemente argomentata in un recentissimo studio di Orru (2019). Il costrutto è stato elaborato per valutare le produzioni scritte in lingua seconda, ma non si esclude che possa essere applicabile anche alle produzioni in lingua materna. La teoria della scala si fonda sulle massime di Grice (1975) e tiene conto dell'impostazione teorica e operativa del QCER (2001). Le dimensioni da valutare sono quattro: contenuto, requisiti del task, comprensibilità, coerenza e coesione¹⁶.

3.3. *Tecniche e strumenti degli interventi*

In linea con gli obiettivi specifici del corso di scrittura in cui si proporrebbe, il protocollo può prevedere la stesura di e-mail formali, di riassunti, di relazioni o di sintesi da più fonti (cfr. par. 2). Ai testi prodotti dagli studenti del gruppo IMP si impartiranno correzioni implicite, mentre ai testi prodotti dagli studenti del gruppo ESP si impartiranno correzioni esplicite. Le tecniche di correzione costituiranno argomento di spiegazione e discussione in aula. I testi saranno corretti prevalentemente dal docente – anche se non si esclude l'idea di proporre correzioni tra pari¹⁷ e correzioni a grande gruppo – e discusse singolarmente con ciascun partecipante. A seguito della discussione, individuale o collegiale, agli studenti sarà richiesto di riscrivere i testi sulla base delle correzioni ricevute.

A proposito delle modalità di attuazione del protocollo, una prima ipotesi è di far condurre il trattamento da un ricercatore, garantendo così un'applicazione rigorosa dell'intervento (*fidelity of implementation*). Alcuni studi dimostrano, tuttavia, che i protocolli condotti dai ricercatori ottengono ES in media più alti rispetto a quelli condotti dai docenti e che il dato non riguarda la reale efficacia dell'intervento didattico. Il fatto ha due spiegazioni possibili: da un lato, il ricercatore potrebbe avere un interesse maggiore nella buona riuscita della sperimentazione, dall'altro, gli studenti sembrano essere più motivati quando lavorano con un esperto esterno (Durlak-DuPre, 2008; Pellegrini, 2017). A ciò si aggiunge che, nella pratica scolastica ordinaria, sono gli insegnanti a utilizzare gli strumenti didattici, e non i ricercatori. Per tali ragioni, pur tenendo conto

¹⁵ Se i dati confermeranno la nostra predizione, si potrà accettare H_1 e rifiutare l'ipotesi nulla (H_0), secondo la quale se facciamo correzioni esplicite su aspetti profondi del testo, allora nel test in uscita gli studenti del gruppo ESP non otterranno un punteggio migliore degli studenti del gruppo IMP.

¹⁶ Per una descrizione sintetica dei descrittori della scala e dei principi che la orientano, cfr. Orru (2019).

¹⁷ Sulla revisione tra pari nella didattica della scrittura nella nostra università cfr. Lubello, Nobili (2019). Per un quadro aggiornato sulla revisione tra pari in contesto scolastico, cfr. il recente articolo di Serbati, Grion (2019).

del fatto che il modo in cui si conduce l'intervento e le caratteristiche personali dei docenti, in quanto fattori intervenienti non controllabili, rimangono sempre elementi che sfuggono al controllo del ricercatore (Trincherò, 2012), si lascerebbe condurre la sperimentazione al docente del laboratorio, misurandone l'efficacia per la sua reale spendibilità.

3.4. *Per l'analisi dei dati: esemplificazioni e strumenti*

Stando alle ipotesi di ricerca, si prevede di condurre l'analisi su due gruppi di dati:

1. punteggi di valutazione olistica dei test in entrata e in uscita per entrambi i gruppi;
2. frequenza di errori nei testi.

Per la tipologia 1 si prevede di condurre i seguenti test statistici:

- t-test per dati appaiati gruppo IMP (dati test in entrata/dati test in uscita);
- t-test per dati appaiati gruppo ESP (dati test in entrata/dati test in uscita);
- t-test per dati non appaiati gruppo IMP/gruppo ESP (dati test in uscita gruppo IMP/dati test in uscita gruppo ESP).

Per la tipologia 2 si prevede di condurre i seguenti test statistici:

- t-test per dati appaiati gruppo IMP (dati in entrata/dati in uscita; dati in entrata/dati di valutazione intermedia);
- t-test per dati appaiati gruppo ESP (dati in entrata/dati in uscita; dati in entrata/dati di valutazione intermedia);
- t-test per dati non appaiati gruppo IMP/gruppo ESP, contando il numero di errori per categoria di errore (errori test in entrata gruppo IMP/errori test in entrata gruppo ESP, errori test in uscita gruppo IMP/errori test in uscita gruppo ESP, errori testi valutazione intermedia gruppo IMP/errori testi valutazione intermedia gruppo ESP, errori prime stesure gruppo IMP/errori prime stesure gruppo ESP, errori riscritture gruppo IMP/errori riscritture gruppo ESP);
- analisi di correlazione tra tipi di errore.

Per tutti i test si fissa il livello di significatività a 0.05. I test saranno condotti attraverso appositi programmi di calcolo e di analisi statistica.

A questo piano di lavoro si aggiunge l'ipotesi di condurre un'analisi della varianza incrociando i dati quantitativi con sesso, cittadinanza/lingua madre e carriera scolastica di provenienza degli studenti¹⁸ e un calcolo dell'ES sui risultati del test standardizzato (anche se ES è utilizzato di norma per condurre meta-analisi e non singole indagini sperimentali).

¹⁸ Lo scopo primario dello studio non è misurare l'incidenza di questi indicatori sulle prestazioni degli studenti. Tuttavia, in aggiunta ai test statistici esemplificati, queste informazioni sarebbero raccolte in via preventiva nell'ipotesi di condurre anche l'analisi della varianza. Così come per le indagini internazionali sugli apprendimenti, infatti, sarebbe certamente interessante indagare il grado di correlazione tra le variabili indicate e i risultati ottenuti. Per l'impiego dell'analisi della varianza nelle ricerche di linguistica applicata, cfr. Paltridge, Phakiti (2015), Larson-Hall (2016) e Rose *et al.* (2020).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agrusti F., Ciolfi A., Damiani V. (2017), “Argomentare all’università. Un’analisi delle prove a risposta aperta della sperimentazione TECO 2015”, in *Giornale italiano di pedagogia sperimentale*, 25, 1, pp. 23-43.
- Andorno C., “Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali”, in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 13-32.
- Argentin G. (2018), *Gli insegnanti della scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, il Mulino, Bologna.
- Bitchener J., Ferris D. (2012), *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*, Routledge, New York.
- Boscolo P. (2014), “Motivare a scrivere nell’era digitale”, in *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 21, pp. 97-121.
- Boscolo P., Arfè B., Quarisa M. (2007), “Improving the quality of student’ academic writing: an intervention study”, in *Studies in Higher Education*, 32, 4, pp. 419-438.
- Brusco S. et al. (2014), “La scrittura degli studenti laureati: un’analisi di prove di accesso alla Laurea Magistrale”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 147-165.
- Brusco S., Cacchione A., Falcetta I. (2014), “Nodi problematici emersi durante la correzione dei riassunti”, in Piemontese M. E., Sposetti P. (a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all’università*, Roma, Carocci, pp. 128-157.
- Cacchione A., Rossi L. (2016), “La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguisimo in testi funzionali di matricole universitarie”, in Ruffino G., Castiglione M. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione*, Atti del XIII Congresso SILFI (Palermo, 22-24 settembre 2014), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 457-489.
- Calvani A. (2013), “Evidence based (informed?) education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?”, in *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 2: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13259>.
- Calvani A., Vivanet, G. (2014), “Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole”, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 9, pp. 127-146.
- Ciccolone S. (2012), “Incoerenze testuali e problemi di combinazione lessicale nella produzione scritta di studenti universitari: primi rilievi e proposte esplicative”, in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Atti dell’XI Congresso Internazionale di Studi dell’Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AIItLA)*, Bergamo, 9-11 giugno 2011, Guerra, Perugia, pp. 119-138.
- Cisotto L., Novello N. (2012), “La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria”, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 8, pp. 41- 57.
- Colombo A. (2011), *A me mi. Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- Cottini L., Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l’inclusione*, Carocci, Roma.

- Council of Europe (2001), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg. Trad. It. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Language: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Durlak J. A., DuPre E. P. (2008), "Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation", in *American Journal of Community Psychology*, 41, 34, pp. 327-350.
- Ellis R. (2008) "A Typology of Written Corrective Feedback Types", in *ELT Journal*, 63, 2, pp. 97-107.
- Friedman M. C. (2014), "Notes on Note-Taking: Review of Research and Insights for Students and Instructors": https://hwpi.harvard.edu/files/hilt/files/notetaking_0.pdf.
- Göpferich S. (2015), *Text Competence and Academic Multiliteracy. From Text Linguistics to Literacy Development*, Narr Verlag, Tübingen.
- Graham S. et al. (2016), *Teaching secondary students to write effectively* (NCEE 2017-4002), Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education: [website: http://whatworks.ed.gov](http://whatworks.ed.gov).
- Grice H. P. (1975), "Logic and conversation", in Cole P., Morgan J. L. (eds.), *Speech acts*, Academic Press, New York, pp. 41-58.
- Kellogg, R. T. (2008), "Training writing skills: A cognitive developmental perspective", in *Journal of writing research*, 1, 1, pp. 1-26.
- Kellogg R. T et al. (2013), "Working Memory in Written Composition: An Evaluation of the 1996 Model", in *Journal of writing research*, 5, 2, pp. 159-190.
- Klein, P. D., Boscolo, P. (2016)., "Trends in research on writing as a learning activity", in *Journal of Writing Research*, 7, 3, pp. 311- 350.
- Kruse et al. (2016), *Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education*, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (Working Papers in Applied Linguistics 10), Winterthur.
- Kiewra K. A., Colliot T., Lu J. (2018), "Note This: How to Improve Student Note Taking", IDEA Paper, #73, September.
- Klein P. et al. (eds.), *Writing as a Learning Activity*, Brill, Leiden.
- Kuiken F., Vedder I. (2017), "Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale", in *Language Testing*, 34, 3, pp. 321-336.
- Kuiken F., Vedder I. (2018), "Assessing functional adequacy of L2 performance in a task-based approach", in Taguchi N., Youjin K. (eds.), *Task-Based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 266-285.
- La Russa F. (2018), "Il feedback correttivo allo scritto: tecniche ed elaborazione", in Grassi R. (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 141-153.
- La Russa F., Nuzzo E. (2016), "Effetti del feedback diretto e indiretto sulla produzione scritta di apprendenti di italiano LS", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 48, 1, pp. 93-107.

- Larson-Hall J. (2016), *A guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS and R* (2nd ed.), Routledge, New York.
- Lubello S., Nobili C. (2019), "Coretto...ma non troppo: analisi della competenza valutativa di testi scritti in un esperimento trasversale in italiano L1/LS", in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 265-273.
- Mateos M. et al. (2014), "Writing a Synthesis from Multiple Sources as a Learning Activity", in Klein P. et al. (Eds.), *Writing as a Learning Activity*, Brill, Leiden, pp. 168-190.
- McCutchen, D. (1996) "A capacity theory of writing: Working memory in composition" in *Educational Psychology Review*, 8, pp. 299-325.
- McCutchen D. (2011), "From Novice to Expert: Implications of Language Skills and Writing-Relevant Knowledge for Memory during the Development of Writing Skill", in *Journal of Writing Research*, 3, 1, pp. 51-68.
- Nuzzo E., Grassi R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Bonacci, Torino.
- Orru P. (2019), "Misurare l'adeguatezza funzionale in testi scritti di apprendenti di italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 45-58:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11843/11094>.
- Pallotti G. (2002), *La scrittura documentata*, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 122-151: <https://giscel.it/quaderni-del-giscel/gabriele-pallotti-la-scrittura-documentata/>.
- Paltridge B., Phakiti A. (2015) (a cura di), *Research Methods in Applied Linguistics. A Practical Resource*, Bloomsbury, London-New Delhi-New York-Sydney.
- Pellegrini M. (2017), "L'affidabilità dei criteri di inclusione nelle meta-analisi in educazione", in *ECPS Journal*, 16, pp. 317-333: <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>.
- Piemontese M. E. (2014), "Introduzione", in Piemontese M. E., Sposetti P. (a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma, pp. 9-14.
- Prada M. (2009), "Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura", in *Italiano LinguaDue*, I, 1, pp. 232-278:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>.
- Pugliese R., Della Putta P. (2017), "Il mio ragazzo è italiano B1'. Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari", in *Lend. Lingua e nuova didattica*, 4, pp. 83-110:
http://www.reducazionelinguistica.it/sites/default/files/materiali/PUGLIESE_DELLA_PUTTA_LEND_4-2017.pdf.
- Rastelli S. (2019), *Introduzione alla glottodidattica sperimentale*, il Mulino, Bologna.
- Rose H. et al. (2020), *Data Collection Research Methods in Applied Linguistics*, Bloomsbury, London-New Delhi-New York-Sydney.
- Serbati A., Grion V. (2019), "IMPROVE: sei principi research-based per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi", in *Form@re*, 19, 3, pp. 89-105.
- Slavin R. E. (2008), "What works? Issues in synthesizing educational program evaluations", in *Educational Researcher*, 37, 1, pp. 5-14.

- Slavin R. E., Madden N. A. (2011), "Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews", in *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, 4, pp. 370-380.
- Slavin R. E., Smith D. (2009), "The relationship between sample sizes and effect sizes in systematic reviews in education", in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3, 4, pp. 500-506.
- Sposetti P. (2008), *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*, Homolegens, Roma.
- Sposetti P. (2014), "Progettare un laboratorio di scrittura", in Piemontese M. E., Sposetti P. (a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma, pp. 9-14.
- Sposetti P., Piemontese M. E. (2017), "Gli studenti universitari non sanno più scrivere?... Una riflessione sulle caratteristiche delle scritture di un campione di studenti universitari italiani e sulle possibili strategie didattiche di intervento", in *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia de Cultura* 9, 3, pp. 144-157.
- Trincherò R. (2012), "La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa", in *ECPS Journal*, 6, pp. 75-96:
<https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/492/484>.
- Trincherò R. (2019), "Per un nuovo dibattito in campo educativo", in *ECPS Journal*, 19, pp. 177-184:
<https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1760/1186>.
- Vedder I. (2016), "Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione", in Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 79-91.
- Vedder I. (2019), "La valutazione dell'adeguatezza funzionale di produzioni orali e scritte in italiano L2 in tipologie di task differenti", in *Testi e linguaggi*, 13, pp. 165-177:
<http://elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/4154/Vedder.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Vivanet G. (2014), *Che cos'è l'evidence based education*, Carocci, Roma.
- Vivanet G., Hattie J. (2016), "Presentazione all'edizione italiana", in Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, edizione italiana a cura di G. Vivanet, Trento, Erickson, pp. 7-34.