

Efficacia di un progetto di educazione linguistica inclusivo su auto-percezioni e struttura di testi narrativi

Effectiveness of an inclusive language education project on self-perceptions and structure of narrative texts

Letizia Lazzaretti

Insegnante di scuola primaria

✉ letizia.lazzaretti@gmail.com

Riassunto / Lo studio ha confrontato gli alunni con DSA di 4 classi sperimentali (tot. 8) e 3 di controllo (tot. 7) su abilità di scrittura e auto-percezioni su atteggiamenti di scrittura e benessere di classe. Le classi sperimentali hanno seguito un progetto di educazione linguistica che, tra i suoi obiettivi, annovera la promozione di atteggiamenti motivati e strategici verso la scrittura e la costruzione di un clima di classe sereno e inclusivo; le classi di controllo hanno seguito la normale programmazione prevista per l'anno scolastico in corso. Gli alunni hanno scritto un testo narrativo, valutato con procedure olistiche e analitiche, e completato tre questionari di auto-percezione inerenti a autoefficacia, strategie di scrittura e benessere di classe. I risultati evidenziano che le abilità di scrittura e le percezioni sono migliori per il gruppo sperimentale, soprattutto per gli alunni con DSA. Da qui emerge l'efficacia del Progetto nel garantire una didattica inclusiva e un miglioramento di abilità e percezioni di scrittura per tutti gli studenti con difficoltà, anche quelli con DSA.

Parole chiave: scrittura; auto-percezioni di scrittura; benessere di gruppo; scuola primaria; disturbi specifici di apprendimento.

Abstract / The study compared the SLD pupils of 4 experimental classes (tot. 8) and 3 control groups (tot. 7) on writing skills and self-perceptions about writing attitudes and class well-being. The experimental classes followed a linguistic education project which, among its objectives, includes the promotion of motivated and strategic attitudes towards writing and the construction of a serene and inclusive class environment; the control

© 2022 Letizia Lazzaretti. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

classes followed the planning envisaged for the current school year. Pupils wrote a narrative text, which was later evaluated with holistic and analytical procedures, and completed three self-perception questionnaires about self-efficacy, writing strategies, and class well-being. The results show that writing skills and perceptions are better for the experimental group, especially for SLD pupils. From this emerges the effectiveness of the Project in ensuring inclusive teaching and an improvement in writing skills and self-perceptions for all students with difficulties, including SLDs.

Keywords: writing; writing self-perceptions; group well-being; primary school; specific learning disorders.

1. Quadro teorico

Questo studio riporta alcuni dei dati emersi da una più ampia ricerca relativa all'efficacia, su più fronti, del Progetto di educazione linguistica *Osservare l'interlingua*¹, nato nel 2007 dalla collaborazione tra l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e il Comune di Reggio Emilia². La supervisione scientifica è affidata al Prof. Gabriele Pallotti. L'obiettivo principale è quello di garantire un'efficace educazione linguistica tramite una didattica attiva, collaborativa e basata sul ragionamento, l'iniziativa e la creatività degli studenti.

Nei primi anni di attività il Progetto si è dedicato all'inclusione, linguistica e affettiva, degli studenti stranieri o di origine straniera, che nelle scuole di alcune aree della città costituivano la maggioranza dell'utenza. Essi sono definiti *multilingui* (Cook, 1999), stando ad indicare la padronanza di una o più lingue oltre all'italiano, a diversi livelli di complessità. Successivamente gli obiettivi si sono ampliati alle intere classi, questo sia per garantire maggior inclusione e partecipazione, sia perché la lingua (scritta e orale) è difficile da gestire per tutti gli apprendenti, non solo per quelli con altra lingua madre (Olson et al., 2013).

Ad oggi il Progetto si pone l'ambizioso fine di promuovere un approccio didattico sufficientemente ampio da accogliere le varie difficoltà presenti in clas-

1 Per approfondimenti: Pallotti et al., 2021; Pallotti & Ferrari, 2019.

2 La collaborazione tra Università e Comune è terminata nel 2019. Ad oggi il Progetto è coordinato dalla sola Università.

se: non solo quelle di carattere linguistico-culturale, ma anche quelle relative ai disturbi specifici d'apprendimento (d'ora in avanti DSA³), ai quali si riferisce il presente contributo. Se è vero che gli alunni con DSA necessitano per legge (L. 170/2010) e disposizioni ministeriali (MIUR, 2011) di misure adeguate alla loro specifica situazione, è altrettanto vero che alla scuola è quotidianamente richiesto lo sforzo di proporre percorsi educativi in grado di coinvolgere il più possibile tutte le peculiarità (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016; Esposito & Chiappetta Cajola, 2012; Fantozzi, 2016; MIUR, 2012a, 2012b, 2013), in un'ottica di inclusione (Ianes, 2006), individualizzazione e personalizzazione (Baldacci, 2005).

A tal proposito, l'approccio implementato dal Progetto prevede molti degli aspetti che caratterizzano una didattica inclusiva. I percorsi linguistici proposti, solitamente collocati nel secondo quadrimestre (gennaio-maggio) di ciascun anno scolastico, impegnano circa due o tre ore alla settimana. Gli alunni sono coinvolti direttamente nelle attività, che si tratti di scrivere testi, manipolare la lingua o ragionare su di essa e sui suoi usi, realizzando veri e propri esperimenti (Lo Duca, 2004; 2018). La riflessione e la produzione linguistica avvengono in concreto, privilegiando un approccio critico per prove ed errori. I tempi d'apprendimento sono lunghi e distesi e l'attenzione, soprattutto nei primi anni di scuola, è più sull'efficacia e funzionalità comunicativa (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) che non sull'assoluta correttezza linguistica. Per scrivere e comunicare efficacemente è chiaramente necessario l'apprendimento diretto di fonologia, morfologia e sintassi, ma sempre privilegiando un approccio per scoperta che non stigmatizza l'errore, bensì lo considera una spia interessante dei processi cognitivi e interpretativi di ciascuno (Corder, 1967). Il focus, quindi, è sempre su ciò che gli alunni fanno e fanno fare, proponendo così attività ed esperienze sempre connesse ai loro bisogni specifici (Pallotti, 2010; Pallotti,

3 I DSA (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) «si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali» (L. 170/2010, p. 1). «Possono coesistere in una stessa persona – ciò che tecnicamente si definisce 'comorbilità'» (MIUR, 2011, p. 5). Le difficoltà a questi annessi sono specifiche, quindi legate a particolari aspetti della vita quotidiana, perlopiù collocati nel contesto scolastico (Zappaterra, 2016).

2017a; Selinker, 1972). La scrittura è affrontata in senso cognitivo e processuale (Boscolo, 1990; Guerriero, 2002; Hayes & Flower, 1980; White & Arndt, 1991), abituando gli alunni a concepire il testo come l'esito di un processo composto da fasi e sotto-fasi, non come un lineare trasferimento su carta dei propri pensieri. Questi processi, spesso astratti per lo scrittore esperto, assumono qui veste concreta grazie all'uso di *realia* (striscioline di carta, buste, pennarelli, forbici, colla, cartelloni), ossia strumenti fisici che aiutano a manipolare fisicamente un brano, scomponendo e ricomponendo idee, colorandolo, personalizzandolo (Avalle & Maranzana, 2005). I percorsi linguistici poi privilegiano il formato di gruppo (Bellinzani, 2014) per un duplice scopo: costruire conoscenza comune mettendo assieme più teste che pensano e ragionano (*Knowledge Building Community*, cfr. Scardamalia & Bereiter, 1999; 2010); sfruttare la cooperazione (Johnson et al., 1996/2015) sia per proporre obiettivi sfidanti che vadano oltre i limiti dei singoli (*Zona di sviluppo prossimale*, cfr. Vygotskij, 1934/1992), sia per permettere agli alunni di sostenersi reciprocamente (*Scaffolding*, cfr. Wood et al., 1976).

Gli obiettivi del Progetto non sono solamente linguistici, ma si rivolgono anche a questioni *trasversali*, quali:

- costruire atteggiamenti positivi e motivati verso la riflessione e la produzione linguistica. A tal proposito si lavora molto sulla costruzione di un positivo senso di fiducia e autoefficacia (Bandura, 1986; Bruning & Kauffman, 2016) e, in maniera complementare, sullo sviluppo strategico e di autoregolazione (Santangelo et al., 2016; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Kitsantas, 1997);
- includere gli studenti anche affettivamente, costruendo un clima di classe sereno e rispettoso delle differenze, nel quale tutti si sentano nelle condizioni di intervenire e partecipare. Salute mentale e benessere di gruppo sono talvolta posti in secondo piano rispetto al rendimento, eppure la riuscita scolastica non è in grado di riferire, da sola, la complessità emotiva che caratterizza la vita in classe (Konu & Rimpela, 2002).

Date queste premesse, l'articolo intende indagare l'efficacia del Progetto e il suo potenziale inclusivo sugli studenti con DSA, in linea con i precedenti con-

tributi che si sono invece interessati agli alunni multilingui (Ferrari & Burzoni, 2018; Lazzaretti, 2021a; 2021b; Pallotti, 2017b; Pallotti & Borghetti, 2019; Pallotti & Rosi, 2017).

2. Metodologia

2.1 Domande di ricerca

Le domande che hanno avviato lo studio sono le seguenti:

1. Quali effetti ha apportato il Progetto sulle abilità di scrittura degli studenti con DSA?
2. Quali effetti ha apportato il Progetto sulle auto-percezioni di scrittura degli studenti con DSA?
3. Quali effetti ha apportato il Progetto sulle auto-percezioni circa il benessere di classe degli studenti con DSA?

2.2 Campione

Il campione è costituito da 126 studenti appartenenti a 7 quinte primarie, di cui 72 sperimentali (4 classi) e 54 di controllo (3 classi). Tra questi sono presenti 8 studenti sperimentali con DSA e 7 di controllo. Gli alunni sperimentali hanno preso parte al Progetto per alcuni anni (da tre a cinque), mentre quelli di controllo hanno seguito la normale programmazione didattica relativa all'anno scolastico di riferimento.

2.3 Strumenti e raccolta dati

I dati di quattro classi sono stati raccolti nel secondo quadrimestre (febbraio-maggio) dell'a.s. 2018/2019, quelli delle restanti tre nell'a.s. 2019/2020, sempre nel medesimo periodo.

Il protocollo di rilevazione prevedeva la raccolta di dati sia linguistici che di auto-percezione. A questo proposito gli studenti hanno scritto individualmente un testo narrativo e compilato tre questionari: due relativi a motivazione e

atteggiamenti verso la scrittura e uno relativo al benessere di classe e senso di appartenenza al gruppo⁴.

I testi sono stati scritti dopo aver visto per due volte un breve estratto di un film muto (*World of Comedy* di Harold Lloyd, del 1962). Si è scelto un video senza parole per assicurarsi che i costrutti linguistici utilizzati fossero unicamente frutto delle conoscenze e abilità degli alunni, senza influenze dovute a eventuali dialoghi ascoltati. La consegna è stata per tutti la seguente: *Racconta la storia del video a qualcuno che non l'ha visto*.

I questionari sono stati tradotti e adattati al contesto scolastico italiano da tre strumenti in lingua inglese, ottenendo quanto segue:

- *Questionario sulle tue strategie di scrittura* (da Zhang & Qin, 2018), atto a indagare la consapevolezza e relativo uso delle strategie di scrittura. È composto da 20 item e suddiviso in tre sottoscale: *Strategie prima di scrivere*, *Strategie durante la scrittura* e *Strategie dopo aver scritto* ([Allegato 1](#));
- *Questionario su quanto sei bravo a scrivere* (da Bruning et al., 2013), atto a indagare l'autoefficacia nella scrittura. È composto da 16 item e suddiviso in tre sottoscale: *Ideazione*, *Rispetto delle convenzioni di scrittura* e *Autoregolazione* ([Allegato 2](#));
- *Questionario su quanto ti trovi bene in classe* (da Goodenow, 1993), atto a indagare il senso di appartenenza al gruppo classe. È composto da 18 item e costruito come scala unica ([Allegato 3](#)).

I questionari, dopo la traduzione, sono stati validati tramite una procedura in due fasi:

4 Nel corso di questa rilevazione gli studenti con DSA hanno beneficiato degli strumenti compensativi e misure dispensative di cui normalmente fruiscono a scuola. Alcuni alunni, infatti, hanno scritto il testo in stampatello maiuscolo e non in corsivo, carattere normalmente più utilizzato in quinta primaria. È stata anche consentita la scrittura su mezzo digitale per chi ne avesse necessità. Per quanto riguarda i questionari, in alcuni casi è risultato necessario l'affiancamento agli alunni di un lettore (insegnanti di classe o l'autrice del presente articolo).

1. Somministrazione delle bozze agli alunni di una quarta primaria, per testarne la comprensibilità. Ogni alunno ha compilato un solo questionario, estratto a sorte, e, in base alle considerazioni emerse, sono state apportate alcune modifiche;
2. somministrazione degli strumenti definitivi a nove classi, da quarte primarie a terze secondarie di primo grado (tot. 179 studenti), al fine di valutarne l'affidabilità interna. A tal proposito si è utilizzato l'indice Omega (McDonald, 1970; 1999), ritenuto un'alternativa metodologicamente più corretta dell'indice Alpha di Cronbach (Dunn et al., 2014).

L'analisi di affidabilità interna ha prodotto i seguenti valori di Omega:

- *Questionario sulle tue strategie di scrittura: Strategie prima di scrivere* 0,52 (95% CI 0,39-0,64); *Strategie durante la scrittura* 0,64 (95% CI 0,55-0,74); *Strategie dopo aver scritto* 0,73 (95% CI 0,66-0,79);
- *Questionario su quanto sei bravo a scrivere: Ideazione* 0,81 (95% CI 0,76 –0,86); *Rispetto convenzioni di scrittura* 0,75 (95% CI 0,68 –0,82); *Autoregolazione* 0,51 (95% CI 0,40 –0,63);
- *Questionario su quanto ti trovi bene in classe:* 0,89 (95% CI 0,85–0,92)⁵.

In fase di somministrazione gli alunni hanno prima scritto il testo, poi compilato i questionari. Per rispondere ai quesiti dei questionari era necessario porre una crocetta sul punto desiderato di una linea continua da 0 a 100. Per facilitare le risposte sono state aggiunte sotto alla linea delle frasi indicative: *assolutamente falso, abbastanza falso, né vero né falso, abbastanza vero, assolutamente vero*. Gli studenti potevano scegliere qualsiasi punto della linea: gli estremi, la porzione corrispondente a una delle frasi guida o gli spazi tra di esse, per rendere il più flessibile possibile l'espressione della loro opinione.

5 Considerato sia che in letteratura non c'è assoluto accordo su quali valori suggeriscano una buona "tenuta" degli strumenti (Cicchetti, 1994; Cortina, 1993; Green & Yang, 2015; Taber, 2018; Vaske et al., 2017), sia che si tratta del primo sondaggio su questi questionari, si è scelto di includere in questo lavoro tutte le scale, anche quelle con valori più bassi, contemplando eventuali aggiustamenti futuri.

2.4 Analisi

I testi sono stati trascritti in digitale, resi anonimi e, infine, mescolati tra di loro. Il fine dell'operazione era quello di rendere indistinguibili i testi sperimentali da quelli di controllo, in modo da evitare qualsiasi tipo d'influenza durante l'analisi (Lucisano & Salerni, 2002)⁶.

L'analisi è avvenuta tramite due procedure: una valutazione olistica (prime impressioni date dalla lettura integrale di un testo) e una analitica (analisi specifica di ciascuna dimensione linguistica)⁷. La combinazione dei due processi conduce a un'analisi più ricca e approfondita del solo utilizzo di una delle due forme: la procedura olistica consente di farsi un'idea generale circa la sensazione che si nutre su un dato testo nel suo insieme, mentre quella analitica permette di osservare la struttura del brano e l'appropriatezza d'utilizzo delle diverse parti che lo compongono (Brown, 1978; Cushing Weigle, 2002).

Per la valutazione olistica ci si è serviti di quattro scale:

- *Contenuto, Comprensibilità e Coerenza e Coesione 1*⁸, tratte da Kuiken e Vedder (2016). Le scale sono composte da sei descrittori;
- *Coerenza e Coesione 2*⁹, tratta dal *Quadro Comune Europeo di riferimento*

6 I testi sono stati anonimizzati e mescolati da una persona differente rispetto a quella che ha svolto l'analisi. In fase di somministrazione si è generato per ogni alunno un codice alfanumerico che ne identificasse, su testo e questionari, la classe e la condizione di appartenenza (sperimentale o controllo). Tali codici sono stati poi rimossi dalle copie in digitale, per rendere anonimi i testi, dopodiché questi ultimi sono stati mischiati e successivamente identificati con una nuova numerazione progressiva. Chi ha svolto questo processo ha mantenuto traccia, in separata sede, della corrispondenza tra i precedenti codici alfanumerici e i nuovi numeri progressivi, in modo da poter ricostruire, dopo l'analisi, i gruppi (e sottogruppi) e le classi di partenza.

7 Per valutare l'oggettività e omogeneità delle codifiche, un campione di 41 testi è stato oggetto di un'analisi dell'affidabilità interna (*intra-rater reliability*). Si è utilizzato l'*Intraclass correlation coefficient* (ICC) nella variante *two-way mixed effects model, single rating* (Koo & Li, 2015). Gli ICC medi sono i seguenti: scale olistiche 0,91; misure analitiche 0,97.

8 *Contenuto*: completezza e correttezza delle informazioni presenti nel brano.

Comprensibilità: sforzi compiuti dal lettore per comprendere i fatti narrati.

Coerenza e Coesione 1: uso dei connettivi, legami logici tra le parti del brano, riferimenti ai personaggi menzionati.

9 *Coerenza e Coesione 2*: uso dei connettivi e loro funzione di collegamento logico all'interno di un testo.

per le lingue (Consiglio d'Europa, 2002; 2020). La scala è composta da otto descrittori.

La valutazione analitica ha invece contemplato diverse variabili, di seguito descritte.

Lunghezza dei testi e numero di unità informative principali (UIP) e secondarie (UIS). Si è calcolato il numero di parole di ciascun testo, per poi individuare quali e quanti dettagli di trama fossero in essi contemplati. La lunghezza del testo, da sola, non è infatti un'informazione sufficiente per definire la qualità di una produzione scritta. Le unità informative principali e secondarie sono le macro e micro sequenze di trama individuate dal video stimolo. Seguendo l'esempio di Boscolo et al. (2007) si è stilata una lista di 5 UIP e 43 UIS: per riconoscerle all'interno dei brani, questi sono stati evidenziati con cinque colori differenti, corrispondenti alle cinque unità principali, per poi segnare a quali unità secondarie si riferisse ciascun passaggio.

Periodi festone e numero medio di parole per periodo festone. Conosciuti anche come *run-on sentences* o *periodi attaccapanni* (Colombo, 2011), i 'periodi festone' sono lunghi periodi, conteggiati da punto a punto, che contengono al loro interno un numero eccessivamente ampio di informazioni tra loro susseguenti (Pallotti et al., 2021). Questi, riproducendo quel fluire proprio dell'oralità, procedono perlopiù senza pianificazione e per continua giustapposizione di dettagli, senza in qualche modo stabilire una gerarchia tra i concetti esposti (Bereiter & Scardamalia, 1995). Come da protocollo del Progetto, si definiscono periodi festone le stringhe di testo composte da 8 o più tra soggetti e unità predicative, comprendendo nel conteggio anche le forme verbali sottintese (ad es. *Il papà lo prese e anche la mamma*), ma contando solo la prima menzione dello stesso soggetto in una catena anaforica. Nell'esempio 1 è riportato un periodo festone composto da 17 tra soggetti e unità predicative, indicati in corsivo.

Esempio 1¹⁰

Mentre il *treno andava* il *uomo* innamorato lo *prese* con un bastone e Ø¹¹ lo *diede* alla donna e la *donna* si innamorò del tutto di lui poi *lui* sene voleva andare a sedere da un'altra parte ma Ø *cade* e Ø *si sedete* vicino a lei, *arivava* un altro *poliziotto* (controllore) che Ø *prendeva* il biglietto dagli altri il *uomo* lo *vide* e Ø *prese* la borsa sbagliata.

Oltre al numero di periodi festone per ciascun testo, si è calcolata anche la loro lunghezza media. Le due quantità sono state calcolate per 100 parole (ossia ogni 100 parole di testo), al fine di ottenere una misura standardizzata che rendesse confrontabili anche brani di ampiezze differenti.

Riferimenti ambigui e inappropriati alle entità animate. Queste dimensioni servono ad analizzare come gli studenti gestiscono il richiamo ai diversi personaggi presenti nei loro testi (Hendricks, 1998; Hickmann, 1995), distinguendo tra introduzioni (prima menzione di un referente), mantenimenti (menzionare ininterrottamente un referente tramite catena anaforica) e reintroduzioni (richiamo al referente dopo che la catena referenziale si è interrotta).

Si definiscono 'entità ambigue' quei casi in cui non si è in grado di capire a quale personaggio si stia riferendo l'autore senza conoscere i fatti narrati nel testo (Giuliano, 2004). Ad esempio, nella frase *Marco e Matteo salgono sull'autobus. Lui vede un posto e corre a sedersi*, un lettore non informato sui fatti non può capire quale dei due soggetti menzionati nella prima frase sia poi ripreso nella seconda.

Si definiscono invece 'entità inappropriate' quei casi in cui è chiaro a chi si riferisce l'autore, ma è scorretta la forma con cui i referenti sono nominati. L'inesattezza consiste in un eccesso o difetto di presupposizione di accessibilità da parte del destinatario. Più semplicemente, questa inesattezza si manifesta quando:

10 L'esempio è tratto dal corpus di testi costruito per questo studio ed è riportato tale e quale all'originale, comprendendo anche eventuali errori.

11 Qui e di seguito il simbolo Ø sta ad indicare l'anafora zero.

- si tratta con poca definitezza (pronomi, anafora zero) un referente non del tutto conosciuto e accessibile al lettore. In questi casi si riesce a identificare correttamente l'entità grazie ad indizi semantici o lessicali, come nel seguente esempio: *La donna venne accolta da un controllore, che, perquisendola, Ø nascondeva sotto al suo elegante scialle un cagnolino*¹². Si comprende che tra i due è la donna a nascondere il cane perché, per senso comune, solo chi viene perquisito ha necessità di celare informazioni;
- si sovra definisce un referente che è già chiaro e accessibile al lettore, come nel seguente esempio: *Un signore entra in un bar. Poi un signore chiede un caffè*. In questo caso si tratta del medesimo personaggio, ma la sua menzione per due volte di seguito con determinante indefinito fa quasi ipotizzare che possa trattarsi di due persone diverse.

Per ogni testo sono stati contati introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni totali, per poi segnalarne eventuali utilizzi ambigui e inappropriati. Di nuovo, come forma di standardizzazione, si è calcolato il numero di riferimenti ambigui e inappropriati ogni 100 parole di testo.

Relativamente ai questionari, per ogni item è stata misurata la posizione della crocetta sulla rispettiva linea di risposta, individuando così un dato numerico per ogni quesito. Da tali cifre sono stati ricavati i valori medi per ogni scala e sottoscala.

Nella sezione dedicata ai risultati, al fine di confrontare gli alunni con DSA sperimentali e di controllo, si riporteranno le seguenti misure:

- statistiche descrittive: media e deviazione standard (DS);
- l'ampiezza dell'effetto (*effect size*) ottenuto dall'intervento sperimentale tramite l'indice *d* di Cohen, che si ottiene dalla differenza tra media del gruppo sperimentale e media del gruppo di controllo divisa per la deviazione standard del gruppo di controllo;
- il coefficiente di variazione (CV), che si calcola dividendo la deviazione standard di un gruppo per la sua media. Esso serve per valutare l'omogeneità

¹² Si veda nota 7.

dei risultati del gruppo attorno alla media: più il valore del coefficiente sarà basso, più i risultati dei singoli membri saranno omogenei attorno alla media e tra loro.

Per maggior completezza di discorso, accanto ai risultati dei soli alunni con DSA si riporteranno anche i risultati dei rispettivi gruppi interi.

3. Risultati

3.1 Risultati linguistici

	Media cont. (DS)	CV	Media sper. (DS)	CV	d di Cohen
Contenuto					
Gruppo intero	3,33 (0,82)	0,25	4,08 (0,98)	0,24	0,91
DSA	3,14 (0,69)	0,22	3,63 (0,74)	0,21	0,70
Comprensibilità					
Gruppo intero	3,28 (0,94)	0,29	4,42 (1,03)	0,23	1,21
DSA	2,43 (0,53)	0,22	3,88 (0,64)	0,17	2,71
Coerenza e Coesione 1					
Gruppo intero	3,28 (0,76)	0,23	4,22 (0,77)	0,18	1,24
DSA	2,43 (0,53)	0,22	4,00 (0,53)	0,13	2,94
Coerenza e Coesione 2					
Gruppo intero	4,65 (1,10)	0,24	5,74 (1,10)	0,19	0,99
DSA	3,43 (1,13)	0,33	5,25 (0,89)	0,17	1,61

Tabella 1. Valutazione olistica.

Le valutazioni olistiche (**Tabella 1**) sono a favore degli alunni sperimentali con DSA, i cui testi sembrano più ricchi nel contenuto, più comprensibili nel messaggio trasmesso e meglio strutturati nella forma. L'ampiezza d'effetto è alta (0,70) o molto alta (2,71; 2,94; 1,61). I coefficienti di variazione sono abbastanza

bassi e vicini (ad eccezione degli alunni con DSA di controllo per *Coerenza e Coesione 2*), segno di compattezza nelle performance degli studenti. Le medesime tendenze si verificano anche nel confronto tra gruppi interi.

È importante sottolineare che, qui come per altre variabili linguistiche successive, le medie per gruppo intero risultano maggiori rispetto a quelle ottenute dai soli studenti con DSA. Il motivo è facilmente intuibile: essendo questi alunni presumibilmente un po' più in difficoltà rispetto ad altri, dato il loro disturbo d'apprendimento e non solo¹³, è plausibile che incontrino maggiori ostacoli nella realizzazione di un compito come questo, che prevede numerosi passaggi e accorgimenti, tra cui: comprensione del video, raccolta delle idee principali e loro stesura in maniera logica e cronologica, esplicitazione degli impliciti per lettori non informati sui fatti.

	Media cont. (DS)	CV	Media sper. (DS)	CV	d di Cohen
Numero parole					
Gruppo intero	184,07 (62,81)	0,34	243,04 (89,90)	0,37	0,94
DSA	198,71 (80,88)	0,41	233,50 (64,29)	0,28	0,43
UIP					
Gruppo intero	4,56 (0,66)	0,15	4,75 (0,44)	0,09	0,29
DSA	4,57 (0,53)	0,12	4,50 (0,53)	0,12	-0,13
UIS					
Gruppo intero	18,43 (5,22)	0,28	21,71 (5,61)	0,26	0,63
DSA	20,29 (5,77)	0,28	22,38 (4,53)	0,20	0,36

Tabella 2. Ricchezza di contenuto.

13 Come anticipato, il Progetto si rivolge perlopiù a scuole con alta percentuale di alunni stranieri o di origine straniera. Per questo, agli eventuali DSA possono talvolta sommarsi anche difficoltà dovute al background linguistico e culturale degli alunni.

I testi degli studenti sperimentali con DSA sono mediamente un po' più lunghi e ricchi di dettagli (**Tabella 2**) rispetto al controllo. Se il numero di UIP contemplate nei testi è sostanzialmente il medesimo tra i due gruppi, con effect size per questo molto basso, gli alunni sperimentali con DSA scrivono invece in media 35 parole in più rispetto al controllo e contemplano nei loro racconti mediamente 2 UIS in più, con effect size di modesta ampiezza (0,43; 0,36). Anche qui i risultati a gruppo intero riprendono sostanzialmente quelli dei due sottogruppi, con però differenze un po' più ampie ed effect size più alti (0,94; 0,63) per numero di parole e UIS.

	Media cont. (DS)	CV	Media sper. (DS)	CV	d di Cohen
Periodi festone /100 parole					
Gruppo intero	1,13 (0,62)	0,55	0,82 (0,58)	0,70	-0,49
DSA	1,72 (0,76)	0,44	0,93 (0,62)	0,66	-1,03
Parole per periodo festone /100 parole					
Gruppo intero	62,19 (33,72)	0,54	45,73 (32,68)	0,71	-0,49
DSA	87,22 (13,47)	0,15	66,80 (34,27)	0,51	-1,52

Tabella 3. Periodi festone.

Rispetto alla gestione dei periodi (**Tabella 3**), il gruppo sperimentale, sia intero che per DSA, ottiene medie più basse (quindi, in questo caso, migliori) di quello di controllo, con effect size di media ampiezza per classi intere (-0,49; -0,49) e molto alti per soli alunni con DSA (-1,03; -1,52).

I coefficienti di variazione sono abbastanza alti in quasi ogni raggruppamento, segno di poca omogeneità interna. In particolare, i valori più alti appartengono agli alunni sperimentali con DSA, per una ragione piuttosto semplice: nel gruppo di controllo quasi tutti gli studenti hanno composto dai 2 ai 5 periodi festone (maggiore omogeneità), mentre in quello sperimentale vi è un divario tra un unico studente che ha composto 6 periodi festone e i restanti che ne hanno composti tra 0 e 3 (minore omogeneità). Tale questione rende maggiormente disomogenea anche la media relativa al numero di parole per periodo.

	Media cont. (DS)	CV	Media sper. (DS)	CV	d di Cohen
Introduzioni ambigue /100 parole					
Gruppo intero	0,05 (0,16)	2,96	0,03 (0,11)	3,44	-0,14
DSA	0,11 (0,20)	1,74	0,05 (0,14)	2,83	-0,33
Mantenimenti ambigui /100 parole					
Gruppo intero	0,42 (0,70)	1,67	0,15 (0,42)	2,79	-0,39
DSA	0,47 (0,63)	1,34	0,23 (0,45)	1,94	-0,38
Reintroduzioni ambigue /100 parole					
Gruppo intero	0,33 (0,62)	1,87	0,09 (0,22)	2,35	-0,38
DSA	0,35 (0,44)	1,27	0,05 (0,14)	2,83	-0,68

Tabella 4. Riferimenti ambigui alle entità /100 parole.

Riguardo alla gestione dei personaggi all'interno dei testi, le ambiguità linguistiche a carico degli alunni sperimentali con DSA sono mediamente di meno (**Tabella 4**) rispetto a quelle a carico del gruppo di controllo, con effect size modesto per introduzioni e mantenimenti (-0,33; -0,38) e medio-alto per reintroduzioni (-0,68). Tra i tre, il caso nel quale sembrerebbe più facile cadere in errore è il mantenimento, probabilmente perché la continua menzione di più entità senza interruzione può dare adito a confusione e a richiami non sempre chiari tra gli uni e gli altri personaggi (ad es. pronomi *lei\lui* o anafora zero). Questi risultati si collegano ai precedenti dati olistici: avendo commesso meno ambiguità, gli alunni sperimentali con DSA hanno anche scritto testi più comprensibili.

Anche in questo caso, poi, la tendenza emersa è quasi la stessa per i gruppi interi, con però effect size basso per introduzioni (-0,14) e modesto per reintroduzioni (-0,38).

I coefficienti di variazione sono tutti piuttosto alti. In questo caso, però, l'ampiezza non è dovuta tanto alla disomogeneità dei valori attorno alla loro media, bensì alle dimensioni piuttosto contenute delle medie stesse. Il coefficiente di variazione è infatti sensibilmente influenzato dall'ampiezza della media a cui si riferisce.

	Media cont. (DS)	CV	Media sper. (DS)	CV	d di Cohen
Introduzioni inappropriate /100 parole					
Gruppo intero	0,23 (0,46)	2,03	0,06 (0,19)	3,38	-0,37
DSA	0,37 (0,49)	1,32	0,05 (0,14)	2,83	-0,66
Mantenimenti inappropriate /100 parole					
Gruppo intero	0,84 (1,02)	1,22	0,62 (0,71)	1,14	-0,21
DSA	1,60 (0,75)	0,47	0,71 (0,56)	0,78	-1,18
Reintroduzioni inappropriate /100 parole					
Gruppo intero	0,22 (0,39)	1,76	0,15 (0,35)	2,35	-0,18
DSA	0,62 (0,77)	1,24	0,20 (0,28)	1,42	-0,54

Tabella 5. Riferimenti inappropriate alle entità /100 parole.

Anche le menzioni inappropriate sono mediamente minori nei testi degli alunni sperimentali con DSA (**Tabella 5**), con effect size medio-alto per introduzioni (-0,66) e reintroduzioni (-0,54) e molto alto per mantenimenti (-1,18). Le medie, sia per gruppo sperimentale che di controllo, sono generalmente maggiori rispetto alle precedenti relative alle ambiguità, segno di un maggior numero di inesattezze di questo tipo. Tuttavia, questo genere di errore può sì compromettere la forma e la scorrevolezza di un testo, ma, nella maggior parte dei casi, non ne intacca la comprensibilità, dunque assume un minor peso. Anche in questo caso, poi, la maggior parte delle manifestazioni è concentrata nei mantenimenti, sempre perché, probabilmente, risulta più difficile gestire la menzione continua di più personaggi tutti assieme.

Le medie emerse dal gruppo intero sperimentale sono anch'esse più basse delle rispettive di controllo (quindi, in questo caso, migliori), tuttavia la differenza è minore rispetto al confronto tra alunni con DSA, come testimoniato dagli effect size più bassi (-0,37; -0,21; -0,18).

I coefficienti di variazione sono quasi sempre piuttosto alti, perlopiù per il medesimo motivo già esposto per le ambiguità.

3.2 Risultati di auto-percezione

	Media cont. (DS)	CV	Media sper. (DS)	CV	d di Cohen
Ideazione					
Gruppo intero	310,76 (80,09)	0,26	321,71 (66,71)	0,21	0,14
DSA	248,43 (97,13)	0,39	322,25 (79,52)	0,25	0,76
Rispetto convenzioni di scrittura					
Gruppo intero	313,70 (83,73)	0,27	335,40 (54,45)	0,16	0,26
DSA	256,29 (100,09)	0,39	334,63 (44,76)	0,33	0,78
Autoregolazione					
Gruppo intero	328,04 (87,93)	0,27	336,65 (76,66)	0,23	0,10
DSA	300,43 (96,40)	0,32	359,75 (43,45)	0,12	0,62

Tabella 6. Questionario su quanto sei bravo a scrivere.

Gli alunni sperimentali con DSA dichiarano una maggiore autoefficacia (**Tabella 6**) rispetto al gruppo di controllo. Gli effect size sono medio-alti (0,76; 0,78; 0,62), con effetto maggiore nella sottoscala sulle convenzioni di scrittura. I coefficienti di variazione sono generalmente abbastanza contenuti, ma sempre inferiori per il gruppo sperimentale, segno di maggiore omogeneità nelle percezioni espresse.

Anche il gruppo sperimentale intero ottiene medie superiori rispetto al controllo, ma la differenza è meno marcata, con effect size piuttosto bassi (0,14; 0,26; 0,10). Ciò significa che confrontando i gruppi interi non emergono particolari effetti, mentre isolando i soli studenti con DSA si osservano differenze più rilevanti.

A seguire si riportano alcuni degli item da cui è emersa una differenza maggiormente rilevante tra alunni con DSA sperimentali e di controllo (**Tabella 7**).

	DSA cont. (DS)	DSA sper. (DS)	d di Cohen
3. Se mi accorgo che un testo è difficile da scrivere, vado avanti lo stesso	60,43 (29,75)	78,63 (13,92)	0,61
5. Quando scrivo, so esattamente in che ordine scrivere le mie idee	43,86 (28,35)	67,25 (26,09)	0,83
7. So scrivere frasi complete	62,57 (17,48)	78,00 (10,20)	0,88
12. Quando scrivo riesco a non distrarmi	49,00 (30,04)	71,75 (21,15)	0,76
16. So trovare le parole giuste per scrivere quello che penso	46,71 (28,47)	73,50 (17,33)	0,94

Tabella 7. Questionario su quanto sei bravo a scrivere: item di rilievo.

Il gruppo sperimentale riferisce di saper scrivere frasi più complete dal punto di vista strutturale (**item 7**) e di saper trovare più abilmente le parole giuste per esprimere i propri pensieri (**item 16**), aspetti che concordano con i migliori risultati ottenuti nelle scale olistiche di *Contenuto* e *Comprensibilità*. Questi studenti dichiarano anche una maggior persistenza (**item 3**) nella scrittura e un minor rischio di distrazione (**item 12**), accanto a una maggior capacità di ordinare in maniera logica i loro pensieri all'interno dei testi (**item 5**).

	Media cont. (DS)	CV	Media sper. (DS)	CV	d di Cohen
Prima di scrivere					
Gruppo intero	290,85 (59,89)	0,21	291,99 (68,71)	0,24	0,02
DSA	300,57 (63,36)	0,21	317,88 (104,98)	0,33	0,27
Durante la scrittura					
Gruppo intero	711,33 (138,36)	0,19	733,17 (102,74)	0,14	0,16
DSA	661,29 (198,35)	0,30	737,88 (108,73)	0,15	0,39
Dopo aver scritto					
Gruppo intero	261,35 (67,18)	0,26	284,88 (55,43)	0,19	0,35
DSA	266,00 (62,61)	0,24	335,13 (23,35)	0,07	1,10

Tabella 8. Questionario sulle tue strategie di scrittura.

A livello di strategie (**Tabella 8**) osserviamo percezioni molto simili per ciò che riguarda la pianificazione pre-scrittura, con effect size contenuto (0,27), e medie maggiori per gli alunni sperimentali con DSA per quanto concerne le strategie applicate durante e dopo la scrittura, con effect size modesto nel primo caso (0,39) e molto alto nel secondo (1,10). In effetti, le sperimentazioni avviate dal Progetto insistono molto sulla fase di revisione post-scrittura, sia a piccolo che a grande gruppo, su testi sia propri che altrui, quindi un risultato del genere è piuttosto apprezzabile.

Tuttavia, come emerso in precedenza, le classi intere non rivelano risultati altrettanto evidenti. Il gruppo sperimentale ottiene sì medie superiori al controllo, ma la differenza è irrisoria per le strategie prima e durante la scrittura, con effect size molto bassi (0,02; 0,16), e modesta per le strategie dopo aver scritto, con effect size di ampiezza maggiore (0,35).

Osserviamo ora alcuni tra gli item che hanno rivelato una differenza più marcata tra alunni con DSA sperimentali e di controllo (**Tabella 9**).

	DSA cont. (DS)	DSA sper. (DS)	d di Cohen
9. Mentre sto scrivendo... per organizzarmi e finire in tempo, penso sempre a quanto tempo mi rimane	48,14 (39,17)	73,50 (22,60)	0,65
14. Mentre sto scrivendo... penso a quante cose devo scrivere nel testo	49,00 (36,92)	69,25 (28,83)	0,55
17. Appena ho finito di scrivere... rileggo il testo per essere sicuro che sia chiaro	67,71 (32,84)	88,50 (1,77)	0,63
18. Appena ho finito di scrivere... rileggo il testo per essere sicuro che il modo in cui ho organizzato le idee sia facile da capire	68,71 (19,51)	86,00 (7,07)	0,89
20. Appena ho finito di scrivere... penso a come ho scritto e a cosa potrei fare la prossima volta per migliorare	56,86 (26,45)	78,50 (16,13)	0,82

Tabella 9. Questionario sulle tue strategie di scrittura: item di rilievo.

Come emerso dai risultati delle diverse sottoscale (**Tabella 8**), l'ambito strategico con maggiori differenze tra gruppi è quello relativo al post-scrittura: gli studenti sperimentali con DSA riferiscono infatti una maggiore attenzione nella fase di rilettura e sistemazione (**item 17 e 18**) e nella valutazione di come è andato il compito e come si potrebbe migliorare in occasioni successive (**item 20**). Tuttavia, il gruppo sperimentale ritiene anche di saper mettere maggiormente in pratica alcune strategie di autoregolazione durante la scrittura, come tenere in considerazione il tempo a disposizione (**item 9**) e, di conseguenza, pianificare quanto scrivere (**item 14**).

	Media cont. (DS)	CV	Media sper. (DS)	CV	d di Cohen
Gruppo intero	1134,15 (269,72)	0,24	1265,51 (177,53)	0,14	0,49
DSA	1048,86 (354,53)	0,34	1326,00 (89,03)	0,07	0,78

Tabella 10. Questionario su quanto ti trovi bene in classe.

Riguardo alle percezioni su benessere e compattezza di classe (**Tabella 10**), gli alunni sperimentali con DSA ottengono una media superiore al controllo, con effect size medio-alto (0,78).

Anche dal gruppo intero sperimentale emerge una media superiore rispetto al controllo, ma il divario tra gruppi è inferiore e l'effect size è di media ampiezza (0,49). I coefficienti di variazione sono generalmente abbastanza bassi (tranne il sottogruppo DSA di controllo), ma sempre inferiori per il gruppo sperimentale.

Per concludere, si riportano alcuni tra gli item più rilevanti emersi dal confronto tra alunni con DSA (**Tabella 11**).

	DSA cont. (DS)	DSA sper. (DS)	d di Cohen
1. Mi sento ben inserito nella mia classe	56,00 (30,62)	79,13 (17,97)	0,76
2. Quando faccio bene qualcosa, i miei compagni se ne accorgono	45,57 (27,37)	78,75 (15,41)	1,21
13. In classe riesco ad essere me stesso	50,14 (34,38)	80,38 (16,71)	0,88
17. Sono orgoglioso di far parte di questa classe	61,57 (29,66)	87,25 (1,75)	0,87
18. Ai miei compagni piaccio per come sono	52,57 (23,80)	78,88 (14,27)	1,11

Tabella 11. Questionario sulle tue strategie di scrittura: item di rilievo.

Gli studenti sperimentali con DSA dichiarano di sentirsi meglio inseriti in classe rispetto a quelli di controllo (**item 1**), di piacere di più ai compagni esattamente per come sono (**item 18**) e di riuscire a sentirsi maggiormente loro stessi in ambiente scolastico (**item 13**). Rispetto al lavoro in classe, essi percepiscono una maggiore attenzione dei compagni relativamente ai loro successi (**item 2**). Infine, questi studenti sono più orgogliosi di far parte della loro classe (**item 17**).

4. Conclusioni

Il principale obiettivo del Progetto è quello di garantire un'educazione linguistica efficace e autentica, i cui contenuti siano spendibili in contesti comunicativi reali e complessi. Affinché ciò sia possibile, è necessario progettare una didattica inclusiva e rispettosa di tutte le differenze presenti in classe. Sebbene il gruppo di ricerca, in questi anni, si sia concentrato perlopiù sulla situazione degli studenti multilingui, la didattica del Progetto, come anticipato, appare adeguata per far fronte anche ad altre difficoltà, come quelle legate ai DSA.

Dallo studio è emerso che, da una prima lettura globale (valutazione olistica), gli studenti con DSA che hanno seguito il Progetto scrivono testi più ricchi nel contenuto, meglio strutturati nella forma e soprattutto più chiari e comprensibili.

Dal punto di vista analitico i testi degli alunni sperimentali con DSA sono un po' più lunghi e un po' più ricchi di dettagli rispetto a quelli della controparte, il che combacia con i risultati olistici di *Contenuto* e *Comprensibilità*. Questi brani presentano anche una miglior strutturazione in periodi: la quantità media di periodi festone è infatti inferiore rispetto al gruppo di controllo. Questo rivela dunque una miglior gestione delle convenzioni che regolano un testo scritto, come hanno confermato anche le percezioni emerse dalla sottoscala *Rispetto delle convenzioni di scrittura* del questionario sull'autoefficacia. Inoltre, i testi degli alunni sperimentali con DSA appaiono più comprensibili e meglio strutturati anche grazie a una miglior gestione delle entità animate: vi sono infatti meno riferimenti sia ambigui che inappropriati, con differenza più marcata nel secondo caso.

In certi casi (cfr. **Tabelle 1, 3, 4, 5**) è presente un divario, più o meno evidente, nelle performance linguistiche degli studenti con DSA rispetto al gruppo

intero, ma questo in fondo non stupisce: il disturbo d'apprendimento di questi alunni, nonostante le misure compensative messe in atto quotidianamente in contesto scolastico, comporta chiaramente delle difficoltà, che poi si manifestano nel corso di lavori scolastici come quello qui presentato. Il solo fatto, però, che i risultati degli studenti sperimentali con DSA, dove più, dove meno, siano migliori rispetto a quelli del gruppo di controllo è già un esito confortante. Ciò suggerisce infatti l'efficacia di interventi educativi strutturati in una cornice inclusiva, nei quali la forza della cooperazione e l'approccio attivo, intelligente e creativo esercitato sulla lingua comportano un accrescimento delle competenze di tutti, ciascuno con i propri tempi e i propri traguardi, garantendo così maggiore omogeneità.

Le auto-percezioni espresse dagli studenti sperimentali con DSA sono migliori rispetto a quelle degli alunni di controllo in ogni frangente, sia che si tratti di motivazione e atteggiamenti di scrittura, sia che si tratti di benessere di classe. L'aspetto interessante è che, come verificatosi anche per alcune dimensioni linguistiche (cfr. **Tabella 3, 4, 5**), a fianco di una differenza tra medie irrisoria o di minor peso per gruppi interi, troviamo una differenza più marcata tra alunni con DSA sperimentali e di controllo, con risultati sempre a favore dei primi. Da ciò si intuisce che la metodologia del Progetto è effettivamente inclusiva: se a gruppi interi, comprendendo in essi anche studenti con meno difficoltà, non emergono talvolta particolari differenze, esse sono invece più marcate nei soli alunni con DSA. Ciò suggerisce che l'approccio seguito è d'aiuto a tutti, non rafforza solo le competenze degli studenti "più bravi".

In conclusione, questo studio riprende gli esiti già emersi dai precedenti contributi: la metodologia del Progetto è un buon punto di partenza per accrescere sia le competenze linguistiche degli studenti, sia i loro atteggiamenti e percezioni, generando omogeneità e inclusione. L'approccio, inoltre, non è solamente valido per gli studenti multilingui, come ampiamente discusso altrove, ma risulta adeguato anche per gli alunni con DSA.

5. Limiti

Questo studio presenta alcuni limiti, primo tra tutti l'esiguità del sottocampione di alunni con DSA, che, se di maggiore ampiezza, avrebbe consentito di

differenziare tra i diversi disturbi specifici e di generalizzare maggiormente i risultati ottenuti. Occorre anche ricordare che le classi sperimentali non hanno seguito i percorsi di *Osservare l'interlingua* per lo stesso numero di anni, bensì, come specificato in precedenza, per un numero di anni variabile tra tre e cinque, il che non le rende completamente equivalenti. Questa ricerca, infine, è da definirsi quasi-sperimentale (Benvenuto, 2015), per diverse ragioni: in primo luogo, gli alunni non sono distribuiti casualmente nei gruppi, ma sono le intere classi ad essere attribuite alle diverse condizioni, il che potrebbe rendere i raggruppamenti non del tutto equivalenti; secondariamente, la scelta di aderire o meno alla rilevazione spetta alla scuola, perciò non è il ricercatore a costruire casualmente il campione; in ultimo, l'intervento didattico sperimentale è affidato agli insegnanti, che, per forza di cose, mantengono una certa soggettività operativa, il che non rende il trattamento in ogni classe del tutto standardizzato (Pallotti, 2017b). Una ricerca come questa, dunque, differisce dal metodo sperimentale puro. Tuttavia, questa condizione è da considerarsi un punto di forza dell'intervento stesso, se lo si guarda un punto di vista maggiormente realistico e concreto: sarebbe, infatti, difficile generalizzare i risultati ottenuti da una condizione laboratoriale pura a contesti scolastici reali, nei quali le cose vanno diversamente rispetto all'esperimento classico, privo di ogni influenza e distorsione esterna.

Bibliografia

- Avalle, U., & Maranzana, M. (2005). *Pensare ed educare. Storia, testi e laboratorio di pedagogia*. Torino: Paravia.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bellinzani, D. (2014). La scrittura collaborativa: Lo stato di ricerca e uno studio di caso. *Italiano LinguaDue*. 2014/1, 163-201.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta* (D. Corno, Trad.). Mahwah, NJ: Erlbaum. (Originariamente pubblicato nel 1987).
- Boscolo, P. (1990). *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study. *Studies in Higher Education*. 32(4)/2007, 419-438.
- Brown, R. (1978). What we know now and how we could know more about writing ability in America. *Journal of Basic Writing*. 1(4)/1978, 1-6.
- Bruning, R., & Kauffman, D. F. (2016). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (a cura di), *Handbook of writing research 2 ed.* (pp. 160-173). New York City, NY: Guilford.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*. 105(1)/2013, 25-38.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come 'prima misura compensativa' per l'inclusione degli allievi con DSA: Progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado. *ECPS Journal*. 14/2016, pp. 127-151.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instrument in psychology. *Psychological Assessment*. 6(4)/1994, 284-290.
- Colombo, A. (2011). "A me mi". *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.
- Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.

- Consiglio d'Europa. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasburgo: Council of Europe.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*. 33(2)/1999, 185-209.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 5(4)/1967, 161-170.
- Cortina, J. M. (1993). What is Coefficient Alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*. 78(1)/1993, 98-104.
- Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsdon, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*. 105(3)/2014, 399-412.
- Esposito, A., & Chiappetta Cajola, L. (2012). *I disturbi specifici di apprendimento*. Roma: Anicia.
- Fantozzi, D. (2016). *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*. Pisa: Edizioni ETS.
- Ferrari, S., & Burzoni, G. (2018). Imparare a scrivere meglio. Un'indagine sugli effetti di una sperimentazione educativa sulle classi intere e sugli alunni plurilingui. *Italiano LinguaDue*, 2018/2, 308-327.
- Giuliano, P. (2004). *Abilità narrativa ed emarginazione sociale. Bambini e adolescenti di un quartiere "a rischio" di Napoli*. Napoli: Liguori.

- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*. 30(1)/1993, 79-90.
- Green, S. B., Lissitz, R. W., & Mulaik, S. A. (1977). Limitations of coefficient alpha as an index of test unidimensionality. *Educational and Psychological Measurement*. 37/1977, 827-838.
- Guerriero, A. R. (2002). Rielaborare testi: Un approccio procedurale alla scrittura. In A. R. Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum. Quaderni del Giscel* (pp. 67-82). Firenze: La Nuova Italia.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hendriks, H. (1998). Reference to person and space in narrative discourse: A comparison of adult second language and child first language acquisition. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXVII (1)/1998, 67-86.
- Hickmann, M. (1995). Discourse organisation and the development of reference to person, space, and time. In P. Fletcher & B. MacWhinney (a cura di), *The handbook of child language* (pp. 194-218). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento* (L. Marinelli, Trad.). Trento: Erickson (Originariamente pubblicato nel 1996).
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*. 17(1)/2002, 79-87.

- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2015). A guideline of selecting and reporting Intraclass Correlation Coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2)/2015, 155-163.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2016). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34(3)/2016, 1-16.
- Lazzaretti, L. (2021a). Stare meglio insieme attraverso un approccio inclusivo e collaborativo. Effetti trasversali di un progetto di educazione linguistica su quinte primarie e terze secondarie di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(3)/2021, 95-112.
- Lazzaretti, L. (2021b). Traduzione, adattamento e validazione di un questionario su motivazione e disposizione verso la scrittura e suo impiego nello studio dell'autopercezione di classi intere e studenti multilingui. *Italiano LinguaDue*, 2021/2, 254-276.
- Legge no 170, 8 ottobre 2010. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf
- Lo Duca, M. G. (2004). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2018). *Viaggio nella grammatica.. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- McDonald, R. P. (1970). The theoretical foundations of principal factor analysis, canonical factor analysis, and alpha factor analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*. 23(1)/1970, 1-21.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR. (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.

https://miur.gov.it/web/guest/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/188260

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR. (2012a). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR. (2012b). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR. (2013). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educative speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.

<http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf>

Olson, C. B., Scarcella, R., & Matuchniak, T. (2013). Best practices in teaching writing to English learners. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (a cura di), *Best practices in writing instruction* (pp. 381-402). New York City, NY: Guilford Press.

Pallotti, G. (2010). Doing interlanguage analysis in school contexts. In I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (a cura di), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research* (pp. 159-190). Amsterdam, NL: Eurosla Monographs.

- Pallotti, G. (2017a). Applying the interlanguage approach to language teaching. *International review of applied linguistics in language teaching*, 55(4)/2017, 393-412.
- Pallotti, G. (2017b). Osservare l'interlingua. Percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze. In M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani* (pp. 505-520). Roma: Aracne.
- Pallotti, G., & Borghetti, C. (2019). The effects of an experimental approach to writing instruction on monolingual and multilingual pupils in Italian primary schools. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 6(1)/2019, 1-20.
- Pallotti, G., Borghetti C., & Rosi, F. (2021). *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*. Bologna: Caissa Italia.
- Pallotti, G., & Ferrari, S. (2019). *Osservare l'Interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*.
https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3493
- Pallotti, G., & Rosi, F. (2017). Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia. In L. Corrà (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche* (pp. 117-142), Roma: Aracne.
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulation and writing. Meta-analysis of the self-regulation processes in Zimmerman and Risemberg's model. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (a cura di), *Handbook of writing research 2 ed.* (pp. 174-193). New York City, NY: Guilford.
- Scardamalia M., & Bereiter C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. In D. Keating & C. Hertzman (a cura di), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations* (pp. 274-289). New York City, NY: Guilford.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A brief history of knowledge building. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 36(1)/2010, 1-16.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 10(2)/1972, 209-231.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48/2018, 1273-1296.
- Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C.C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's Alpha. *Leisure Sciences*. 39(2)/2017, 163-173.
- Vygotskij, L. S. 1992 [1934]. *Pensiero e linguaggio* (L. Mecacci, Trad.). Roma-Bari: Laterza.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Harlow, UK: Longman.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17/1976, 89-100.
- Zappaterra, T. (2016). Prefazione. In D. Fantozzi (a cura di), *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria* (pp. 11-14). Pisa: Edizioni ETS.
- Zhang, L. J., & Qin, T. L. (2018). Validating a questionnaire on EFL writers' metacognitive awareness of writing strategies in multimedia environments. In Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (a cura di), *Metacognition in language learning and teaching* (pp. 157-177). Londra: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 41(2)/2002, 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*. 89/1997, 29-36.