

In viaggio verso ITACA: la coerenza testuale come meta della scrittura scolastica. Proposta di una griglia di valutazione

ARIANNA BIENATI, CHIARA VETTORI E LORENZO ZANASI*

On the journey to ITACA: textual coherence as a goal of academic writing. Proposal for an evaluation grid

Coherence and cohesion are often seen as fundamental elements of learners' textual competences, and their correct realisation is just as often required by teachers. While text linguistics has long been confronted with the constructs of coherence and cohesion and has developed convincing theoretical models, it is much rarer to see these theories transformed into easy-to-use evaluation grids. In this paper, we present the process of constructing a grid tailored to the evaluation of coherence and cohesion, as defined by the Basel Model of textuality. The production of the scale is carried out within the broader framework of the project ITACA – Coherence in Academic ITALian, a research project devoted to the analysis of high school students' argumentative texts written in L1 Italian.

Nelle ricerche sulla didattica della scrittura scolastica, la coerenza e la coesione sono spesso indicate come elementi fondanti della competenza testuale degli apprendenti e la loro corretta realizzazione è altrettanto spesso richiesta dagli insegnanti. Se da un lato la linguistica testuale si è lungamente confrontata con i costrutti di coerenza e coesione e ha elaborato modelli teorici convincenti, dall'altro assai più rare sono le declinazioni di questi paradigmi in scale e griglie operative. In questo contributo verrà presentato il processo di costruzione di una scala di valutazione espressamente dedicata alle proprietà di coerenza e coesione, così come definite nel modello di Basilea.

La costruzione della scala è portata avanti nella cornice di un più ampio progetto di ricerca, ITACA - Coerenza nell'ITALiano Accademico, volto all'analisi di testi argomentativi in italiano L1 nella scuola secondaria di II grado.

ARIANNA BIENATI (arianna.bienati@eurac.edu) è ricercatrice presso l'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research, dove si occupa di linguistica testuale e in particolare di analisi di scrittura scolastica. Laureata in Scienze linguistiche all'Università di Bologna, ha fra i suoi interessi principali la linguistica del testo, la linguistica delle varietà e le loro implicazioni per la didattica dell'italiano L1.

CHIARA VETTORI (chiara.vettori@eurac.edu) è ricercatrice presso l'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research, dove da anni si occupa di apprendimento dell'italiano e del tedesco L2 in Alto Adige. Ha completato la sua formazione presso l'Università degli Studi di Trento e l'Università degli studi di Modena e Reggio Emilia. I suoi interessi di ricerca si concentrano, in particolar modo, sulla valutazione delle competenze linguistiche e sullo studio dei fattori extralinguistici che le influenzano.

LORENZO ZANASI (lorenzo.zanasi@eurac.edu) è ricercatore presso l'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research, si occupa di linguistica italiana, di competenze linguistiche nel mondo scolastico e professionale e di multilinguismo. Linguista formatosi all'Università La Sapienza di Roma e all'Università per Stranieri di Siena, è stato anche docente di italiano come lingua straniera in Italia, Francia, Marocco e Sri Lanka.

* Il contributo è frutto del lavoro comune dell'autore e delle autrici. La redazione del testo si deve ad Arianna Bienati per i paragrafi 2 e 4, a Chiara Vettori per il paragrafo 3 e a Lorenzo Zanasi per i paragrafi 1, 2 e 5.

1. Introduzione

Il presente contributo si colloca nell'ambito delle ricerche sulla scrittura scolastica, un settore d'indagine molto ampio, che include l'osservazione di numerosi fenomeni linguistici: da quelli morfosintattici, a quelli lessicali, fino a quelli di organizzazione testuale.

Al di fuori delle discipline che la studiano, la scrittura scolastica rappresenta, come è noto, anche un tema che ha vivace risonanza nel dibattito mediatico, all'interno del quale si tendono a enfatizzare le mancanze degli studenti (e degli insegnanti) eludendo la discussione su quel laborioso processo che è l'apprendimento della scrittura (Balboni 2017: 7).

Se da una parte la molteplicità dei tratti analizzati in letteratura discende dalla complessità stessa dell'oggetto "testo", costituito da numerosi piani interdipendenti, dall'altra tale complessità sembra azzerarsi nel giudizio lapidario della formula "i giovani non sanno scrivere". L'impressione è che il clamore mediatico perturbi un sereno e proficuo confronto fra prassi scolastica e valutazione delle performance degli studenti. Come segnalato da tempo dai settori della linguistica più sensibili ai temi educativi¹, la scrittura degli studenti italiani di età preadolescenziale e adolescenziale è infatti connotata da un'effettiva fragilità nelle competenze testuali, che va tuttavia analizzata, contestualizzata e discussa senza intenti polemici. Questa fragilità, inoltre, non si risolve all'interno del ciclo scolastico superiore, ma perdura anche all'università². Lontano dai clamori giornalistici, identificare quei fenomeni testuali che sono stati solo parzialmente indagati può contribuire al quadro diagnostico della scrittura a scuola.

Studi empirici eterogenei per scopi (accuratezza linguistica o qualità del testo), *target* (ciclo scolastico primario o secondario di I o II grado) e metodi di analisi (manuali o computazionali) non mancano nel panorama nazionale³. Più rare sono le rilevazioni dedicate esclusivamente o principalmente alla struttura semantica del testo. Ci riferiamo in particolare alla coerenza, fenomeno indicato come fondante del testo (cfr. Conte, 1999; Andorno 2003; Ferrari, 2009 e 2014) ma di difficile controllo per gli studenti (cfr. INVALSI 2012).

¹ Cfr. Boscolo, Zuin (2015) e De Mauro (2010) per un *excursus* delle maggiori ricerche; Colombo (1992) e Corno (2002) per il periodo antecedente all'avvento dei nuovi media digitali; Pallotti (1998) per le considerazioni sui processi di alfabetizzazione del pensiero.

² Cfr. Lavinio, Sobrero (1991); si segnalano inoltre, nella vasta letteratura in merito, De Santis, Gatta (2013) che sondano le competenze linguistico-grammaticali, lessicali e testuali di 153 matricole universitarie e Cisotto, Novello (2012) che esplorano le componenti di elaborazione concettuale della scrittura di sintesi di 150 studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria.

³ Fra le ricerche degli ultimi anni che includono anche un *focus* sulla testualità, si ricorda Colombo (2011); Ruggiano (2011), che esamina 380 temi raccolti nel biennio della scuola secondaria di II grado; Boscolo, Zuin (2015), che propongono un'estesa indagine sulla qualità di testi argomentativi e sintesi raccolti nelle scuole secondarie di II grado del Trentino.

Nonostante la sua rilevanza, *de facto* la coerenza è stata raramente studiata attraverso indagini empiriche su larga scala⁴. La sua misurazione è infatti molto complessa, poiché essa non è sempre associata a elementi linguistici espliciti, a differenza di altri predittori della qualità di un testo quali la sua lunghezza e la complessità lessicale e sintattica (Crossley *et al.* 2014). Inoltre, il grado di coerenza di un testo non è definito una volta per tutte, ma dipende da fattori che riguardano il rapporto fra chi produce il testo e chi lo riceve e lo interpreta. Questi sono fattori legati al contesto e alle conoscenze condivise, nonché fattori che riguardano gli scopi e le aspettative di mittente e destinatario (Nussbaumer, Sieber 1994).

La ricerca contemporanea sta sperimentando numerosi protocolli di valutazione della coerenza testuale che tengano conto di queste specificità. Recentemente si è cominciato ad affrontare la questione anche ricorrendo a metodologie di trattamento automatico del testo che cercano di identificare fattori di coerenza⁵, di creare schemi di annotazione delle relazioni discorsive su base cognitiva⁶ e di produrre automaticamente valutazioni olistiche del grado di coerenza dei testi stessi⁷. Il ricorso a rubriche olistiche per la valutazione della coerenza e della qualità del testo sembra essere promettente in prospettiva (socio)linguistica – specie se integrato da dati sulle abitudini di lettura e sulla motivazione alla scrittura accademica – e anche negli approcci NLP (*Natural Language Processing*) per la misurazione automatica della coerenza (Burststein *et al.* 2013). Quest'ultima dovrebbe poter contribuire in modo sostanziale ad allenare i sistemi automatici a estrarre il senso di un testo e a reagire in modo appropriato a *input* in lingua naturale⁸, nonché a supportare i sistemi automatici per l'insegnamento della lingua assistita dal computer⁹.

2. Il progetto ITACA: Coerenza nell'ITALiano Accademico

Nell'autunno 2020 ha preso il via il progetto *ITACA: Coerenza nell'ITALiano Accademico*¹⁰, promosso dall'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research

⁴ Cfr. Cortés Velásquez, Nuzzo (2017) e Tarallo (2019) che hanno testato sull'italiano scritto di studenti universitari e di discenti delle primarie e secondarie di I grado, rispettivamente, una scala per la valutazione dell'adeguatezza funzionale di testi argomentativi, in cui è presente anche un indicatore su coerenza e coesione (Kuiken, Vedder 2017).

⁵ Cfr. Crossley, McNamara 2010; Feng *et al.* 2014.

⁶ Cfr. Hoek *et al.* 2017; Scholman 2019.

⁷ Cfr. Lai, Tetreault, 2018; Farag, Yannakoudakis 2019.

⁸ Cfr. Zhai *et al.* 2019.

⁹ Cfr. Desai *et al.* 2018.

¹⁰ Progetto finanziato dalla Provincia Autonoma di Bolzano (legge provinciale n. 14 del 13 dicembre 2006).

(Bolzano). ITACA si inserisce nella cornice del recente filone di studi sulla *literacy* degli adolescenti (cfr. Christenbury *et al.* 2009; Jetton, Shanahan 2012; Graham *et al.* 2014) e, come da titolo, oltre alla coerenza testuale ha per oggetto il linguaggio accademico, definito come quel codice principalmente scritto, atto all'«esposizione ordinata e coerente di idee, concetti e argomentazioni» (Boscolo, Zuin 2015: 20) che si inizia a studiare nel ciclo secondario di I grado e che dovrebbe giungere a un sufficiente grado di maturazione nel ciclo successivo (Becker-Mrotzek, Böttcher 2006), in cui la scuola si assume l'obbligo di insegnare a scrivere testi «estesi, formali e di vario genere» (D'Aguanno 2019: 95). A differenza del linguaggio della conversazione e della socializzazione, prevalentemente orale, che consente a chi lo usa di esprimersi liberamente e in modo personale, il linguaggio accademico richiede un certo grado di impersonalità poiché destinato alla descrizione del pensiero strutturato e all'astrazione (Zwiers 2008).

Il progetto intende dare risposta alle seguenti domande di ricerca:

- quali gradi di coerenza testuale si rilevano nella scrittura accademica di tipo argomentativo degli studenti di lingua italiana del ciclo secondario di II grado?
- Quali relazioni discorsive vengono impiegate nella scrittura accademica di tipo argomentativo in italiano (L1) al fine di generare testi ben strutturati e coerenti?
- Quale influenza hanno la motivazione alla scrittura e le abitudini di lettura sulla scrittura accademica di tipo argomentativo degli studenti di lingua italiana del ciclo secondario di II grado?

Le ipotesi di ricerca sottese a queste domande, suffragate dai dati provenienti dalle rilevazioni nazionali e dagli studi citati, suggeriscono che la scrittura accademica – in particolare quella argomentativa – dei giovani iscritti nelle scuole secondarie di II grado sia diversificata per livelli di competenze e, in certi casi, lacunosa dal punto di vista della coerenza testuale e che una serie di fattori psicolinguistici, sociali e comportamentali si riflettano in essa.

Per rispondere ai tre quesiti, il progetto si pone i seguenti obiettivi:

1. analizzare empiricamente il grado di coerenza testuale nelle produzioni scritte di un campione significativo di studenti altoatesini che frequentano il quarto anno del ciclo secondario di II grado¹¹, con particolare riferimento a determinate relazioni discorsive richieste dal tipo di prova, ovvero la produzione di un testo argomentativo;
2. verificare se e in che modo una serie di fattori motivazionali, sociolinguistici e comportamentali influenzano la scrittura accademica di tipo argomentativo del campione.

¹¹ Un ulteriore output del progetto sarà la costruzione di un *learner corpus* che sarà consultabile sulle pagine di Eurac Research.

Al fine di raggiungere gli obiettivi, ci si avvarrà di:

1. un testo argomentativo, ovvero «un testo in cui l'emittente presenta una (o più) tesi su una materia che assume come controversa [...], presentando le proprie ragioni e ponendo il destinatario nella condizione di aderire o rifiutare» (Colombo 1992: 68). La consegna dello stimolo è stata formulata seguendo le buone pratiche consigliate in letteratura¹² (Lucisano, Takala 1988; Pallotti 2002; MIUR 2018; D'Aguanno 2019) e arricchita con indicazioni sulla scansione interna tipica di un testo argomentativo (Ferretti, Fan 2016; Ferretti, Lewis 2019). Lo stimolo è inoltre corredato da alcuni dati in forma di elenco che gli studenti potranno o meno usare per redigere il proprio testo (cfr. Pallotti 1999; 2002; D'Aguanno, Tarallo 2020);
2. un test di competenza dell'italiano L1, individuato nel Test di Verifica Iniziale (TVI) dell'Università di Bergamo (Grassi, Nuzzo 2012);
3. un questionario multiscopo con quesiti di tipo sociodemografico e sull'ambiente linguistico e culturale (adattati da Vettori, Abel 2017), nonché quesiti che esplorano il rapporto degli studenti con lettura (Schutte, Malouff 2007) e scrittura (Troia *et al.* 2012).

La raccolta dati dovrebbe avvenire in alcune classi quarte di tutte le scuole secondarie di II grado in lingua italiana della provincia di Bolzano, selezionate in base a un disegno campionario a grappoli stratificati proporzionalmente per tipo di scuola (licei, istituti tecnici e professionali).

3. Il modello teorico della coerenza

Nella valutazione della scrittura scolastica un aspetto centrale riguarda la verifica del grado di appropriatezza e felicità di un testo attraverso l'analisi sia dell'accuratezza nell'uso della lingua sia della strutturazione del testo stesso. Se da un punto di vista strettamente linguistico gli scriventi più abili mostrano buone competenze in ortografia, punteggiatura, grammatica e sintassi (Applebee *et al.* 1990), si osserva, tuttavia, che la sola correttezza formale non è sufficiente a garantire la qualità del testo. Spesso, infatti, uno scritto linguisticamente ben formato non lo è altrettanto dal punto di vista dell'organizzazione delle idee e delle argomentazioni ovvero della coerenza, che viene indicata come elemento chiave e forte predittore della qualità della scrittura in generale e della scrittura accademica in particolare (Crossley, McNamara 2011).

L'indagine empirica di ITACA poggia sui costrutti teorici della coerenza e della coesione testuale elaborati all'interno del cosiddetto "modello di Basilea"

¹² In particolare, la consegna esplicita chiaramente i quadri pragmatico-contestuali (il genere testuale, l'occasione e i destinatari di riferimento) e i vincoli (lunghezza e tempo) entro i quali il testo dovrà essere redatto.

(Ferrari, 2009; 2014; 2021), secondo il quale affinché una sequenza di enunciati sia considerata massimamente coerente, essa deve garantire nel suo insieme un certo grado di unitarietà, continuità e progressione semantiche – la cosiddetta «coerenza di fondo» (Ferrari 2009) – in un’architettura semantica complessiva, sostenuta da una consapevole strutturazione e gerarchizzazione delle unità comunicative del testo, correttamente segmentate. Questa duplice articolazione, riscontrabile nei vari piani del discorso (tematico-referenziale, logico-argomentativo ed enunciativo polifonico), costituisce la coerenza testuale, proprietà definitoria del testo in sé (Conte 1989 le assegna lo status di *quidditas* del testo), al centro delle riflessioni della linguistica testuale da un lato (Beaugrande, Dressler 1984; Andorno 2003; Brinker 2006; Hausendorf, Kesselheim 2008; Palermo 2013) e della psicologia cognitiva e socioculturale dall’altro (Hayes, Flower 1980; Boscolo 2002). La coesione, invece, è una proprietà accessoria del testo (*qualitas*) che può essere o meno presente. Se lo è, essa è visibile attraverso una serie di legami e collegamenti fra gli enunciati e internamente a essi. In altre parole, la coesione, quando presente, si configura come rispecchiamento della coerenza.

Se dunque è vero che la coerenza si delinea come la proprietà definitoria del testo, è vero altresì che, all’interno del dominio dei testi, ve ne sono alcuni più coerenti e altri meno. Come nota Ferrari (2021: 14), la coerenza è una proprietà graduale, non dicotomica (se non a livello teorico, cioè di opposizione fra testo e non testo). Da un punto di vista dell’interpretazione, infatti, il testo non è binariamente coerente o incoerente, ma è diversamente coerente, a seconda di quanto sforzo cognitivo è richiesto all’interprete per ricostruirne il senso. Si pensi alla scrittura scolastica: in questo contesto, i testi non sono completamente liberi da vincoli e privi di presupposti, bensì collocati entro differenti quadri pragmatico-contestuali (il genere testuale, l’occasione, il *target* di riferimento) che pre-impongono la relazione fra scrivente e lettore. Quest’ultimo viene, per così dire, sfidato a impegnare le sue risorse cognitive per comprendere globalmente e analiticamente il testo, il suo scopo e le informazioni presenti in esso. Negli studi di Kuiken e Vedder (2017) e di Orrù (2019) la comprensibilità del testo correla fortemente con il grado di coerenza e coesione del testo stesso: «un testo coerente e coeso è anche un testo ampiamente comprensibile, in cui i legami semantici e sintattico-testuali sono esplicitati con chiarezza» (Orrù 2019: 54).

L’attributo della gradualità ha ricadute metodologiche nella fase di misurazione della coerenza, ovvero nel passaggio dalla concettualizzazione all’operazionalizzazione. Come si chiarirà nella sezione successiva, in sede di valutazione empirica è necessario approntare un procedimento di differenziazione del *continuum* della coerenza, impostando dei descrittori capaci di fornire livelli di gradualità soddisfacenti per il tipo di documentazione analizzata. Alla base del procedimento ci sono i tratti che attivano o neutralizzano la coerenza

del testo e per identificare i quali si attinge sia alla letteratura scientifica, sia a risorse empiriche.

4. La valutazione della coerenza: sfide e possibili soluzioni

Come già accennato, la coerenza testuale è un costrutto molto difficile da misurare. In primo luogo, essa è fortemente dipendente da fattori contestuali, conoscenze enciclopediche, nonché scopi e aspettative degli interlocutori, che modificano le condizioni di coerenza stesse. In secondo luogo, la sua individuazione non è sempre legata a elementi espliciti nel testo, che renderebbero, invece, la sua misurazione più oggettiva. Nonostante le intrinseche difficoltà di misurazione, un indicatore relativo a “coerenza e coesione” è spesso presente nelle griglie di valutazione delle produzioni scritte, sia nell’ambito di test standardizzati per la verifica della padronanza di una L2¹³ sia nella pratica didattica quotidiana di correzione degli scritti in L1. Eppure, l’impressione è che la coerenza venga spesso concettualizzata a priori, senza una ricerca empirica sui testi e senza la guida di una teoria linguistica, che invece favorirebbero l’individuazione di fenomeni puntuali che esemplificano ciascun grado di coerenza. Nelle griglie di valutazione, infatti, vengono spesso usati termini scalari come “poco”, “abbastanza” o “molto”, i quali, senza ulteriori specificazioni, hanno un valore relativo e, quindi, risultano vaghi. Questo è problematico perché la vaghezza della formulazione induce a interpretare soggettivamente il descrittore, con il rischio non solo di generare una disomogeneità fra valutatori, ma anche un’incoerenza tra giudizi dello stesso valutatore.

Non mancano, tuttavia, tentativi di definire più puntualmente il concetto di coerenza e di basarne la misurazione su dati empirici. Una scala esclusivamente dedicata alla coerenza si trova in Bamberg (1984). Sebbene sia una scala olistica apprezzabile per la sua ricchezza e puntualità nella descrizione dei fenomeni testuali, essa ha il difetto di mescolare in un unico descrittore vari aspetti, come la conclusività del testo e l’uso corretto dei coesivi, i quali potrebbero non co-occorrere nello stesso livello, ovvero un testo potrebbe concludersi adeguatamente, ma contestualmente manifestare problemi nell’uso dei coesivi. Un’altra scala interamente dedicata alla coerenza è stata sviluppata da Knoch (2007, 2010). La metodologia usata per la costruzione della scala è estremamente solida: i testi, precedentemente valutati con una scala esterna già validata, sono stati annotati per alcuni fenomeni di interesse relativi alla progressione tematica; mediante procedure statistiche è stato possibile verificare quali fenomeni linguistici sempre relativi alla progressione tematica predicessero i diversi livelli di competenza testuale. In questo modo, la

¹³ Si pensi al QCER, per esempio, oppure alle griglie di valutazione delle produzioni scritte di IELTS e TOEFL.

costruzione dei descrittori della nuova scala è empiricamente basata, in quanto i fenomeni illustrati dai descrittori per ogni livello di abilità sono realmente occorrenti (o co-occorrenti) nei testi. Per quanto la scala sia pregevole dal punto di vista della costruzione, essa si concentra solo su fenomeni relativi alla progressione *topic-comment* (Schneider, Connor 1990) e manca di includere altri fenomeni che sembrano invece rilevanti per la valutazione delle competenze testuali degli studenti. Infine, come già menzionato in precedenza, Kuiken e Vedder (2017) hanno elaborato una scala che misura coerenza e coesione all'interno del costrutto dell'adeguatezza funzionale. Le dimensioni che compongono il costrutto, oltre a coerenza e coesione, sono relative al contenuto, ai requisiti del task e alla comprensibilità. Sebbene la scala sia stata più volte testata sulla L2 (per una panoramica si veda Vedder 2019 e la bibliografia ivi riportata), gli studi che la validano sulla L1 sono ancora pochi e spesso riportano risultati discordanti.

A partire dalle problematiche emerse dall'analisi delle scale presentate, nella cornice del progetto ITACA ci proponiamo di elaborare uno strumento di valutazione sintetico-analitico che comprenda un indicatore relativo alla coerenza testuale il più possibile empiricamente basato e completo, ossia che contenga vari aspetti della testualità tratti direttamente dalle moderne teorie della linguistica del testo, e specifico per la L1. Il modello di Basilea (§ 3) è alla base della costruzione di questo indicatore. Infatti, nella dimensione della coerenza si chiederà di rilevare la modalità con cui le unità testuali vengono segmentate attraverso l'uso della punteggiatura e la presenza o meno di fenomeni che perturbano continuità, unitarietà e progressione nei piani logico-argomentativo e tematico-referenziale, lasciando per ora a lato il piano enunciativo-polifonico. Infine, dato che la coerenza è spesso intesa anche come «principio guida dell'interpretazione» (Conte 1999: 83), ci proponiamo di seguire il modello proposto da Kuiken e Vedder (2017) nel tenere traccia degli aspetti procedurali del testo tramite indicatori che misurano l'adeguatezza dei contenuti rispetto agli scopi, l'aderenza alla consegna, nonché lo sforzo cognitivo richiesto al lettore per comprendere lo scritto. Ciascuno di questi aspetti – ovvero il contenuto, i requisiti del task e la comprensibilità, insieme con l'articolata dimensione della coerenza – verrà valutato indipendentemente, su una scala metrica, sulla base di specifici descrittori che fanno riferimento a fenomeni puntuali, realmente occorrenti nello scritto. La rassegna dei fenomeni è stata effettuata attingendo alla vasta letteratura¹⁴ che descrive, a vari livelli e nei diversi gradi d'istruzione, dalla scuola primaria all'università, le devianze nell'ambito della testualità presenti nei testi di giovani scriventi che ancora non hanno raggiunto la piena maturità linguistica. La scala sintetico-analitica, inoltre, ha il

¹⁴ A titolo puramente esemplificativo si citano De Masi, Maggio 2008; Serianni, Benedetti 2009; Prada 2009, 2016; Roggia 2010; Colombo 2011; Ruggiano 2011; Ciccolone 2012; De Santis, Gatta 2013; Tarallo 2019; Ruele, Zuin 2020.

vantaggio di restituire profili di competenza molto spendibili in ambito didattico (cfr. Alderson 2005), perché danno indicazioni precise sui punti di forza e di debolezza degli scritti analizzati.

5. Conclusioni

In questo contributo abbiamo voluto richiamare l'attenzione sul fenomeno della coerenza testuale nella scrittura scolastica di tipo argomentativo. Con il progetto ITACA proponiamo uno studio di questo fenomeno basato sull'approccio dei *learner corpora*, vale a dire sull'analisi di una larga base di dati raccolta fra apprendenti italofoeni, il cui profilo è completato da informazioni di tipo sociolinguistico e da indicazioni sulle loro abitudini di lettura e scrittura. Riguardo alla coerenza testuale, se da un lato sono ben note sia l'importanza che essa riveste nel discorso scritto, sia la difficoltà di coglierla e descriverla in modo analitico e sistematico, dall'altro non altrettanto conosciuti e discussi sono gli ambiti della sua valutazione e del suo insegnamento. Questi ultimi due aspetti ci sembrano centrali per coloro che si occupano di didattica della scrittura a scuola. Gli insegnanti sono infatti chiamati a proporre un modello della coerenza testuale ai propri studenti e, in base a esso, a giudicare le loro produzioni scritte. In assenza di un quadro teorico solido, il processo di valutazione rischia di essere eccessivamente arbitrario. Viceversa, senza un metro di giudizio comprensibile ed equilibrato, è difficile che gli studenti collegano lo sfondo teorico che si cerca di trasmettere loro.

La scala di valutazione descritta presentata in via preliminare in questo contributo, e ancora in fase di sviluppo e validazione, ci sembra rispondere a queste esigenze. Da una parte essa è costruita intorno a un comprovato modello teorico della coerenza testuale, frutto di lunga riflessione scientifica; dall'altro, contiene dei descrittori che fanno riferimento a strutture testuali ben precise e la cui presenza o assenza è immediatamente verificabile nei testi rivisti. In prospettiva didattica, la scala sarà essere messa a disposizione degli insegnanti insieme a una guida che ne descriva la genesi, ne illustri l'apparato terminologico e che fornisca esempi concreti per ogni fenomeno trattato, nell'ottica di offrire ai docenti un valido strumento per orientarsi nell'insegnamento e nella valutazione della coerenza testuale.

Riferimenti bibliografici

- Alderson, Charles J. (2005), *Diagnosing foreign language proficiency. The interface between learning and assessment*, London, Continuum.
- Andorno, Cecilia (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Roma, Carocci.
- Applebee, Arthur N. - Langer, Judith A. - Jenkins, Lynn B. - Mullis, Ina - Foertsch, Mary A. (1990), *Learning to write in our nation's schools*, Washington, DC, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Balboni, Paolo (2017), *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Venezia, Marsilio.
- Bamberg, Betty (1984), *Assessing Coherence: A Reanalysis of Essays Written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979*, in «Research in the Teaching of English», 18/3, pp. 305-319.
- Beaugrande, Robert-Alain de - Dressler, Wolfgang U. (1984), *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, il Mulino.
- Becker-Mrotzek, Michael - Böttcher, Ingrid (2006), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, Berlino, Cornelsen.
- Boscolo, Pietro (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Roma-Bari, Laterza.
- Boscolo, Pietro - Zuin, Elvira (2015), *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, Bologna, il Mulino.
- Brinker, Klaus (2006), *Textlinguistik*, Heidelberg, Groos Edition Julius.
- Burstein, Jill - Tetreault, Joel - Chodorow, Martin (2013), *Holistic discourse coherence annotation for noisy essay writing*, in «Dialogue & Discourse», 4/2, pp. 34-52.
- Ciccolone, Simone (2012), *Incoerenze testuali e problemi di combinazione lessicale nella produzione scritta di studenti universitari: primi rilievi e proposte esplicative*, in Giuliano Bernini, Cristina Lavinio, Ada Valentini, Miriam Voghera (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Perugia, Guerra edizioni, pp. 119-136.
- Cisotto, Lerida - Novello, Nazzarena (2012), *La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria*, in «Italian Journal of Educational Research», 8, pp. 41-57.
- Colombo, Adriano (1992), *Il testo argomentativo: Presupposti pedagogici e modelli di analisi*, in Id. (a cura di), *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 56-84.

- Colombo, Adriano (2011), *A me mi: Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- Conte, Maria-Elisabeth (1999), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Corno, Dario (2002), *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*, Milano, Mondadori.
- Cortés Velásquez, Diego - Nuzzo, Elena (2017), *Assessing task performance in the academic context: functional adequacy scales for Italian L1 university students*, in *7th TBLT Conference Tasks in Context*, University of Barcelona, Barcelona, April 19-21.
- Christenbury, Leila - Bomer, Randy - Smagorinsky, Peter (2009), *Handbook of adolescent literacy research*, New York-London, Guilford.
- Crossley, Scott A. - McNamara, Danielle S. (2011), *Text coherence and judgments of essay quality: Models of quality and coherence*, in Laura Carlson, Christoph Hoelscher, Thomas F. Shipley (eds.), *Proceedings of the 29th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Austin, Texas, pp. 1236-1241 (<https://escholarship.org/uc/cognitivesciencesociety/33/33>, ultima consultazione: 9.1.2022).
- Crossley, Scott A. - Roscoe, Rod - McNamara, Danielle S. (2014), *What is successful writing? An investigation into the multiple ways writers can write successful essays*, in «Written Communication», 31/2, pp. 184-215.
- D'Aguanno, Daniele (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- D'Aguanno, Daniele - Tarallo, Claudia (2020), *L'italiano scritto accademico: Percorsi didattici e correzioni*, in «Italiano LinguaDue», 12/1, pp. 145-158.
- De Masi, Salvatore - Maggio, Maria (2008), *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, Milano, FrancoAngeli.
- De Mauro, Tullio (2010), *Misurare e valutare le abilità linguistiche*, in Enrico Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 17-22.
- Desai, Takshak - Dakle, Parag - Moldovan, Dan (2018), *Generating Questions for Reading Comprehension using Coherence Relations*, in *Proceedings of the 5th Workshop on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications*, pp. 1-10.
- De Santis, Cristiana - Gatta, Francesca (2013), *Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. I risultati di un'indagine*, in «Studi di grammatica italiana», XXXI-XXXII, pp. 411-441.

- Farag, Youmna - Yannakoudakis, Helen (2019), *Multi-Task Learning for Coherence Modeling*, in *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, Firenze, pp. 629-639.
- Feng, Vanessa W. - Lin, Ziheng - Hirst, Graeme (2014), *The impact of deep hierarchical discourse structures in the evaluation of text coherence*, in *Proceedings of COLING 2014, the 25th International Conference on Computational Linguistics: Technical Papers*, pp. 940-949.
- Ferrari, Angela (2009), *Quale linguistica del testo? Coerenza, coesione, architettura del testo*, in Giuliana Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci, pp. 33-50.
- Ferrari, Angela (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Ferrari, Angela - Lala, Letizia - Zampese, Luciano (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Roma, Carocci.
- Ferretti, Ralph P. - Fan, Yueyue (2016), *Argumentative writing*, in Charles A. MacArthur, Steve Graham, Jill Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research*, New York, Guilford, pp. 301-315.
- Ferretti, Ralph P. - Lewis, William E. (2019), *Knowledge of persuasion and writing goals predict the quality of children's persuasive writing*, in «Reading and Writing», 32/6, pp. 1411-1430.
- Graham, Steve - Early, Jessica - Wilcox, Kristen (2014), *Adolescent writing and writing instruction: introduction to the special issue*, in «Reading and Writing», 27/6, pp. 969-972.
- Grassi, Roberta - Nuzzo, Elena (2012), *Le (in)competenze di scrittura all'università: evidenze dai test di valutazione iniziale*, in Giuliano Bernini, Cristina Lavinio, Ada Valentini, Miriam Voghera (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Perugia, Guerra edizioni, pp. 101-118.
- INVALSI 2012, *Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano*, in https://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312/RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf (ultima consultazione: 19.11.21).
- Hausendorf, Heiko - Kesselheim, Wolfgang (2008), *Textlinguistik fürs Examen*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hayes, John R. - Flower, Linda S. (1980), *Identifying the Organization of Writing Processes*, in Lee W. Gregg, Erwin R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Hoek, Jet - Zufferey, Sandrine - Evers-Vermeul, Jacqueline - Sanders, Ted J.M. (2017), *Cognitive complexity and the linguistic marking of coherence relations: A parallel corpus study*, in «Journal of pragmatics», 121, pp. 113-131.
- Jetton, Tamara L. - Shanahan, Cynthia (2012), *Adolescent literacy in the academic disciplines*, New York-London, Guilford.
- Knoch, Ute (2007), 'Little coherence, considerable strain for reader': A comparison between two rating scales for the assessment of coherence, in «Assessing Writing», 12/2, pp. 108-128.
- Knoch, Ute (2010), *Diagnostic Writing Assessment*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Kuiken, Folkert - Vedder, Ineke (2017), *Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale*, in «Language Testing», 34/3, pp. 321-336.
- Lavinio, Cristina - Sobrero, Alberto A. (1991), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lai, Alice - Tetreault, Joel (2018), *Discourse Coherence in the Wild: A Dataset, Evaluation and Methods*, in *Proceedings of the 19th Annual SIGdial Meeting on Discourse and Dialogue*, pp. 214-223.
- Lucisano, Pietro - Takala, Sauli (1988), *La misurazione delle abilità di produzione scritta*, in «Ricerca educativa», 2, pp. 15-34.
- MIUR (2018), *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf> (ultima consultazione: 19.11.2021).
- Nussbaumer, Markus - Sieber, Peter (1994), *Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster*, in Peter Sieber, Edgar Brüttsch (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojek*, (= Sprachlandschaft 12), Sauerländer, Aarau u.a., pp. 141-168.
- Orrù, Paolo (2019), *Misurare l'adeguatezza funzionale in testi scritti di apprendenti di italiano L2*, in «Italiano LinguaDue», 11/1, pp. 54-68.
- Palermo, Massimo (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Pallotti, Gabriele (1998), *I ragazzi di oggi non sanno pensare. Alcune riflessioni di antropologia della scrittura*, in «Riforma e didattica», II/2, pp. 1-38.
- Pallotti, Gabriele (1999), *Il saggio documentato: una proposta per la valutazione delle competenze di scrittura nella scuola superiore*, in Ugo Cardinale (a cura di), *Insegnare Italiano nella Scuola del 2000*, Padova, Unipress, pp. 229-247.

- Pallotti, Gabriele (2002), *La scrittura documentata*, in Anna R. Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 123-151.
- Prada, Massimo (2009), *Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: Problemi e prospettive per una didattica della scrittura*, in «Italiano LinguaDue», 1/1, pp. 232-278.
- Prada, Massimo (2016), *Scritto e parlato. Il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica*, in «Italiano LinguaDue», 8/2, pp. 1-29.
- Roggia, Carlo E. (2010), *Una varietà dell'italiano tra scritto e parlato: La scrittura degli apprendenti*, in Angela Ferrari, Anna-Maria De Cesare (a cura di), *Il parlato nella scrittura odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Berna, Peter Lang, pp. 197-224.
- Ruele, Michele – Zuin, Elvira (2020), *Come cambia la scrittura a scuola*, Trento, IPRASE.
- Ruggiano, Fabio (2011), *L'italiano scritto a scuola*, Roma, Aracne.
- Serianni, Luca - Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- Schneider, Melanie - Connor, Ulla (1990), *Analyzing Topical Structure in ESL Essays: Not All Topics Are Equal*, in «Studies in Second Language Acquisition», 12/4, pp. 411-427.
- Scholman, Merel C.J. (2019), *Coherence relations in discourse and cognition: comparing approaches, annotations and interpretations*, Tesi di dottorato, Università del Saarland.
- Schutte, Nicola S. – Malouff, John M. (2007), *Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale*, in «Reading Psychology: An International Quarterly», 28, pp. 469-489.
- Tarallo, Claudia (2019), *Distribuzione pentenaria e analisi della competenza testuale su gruppi differenziali di studenti*, in Massimo Palermo, Eugenio Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze, Cesati, pp. 81-91.
- Troia, Gary A. – Harbaugh, Allen G. – Shankland, Rebecca K. – Wolbers, Kimberly A. W – Lawrence, Ann M. (2012), *Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability*, in «Reading and Writing», 26/1(2013), pp. 17-44.
- Vedder, Ineke (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.

- Vettori, Chiara – Abel, Andrea (2017) (a cura di), *KOLIPSI II: gli studenti altoatesini e la seconda lingua; indagine linguistica e psicosociale = KOLIPSI II: die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache; eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*, Bolzano, Eurac Research.
- Zhai, Fangzhou – Demberg, Vera – Shkadzko, Pavel – Shi, Wei – Sayeed, Asad (2019), *A Hybrid Model for Globally Coherent Story Generation*, in *Proceedings of the Second Workshop on Storytelling*, pp. 34-45.
- Zwiers, Jeff (2008), *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms, Grades 5-12*, New Jersey, John Wiley & Sons.
-