

“Correggere gli scritti degli alunni.

Indagine sulle metodologie utilizzate dai docenti negli interventi sugli elaborati scritti”

GISCEL Lombardia¹

1. L’oggetto e lo scopo dell’indagine

1.1. Correggere l’elaborato di italiano.

Il dibattito sulla valutazione degli scritti di italiano e sulla sua affidabilità non è certo nuovo: nasce infatti negli anni '30 del secolo scorso in Francia, approda in Italia molto più tardi, in concomitanza con l’istituzione della scuola media obbligatoria, ed è attivo e vivace per quasi due decenni, ma dice poco delle pratiche quotidiane di correzione dei docenti, tanto che molti degli aspetti messi in luce nel passato – la discrezionalità del correttore, l’attenzione ad alcuni aspetti della prova piuttosto che ad altri, la soggettività nell’attribuzione del voto - persistono negli anni².

Osservazioni analoghe emergono anche dalla ricerca condotta dal GISCEL Emilia-Romagna nel 2008³ sulla correzione dello scritto di italiano in tutti gli ordini di scuola. In questo lavoro gli autori, analizzando ciò che era stato oggetto di correzione, sottolineano per esempio l’attenzione data dagli insegnanti ad ortografia e lessico, e il minor rilievo dato invece a sintassi e soprattutto alla testualità.⁴

Le Indicazioni Nazionali del 2012, gli interventi normativi degli ultimi anni, le riforme degli esami di Stato della Secondaria di Primo e di Secondo Grado (le ultime del 2018 non del tutto felici), oltre alle riflessioni suggerite da queste modifiche, hanno prodotto cambiamenti significativi nella didattica della scrittura, con ricadute importanti anche sulla valutazione degli scritti; molto però resta ancora da fare.

Ricordiamo alcune questioni di fondo.

Nella correzione e valutazione di un compito scritto di italiano convergono le conoscenze di due diversi ambiti teorici: quello relativo alla *misurazione e valutazione didattica* e quello relativo alla *competenza di scrittura*, conoscenze che nel momento concreto del correggere intervengono in modo integrato.

Ogni scritto è poi un prodotto unico sia per la libertà di chi scrive di scegliere le soluzioni comunicative che ritiene più adatte, sia per le infinite possibilità di espressione che la lingua offre; un compito di scrittura ammette non una, ma innumerevoli possibilità di risposta. Correggerlo e valutarlo pone quindi problemi in più oltre a quelli già insiti nel processo della valutazione didattica in genere.

La valutazione didattica è un processo complesso che prevede più fasi:

- a) la *determinazione non generica dell’oggetto da valutare*, cosa possibile solo se l’oggetto è già stato individuato come obiettivo di un percorso di lavoro specifico e dedicato;
- b) la *misurazione*, cioè la raccolta di informazioni relative alla prestazione, misurazione che necessita di *uno *strumento*, cioè di una prestazione in cui l’apprendente possa mostrare quantità e qualità del suo apprendimento; di * *un sistema di punteggi* capace di attribuire un “peso specifico” a ciascun aspetto della prova; di una * *rilevazione* che permetta di osservare lo scarto fra il prodotto

¹ Il presente articolo è il risultato dell’indagine condotta dal GISCEL Lombardia: le analisi relative agli elaborati dei singoli livelli scolastici sono stati scritti dai gruppi di lavoro, mentre le parti generali sono state scritte da Luisa Zambelli, che ha inoltre rivisto il testo complessivo.

² Benvenuto-Giacomantonio, *Un po’ di storia della valutazione scolastica*

³ GISCEL Emilia-Romagna, *La correzione del testo scritto*.

⁴ Nella ricerca gli autori fanno riferimento a riflessioni di R. Cousinet, *La correzione degli errori*, 1958, Lecce

atteso e il prodotto realizzato dallo studente; quest'ultima attività è ciò che si intende di solito per *correzione*;

c) la *valutazione* vera e propria, ossia l'interpretazione delle informazioni raccolte e la formulazione di un giudizio di valore; particolarmente delicata è la scelta della “*soglia di sufficienza*”, cioè del livello che segna il discrimine tra valutazione positiva e negativa, e permette di riconoscere la prova riuscita rispetto a quella non riuscita.

Nello scritto di italiano già la *determinazione dell'oggetto* necessita di una riflessione specifica. Quale oggetto si valuta con l'elaborato scritto? Si dovrebbe valutare solo la *competenza di scrittura*, cioè capacità di produrre testi coesi e coerenti, rispettando regole e convenzioni proprie del mezzo scritto, tenendo conto del compito di scrittura e del contesto comunicativo. Nella pratica didattica però si vede come e quanto il “contenuto” - inteso come quantità e qualità delle informazioni- abbia nella considerazione dei docenti spazio e rilevanza.

Quanto allo “*strumento*”, cioè al tipo di compito di scrittura proposto, tradizionalmente è stata privilegiata la prova a “*stimolo aperto e risposta aperta*, in cui le tracce – spesso generali e poco circostanziate- non permettono di fare alcuna previsione sul tipo di risultato atteso. A questo tipo di prova si stanno però affiancando altre forme, in particolare le prove *semistrutturate*, con S chiuso e R aperta, in cui la consegna dettagliata indica le caratteristiche che un prodotto scritto soddisfacente dovrà avere, *prefigurando* contemporaneamente criteri espliciti di lettura e correzione.

Attraverso il *sistema dei punteggi* si attribuisce ai vari aspetti dell'elaborato – linguistici e testuali - un valore. Si tratta di un aspetto fondamentale: quanto “*pesa*” la morfosintassi nel complesso del testo scritto? E il lessico? La forte variabilità osservata nelle valutazioni della nostra indagine conferma che ciascun correttore ha un suo metro di misurazione, e che la stessa prestazione ottiene da correttori diversi valori anche molto dissimili fra loro.

Nella fase della *correzione* va poi data un'attenzione particolare alle *modalità* dell'intervento correttivo, che sono essenzialmente tre: *correzione rilevativa*, *correzione risolutiva*, *correzione classificatoria*, ciascuna con caratteristiche e funzioni proprie:

- la *correzione rilevativa* segnala semplicemente l'errore, senza che allo studente venga fornita alcuna indicazione circa la natura dell'errore e la possibile modifica;
- la *correzione risolutiva* prevede la riscrittura del docente ed ha la specifica funzione di proporre una forma valida, che lo studente può far propria e interiorizzare come “*modello*”
- la *correzione classificatoria* suggerisce l'ambito specifico dell'imprecisione/errore; è lasciato allo studente il compito di selezionare all'interno di quell'ambito la forma migliore. Va però tenuto in conto che lo studente - scrittore inesperto- spesso non possiede gli strumenti per fare sostituzioni valide, come le revisioni fatte dagli alunni – revisioni solitamente scadenti- dimostrano.⁵

In fase di *valutazione* i dati raccolti portano a un giudizio di valore, risultato dell'interpretazione di quanto rilevato nella correzione e misurato in base al sistema di punteggi stabilito: il voto. Nell'ordinamento scolastico italiano il voto è elemento di una scala numerica decimale, con una soglia di sufficienza individuata con criterio numerico (la metà più uno). Il voto nella pratica didattica è solitamente accompagnato da un *commento*, che ne costituisce l'interpretazione.

1. 2 Lo scopo dell'indagine

⁵ Mandelli, Fioretta, Rovida, Letizia, *La bella e la brutta*, 1997, Milano

La nostra ricerca ha per oggetto la *correzione e valutazione* del compito scritto di italiano; in particolare si propone di raccogliere informazioni sulle *procedure complessive utilizzate dai docenti nei loro interventi sul testo*:

- tipologia della correzione (se prevale la semplice rilevazione degli errori, se si dà una loro descrizione o classificazione, se viene proposta la forma corretta risolutiva);
- aspetti osservati (se negli interventi di correzione vengono privilegiati alcuni aspetti – linguistici, testuali, di contenuto- rispetto ad altri, e quali in particolare);

operazioni di misurazione e valutazione:

- peso attribuito ai vari aspetti dell’elaborato
- modi di attribuzione del voto numerico

Tenendo poi presente che gli elaborati usati per la ricerca nei tre livelli scolastici appartengono ad una stessa tipologia testuale (referenziale / espositivo), riteniamo possibile concludere l’analisi con qualche osservazione “verticale”, e verificare per esempio se le modalità di rilevazione e correzione si modifichino nel curriculum, se la valutazione risponda a criteri simili o differenti nei tre ordini di scuola.

1.3 Le fasi dell’indagine

L’indagine si è sviluppata in più fasi.

Nella *fase preparatoria* a due classi quinte della Primaria, due terze della SPG, due seconde della SSG) è stato proposto un compito di scrittura consistente nella stesura di un testo di tipo espositivo per la primaria e espositivo-argomentativo per i due gradi della secondaria, nello specifico:

- la ricostruzione di una visita di istruzione (*Lezione al planetario*) per la Primaria;
- l’esposizione, con l’appoggio di un pro-memoria, di un argomento di studio (*Cause della seconda guerra mondiale*) da concludere con una valutazione argomentata per la SPG;
- il commento di un romanzo letto e discusso in classe (*Il buio oltre la siepe*), commento da completare con il confronto fra la situazione presentata nel romanzo e quella attuale, per la SSG.

I compiti di scrittura dei tre livelli hanno dunque in comune la tipologia testuale e il fatto che “l’oggetto” della scrittura è riferito a un contenuto noto, oggetto di un lavoro di classe. Si tratta di testi che – nella classificazione di E. Manzotti⁶ e di Letizia Lala⁷- possono essere ascritti alla macrocategoria dei *Testi che elaborano altri testi*, in cui rientrano *il riassunto, la parafrasi, il commento, la rielaborazione, la sintesi di diversi documenti, il verbale*; richiedendo allo scrivente di elaborare contenuti dati o comunque noti, gli permettono di concentrarsi sulla loro organizzazione e forma linguistica.

Il gruppo di ricerca ha proceduto poi alla raccolta e alla lettura di tutti gli elaborati prodotti e alla scelta per ogni livello di un testo ”medio”, cioè non troppo problematico, ma neppure troppo accurato.

Ognuno dei tre testi scelti (uno per ogni livello) è stato riprodotto- in modo rigorosamente anonimo- in un doppio formato: fotocopia dell’originale scritto dallo studente e trascrizione dattiloscritta del

⁶Manzotti, Emilio (1990), *Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata*, «Nuova secondaria» 7, pp. 25-42.

⁷Lala, Letizia [https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)

testo. La trascrizione è parsa necessaria per sciogliere eventuali difficoltà di lettura dovuti a grafia poco chiara e garantire che la lettura fosse uniforme per tutti i correttori.

È stato infine individuato un consistente gruppo di docenti disponibili al lavoro di correzione: circa 200 docenti (101 della Primaria, 67 della SPG, 34 della SSG) delle province di Milano, Bergamo, Pavia e Varese.

Il testo in doppio formato è stato consegnato a ciascuno dei docenti interessati; non sono stati coinvolti nella correzione i docenti delle classi in cui era stato svolto il compito di scrittura. Ai docenti è stato richiesto di correggere – in forma anonima- il testo nei modi solitamente usati nella propria pratica didattica. Ogni docente ha corretto il compito del livello della scuola in cui insegna.

Le correzioni raccolte sono state sottoposte all' analisi e alla classificazione in base a:

- quantità e qualità degli interventi dei docenti correttori,
- gamma dei voti numerici utilizzata,
- commenti (giudizi) e loro caratteristiche,
- tipi di suggerimenti di lavoro proposti per il superamento delle carenze rilevate.

2. I dati raccolti . Scuola primaria

2.1 Le caratteristiche del compito di scrittura

L'elaborato della Primaria è il prodotto di un compito di scrittura assegnato a una classe quinta e consiste nella relazione della visita fatta dalla classe al Planetario di Milano, visita durante la quale gli alunni hanno ascoltato la spiegazione di un esperto a proposito degli strumenti e del materiale esposto. Il tema dell'esperienza era stato anticipato attraverso la lettura della locandina del Planetario: *“Costellazioni, stelle e pianeti sono qui ad aspettarvi! La Terra sarà la vostra compagna di viaggio e avrà bisogno del vostro aiuto per compilare il suo Passaporto Stellare. L'aiuterete? E allora partiamo per un viaggio tra le stelle alla scoperta del cielo e delle sue meraviglie e non lasciamoci sfuggire una pioggia di stelle cadenti.”*

Questa la consegna data agli alunni:

“Scrivi un testo che parli della lezione al Planetario. Nel testo non devono mancare

- 1) alcuni dati di contesto (chi? quando? dove? ...)*
- 2) una breve descrizione del luogo all'interno del quale si è tenuta la lezione*
- 3) una parte centrale che riguarda gli argomenti trattati e le informazioni ascoltate*
- 4) puoi aggiungere qualche osservazione personale e alcune domande che ti sarebbe piaciuto rivolgere all'esperto.”*

Si tratta di un compito di scrittura abbastanza frequente nella pratica didattica della Primaria, in cui si è soliti far precedere la scrittura individuale da momenti collettivi di riflessione sui contenuti, da messa a fuoco di alcuni concetti con presentazione di termini specifici. In questo caso gli alunni hanno però affrontato la consegna senza fase preparatoria o altre forme di supporto.

2.2 Il testo prodotto dallo studente

Di seguito la trascrizione del testo dell'alunno della quinta primaria.

<p><i>Il giorno 15 gennaio 2019 siamo andati al Planetario dove abbiamo fatto una lezione sullo spazio e sull'universo. Quando siamo entrati nel planetario hanno messo delle musicchette che ci accompagnavano, ma una delle cose che mi sono piaciute di più, sono le sedie, giravano 360°, perché nel centro c'era un "formicone" (per gli amici) ci ha detto un professore, ma il suo vero nome è planetario che proiettava delle immagini sul tetto, che era a forma di cupola, inoltre il professore ci aveva detto che il "formicone", è l'unico qui in Italia, ma in tutto il mondo ce ne sono solo 4 di proiettori come questo. Noi siamo iniziati compilando una specie di carta d'identità della</i></p>	<p><i>Terra che mammano che scoprimavamo una cosa l'ha compilavamo; poi ho saputo grazie al "formicone" e al professore che il professore, che il sole sorge verso sud-est al posto di est. Nell'ultima parte della giornata hanno spento tutte le luci e tutte le stelle si sono viste molto meglio e sono state proiettate molto meglio e hanno proiettato moltissime stelle cadenti con una musica di sottofondo e in fine il professore ci ha detto di usare bene questi desideri e queste stelle cadenti; anche se ha me è piaciuto scoprire che dentro la Via Lattea c'è un'altra galassia, ma la cosa che mi è piaciuta di meno è la confusione che alcuni facevano.</i></p>
---	---

L'elaborato si sviluppa su tre facciate di foglio protocollo occupando una colonna centrale senza spazi laterali.

Il testo è composto di 4 periodi, rispettivamente di 19, 89, 44, 85 parole, per un totale di 237. Il primo e il terzo periodo costituiscono rispettivamente l'introduzione e la fase di snodo dell'esperienza, mentre il secondo e il quarto – molto ampi- contengono la narrazione dei momenti salienti dell'esperienza; l'ultimo periodo è spezzato nella parte finale da un punto e virgola che isola un segmento di testo in cui l'alunno come conclusione dell'elaborato presenta un paio di osservazioni personali.

Questi due lunghi periodi, in cui le proposizioni si giustappongono le une alle altre in modo poco gerarchizzato, presentano un andamento più simile al parlato che allo scritto, così come più vicino all'orale è il registro linguistico, caratterizzato da bassa densità lessicale e da genericità nella scelta delle parole.

2.3. Modalità di correzione utilizzate

L'impatto visivo che le correzioni dell'insegnante hanno sull'alunno è aspetto da non trascurare. Gli interventi complessivi sul testo della quinta primaria hanno una variabilità molto alta: da 10-12 circa in alcuni scritti fino a 35/40 in altri; si presentano di solito chiari e ordinati, ma non mancano i casi in cui l'alto numero di correzioni, richiami, sigle e altri segnali rendono problematica la loro lettura.

E' stata privilegiata la correzione *risolutiva* o *mista*; pochi i casi in cui l'insegnante classifica soltanto gli errori, ma alcuni correttori richiamano l'attenzione dell'alunno su qualche punto poco chiaro attraverso domande "*chi? dove? perché?*". Alcuni – pochi- si limitano alla sola rilevazione: è possibile che tale modalità molto "leggera", che non fornisce l'alunno una guida per comprendere la natura dell'errore, sia da ricondurre alla frequente abitudine degli insegnanti della Primaria di correggere gli elaborati in classe, direttamente con l'alunno.

2.4 Ambiti di intervento

Gli interventi degli insegnanti correttori sono relativi agli *aspetti linguistici – ortografia, lessico, sintassi*- con attenzione prevalente per la sintassi. All'interno di uno stesso ambito si registra una grande variabilità: a livello del *lessico* per esempio si va da un minimo di 2-3 interventi a 11-12; la medesima osservazione può essere estesa all'*ortografia*, ambito in cui gli interventi vanno da 1 a 10.

Ortografia. Le correzioni ortografiche riguardano:

- uso dell'H (... *anche se ha me è piaciuto...*); questo errore è stato corretto da tutti i docenti correttori; sempre usata la modalità risolutiva.
- segmentazione (... *l'ha compilavamo* ...); corretto da tutti e con modalità risolutiva
- scrittura di parole (*mammano*); l'errore di scrittura è rilevato da quasi tutti i docenti, ma non sempre corretto perché coinvolto in modifiche più ampie e spesso dunque cancellato. La correzione specifica, quando viene fatta, è risolutiva.
- maiuscola nei nomi propri (*universo / planetario*); qui le correzioni sono numerose, ma non univoche: molti correttori infatti riscrivono con la maiuscola alcune parole scritte nel testo con la minuscola (*planetario, universo, spazio*), mentre altri accettano la forma usata dall'alunno.
- lapsus (*Nell'ultima parte* ...) rilevato e corretto da pochissimi.

Lessico. L'elaborato non presenta errori di lessico, ma quasi tutti i correttori intervengono per innalzare il livello del registro sostituendo vocaboli generici con altri più specifici:

- "*abbiamo fatto*" viene sostituito con "*abbiamo seguito*" oppure "*abbiamo assistito*", o ancora "*abbiamo svolto*";
- "*ha detto*" con "*ha spiegato*", "*ha suggerito*", "*ha informato*";
- "*tetto*" con "*volta*", "*soffitto*", "*cupola*", "*la parte superiore*".

Alcuni interventi paiono superflui poiché la correzione porta a risultati più o meno equivalenti alla forma di partenza:

- "*dentro la Via Lattea*" → "*all'interno della Via Lattea*"
- "*la cosa che mi è piaciuta di meno*" → "*la cosa che ho apprezzato di meno*".

Altri interventi vanno anche oltre la modifica della singola parola e coinvolgono enunciati interi:

- "... *hanno messo delle musicchette*" diventa "... *siamo stati accompagnati nella visita da un sottofondo musicale*";
- "... *ha me è piaciuto scoprire*" viene sostituito da "... *ho scoperto con piacere e stupore*"
- "... *che mammano che scoprimavamo* ..." viene modificato con "... *arricchivamo poco alla volta* ..."

Non si può non osservare che le modifiche proposte dai docenti – la modalità scelta è sempre di tipo risolutivo- superano spesso il livello delle competenze lessicali che ci si possono aspettare da alunni della quinta primaria, esulando talvolta anche dal VF.

Morfologia. Nel testo dell'alunno si trovano due errori morfologici, riferiti ambedue all'uso dei verbi:

- flessione del verbo (*scoprimavamo*) : l'errore è rilevato da quasi tutti i docenti correttori, ma solo raramente modificato;
- selezione dell'ausiliare nei tempi composti (*siamo iniziati*), dovuta probabilmente a una modifica nella scelta del verbo a cui non fa seguito la sostituzione dell'ausiliare. L'errore viene rilevato da tutti i correttori e modificato dalla maggior parte.

Sintassi. La sintassi è un aspetto critico dell'elaborato e viene molto osservata.

Le reggenze. L'espressione "giravano 360°" è priva della preposizione *a*, forse per un lapsus; solo pochissimi docenti intervengono e correggono.

Le concordanze. Circa la metà dei correttori è intervenuta sulla concordanza gruppo del soggetto-gruppo del predicato:

"... una delle cose che mi sono piaciute di più, sono state le sedie che giravano ..."
viene modificato così: "una delle cose che mi è piaciuta di più sono state le sedie che giravano ...".

Viene quasi sempre corretta anche la ridondanza pronominale:

"in tutto il mondo ce ne sono solo 4 di proiettori come questo." → "in tutto il mondo ci sono solo quattro proiettori come questo"

La forma impersonale realizzata con la terza persona plurale del verbo viene quasi sempre corretta e modificata trasformando la frase attiva in frase passiva:

"... alla fine della giornata hanno spento tutte le luci ..." → "... alla fine della giornata sono state spente tutte le luci ..."

Gli interventi più numerosi riguardano la *struttura dei periodi*, soprattutto del secondo e del quarto, periodi particolarmente lunghi e disomogenei, in cui proposizioni con funzioni sintattiche diverse sono giustapposte, legate con connettivi inadatti e punteggiatura "leggera".

Il secondo periodo (molto lungo: 89 parole)

"Quando siamo entrati nel planetario hanno messo delle musicchette che ci accompagnavano, ma una delle cose che mi sono piaciute di più, sono le sedie , giravano 360°, perché nel centro c'era un "formicone" (per gli amici) ci ha detto un professore, ma il suo vero nome è planetario che proiettava delle immagini sul tetto, che era a forma di cupola, inoltre il professore ci aveva detto che il "formicone", è l'unico qui in Italia, ma in tutto il mondo ce ne sono solo 4 di proiettori come questo."

riceve per lo più questo tipo di correzioni:

Quando siamo entrati hanno messo delle musicchette che ci accompagnavano (dove?). Una delle cose che mi sono piaciute di più sono state le sedie: giravano a 360°; nel centro c'era un << formicone >> (per gli amici) così ci ha detto un professore, ma il suo vero nome è planetario che proiettava delle immagini sul tetto a forma di cupola. Il professore ci ha detto che il <<formicone>>, è l'unico qui in Italia e che in tutto il mondo ce ne sono 4 come questo.

All'inizio dentro il Planetario c'era delle musicchette che ci accompagnavano. Le cose che mi sono piaciute di più, sono state le sedie che giravano a 360°, e nel centro c'era un <<formicone>> (per gli amici) ma come ha detto il professore, il suo vero nome è planetario, che proiettava delle immagini sul tetto, che era a forma di cupola. Il professore aggiunse che il <<formicone >>, è l'unico qui in Italia, e in tutto il mondo ce ne sono solo 4 .

Quando siamo entrati nel Planetario (chi?) hanno messo delle musicchette che ci accompagnavano, ma una delle cose che mi sono piaciute di più erano le sedie perché giravano a 360°. Al centro c'era un <<formicone>> (per gli amici). Un professore infatti ci ha detto che ma il suo vero nome è planetario. Proiettava delle immagini sul tetto che era a forma di cupola. Il professore ci ha detto che il <<formicone>> è l'unico qui in Italia e che in tutto il mondo ce ne sono solo quattro come questo.

Come si può vedere, le riscritture dei docenti (numerose) risolvono il problema dell'elenco di proposizioni giustapposte

- eliminando dei connettivi coordinativi (*ma* della prima riga) e sostituendo con un punto;
- eliminando il *perché* della seconda riga e concludendo subito con un punto e virgola o con un punto; questa procedura però altera l'informazione (la spiegazione del motivo per cui le sedie ruotavano su se stesse) che l'alunno intendeva dare;
- eliminando il connettivo *inoltre* della quarta riga e sostituendolo con il punto.

Nel complesso gli interventi non sono sempre adeguati: spesso poco coordinati fra loro, producono periodi disarmonici, trascurano alcune improprietà, introducono una segmentazione eccessiva, come si può vedere nell' ultimo esempio.

L'ultimo periodo – 82 parole- è particolarmente disorganico, con ripetizioni, vuoti informativi e scarsa continuità tematica nella parte finale.

“Nell'ultima parte della giornata hanno spento tutte le luci e tutte le stelle si sono viste molto meglio e sono state proiettate molto meglio e hanno proiettato moltissime stelle cadenti con una musica di sottofondo e in fine il professore ci ha detto di usare bene questi desideri e queste stelle cadenti; anche se ha me è piaciuto scoprire che dentro la Via Lattea c'è un'altra galassia, ma la cosa che mi è piaciuta di meno è la confusione che alcuni facevano.”

Esempi di correzione dei docenti:

Nell'ultima parte della giornata hanno spento tutte le luci e al buio tutte le stelle si sono viste molto meglio. Hanno proiettato moltissime stelle cadenti con una musica di sottofondo (??). Infine il professore ci ha detto di usare bene questi desideri. A me è piaciuto (parola sottolineata con linea ondulata) scoprire che dentro la Via Lattea c'è un'altra galassia. La cosa che mi è piaciuta di meno è la confusione che alcuni facevano.

Nell'ultima parte della giornata hanno spento tutte le luci e le stelle si sono viste meglio. Sono state proiettate anche moltissime stelle cadenti con una musica di

sottofondo e infine il professore ci ha detto di esprimere un desiderio. A me è piaciuto scoprire che dentro la Via Lattea c'è un'altra galassia, ma la cosa che mi è piaciuta di meno è la confusione che alcuni facevano.

Alla fine hanno spento tutte le luci e le stelle si vedevano molto meglio, persino le stelle cadenti con una musica di sottofondo. e il professore ci ha detto di esprimere un desiderio per ogni stella cadente. Mi è piaciuto molto, soprattutto avere scoperto che dentro la Via Lattea c'è un'altra galassia, ma la cosa che mi è piaciuta di meno è stata la confusione che vi era all'interno.

Correggere un periodo così disomogeneo salvaguardando contemporaneamente il testo originale è impresa ardua; gli interventi dei docenti si sono così tradotti in

- cancellazioni anche ampie di segmenti di testo (sono state eliminate soprattutto le ripetizioni),
- introduzione di punteggiatura (punto o punto e virgola)
- riformulazione di alcuni segmenti del testo.

Solo in pochi casi invece è stata corretta la frase finale, che introduce un argomento completamente diverso dal precedente e che l'alunno separa soltanto con una virgola.

Le improprietà della *coesione* ottengono attenzione alterna.

Riguardo ai *tempi dei verbi* le forme verbali coniugate con tempo inadatto vengono trattate in modo vario:

“hanno messo delle musicchette che ci accompagnavano ...” è pochissimo rilevato e ancor meno corretto; è invece oggetto di numerosi interventi *“ ... mi sono piaciute di più, sono le sedie...”* che viene modificato in *“... mi sono piaciute di più sono state le sedie...”* oppure *“ ... mi sono piaciute di più erano le sedie...”*

“ ... inoltre il professore ci aveva detto ...” è sempre corretto con *“ ... ci ha detto ...”* mentre *“ ... è la confusione che alcuni facevano.”* dell'ultima riga è poco rilevato; la modifica consiste nella trasformazione dell'imperfetto: *“ ... che alcuni hanno fatto”*.

I *connettivi* rappresentano uno degli aspetti più critici del lavoro: l'alunno, ancora poco padrone delle strategie della lingua scritta, utilizza congiunzioni soprattutto coordinanti (*e, poi, ma*) per introdurre nuove informazioni e far progredire il testo ottenendo così dei periodi “elenco” poco strutturati e gerarchizzati:

“ ... e tutte le stelle si sono viste molto meglio e sono state proiettate molto meglio e hanno proiettato moltissime stelle cadenti con una musica di sottofondo e in fine il professore ci ha detto di usare bene questi desideri ... ”

Le correzioni dei docenti (come già visto) vanno tutte nella direzione di sostituire le congiunzioni con segni di punteggiatura - il punto soprattutto- dando però origine a periodi anche molto brevi:

“ ... e tutte le stelle si sono viste molto meglio. ~~e sono state proiettate molto meglio~~ e Hanno proiettato moltissime stelle cadenti con una musica di sottofondo. e Infine il professore ci ha detto di usare bene questi desideri ... ”

La *punteggiatura* è un altro elemento critico del testo: oltre ai quattro punti che concludono i periodi del testo e un punto e virgole che spezza il terzo periodo, nello scritto si trovano nove

virgole, tutte concentrate nella prima parte del testo, alcune correttamente usate, altre poco plausibili.

Nelle correzioni

- viene isolato un inciso: “ *Ho saputo grazie al formicone e al professore, che il sole ...* ” → “ *Ho saputo, grazie al formicone e al professore, che il sole ...* ” ,
- sono introdotti i due punti per togliere un *che* di troppo: “ ... *Terra che mammano che scoprimavamo una cosa l’ha compilavamo;*” → “ ... *Terra: man mano scoprivamo una cosa la completavamo* ”
- viene invece trascurata la virgola posta fra il gruppo del soggetto e il verbo: “ ... *una delle cose che mi sono piaciute di più, sono le sedie, ...* “.

Infine va sottolineato che nessun correttore segnala la necessità del capoverso come elemento di organizzazione del testo; il segmento

“ ... *4 di proiettori come questo. Noi siamo iniziati ...* ” non riceve alcuna modifica o indicazione.

le segnalazioni che riguardano l’inserimento del *dato nuovo* sono molto esigue:

“ ... *e in fine il professore ci ha detto di usare bene questi desideri ...* ”; solo qualche correttore fa notare che non essendo stato introdotto prima, “*desideri*” non può essere preceduto da “*questi*”.

Non c’è alcun intervento relativo alla *coerenza*: il testo d’altra parte -con l’unica eccezione del contenuto delle ultime righe (un’informazione scollegata dal co-testo e il commento personale conclusivo) - appare ben tematizzato.

Struttura del testo e aspetti informativi. Lungo il testo non si trovano segnalazioni di carenze informative, ma solo qualche richiesta di precisazione di microinformazioni: “ *Spiega meglio: chi fa girare le sedie?*”, “ *Chi?* (in riferimento al primo verbo del testo “ ... *siamo andati ...* ”)”, “*Quali?*” (in riferimento all’espressione “*proiettavano delle immagini*”). Il livello informativo del testo viene però sempre valutato nel commento finale.

2.5 Voto e commento

Voto. Per formulare la valutazione dell’elaborato i correttori non fanno riferimento a nessuna scheda, e solo in rarissimi casi vengono indicati voti parziali riferiti a singoli aspetti (ortografia, sintassi, punteggiatura ...), da far confluire poi nel voto finale.

L’attribuzione del voto rivela una marcata soggettività: si nota infatti un’ampia forbice, che va da 5 a 9, con una forte concentrazione sui valori intermedi di 6 6½ 7 ; in qualche occasione si nota una certa incongruenza tra voto numerico e numero degli interventi sul testo: a fronte di numerose correzioni, sostituzioni e modifiche il voto è comunque discreto.

Commento.

I commenti prendono in considerazione solitamente contenuto e gli aspetti linguistico-testuali di ortografia, lessico, morfologia, sintassi e punteggiatura:

Esempi:

- *Il contenuto è pertinente e abbastanza ricco. La forma è poco scorrevole: il testo presenta errori nella strutturazione sintattica della frase e nell’uso della punteggiatura. Ortografia: attenzione all’uso dell’H.*
- *Bene i contenuti, ma cerca di scrivere frasi più brevi così eviterai di ripetere delle parole / concetti. Rileggi sempre ciò che scrivi per controllare il tuo testo e la struttura delle frasi (e l’ortografia). Ricordati di puntini sulle i !*

Sono però numerosi i commenti che si occupano solo del contenuto:

- *Abbastanza completa la parte in cui parli del contesto. Limitata la sezione in cui descrivi il lavoro. Buona la parte che riguarda gli argomenti trattati. Discrete le osservazioni personali, ma scarse le domande che avresti potuto rivolgere all'esperto.*
- *Hai riferito in modo abbastanza chiaro l'esperienza vissuta, anche se il testo poteva essere arricchito di altri particolari.*

Come i voti, così anche i commenti sono molto diversificati: se per alcuni il lavoro risulta soddisfacente e abbastanza ricco sotto il profilo informativo, per altri è impreciso o lacunoso, o comunque non equilibrato fra le sue parti.

“Testo ben sviluppato, alcune parti potevi arricchirle (sic) un po' di più. Attento alle ripetizioni.”

“Periodi troppo lunghi, senza interruzione col punto fermo. Uso eccessivo di <<ma>>; due errori di uso scorretto di <<h>> nel verbo avere. Pochissime informazioni sugli argomenti trattati.”

Un certo numero di correzioni si conclude con il solo voto, senza un commento descrittivo del lavoro: è possibile che l'assenza sia da attribuire alla prassi- frequente nella scuola primaria- di correggere gli scritti in classe con la presenza dell'alunno stesso.

Un numero discreto di docenti dichiara infine di essere in difficoltà nell'esprimere una valutazione adeguata in assenza di dati relativi alla situazione scolastica dell'alunno e al suo percorso d'apprendimento, osservazione più specifica della valutazione sommativa rispetto a quella formativa come è invece la correzione di un elaborato scritto.

2.6 Suggerimenti di lavoro

I suggerimenti per un lavoro di recupero da parte dell'alunno sono presenti in circa la metà degli elaborati, e risultano piuttosto generici; le indicazioni più frequenti consistono nella richiesta di trascrizione del testo con l'integrazione delle correzioni dal docente:

- *Trascrivi sul quaderno il testo correggendo gli errori così come ti viene indicato.*

Altre indicazioni riguardano lo svolgimento di esercizi connessi agli errori segnalati, con l'eventuale appoggio di schede ortografiche e lessicali; sono anche molto frequenti i suggerimenti relativi a esercizi sulla punteggiatura. In qualche caso – pochi- le indicazioni sono più specifiche e riferite all'organizzazione del testo nel suo complesso:

- *Utilizza sempre una scaletta di partenza in cui metterai in ordine di successione le caratteristiche importanti delle varie attività.*

Un discreto numero di docenti dichiara infine di rileggere il testo in presenza dell'alunno, commentare con lui errori e correzioni e invitarlo a rivedere alcuni punti. Rari i casi in cui si ipotizzano revisioni collettive, consultazioni del dizionario o esercizi per l'arricchimento lessicale. Non si accenna mai ad un lavoro di approfondimento che prenda spunto da quanto emerso nella correzione.

3. I dati raccolti: scuola secondaria di primo grado

3.1 Le caratteristiche del compito di scrittura

L'elaborato assegnato alla classe terza di scuola secondaria di primo grado scelto per la ricerca è un testo di tipo espositivo-argomentativo documentato, poiché prevede la possibilità, da parte dello studente, di consultare durante la redazione del testo una fonte informativa.

La traccia è la seguente:

“La prima guerra mondiale scoppiò quando lo studente serbo Gavrilo Princip uccise l'arciduca Francesco Ferdinando erede al trono austriaco e la moglie mentre erano in visita a Serajevo.

In realtà questa fu solo l'occasione del momento, perché le cause reali furono altre, ben più complesse.

Illustra in modo sintetico le cause reali del terribile conflitto come le hai studiate, indica poi quale fu secondo te la più grave e spiega il perché.”

Ecco un breve pro-memoria circa le reali cause della prima guerra mondiale.

(Lo studente, insieme alla traccia, riceve la copia di un breve pro-memoria sulle principali cause dello scoppio della Prima guerra mondiale.)

Cause politiche:

Il desiderio di rivincita della Francia verso la Germania per la riconquista dell'Alsazia e della Lorena perdute nel 1870;

la rivalità fra Austria e Russia per il predominio nella penisola balcanica dove il potere dell'impero turco era in declino;

il desiderio degli Slavi e degli Italiani del Trentino e della Venezia Giulia di staccarsi dal dominio dell'Impero austro-ungarico.

Cause economiche:

La rivalità economica fra la Gran Bretagna e la Germania, provocata soprattutto dalla rapida crescita industriale tedesca;

la necessità per le potenze industriali europee di avere possedimenti coloniali per garantirsi il rifornimento delle materie prime e allargare i propri mercati.

Cause militari:

La corsa agli armamenti dei paesi europei più industrializzati, dove i gruppi industriali produttori di armi e materiale bellico erano favorevoli alla guerra.

Cause sociali:

Il timore delle classi dirigenti verso le lotte e le rivendicazioni dei lavoratori e delle classi popolari per un miglioramento delle condizioni di vita; le classi dirigenti ritenevano che una guerra -che tutti pensavano sarebbe stata breve- avrebbe diminuito le tensioni sociali.]

Si può dire che la traccia prevede la stesura di un testo in una condizione di scrittura documentata. In questo senso la richiesta di scrittura sembra accogliere i suggerimenti di A. Colombo (*A me mi*, p.19) che sostiene che “la scuola dovrebbe creare occasioni in cui il contenuto è dato, il problema è come metterlo in forma scritta, e su questo si concentra l'attenzione”.

La presenza della traccia, sintetica ma sostanzialmente esaustiva, permette infatti allo studente di concentrarsi sugli aspetti linguistico-testuali della produzione scritta; anche l'insegnante, coerentemente, dovrebbe concentrare la correzione e la valutazione sui medesimi aspetti.

3.2 Il testo prodotto dallo studente

L'elaborato dello studente si sviluppa su tre colonne, qui sono state ridotte a due ma è stata rispettata la scansione delle righe dell'originale

<p>Tra qualche mese ricorrerà il centenario dello scoppio della prima guerra mondiale. Come abbiamo studiato in storia la prima guerra mondiale essa è stata una delle più distruttive del ventesimo secolo. Sappiamo che è stata combattuta per circa quattro anni, iniziata il 28 luglio 1914 e che la causa "scatenante" è stato l'assassinio di Francesco Ferdinando, erede al trono, ucciso da un nazionalista serbo il 23 giugno. In un mese la Serbia avrebbe voluto risarcire l'Austria ma essa ha rifiutato. Le vere cause però sono state altre: in politica c'erano molte tensioni dovute alla precedente epoca di imperialismo e tra le più aspre troviamo quelle tra Francia e Germania dopo la guerra Franco-Prussiana in cui quest'ultimi riuscirono a conquistare l'Alsazia e la Lorena, molto ricche di materie prime. Inoltre l'Austria e la Prussia desideravano espandersi nella penisola dei balcani per poter avere uno sbocco nel mar Mediterraneo e quindi sul commercio marittimo; inoltre gli slavi e gli ita-</p>	<p>Inoltre Ci sono anche delle cause economiche: la Gran Bretagna era rivale della Germania, dato che quest'ultima si era molto sviluppata economicamente e voleva espandersi in Africa per avere molte materie prime e dei nuovi mercati su cui puntare per non avere una crisi di sovrapproduzione, ovvero che le industrie producevano di più di quello che la popolazione riusciva ad assorbire. Oltretutto la guerra era fortemente voluta dalle industrie di armi che ne vedevano un enorme profitto dovuto al fatto che più durava una guerra più si guadagnava con il conflitto ci sarebbe stato un enorme guadagno e inoltre i politici credevano che con una guerra tutte le tensioni dei lavoratori che venivano sfruttati nelle fabbriche senza sicurezza si sarebbero smorzate anche se non credevano certamente che essa sarebbe durata così tanto e con così tanti morti. Secondo me la causa più grave è stata quest'ultima dato che se le classi dominanti al posto di credere che con una guerra un conflitto tutto si sarebbe risolto avrebbe-</p>
---	--

<p>liani presenti nel Trentino e nella Venezia Giulia di entrare nelle loro nazioni di appartenenza staccandosi dall'Austria.</p>	<p>ro dovuto impegnarsi per migliorare la situazione per evitare un massacro così inutile.</p>
---	--

L'elaborato comprende nove periodi e 353 parole complessive. Il numero medio di parole per periodo è di circa 39, ma i periodi variano da un minimo di 12 ad un massimo di 68 parole, così distribuite: 12, 16, 38, 14, 52, 50, 62, 68, 41.

Il lavoro è introdotto da tre frasi nelle quali l'alunno ricorda, rispettivamente, l'imminenza dell'anniversario dello scoppio della Prima Guerra Mondiale, la distruttività di questa guerra, la sua durata e la sua causa scatenante, citata nella traccia.

Il *primo periodo* non si conclude con il punto fermo, ma sembra trattarsi di una distrazione, dato che il periodo successivo è un capoverso. Interessante notare come nel *secondo periodo* lo studente abbia considerato opportuno evitare la ripetizione del sintagma "la prima guerra mondiale" sostituendolo con un "essa" (in ricordo dell'insegnamento ricevuto a proposito del lessico ripetuto?), quando invece la ripresa anaforica tramite ripetizione non solo è del tutto legittima, ma addirittura necessaria nell'ambito di uno scritto che, dato il suo contenuto, deve ricorrere a un lessico specifico.

Nel *terzo periodo* si può notare una debolezza dal punto di vista della progressione informativa: lo studente si sforza di introdurre informazioni aggiuntive rispetto a quelle già fornite dalla traccia, ma lo fa con scarsa programmazione. Ingiustificate inoltre le virgolette riferite alla parola *scatenante*.

Nel *quarto periodo* viene espressa una ricostruzione storica che risulta impropria per l'introduzione del concetto di "risarcimento". Anche in questo periodo compare un "essa", questa volta come sostituito di "Austria".

Questi periodi introduttivi, malgrado le debolezze descritte, sono comunque sintatticamente accettabili.

Nel corpo centrale del testo (*periodi 5-8*) lo studente enuncia le reali cause politiche, economiche, militari e sociali riprendendole dal promemoria. Questa sezione è la meno organizzata, sia dal punto di vista della coesione (sostituenti lessicali, connettivi, accordi sintattici) sia per la presenza di periodi mal strutturati che presentano soggetti diversi, includono un discreto numero di predicati, riflettendo nello scritto il tipico "intrico" del parlato che procede per aggiunte successive, senza pianificazione (Colombo, 2011, p. 81).

L'organizzazione testuale appare particolarmente carente sotto vari aspetti: per gli elementi coesivi già ricordati, come nel periodo 5, ma anche per la mancanza di punteggiatura (periodo 8), la mancanza di paragrafazione e il ricorso a connettori ingenui (*inoltre, anche, oltretutto*), che giustappongono informazioni senza gerarchizzarle e chiarire i rapporti che le legano.

Nell'ultimo periodo l'alunno indica, come richiesto dalla traccia, la causa che personalmente ritiene più grave. Questa parte argomentativa del testo è molto limitata e debole; lo studente inoltre si esprime avventurandosi in un periodo ipotetico che non è in grado di concludere.

3.3 Modalità di correzione dei docenti

Riguardo a numero e leggibilità delle correzioni fatte nell'elaborato da parte di docenti correttori si può dire che in circa la metà dei casi gli interventi sono sobri e leggibili, mentre nell'altra metà sono così ridondanti da risultare scoraggianti.

Per quanto riguarda *la tipologia degli interventi*, si può osservare come prevalga una *modalità mista, rilevativo-risolutiva*, che evidenzia la presenza di un errore con un segno e aggiusta il testo dello studente con riscritture più o meno ampie. Molti interventi riguardano la struttura dei periodi: l'insegnante riscrive per chiarire o integrare quello che l'allievo intende dire, talvolta aggiungendo nuove informazioni.

In qualche caso, invece di intervenire riscrivendo, l'insegnante formula domande che dovrebbero indurre lo studente a riconoscere il proprio errore e a modificare il testo:

“...risarcire “Rispetto a cosa”?”

“Questi ultimi chi? Stai parlando delle tensioni”

Meno diffusa è la *modalità di correzione classificatoria* che, accanto al segno di errore, indica di quale errore si tratta:

“correggi segno di punteggiatura”

“sintassi: manca il verbo”;

“cambia per evitare la ripetizione”;

“maiuscola: è un nome proprio”;

“lessico: ripetizione”;

“attenzione a non cambiare tempo verbale”.

In qualche caso viene riportata anche la “regola”:

“Si usa la maiuscola se viene percepito come nome proprio di fatto storico”.

Va osservato in generale che nel caso di correzione classificatoria si manifestano errori di attribuzione; in particolare, come si vedrà in seguito, la violazione del principio di coesione viene riconosciuta, ma non classificata come tale.

Non manca chi si limita a una correzione soltanto *rilevativa*: l'errore viene semplicemente indicato con segni o tratti ondulati a margine, senza indicazioni ulteriori; solo nel commento finale verrà precisata la tipologia degli errori rilevati:

“periodi spesso troppo lunghi e a volte confusi”; “attento all'ortografia e al lessico”.

In alcuni casi vengono segnalate carenze di contenuto, che riguardano la mancanza sia di microinformazioni, sia di equilibrio nella struttura del testo, in particolare nel rapporto tra parte espositiva e parte argomentativa:

“Perché ritieni che questa sia la causa più grave?”

3.4 Ambiti di intervento dei docenti

Aspetti linguistici. Gli insegnanti si mostrano molto vigili sugli errori di *ortografia* che, nel caso specifico, riguardano solo l'uso delle lettere maiuscole:

gli italiani → *Italiani*; *i tedeschi* → *Tedeschi*.

Nell'elaborato non sono presenti altri errori di ortografia; gli insegnanti hanno spesso considerato errori di ortografia lettere poco leggibili.

Fra gli errori di *lessico* (7-8 circa), sono stati giustamente segnalati quasi da tutti i correttori:

- l'uso di parole generiche in luogo di termini del lessico specifico:
entrare (nelle loro nazioni di appartenenza) → *annettersi, unirsi* ;
- le improprietà semantico-concettuali:
risarcire l'Austria → *trovare una conciliazione con l'Austria*;
- l'uso di espressioni informali:
al posto di → *invece di*.

Sono numerosi gli interventi volti a eliminare le ripetizioni e a sostituire parole con altre di registro più formale, interventi che però nulla aggiungono alla precisione espositiva:

- *i politici* diventa → *i gruppi politici dirigenti*;
- *credere che con un conflitto...* → *confidare in un conflitto*.

Alcune modifiche lessicali, inoltre, non corrispondono alla competenza lessicale che ci si può attendere da uno studente alla fine del primo ciclo: prima del periodo che inizia con “*le vere cause...*” l’insegnante inserisce “*Alla luce della posterità*”; modifica poi “*quest’ultimi*” in “*Teutonici*”.

A proposito dell’avversione degli insegnanti per le ripetizioni, si può osservare che sono pochissimi quelli che segnalano che la ripetizione di un sintagma: *la Prima Guerra Mondiale* (primo periodo) oppure *l’Austria* (terzo periodo) sarebbe stata più appropriata del ricorso al pronome “*essa*”.

La *sintassi* è l’aspetto linguistico su cui si concentra l’attenzione degli insegnanti, ed è effettivamente un aspetto decisamente carente nell’elaborato dello studente per la presenza di periodi che non si reggono sintatticamente, come per esempio il periodo ipotetico conclusivo.

Il testo dell’alunno

“Secondo me la causa più grave è stata quest’ultima dato che se le classi dominanti al posto di credere che con un conflitto tutto si sarebbe risolto avrebbero dovuto impegnarsi per migliorare la situazione per ...”

viene corretto per lo più togliendo la locuzione subordinante “*dato che*”, collocando un punto e virgola dopo l’affermazione iniziale e avviando la seconda parte della frase con un “*infatti*”

“Secondo me la causa più grave è stata quest’ultima; infatti se le classi dominanti, invece di credere che con un conflitto tutto si sarebbe risolto, si fossero impegnate per migliorare la situazione ...”

Dal punto di vista della *organizzazione testuale* l’elaborato dello studente rivela molte incertezze per quanto riguarda la *punteggiatura* (in particolare la scansione in capoversi) e gli *elementi di coesione*.

Gli insegnanti si sono dimostrati sensibili al ruolo della *punteggiatura*, utilizzando virgole e punti per sciogliere, a livello locale, passaggi del testo lunghi e confusi, e migliorare la leggibilità.

Il testo dell’alunno

- *Ci sono anche delle cause economiche: la Gran Bretagna era rivale della Germania, dato che quest’ultima si era molto sviluppata economicamente e voleva espandersi in Africa per avere molte materie prime e nuovi mercati su cui puntare per non avere una crisi di sovrapproduzione, ovvero che le industrie producevano di più di quello che la popolazione riusciva ad assorbire.*

-

viene frequentemente spezzato con un punto; il periodo successivo viene invece reimpostato:

- *Molte anche le cause economiche del conflitto: la Gran Bretagna era concorrente della Germania, dato che quest’ultima, avendo raggiunto un elevato grado di industrializzazione, voleva espandersi in Africa per accaparrarsi materie prime a basso costo e nuovi mercati. Il rischio di una crisi di sovrapproduzione, ovvero che le industrie producevano più di quanto che la popolazione riuscisse ad assorbire, sarebbe stato a quel modo schivato.*

Non sembrano invece altrettanto sensibili al ruolo della *punteggiatura* come strumento di organizzazione del testo nel suo complesso, prova ne sia il fatto che solo pochissimi insegnanti correttori hanno segnalato l’inesistenza della *paragrafazione* nell’elaborato: lo studente infatti

ricorre al capoverso solo tre volte in tutto il testo. Si tratta invece di una competenza di scrittura che è importante fondare e sviluppare: un testo scandito in paragrafi segnala la gerarchia delle informazioni e l'articolazione dei temi, aspetti decisivi in testi espositivo-argomentativi di contenuto disciplinare. Si aggiunga poi che, nel caso specifico, il promemoria a disposizione dello studente era dato in forma schematica, organizzato in punti che suggerivano una possibile suddivisione del testo in paragrafi.

La scarsa sensibilità per gli aspetti di organizzazione testuale si manifesta anche verso gli *elementi di coesione: connettivi, riprese anaforiche, ellissi*.

La maggior parte degli insegnanti è intervenuta infatti sui *connettivi* con funzione sintattica, ma non su quelli con funzione testuale. Ne sono un esempio i segnali discorsivi di questo passaggio che l'alunno usa in modo "ingenuo":

“Inoltre l’Austria e la Russia desideravano espandersi nella penisola del Balcani per poter avere uno sbocco sul mar Mediterraneo e quindi sul commercio marittimo; inoltre gli slavi e gli italiani presenti nel Trentino e nella Venezia Giulia di entrare nelle loro nazioni di appartenenza staccandosi dall’Austria.

I docenti che sottolineano il secondo “*inoltre*” (non tutti lo fanno e conservano il periodo così come l’ha scritto l’alunno), lo segnalano come “*ripetizione* ” e lo classificano come errore di lessico; correggendo, spezzano il periodo con un punto e introducono il nuovo periodo con connettivi diversi.

Ecco alcuni esempi:

- *Inoltre l’Austria e la Russia desideravano espandersi nella penisola balcanica per poter avere uno sbocco sul mar Mediterraneo e quindi sul commercio marittimo. ~~inoltre~~ D’altra parte gli slavi e gli italiani presenti nel Trentino e nella Venezia Giulia volevano entrare*
- *“Inoltre l’Austria e la Russia desideravano espandersi nella penisola del Balcani per poter avere uno sbocco sul mar Mediterraneo e quindi sul commercio marittimo. ~~inoltre~~ Ancora, gli slavi e gli italiani presenti nel Trentino e nella Venezia Giulia avevano il desiderio di veder entrare i loro territori ...*
- *“Inoltre l’Austria e la Russia desideravano espandersi nella penisola del Balcani per poter avere uno sbocco sul mar Mediterraneo e quindi sul commercio marittimo. ~~inoltre~~ Si aggiunga che gli slavi e gli italiani presenti nel Trentino e nella Venezia Giulia desideravano avere l’indipendenza di ~~entrare nelle loro nazioni di appartenenza~~ staccandosi dall’Austria.*

Per quanto riguarda le *riprese anaforiche*, la maggior parte degli insegnanti ha visto e corretto gli errori, ma non li ha riconosciuti come elementi di coesione e li ha classificati spesso come errori di ortografia o di concordanza, non rilevando invece l’assenza dell’antecedente:

<p>“ ... epoca di imperialismo, e tra le più aspre troviamo quelle tra Francia e Germania dopo la guerra <u>Franco-Prussiana</u> in cui <u>quest’ ultimi</u> riuscirono a conquistare l’Alsazia e la Lorena ... ”</p>	<p>Usare la lettera minuscola Ort. “questi ultimi”</p>
---	--

Rileviamo inoltre che, nei commenti finali, il termine “*coesione*” viene utilizzato in casi numericamente irrilevanti, e talvolta in modo inopportuno.

Struttura del testo e aspetti informativi. Nelle correzioni le osservazioni rispetto a quantità e qualità delle informazioni sono molto poche, riferite soprattutto al paragrafo finale argomentativo, di cui viene sottolineata la brevità:

“Scrivi che cosa si sarebbe dovuto fare, ma non argomenti il tuo pensiero”.

Gli aspetti informativi sono invece sempre descritti nei commenti finali.

3.5 Voto e commento

Per quanto riguarda i voti assegnati dai docenti, i dati che abbiamo raccolto confermano ancora una volta, oltre alla complessità connessa con la valutazione dell’elaborato scritto, anche il peso della soggettività del correttore: lo spettro dei voti è infatti decisamente ampio e va dal 4 ½ a 8+.

In generale i commenti sono coerenti con la valutazione in decimi.

Gli insegnanti riprendono e sintetizzano nel commento - che tocca sempre gli aspetti di contenuto, sintassi, lessico e ortografia- i punti salienti delle loro rilevazioni:

- *“Il contenuto è accettabile, ma un po’ superficiale e poco sviluppato nella parte personale. In alcuni passaggi la costruzione della frase non è chiara e poco corretta. Sintassi: periodi contorti, troppo lunghi, lessico inappropriato, ripetitivo, povero. Uso dei connettivi improprio.”*
- *“Contenuto: essenziale e un po’ superficiale, ma appropriato
Capacità espositiva: testo abbastanza organizzato
Padronanza lessicale: lessico abbastanza appropriato, con ripetizioni
Correttezza sintattica: abbastanza scorrevole
Ortografia e punteggiatura: limitato uso della punteggiatura, con qualche errore ortografico.”*

Non si rilevano particolari incoerenze tra gli errori segnalati in correzione ed il commento conclusivo, anche se qualche volta la descrizione è poco coerente:

- *“Periodi a volte troppo lunghi. Migliorare il lessico a volte troppo colloquiale. Finale banale e poco argomentato. Buona la sintassi.”*

In altre occasioni sono segnalati come problematici aspetti – l’ortografia soprattutto- che in realtà non presentano criticità particolari:

- *Il testo risponde nel complesso alle richieste della traccia; l’ultima richiesta (causa più grave) risulta assolta in modo sintetico e con un’argomentazione minima. Diversi errori di ortografia, soprattutto nell’uso delle maiuscole. Qualche errore sintattico.”*

Là dove il correttore si è limitato alla sola correzione rilevativa, il commento diventa per lo studente l’unico riferimento esplicito agli errori dell’elaborato, riferimento però di difficile decifrazione poiché manca un puntuale rimando al testo scritto:

“L’elaborato è aderente alla traccia ed esposto con un linguaggio semplice, ma complessivamente corretto. Ortografia nel complesso corretta, periodi spesso lunghi e a volte confusi”

Nel commento si dà molto rilievo alla pertinenza del contenuto e alla conoscenza storica:

“Sono state espresse in modo corretto e sintetico le cause della Prima Guerra mondiale”

“Esaustività e correttezza del contenuto”

“Precisione del contenuto”.

I correttori sembrano trascurare il fatto che la traccia è corredata da un promemoria dei fatti; mancano inoltre osservazioni in merito a come il promemoria stesso è stato utilizzato, se ripreso letteralmente, oppure rielaborato, approfondito, ampliato.

Per descrivere e valutare l’elaborato alcuni correttori (meno di 1/4 del nostro campione) hanno utilizzato una scheda costituita da una serie di indicatori, a loro volta declinati in descrittori, ai quali viene abbinato un punteggio. Un esempio:

Sez.	classe		
Alunno		Data	
PUNTI			
Qualità del contenuto	<u>Aderenza a traccia e tipologia</u>		
	Aderente	0	
	Parz. Aderente	0	
	Non aderente	0	
Il testo è	<u>Ricchezza</u>		
	completo con riflessioni	25 pt	
	parz. completo e alcune inesattezze	15 pt	
	incompleto con molte inesattezze	5 pt	_____/25
	<u>Organizzazione</u>		
	Lineare e organizzato	15 pt	
	Con lacune e digressioni inutili	10 pt	
	Molto disordinato e lacunoso	5 pt	_____/15

Correttezza della morfosintassi e della punteggiatura	Testo sostanzialmente corretto	25 pt											
	Testo parzialmente corretto	15 pt											
	Testo piuttosto scorretto	5 pt											
	Testo molto scorretto	0 pt											
			_____ /25										
Competenza lessicale	Lessico appropriato	10 pt											
	Lessico generico e/o ripetitivo	5 pt											
	Lessico inadeguato e/o scorretto	0 pt											
			_____ /10										
Correttezza ortografica	Testo sostanzialmente corretto	25 pt											
	Testo parzialmente corretto	15 pt											
	Testo piuttosto scorretto	5 pt											
	Testo molto scorretto	0 pt											
			_____ /25										
TOTALE			_____ /100										
VALUTAZIONE _____													
0.30	31.40	41.49	50.54	55.59	60.64	65.69	70.74	75.79	80.84	85.89	90.94	95.98	99.100
< 4	4	4 1/2	5	5 1/2	6	6 1/2	7	7 1/2	8	8 1/2	9	9 1/2	10

La scheda dell'esempio attribuisce punteggi diversi ad ogni indicatore, stabilendo inoltre dei livelli di prestazione; dà anche indicazioni per passare dal punteggio al voto.

La scheda di valutazione – che, come segnalato, è il risultato di un lavoro collettivo dei docenti di italiano del singolo istituto- tende a uniformare i voti, a volte verso il basso, a volte verso l'alto, in relazione alle caratteristiche della scheda stessa, delle voci e del punteggio loro attribuito.

3.6 Suggerimenti di lavoro

Gran parte degli elaborati è corredata da suggerimenti di lavoro per lo studente.

Si tratta nella maggior parte dei casi di suggerimenti piuttosto generici, che si limitano in genere a chiedere di riscrivere il testo – tutto o alcune parti- seguendo le indicazioni e le correzioni dell'insegnante:

” prova a sostituire i tempi verbali secondo le indicazioni ricevute”.

In alcuni casi – rari- il suggerimento di lavoro per lo studente è invece molto accurato e personalizzato:

“ricerca sul vocabolario dei termini classificati come imprecisi nella correzione; analisi logica delle proposizioni e dei periodi in cui il correttore ha rilevato incongruenze”).

Talvolta si suggeriscono le parti della grammatica da rivedere: *“rivedi la parte sui connettivi”*, o si propone di *“fare esercizi mirati sul periodo ipotetico”*, o ancora si suggerisce *“l’uso di un dizionario dei sinonimi e dei contrari”*.

Non mancano consigli di approfondimento dei contenuti:

“guarda documentari”;

“ripassa gli appunti sulla Prima guerra mondiale e vai a rileggere quelli della lezione di cittadinanza sul concetto di nazione”.

Solo in pochi casi sono indicate modalità di lavoro cooperativo o metacognitivo:

“gli studenti, lavorando in coppia, correggono gli errori segnalati”;

“lo studente corregge i propri errori e prova a spiegarli”.

4. I dati raccolti: scuola secondaria di secondo grado

4.1 Le caratteristiche del compito di scrittura

L’elaborato del biennio scelto per la ricerca è un testo di tipo espositivo-argomentativo che riferisce della lettura del romanzo *“Il buio oltre la siepe”*; la consegna chiede in modo particolare di analizzare i tipi pregiudizio di cui il romanzo si occupa e di riflettere poi sui pregiudizi ancora vivi nella società odierna:

“Ne “Il buio oltre la siepe” la scrittrice Harper Lee mette in scena la vita di una cittadina immaginaria dell’Alabama negli anni trenta; nel corso della narrazione troviamo tre grandi forme di pregiudizio.

Analizza questi tipi di pregiudizi, descrivi le situazioni in cui sono emersi e fai una riflessione sui pregiudizi che ancora oggi ci sono nella nostra società.”

Alla lettura del romanzo è seguito un lavoro di approfondimento in classe, che ha fornito agli studenti materiale e spunti di contenuto per la scrittura.

4.2 Il testo prodotto dallo studente

<p><i>Ne “Il buio oltre la siepe ci sono tre grandi forme di pregiudizio. La prima è la discriminazione verso i neri da parte dei bianchi. Cioè i bianchi</i></p>	<p><i>di trovare una vita migliore. Molte persone sono razziste e giudicano questi immigrati rifiutando di aiutarli, ma se abitassero anche loro in paesi in guerra</i></p>
---	---

<p>discriminano Tom Robinson, un nero, per aver violentato una ragazza del paese, nonostante Atticus, l'avvocato di Tom, riesce a trovare le prove certe per discolparlo dall'accusa, incolpano lo stesso il povero uomo e poi lo uccidono mentre cerca di scappare. La seconda forma di pregiudizio è quella verso Arthur Radley, detto Boo. Tutti lo considerano un pazzo perché anni prima aveva conosciuto delle persone non per bene. Il padre di Boo, per non mandarlo in riformatorio, lo ha rinchiuso in casa, ma alla fine Boo salva Scout e Jem, figli di Atticus e due dei protagonisti, da Bob Ewell che li vuole uccidere per vendetta. Boo fa cambiare idea ad Atticus e allo sceriffo della sua pazzia. La terza forma di pregiudizio è il disprezzo da parte dei bianchi verso Atticus, i suoi figli e il loro amico Dill.</p> <p>Il popolo chiama Atticus negrofilo, cioè amico dei neri. Vengono discriminati anche i poveri bambini perché durante il processo di Tom, per vedere meglio, sono andati nella terrazza dei neri. Oggi, invece, la discriminazione è diminuita, ma è ancora presente. Per esempio in quell'epoca, cioè intorno agli anni trenta, i neri potevano essere ancora chiamati negri senza che fosse un'offesa, oggi, invece, è proprio un insulto. Magari adesso non ci saranno tanti paesi con gli schiavi di colore, ma sono discriminati per altri motivi. Ad esempio quelli che dai loro paesi vengono in Italia per cercare</p>	<p>probabilmente anche essi scapperebbero immediatamente.</p> <p>Con il passare degli anni si sono viste molte forme di pregiudizio. Per esempio verso le persone omosessuali.</p> <p>Vengono discriminate perché la coppia naturale creata da Dio è tra uomo e donna, ma secondo me l'amore è una cosa soggettiva, ognuno è libero di amare chiunque. In Italia dovrebbero legalizzare il matrimonio tra persone dello stesso sesso come in America e altri paesi.</p> <p>Io non sono razzista, ma verso le persone che commettono reati, sia neri sia bianchi, provo odio.</p> <p>Un'altra discriminazione è quella verso le donne. Le donne lottano, costantemente per i propri diritti e per l'uguaglianza tra uomo e donna. Per esempio una ragazza pakistana di nome Malala combatte continuamente per i suoi diritti scrivendo un blog. I talebani l'avevano avvertita di smettere, ma lei continuò e un giorno tornando da scuola sull'autobus i talebani spararono in testa alla povera ragazza. Lei, però riesce a sopravvivere e viene operata in Inghilterra. Le si paralizza la parte sinistra del viso, ma è ancora in giro a combattere per le donne. All'età di diciassette, nel 2014, vince il premio Nobel per la pace. Questa storia mi ha colpito molto perché lei nonostante sia stata avvertita ha continuato e continua tuttora a lottare per lei e per le donne del mondo.</p>
--	--

L'elaborato si sviluppa su 4 colonne per un totale di 25 periodi e 511 parole complessive (numero medio di parole per periodo: 20 circa); decisamente varia la lunghezza dei periodi, alcuni dei quali molto brevi, essendo formati da 6, 8, 11, 12 parole, a fronte di altri molto ampi e formati da 29, 30, 38, 45 parole.

Il lavoro è organizzato in due sezioni, dedicate la prima all'analisi del contenuto del romanzo, e la seconda- più ampia- alla riflessione sull'attualità, con un passaggio poco marcato da una sezione all'altra.

L'elaborato appare più curato nella prima sezione, che, nonostante qualche caduta sintattico-testuale, si sviluppa in modo lineare ed abbastanza ordinato.

La seconda sezione è invece meno organica: due tipi di pregiudizio (verso omosessuali e migranti) sono analizzati in modo poco approfondito, mentre un terzo tipo (verso le donne), sostenuto dalla narrazione di un esempio noto, è più ampio; in questa parte imprecisioni ed incertezze sintattiche e testuali sono più frequenti.

La scrittura presenta in più punti le caratteristiche dell'interlingua orale/scritto in cui lo scrittore apprendente utilizza una lingua che - pur scritta- conserva alcune delle caratteristiche del parlato: punteggiatura "leggera", periodi costituiti da lunghe sequenze di proposizioni collegate in modo inadeguato, privi di organizzazione sintattica gerarchizzata.

4.3 Modalità di correzione dei docenti

Gli interventi correttivi sono nella quasi totalità leggibili e ordinati, rispettosi del testo e dello scrivente; soltanto due elaborati contengono interventi molto ampi che comportano il rifacimento quasi completo del testo.

Nelle correzioni prevale la modalità *mista, rilevativo-classificatoria*: l'errore viene sottolineato e attribuito a una categoria; in molti casi oltre alla classificazione viene aggiunta una breve spiegazione: " *evita l'uso di aggettivi che indicano vicinanza emotiva*". E' però molto frequente anche la modalità *risolutiva*: rilevato e classificato l'errore, si interviene con la forma sostitutiva, soprattutto nei casi di correzioni brevi (ortografia, lessico, tempi verbali). Nel caso di interventi ampi la riscrittura introduce segmenti di testo diversi per forme e stile:

Testo dello studente:	Testo riscritto dal correttore:
<p><i>"Magari oggi non ci saranno tanti paesi con gli schiavi di colore, ma sono discriminati per altri motivi. Ad esempio quelli che dai loro paesi vengono in Italia per cercare di trovare una vita migliore Molte persone sono razziste e giudicano questi immigrati rifiutando di aiutarli ..."</i></p>	<p><i>"Oggi non ci sono più paesi con schiavi di colore, ma la discriminazione continua ad essere presente per varie motivazioni. Il problema dell'immigrazione per esempio è un fenomeno molto sentito per quanto riguarda la realtà italiana e la presenza dello straniero è vissuta come una minaccia riguardo alla sicurezza ..."</i></p>

Alcuni elaborati – pochi- poi presentano *interventi solo rilevativi*, consistenti in sottolineature o tratti a margine, senza alcuna indicazione circa il tipo di errore.

4.4 Ambiti di intervento dei docenti

Gli *aspetti linguistici* - ortografia, lessico, sintassi- hanno ricevuto da parte dei correttori molta attenzione.

Ortografia e convenzioni di scrittura.

Entrando nel dettaglio, per quanto riguarda l'ortografia si rilevano:

- un errore ortografico, sicuramente da lapsus (*un offesa*),
- due imprecisioni relative all'uso dell'apostrofo (*povero uomo / tutt'ora*),

- qualche virgolettatura mancante (*Ne “Il buio oltre la siepe ci sono tre grandi forme ...”*)

Tutti i correttori sono intervenuti sull’uso delle virgolette nel titolo del romanzo, sulla scrittura di *“un offesa”* e *“tutt’ora”*, la cui correzione è stata in alcuni casi spiegata con il commento *“forma non più in uso”*; in un solo caso è stata rilevata la mancata elisione in *“povero uomo”*.

Lessico.

Nell’elaborato si trovano alcune improprietà semantico-concettuali:

- *“popolo”* anziché *“gente”*;
 - *“discriminare”* e *“giudicare”* usati nell’accezione di *“emarginare, rifiutare”*,
- oltre a alcune espressioni poco formali o generiche (*“Magari adesso non ci saranno tanti paesi ...”* *“... è ancora in giro ...”*)

Queste improprietà sono state riconosciute da pochissimi correttori:

- *“popolo”* (da 2 correttori);
- *“discriminare”* e *“giudicare”* usato nell’accezione di *emarginare* (nessun correttore);
- *“ancora in giro”*, *“magari adesso non ci saranno tanti paesi”* (segnalazioni frequenti, ma modifiche effettuate il più delle volte nell’ambito di interventi più ampi)

Le restanti segnalazioni relative al *lessico* sono numerose come quantità, ma soprattutto molto varie; solo su poche forme converge un certo numero di rilevazioni:

- *“(persone) non per bene”* e *“cosa”* vengono segnalate da circa metà dei correttori, ma non sempre corrette
- *“si sono viste”*, *“molte persone”*, *“coppia naturale”*, *“con il passar degli anni”*, *“smettere”*, *“continuò”* vengono segnalate spesso, ma solo raramente sostituite.

Altre segnalazioni ricorrono una sola volta, vengono classificate con le indicazioni: *“lessico / registro / forma colloquiale”* e sostituite:

- *discolparlo* → *difenderlo*
- *terrazza* → *zona sopraelevata riservata ai neri*
- *scappare* → *evadere*
- *America* → *Stati Uniti*
- *nonostante sia stata avvertita* → *nonostante sia stata minacciata*

Come si può osservare, gli interventi poi non sembrano sempre realmente motivati: molte delle rilevazioni segnalano parole ed espressioni del tutto accettabili.

Sintassi

Non tutti gli errori sintattici vengono presi in considerazione.

Riguardo alla reggenza di preposizioni e congiunzioni, l’indicativo *“riesce”* in dipendenza da *nonostante* è segnalato, classificato e risolto da tutti i correttori, così come da tutti viene rilevato – e di solito corretto - l’uso della preposizione *della* nell’espressione

- *“fa cambiare idea della sua pazzia”* → *“fa cambiare idea sulla (anche: riguardo alla) sua pazzia”*.

Solo pochissimi correttori poi indicano come errore l’uso del pronome *lei* anziché il riflessivo *sé* nell’ultimo periodo del testo

“... ha continuato e continua tutt’ora a lottare per lei e per le altre donne del mondo”.

Nessuno segnala infine l’uso del gerundio in proposizione dipendente con soggetto diverso da quello della principale:

“... ma lei continuò e un giorno tornando da scuola sull’autobus i talebani spararono etc ...”

Aspetti testuali. Nell'elaborato sono particolarmente evidenti i problemi relativi alla *punteggiatura*, soprattutto per quanto riguarda l'uso del punto, la cui assenza crea sia frasi prive di predicato sia periodi poco strutturati.

Gli errori di punteggiatura vengono sempre rilevati e classificati (“ *Manca il verbo reggente*” “*Frase senza verbo*”), ma non sempre corretti;

“... *si sono viste molte forme di pregiudizio. Per esempio verso le persone omosessuali. Vengono discriminate ...* .”

Se viene proposta, la correzione consiste o nella sostituzione del punto con la virgola:

“... *si sono viste molte forme di pregiudizio, per esempio verso le persone omosessuali. Vengono discriminate ...*”

oppure con una modifica più ampia e saldatura con la frase che segue:

“... *si sono viste molte forme di pregiudizio. Per esempio ~~verso~~ le persone omosessuali. vengono discriminate ...*”

Tutti i correttori segnalano i periodi mal strutturati, ma solo in qualche occasione intervengono per modificarli; nella maggior parte dei casi infatti questi periodi vengono evidenziati con una linea laterale e così commentati: “ *Periodo troppo lungo e contorto* ” , “ *Periodo male articolato*”, “ *Periodo lungo, con sintassi imprecisa*”

Quando viene fatta, la correzione prevede l'introduzione del punto o del punto e virgola, e spesso la riscrittura completa, come in questo esempio:

<p>“<i>Cioè i bianchi discriminano Tom Robinson, un nero, per aver violentato una ragazza del paese, nonostante Atticus, l'avvocato di Tom, riesce a trovare le prove certe per discolparlo dall' accusa, incolpano lo stesso il povero uomo ...</i>”</p>	<p>La virgola che precede <i>nonostante</i> viene segnata e accompagnata dal commento “<i>serve una pausa più marcata</i>” e sostituita con il punto. “<i>Cioè i bianchi discriminano Tom Robinson, un nero, per aver violentato una ragazza del paese. Nonostante Atticus, l'avvocato di Tom, riesca a trovare le prove certe per discolparlo dall' accusa, incolpano lo stesso il povero uomo.</i>”</p>
---	--

Solo due correttori hanno segnalato come questi periodi siano forme più vicine al parlato che allo scritto.

Alcuni interventi, soprattutto relativi all'uso della virgola, sono meno utili:

“... *la coppia naturale creata da Dio è tra ...*” viene così corretto: “... *la coppia naturale, creata da Dio, è tra ...*” creando un inciso non necessario.

Spesso rilevati, ma solo talvolta, corretti sono gli errori di *coesione*:

- il connettivo *cioè*
“ *Cioè i bianchi discriminano Tom Robinson...*”

La correzione – quando viene fatta- consiste o nell'eliminazione del connettivo oppure nella sua sostituzione con “*infatti*”

- il cambiamento dei tempi verbali principali nell'ultima parte dell'elaborato
“... *combatte per i suoi diritti scrivendo un blog. I talebani l'avevano avvertita di smettere, ma lei continuò ... Lei però riesce a sopravvivere ...;*”

Nella maggior parte dei casi i docenti rilevano e classificano il cambiamento (*“hai cambiato più volte il tempo dei verbi!”*); solo raramente intervengono con la correzione: *“ ... ma lei ha continuato e un giorno tornando da scuola sull'autobus i talebani le hanno sparato ...”*

Non sono invece rilevati

- una coreferenza problematica:

“ Vengono discriminati anche i poveri bambini perché durante il processo ...”

Il sintagma *“poveri bambini”* ha un referente difficilmente recuperabile : si tratta infatti dei figli del protagonista, dato citato però in un segmento del testo piuttosto lontano;

- una ripresa inadatta

“ I talebani l'avevano avvertita di smettere, ma lei continuò e un giorno tornando da scuola sull'autobus i talebani spararono alla povera ragazza. “

Nella frase i due pronomi personali richiamano il referente *“Malala”* indicato in precedenza, mentre dopo il punto e virgola c'è *“povera ragazza”*; la diversa formulazione del referente è forse dovuto a un non avvertito cambio di progetto della frase (*... tornando da scuola ... i talebani spararono ...*) oppure all'esigenza di richiamare il referente stesso, sentito come troppo lontano. Queste difficoltà, specifiche della coesione, qualora siano segnalate, vengono classificate come errori di sintassi

Struttura del testo e aspetti informativi

Dal punto di vista della coerenza testuale l'elaborato dello studente appare nel complesso ben tematizzato tranne che per un periodo solo debolmente collegato al restante testo (*“Io non sono razzista, ma verso le persone che commettono reati, sia neri sia bianchi, provo odio.”*). Solo alcuni docenti rilevano lo scarso collegamento del periodo e ne chiedono la modifica .

Fra le correzioni sono frequenti i rilievi rispetto a informazioni imprecise o lacunose:

“ Devi prima esplicitare sommariamente le ragioni e poi spiegarle”

“Che cosa è cambiato? Spiega meglio!”

“Argomentazione generica e priva di documentazione”

“Non è richiesto un giudizio nel riassunto della vicenda”

“Fra queste due parti manca ogni collegamento logico”

Soltanto pochi correttori invece rilevano il gap informativo relativo alla mancata esplicitazione di eventi (conoscenza di *persone non per bene* e rischio di *riformatorio*):

“Tutti lo considerano un pazzo perché anni prima aveva conosciuto delle persone non per bene. Il padre, per non mandarlo in riformatorio, lo ha rinchiuso in casa, ma alla fine Boo salva ...”.

Non rilevato neppure l'errore di informazione nell'accenno alla presenza oggi degli *“schiavi di colore”*.

4.5 Voto e commento

Il *voto* copre una gamma abbastanza ampia di possibilità, che oscilla tra 8 (un solo elaborato) e 5 (quattro elaborati), con un'alta concentrazione di 6 e 6.1/2, oltre ad alcuni 7; molto frequente l'uso di valori intermedi: 6, 6 ½, 6/7.

I *commenti* trovano generalmente corrispondenza con la valutazione numerica assegnata: pochissimi i casi in cui a un voto numerico positivo corrisponde un giudizio negativo o viceversa; c'è anche una buona correlazione fra commenti e correzioni sul testo.

Quanto alla struttura dei commenti, si può osservare come tutti tocchino gli aspetti di contenuto e forma, e declinino poi ulteriormente i due ambiti.

Per il contenuto i commenti tengono conto di : *sviluppo del tema* (tutti o correttori) // *adeguatezza alla consegna* (oltre la metà dei correttori) // *conoscenza dell'argomento* (circa 1/3).

In relazione alla forma sono sempre presi in considerazione: *ortografia // lessico* (declinato in precisione e adeguatezza) //, *sintassi* (in modo generale o con osservazioni più specifiche: punteggiatura, tempi dei verbi).

Un esempio:

“L’elaborato evidenzia una conoscenza essenziale dell’argomento e la sua trattazione risponde sufficientemente alle richieste della traccia. Gli argomenti sono esposti con coerenza e logica accettabili. La forma presenta un uso generico di alcuni termini, qualche errore ortografico-grammaticale e una forma sintattica che in alcuni punti perde di fluidità. L’organizzazione del testo è adeguatamente articolata.”

Mancano invece riferimenti espliciti agli aspetti testuali, velati forse sotto formule generiche quali:

“collegamenti fra le parti del testo // connessioni logiche //passaggi e sviluppi logici // organizzazione del testo // collegamento fra i concetti”.

L’uso – raro- dei termini “coesione” e “coerenza” sembra poco specifico, e riferito forse alla tematizzazione e alla progressione informativa del testo:

“... Gli argomenti sono esposti con coerenza e logica accettabili.”

“... Il contenuto, pur non particolarmente originale e ricco, risulta coerente e ordinato.”

Di frequente si trovano citati aspetti meno “canonici” quali *capacità critica, argomentazione, originalità*:

“Il testo presenta uno sviluppo piuttosto equilibrato dei contenuti, ai quali tuttavia mancano spesso ricchezza e originalità. Sarebbe stato opportuno mostrare una maggiore capacità critica e di approfondimento.”

Tutti i docenti osservano poi la struttura del testo segnalando di volta in volta lo sviluppo completo e ricco di spunti e il buon livello della parte argomentativa, oppure al contrario i passaggi mal segnalati e la conclusione affrettata:

- *“... L’organizzazione del testo è adeguatamente articolata.”*
- *“Gli spunti sono interessanti e l’argomentazione sufficientemente probante”*
- *“Il testo si presenta per la maggior parte descrittivo e poco argomentativo, e spesso i concetti non sono collegati fra loro.”*
- *“Manca una conclusione esauriente”*
- *“ I tre pregiudizi sono stati trattati in modo superficiale; inoltre la seconda parte dell’elaborato risulta disomogenea tra le parti e poco collegata con la prima parte di analisi.”*

Circa 1/4 dei correttori ha utilizzato una scheda di valutazione, prodotta presumibilmente dai docenti di lingua delle singole scuole. Le schede sono strutturate in indicatori e descrittori, per ciascuno dei quali è previsto un punteggio; di solito contengono anche indicazioni per passare dal punteggio al voto. Permettono sicuramente una misurazione più analitica e contribuiscono a ridurre la discrezionalità di chi corregge. Un esempio:

Indicatori	Descrittori	Punteggio
<i>coerenza alla tipologia e alla traccia</i>	-rispetto delle consegne -titolazione e destinatario (per la traccia B) -utilizzo della documentazione -uso del registro linguistico appropriato	

		punteggio: 0-2
<i>competenze linguistiche</i>	-padronanza delle strutture morfologiche e sintattiche -punteggiatura -lessico -ortografia	
		punteggio: 0-3
<i>organizzazione testuale</i>	-coerenza logica del testo -organicità -disposizione grafica dell'elaborato	
		punteggio 1-2
<i>contenuti</i>	-completezza del testo in tutte le sue parti -sviluppo equilibrato degli argomenti -ricchezza dei contenuti -originalità dei contenuti -capacità critica e di approfondimento	
		punteggio 1-3

La scheda dell'esempio, dettagliata (qualche descrittore si sovrappone ad altri) e adatta soprattutto ad una prova di tipo sommativo, attribuisce un punteggio complessivo ad ogni indicatore e prevede l'uso del decimale 0,5; il punteggio più elevato va alle competenze linguistiche (0-3 punti), il meno alto all'organizzazione testuale (1-2). La somma dei punteggi parziali è 10, con un passaggio automatico dalla misurazione al voto.

4.6 Suggerimenti di lavoro

Circa i *Suggerimenti di lavoro* va osservato che solo alcuni fra i docenti correttori hanno proposto lavori di recupero e consolidamento; questa mancanza non sembra dipendere dalla qualità dell'elaborato, visto che alcune valutazioni insufficienti sono prive di indicazioni, mentre altre più positive prevedono comunque esercizi e approfondimenti.

Le indicazioni date riguardano quasi unicamente gli aspetti di superficie, con riferimento specifico ai "nessi logici", a *modi e tempi verbali*, a *punteggiatura* e *lessico*. I tipi di lavoro consigliati sono piuttosto generici, prevedendo "ripasso", "esercizi", "lavoro su", "riflessione su"; solo in qualche caso si parla di "correzione" (degli errori indicati) e di "riscrittura" (dei periodi o delle parti segnalati).

In qualche caso i suggerimenti vertono sugli aspetti informativi e propongono letture di approfondimento contenutistico.

5. Lettura verticale dei dati

La lettura "verticale" delle correzioni permette di osservare ciò che rimane costante nella correzione degli elaborati lungo il curriculum scolastico, e ciò che invece si modifica.

Modalità di correzione. Le modalità di correzione e i tipi di intervento scelti dai docenti correttori sono dovunque vari: in ogni livello di scuola si trovano correzioni "leggere" oppure riscritture di interi paragrafi; allo stesso modo sono varie dovunque le tipologie di correzione utilizzate. E' però possibile individuare una tendenza nel curriculum a passare da modi di intervento più ampie a forme meno impegnative. La modalità *rilevativa* è sempre presente, affiancata spesso nella Primaria dalla modalità *risolutiva*, mentre la forma *classificatoria* risulta essere più rara; situazione analoga si trova nella SPG, con qualche esempio in più di intervento classificatorio. Nella SSG vengono privilegiati gli interventi rilevativo-classificatori, anche se gli interventi di tipo risolutivo sono comunque frequenti.

Ambiti di intervento. L'*ortografia* è molto osservata da tutti i correttori in tutti i livelli di scuola: gli errori vengono sempre segnalati e classificati, ma non sempre corretti, sia nella Primaria, sia nelle Secondarie di I e II grado.

Lessico. Gli interventi relativi al lessico nei tre livelli di scuola mirano sempre ad innalzare il livello di precisione e di formalità: parole generiche vengono sostituite con parole specifiche, improprietà semantiche corrette con forme più precise, espressioni di registro informale vengono sostituite con forme più accurate.

Grande la varietà degli interventi: si segnala e si modifica non solo ciò che risulta oggettivamente improprio, ma anche ciò che soggettivamente viene avvertito come inadatto. I risultati delle sostituzioni non sono sempre tali da migliorare l'esposizione perché è spesso molto evidente il divario fra il registro complessivo del lavoro e la qualità delle correzioni proposte, molto più "alte" rispetto alla competenza lessicale degli alunni.

Morfologia. I pochi errori – concentrati soprattutto nel testo della Primaria- vengono corretti con intervento risolutivo.

Sintassi. In tutti i tre livelli di scuola la sintassi è oggetto di grande attenzione: preposizioni e relative reggenze, congiunzioni e modi verbali correlati, presenza/assenza di verbi reggenti, struttura dei periodi vengono sempre rilevati, e nella SPG e nella SSG classificati, ma non sempre corretti, mentre nella Primaria sono di solito corretti. Dovunque i periodi lunghi e mal strutturati, costituiti da proposizioni aggiunte in successione, senza alcuna gerarchizzazione (i periodi "attaccapanni" nella spiritosa definizione di Adriano Colombo, cfr. *A me mi*, 2011, pag. 81) vengono spezzati con segni interpuntivi, modificati con l'aggiunta di verbi e/o segnali discorsivi diversi. Rilevate da tutti i correttori (o quasi), queste forme vengono classificate come "uso inadeguato della punteggiatura", "periodo troppo lungo", " periodo contorto"; solo raramente sono indicate come forme di persistenza del parlato nello scritto. Errori meno evidenti e meno soliti (per esempio nella SSG il mancato uso del pronome riflessivo, il gerundio in proposizione dipendente con soggetto diverso da quello della reggente) non vengono invece mai notati.

Aspetti testuali. Le questioni relative alla coesione, fra questi la punteggiatura, i tempi dei verbi e i connettivi, non sono mai classificate come tali, ma trattate come aspetti sintattici o grammaticali; questo approccio, giustificabile nella scuola Primaria e parzialmente nella SPG, lo è un po' meno nella SSG, dove il testo e le sue caratteristiche dovrebbero essere argomento del curriculum di riflessioni sulla lingua, e quindi noti agli studenti.

L'attenzione alla paragrafazione è quasi del tutto inesistente : in ogni livello di scuola lo scarso o inadatto uso del capoverso e la mancata segnalazione del passaggio da una sezione di contenuto all'altra non vengono mai rilevati.

Struttura dell'elaborato e aspetto informativo. Le osservazioni degli aspetti informativi del testo e alla sua struttura sono nel corso delle correzioni poco numerose nella Primaria, più frequenti nella SPG, regolarmente presenti invece nella SSG; nel commento finale invece quantità e qualità delle informazioni sono elemento sempre presente.

Voto e commento. *Voto.* La gamma dei voti utilizzati è ampia per tutti i tre livelli: da 5 a 9 nella Primaria, da 4 ½ a 8+ nella SPG, da 5 a 8 nella SSG, con tendenza dovunque alla concentrazione sui valori centrali (6 // 6 ½).

Là dove non è stata usata la scheda di valutazione – e cioè nella maggioranza dei casi- i dati emersi dall'analisi delle correzioni e delle valutazioni non permettono di formulare ipotesi rispetto ai criteri utilizzati nell'assegnazione del voto numerico; l'ampiezza del ventaglio dei voti suggerisce però un approccio soggettivo da parte di quasi tutti i docenti dei tre livelli scolastici.

Le schede di valutazione, assenti nella Primaria e un po' più diffuse nella SPG e nella SSG, hanno permesso di osservare come i punteggi maggiori vengano attribuiti, con quote uguali, al contenuto / quantità e qualità delle informazioni e agli aspetti morfosintattici. L'uso della scheda con indicatori e descrittori specifici, favorisce sicuramente una misurazione più precisa in vista della valutazione numerica e contribuisce a ridurre la variabilità.

Commento. In tutti e tre i livelli di scuola i commenti trovano corrispondenza con la valutazione numerica: pochissimi i casi in cui a un voto numerico positivo corrisponde un commento negativo o viceversa. Toccano gli aspetti consueti di “*contenuto*” e di “*forma*”, e articolano ulteriormente i due ambiti in *ortografia, lessico, sintassi*” per la forma, *adeguatezza alla consegna e completezza dello sviluppo* (o formulazioni analoghe) per il contenuto, “. Nella SSG vengono anche indicati aspetti meno soliti quali “*capacità critica, argomentazione, discussione, originalità*”.

Mancano invece riferimenti espliciti agli aspetti testuali, che si possono forse intravedere - nel caso della SPG e SSG - nelle formule “... *collegamenti fra le parti del testo, connessioni logiche, passaggi e sviluppi logici, organizzazione del testo, collegamento fra i concetti, equilibrio fra le parti ...*”. L’uso – rarissimo- del termini “*coesione*” non compare in nessun commento (e in nessuna correzione), mentre “*coerenza*” viene usato in un paio di occasioni nella SSG, ma in modo poco specifico, riferito forse alla tematizzazione e agli aspetti informativi dell’elaborato.

Suggerimenti di lavoro. I suggerimenti di lavoro a chiusura del commento si trovano in modo regolare nella SPG e nella SSG, mentre nella Primaria sono presenti solo nella metà del campione, cosa da riferire probabilmente alla consuetudine in questo livello di scuola di correggere gli elaborati in classe, direttamente con i singoli alunni.

Salvo alcuni casi, concentrati soprattutto nella SPG dove si trovano suggerimenti di lavoro accurati e specifici, nel complesso le indicazioni date dai docenti risultano piuttosto generiche: “*riscrivere il testo tenendo conto delle correzioni // svolgere esercizi connessi con gli errori segnalati // ripassare // riflettere su alcuni aspetti ...*”, e sembrano indicare la certezza da parte dei docenti che gli alunni possano in modo autonomo risolvere positivamente gli errori fatti durante la stesura del testo. Non è presente infatti nessun cenno che indichi la possibilità un lavoro guidato e/o cooperativo da fare in classe.

Complessivamente si può osservare che lungo il curricolo le operazioni della correzione si modificano relativamente poco; oltre all’impianto complessivo, che resta naturalmente invariato, i cambiamenti nelle varie operazioni sembrano dipendere da scelte soggettive dei singoli docenti piuttosto che dal livello di scolarità degli alunni. E se nella Primaria si può osservare qualche specificità soprattutto nei modi di intervento, le correzioni della SPG e della SSG sono quasi del tutto sovrapponibili.

6. Qualche osservazione conclusiva

Senza ovviamente pretendere di esaurire l’argomento, ma mettendo semplicemente a fuoco ciò che di significativo emerge dall’indagine, concludiamo il nostro contributo con qualche osservazione di carattere generale su che cosa, come e perché si corregge.

Il “ che cosa” della correzione. Tradizionalmente il testo scritto viene analizzato negli aspetti di ortografia, lessico e sintassi; il contenuto invece è solo valutato nel voto e commento finale; le correzioni e valutazioni del nostro materiale confermano questo orientamento, in merito al quale è possibile fare qualche considerazione specifica:

- manca l’attenzione agli aspetti testuali: alcuni aspetti della coesione sono assimilati alla sintassi, e mentre sono del tutto trascurati gli aspetti della coerenza testuale;
- la struttura del testo non è considerata, anche se la consegna (gli elaborati hanno la forma della prova semi-strutturata) è analitica e precisa; così non si sottolinea come l’elaborato della Primaria sia abbastanza accurato nel presentare i momenti significativi dell’esperienza, mentre solo in pochi casi si segnala come l’elaborato della SPG sviluppi soprattutto la parte espositiva rispetto a quella argomentativa;

- l'aspetto informativo è osservato nel suo aspetto più semplice di "contenuto" e relativa quantità delle informazioni, trascurando il fatto che nel caso specifico dei tre elaborati dell'indagine le informazioni erano note perché riferite a un'esperienza condivisa, o contenute nella consegna stessa per il lavoro della SPG; in quest'ultimo caso nessuna attenzione per esempio viene data all'assenza di rielaborazione del materiale da parte dell'alunno.

Sembra evidente come "l'oggetto" della correzione vada ripensato e l'analisi precisata e raffinata comprendendo nell'osservazione gli aspetti della testualità. Va riconsiderato anche il concetto di "contenuto": legato alle conoscenze che lo studente ha sull'argomento, esula dalle competenze di scrittura e può essere quindi superato in favore di aspetti più specifici del testo quali progressione tematica, pertinenza e completezza rispetto alla consegna, uso delle fonti qualora siano state proposte.

Osservazioni e commenti relativi agli aspetti testuali vanno presentati in modo semplice e privo di tecnicismi, che risulterebbero incomprensibili soprattutto agli alunni più giovani.

Il "come" della correzione. Una correzione utile deve essere "sostenibile" dallo studente sia dal punto di vista quantitativo, sia dal punto di vista qualitativo.

Dal punto di vista quantitativo e materiale, gli interventi dell'insegnante non devono soffocare la scrittura dello studente: correzioni numericamente abbondanti e ampie possono demotivare lo studente, che sarà invece probabilmente più disposto a riflettere se gli interventi sono più sobri.

Dal punto di vista qualitativo è necessario che eventuali riscritture dell'insegnante non siano troppo distanti dal livello di competenza linguistica e di maturità cognitiva dello studente, onde evitare che la correzione sia avvertita come qualcosa di estraneo e dunque accettata acriticamente.

Quanto alla *tipologia* di intervento vale la pena di sottolineare come forme esclusivamente rilevative, in cui l'errore è soltanto evidenziato, lasciano lo studente del tutto scoperto rispetto alla comprensione dell'errore stesso, e non forniscono poi alcun suggerimento circa le modifiche possibili. D'altra parte gli interventi risolutivi, sostituendo del tutto la forma impropria con la riscrittura del docente, rischiano di essere accolti in modo passivo dall'alunno. L'intervento classificatorio invece, con l'indicazione della categoria a cui ascrivere l'errore, facilita la comprensione della natura dell'errore stesso e suggerisce l'ambito all'interno del quale va ricercata la soluzione corretta; è perciò, in linea di massima, la modalità da privilegiare. È possibile che gli alunni della Primaria non possiedano le conoscenze sufficienti per passare poi alla modifica concreta: sta all'insegnante trovare formulazioni adatte.

Perché la correzione. La correzione ha lo scopo di fornire un'informazione dettagliata rispetto all'apprendimento degli studenti: è quindi per l'insegnante elemento forte di regolazione, che permette di assumere decisioni tempestive rispetto alla *progettazione* del lavoro didattico successivo.

Il materiale raccolto sembra indicare invece un utilizzo solo formale dei risultati della prova. I suggerimenti finali di lavoro sono un esempio di questa visione parziale del ruolo della correzione: limitandosi a proporre ripassi ed esercitazioni generiche, tutte affidate all'attività personale dello studente, sembrano segnalare l'idea che improprietà ed errori rappresentino semplici incidenti di percorso, facilmente superabili con qualche esercizio.

Ma ciò che si vede negli elaborati della ricerca (e in genere negli scritti degli studenti: espressioni di registro colloquiale, sottoutilizzo della punteggiatura, periodi non gerarchizzati, connettivi "ingenui", gli errori di ortografia stessi) sono qualcosa di più e di diverso. Rappresentano infatti forme di *interlingua*, tappe del lungo percorso verso la scrittura durante il quale lo studente, in una cornice di *orale-non-più-orale* e di *scritto-non-ancora-scritto*, continuerà ad affiancare accanto a forme scritte accettabili modi caratteristici del parlato. Questa consapevolezza è fondamentale per

una corretta interpretazione delle difficoltà rivelate dagli scritti e per la progettazione di attività di approfondimento efficaci, ciò che non si vede invece nei suggerimenti di lavoro rilevati dai commenti finali dei correttori, di solito vaghi e generici.

La realizzazione concreta di attività di consolidamento e approfondimento chiede poi che il docente disponga di un quadro descrittivo analitico così come emerge dagli elaborati, quadro che di solito manca perché del lavoro di correzione il docente è tenuto a conservare il solo voto.

Una “diagnosi” che registri concretamente settori e ambiti delle difficoltà, quasi una mappa dello *status quo* delle competenze di scrittura della classe, è strumento utile per indicare priorità e percorsi di lavoro adatti.

Tali percorsi devono poi tradursi in momenti di approfondimento collettivi in cui il docente fa da guida nella comprensione di errori e improprietà degli elaborati e discute con gli alunni le possibili riscritture.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- GISCEL Emilia-Romagna, *La correzione del testo scritto* in Lugarini, E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*”, Franco Angeli, Milano, 2010
- Lala, Letizia <https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo>
- Lugarini, Edoardo. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*”, Franco Angeli, Milano, 2010
- Mandelli, Fioretta, Rovida, Letizia, *La bella e la brutta*, 1997, Milano
- Manzotti, Emilio (1990), *Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata, «Nuova secondaria» 7, pp. 25-42.*
- Gattullo, Francesca. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 2001
- Invalsi, Accademia della Crusca, *La valutazione della prima prova dell’esame di stato*, Firenze 2010
- Roggia, Carlo Enrico, *Una varietà dell’italiano tra scritto e parlato: la scrittura degli apprendenti* in Ferrari, A., De Cesare, A., M., (a cura di) *Il parlato nella scrittura odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Peter Lang, Berna, 2010,
- Solarino, Rosaria, “*Gli errori di Italiano L1 ed L2: interferenza e apprendimento*” Italiano L2, Vol.2, N.1, 2010