

ESAME DI STATO CONCLUSIVO DEI PERCORSI DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE

Valutazione dei livelli di apprendimento
Prove scritte di Italiano a.s. 2009-2010

RILEVAZIONE DEGLI ERRORI PIÙ DIFFUSI NELLA
PADRONANZA DELLA LINGUA ITALIANA
NELLA PRIMA PROVA DI ITALIANO



INVALSI
Marzo 2012

Il gruppo di lavoro INVALSI su “Esame di Stato II ciclo. Rilevazione degli Apprendimenti. Prove scritte di italiano e matematica” è coordinato da: Lina Grossi (responsabile del progetto)

Hanno collaborato alla redazione del presente rapporto: Carlo Di Chiacchio (ricercatore INVALSI) e Paola Giangiacomo (ricercatrice INVALSI) per le analisi psicometriche, Lina Grossi (ricercatrice INVALSI) per la cura del volume.

Il prof. Luca Serianni ha contribuito al rapporto con un commento ai risultati e ha costantemente assistito l'INVALSI in tutte le fasi di realizzazione del progetto ai cui risultati è dedicato questo rapporto.

Si ringrazia in modo particolare il prof. Serianni per la cortese disponibilità e per il supporto scientifico alla realizzazione dei contributi a margine della *Scheda di rilevazione*.

Hanno collaborato alla realizzazione di questo progetto i componenti del Gruppo di lavoro dell'Università degli Studi di La Sapienza - Corso di laurea Magistrale di Letteratura e lingua. Studi italiani ed europei: VERONICA BAGAGLINI, ANNAPAOLA CAPOBASSO, MATTEO NARDI, MICHELE ORTORE, FABRIZIO PAPITTO, EVA PULCINI.

A loro si deve il lavoro di correzione e di rilevamento attraverso la scheda.

L'immagine *Nürnberger Trichter (1647)* è tratta da: <http://education.net/thehistoryofeducation.htm>

INDICE	
Introduzione	4
PARTE PRIMA	
PRESENTAZIONE DELL'INDAGINE E DEI RISULTATI	
1. Presentazione del progetto	6
2. La prova scritta di italiano	7
2.1. Prove e caratteristiche dell'esame di Stato	7
2.2. La prima prova secondo la normativa	8
2.3 Le prove 2009: la nuova formulazione delle consegne	9
2.4 Il Quadro di riferimento	11
3. La Scheda di rilevazione degli errori ricorrenti	11
4. I correttori	17
5. Il metodo	18
4.1. La selezione delle prove	18
4.2 Il modello di analisi dei dati per le prove di italiano	18
6. Risultati delle analisi descrittive	21
5.1. Risultati delle analisi sugli errori ricorrenti	21
5.2. Analisi degli errori per macroarea di competenza	22
5.2.1. Incidenza degli errori nelle aree sul totale dei descrittori con errori	22
5.2.1.1 Competenza ideativa	24
5.2.1.2. Competenza Testuale	26
5.2.1.3. Competenza Grammaticale	28
5.2.1.4. Competenza Lessicale-Semantica	33
PARTE SECONDA	
LA RIFLESSIONE SUI RISULTATI	
1. Quali sono i punti dolenti dell'italiano scritto a scuola? (Luca Serianni)	37
2. Riflessioni a margine della Scheda di rilevazione	43
PARTE TERZA	
L'APPROFONDIMENTO	69
1. Il modello di Rasch per le prove di italiano	
APPENDICI	
1. Scheda di valutazione INVALSI -Accademia della Crusca	78
2. Codifica dei descrittori	81
3. Il <i>Partial Credit Model</i>	84
4. Tracce sessione d'esame 2010	89
5. Analisi degli item classica e statistiche descrittive relative ai descrittori della scheda di italiano	90

Introduzione

Questo rapporto presenta i risultati e i materiali del lavoro di analisi compiuto su un campione di 499 elaborati della prima prova nell'esame di Stato raccolti nella sessione 2010. Ciascuno degli elaborati è stato corretto con l'ausilio di una *Scheda di rilevazione degli errori ricorrenti nella produzione scritta*. Tale scheda si colloca in una linea di continuità con la *Scheda di valutazione* realizzata dall'Accademia della Crusca in collaborazione con l'INVALSI, utilizzata nelle precedenti rilevazioni (Esami di Stato 2006-2007 e 2008-2009) e parte integrante del documento di base " Per una valutazione della prima prova dell'esame di Stato di II ciclo" che costituisce il quadro teorico di riferimento dell'intera attività di correzione.

Il rapporto contiene in particolare:

- la presentazione dei materiali utilizzati.
- La descrizione delle procedure di analisi.
- Una presentazione dei risultati per gli elaborati di italiano.
- Un commento ai risultati.
- Una proposta di approfondimento.

Il rapporto è strutturato in quattro parti.

- La parte prima presenta l'indagine, il quadro di riferimento e lo strumento di rilevamento, la descrizione delle procedure di analisi e i primi risultati.
- La parte seconda contiene il commento ai risultati.
- La parte terza propone un approfondimento dei dati di analisi.
- Una appendice apposita raccoglie materiali e analisi statistiche.

PARTE PRIMA

PRESENTAZIONE DELL'INDAGINE E DEI RISULTATI

1. Presentazione del progetto

Nel presente rapporto vengono esposti i risultati dell'analisi della competenze linguistiche degli studenti al termine della scuola secondaria superiore effettuata utilizzando le prove scritte degli esami di Stato di II ciclo di tutte tipologie di istituti superiori (Licei, Tecnici, Professionali).

La raccolta degli elaborati della prova di italiano dei candidati si inserisce nel contesto delle attività previste dalla Legge n. 1 dell'11/01/2007 sugli esami di Stato, finalizzate, nello specifico, *“alla valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore, utilizzando le prove scritte degli esami di Stato secondo criteri e modalità coerenti con quelli applicati a livello internazionale per garantire la comparabilità.”*

Anche a seguito della Direttiva triennale n. 74 del 15 settembre 2008, della Direttiva annuale n. 76 del 6 agosto 2009 e della Direttiva annuale n. 67 del 30 luglio 2010, l'INVALSI ha provveduto ad esaminare la padronanza della lingua italiana, articolata in quattro competenze: testuale, grammaticale, lessicale e semantica, ideativa.

L'indagine è stata realizzata nell'ambito di una collaborazione tra INVALSI e Università “La Sapienza” di Roma - Facoltà di Filosofia, Lettere, Scienze umanistiche e Studi orientali, con la consulenza scientifica del professor Luca Serianni.

Il progetto, impostato tenendo conto delle rilevazioni condotte negli anni precedenti, è finalizzato, in particolare, all'analisi degli errori più diffusi nell'uso della lingua italiana negli elaborati degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado.

Per la definizione degli obiettivi generali della rilevazione e delle linee di approfondimento sulla base delle quali articolare la correzione degli elaborati è stata realizzata una serie di incontri seminariati tra INVALSI e Università “La Sapienza” che hanno avuto come oggetto:

- a. la messa a punto della *Scheda di rilevazione degli errore ricorrenti*,
- b. la formazione dei correttori,
- c. la discussione e la condivisione degli esiti della rilevazione.

Per la ricorrezione degli elaborati è stata stipulata una convenzione tra l'INVALSI e il Dipartimento di studi filosofici linguistici e letterari- Università “La Sapienza” che ha previsto la

collaborazione di sei laureati¹ iscritti ai corsi di laurea magistrale di Letteratura e Lingua. Studi italiani ed europei per lo svolgimento, presso l'Istituto, di attività di tirocinio in qualità di correttori delle prove di italiano, previa adeguata formazione da parte dell'INVALSI e dell'Università stessa. Tale attività, in quanto tirocinio formativo, si è configurata ai fini del percorso di studi come "Altre Attività formative" (AAF).

2. La prova scritta di italiano

2.1. Prove e caratteristiche dell'esame di Stato

L'esame di Stato² prevede due prove scritte a carattere nazionale, una terza prova scritta elaborata dalla commissione ed una prova orale. La prima prova scritta è di italiano ed è uguale per tutti gli indirizzi di studio; la seconda ha come oggetto materie diverse, in base all'indirizzo di studio; la terza è a carattere multidisciplinare. La prova orale comprende anche la presentazione di un lavoro personale.

La commissione è mista (il numero di commissari interni è pari a quello dei commissari esterni) mentre il Presidente è esterno. La correzione delle prove è svolta dalla commissione.

In base alla legge n. 1 dell'11 gennaio 2007 il punteggio in centesimi, è così distribuito:

- il credito scolastico è pari a 25 punti e viene attribuito sulla base della media dei voti conseguiti nell'arco dell'ultimo triennio³;
- per le tre prove scritte il totale è di 45 punti, tripartiti in ugual misura tra le prove. A ciascuna delle prove scritte giudicata sufficiente non può essere attribuito un punteggio inferiore a 10;
- per il colloquio orale, il punteggio massimo è di 30;
- un bonus di 5 punti, attribuito ai candidati che abbiano ottenuto un credito scolastico di almeno 15 punti (su un massimo di 25) e un risultato complessivo della prova di esame pari almeno a 70 punti (su un massimo di 75: 45 punti per le prove scritte e 30 punti per il

¹ Gruppo di lavoro composto da: Veronica Bagagnoli, Annapaola Capobasso, Matteo Nardi, Michele Ortore, Fabrizio Papitto, Eva Pulcini

² Cfr. il sito del MIUR sugli esami di Stato:

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/home.html>.

³ Cfr. La tabella A - *Credito scolastico. Candidati interni* - allegata alla legge, contiene indicazioni precise per l'attribuzione del punteggio. Nella nota di accompagnamento si sottolinea che, nell'attribuzione del credito, si deve tenere conto anche dell'assiduità della frequenza scolastica, dell'interesse e dell'impegno nella partecipazione al dialogo educativo.

colloquio orale). A coloro che conseguono il punteggio massimo di 100 punti senza fruire della predetta integrazione può essere attribuita la lode dalla commissione⁴.

Il punteggio minimo complessivo per superare l'esame è di 60/100.

Nella certificazione rilasciata per il superamento degli esami di Stato (D.M. N. 26/2009) si attestano⁵: a) l'indirizzo e la durata del corso di studi, le materie di insegnamento comprese nel curriculum degli studi con l'indicazione della durata oraria complessiva a ciascuna destinata; b) la votazione complessiva dell'esame di Stato, la somma dei punti attribuiti alle tre prove scritte, il voto del colloquio orale, l'eventuale punteggio aggiuntivo, il credito scolastico, i crediti formativi documentati; c) le ulteriori specificazioni valutative della commissione, con riguardo anche a prove sostenute con esito particolarmente positivo; d) la menzione della lode, di seguito all'indicazione del voto, qualora attribuita dalla Commissione di esame.

6.2. La prima prova secondo la normativa

In base alle norme definite dalla riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, entrata in vigore nel 1999, in applicazione della legge n. 425 del 10 dicembre 1997, la prima prova scritta "*è intesa ad accertare la padronanza della lingua italiana o della lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato, consentendo la libera espressione della personale creatività*" (art. 3 "Contenuto ed esito dell'esame"). Nel D.P.R. n. 323 del 23 luglio 1998 contenente il *Regolamento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore*, vengono fornite indicazioni circa la tipologia della prima prova scritta, che "*consiste nella produzione di uno scritto scelto dal candidato tra più proposte di varie tipologie, ivi comprese le tipologie tradizionali, individuate annualmente dal Ministro della Pubblica istruzione*". Nel successivo *Regolamento concernente le modalità di svolgimento della 1ª e della 2ª prova scritta degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore per l'anno scolastico 1998/1999* (D.M. n. 389 del 18 settembre 1998⁶), si dettagliano ulteriormente le caratteristiche della prova di italiano (Riquadro 1).

⁴ In base al nuovo *Regolamento per la valutazione degli studenti*, entrato in vigore nell'anno scolastico 2009-2010, sono ammessi agli esami di Stato soltanto gli studenti che, nello scrutinio finale, abbiano conseguito una votazione non inferiore a sei in tutte le materie e in condotta.

⁵ Il modello è reperibile sul sito del MIUR: http://www.istruzione.it/web/istruzione/dm26_09.

⁶ Nuova protocollazione D.M. 356 pubblicato su G.U. n. 241 del 15/10/98.

Riquadro 1

Prima prova scritta
D.M. 389 Art. 1, c. 2

Il candidato deve realizzare, a propria scelta, uno dei seguenti tipi di elaborati proposti dal Ministero della Pubblica Istruzione:

- A. analisi e commento, anche arricchito da note personali, di un testo letterario o non letterario, in prosa o in poesia, corredato da indicazioni che orientino nella comprensione, nella interpretazione di insieme del passo e nella sua contestualizzazione;
- B. sviluppo di un argomento scelto dal candidato tra quelli proposti all'interno di grandi ambiti di riferimento storico-politico, socio-economico, artistico-letterario, tecnico-scientifico. L'argomento può essere svolto in una forma scelta dal candidato tra modelli di scrittura diversi: saggio breve, relazione, articolo di giornale, intervista, lettera;
- C. sviluppo di un argomento di carattere storico, coerente con i programmi svolti nell'ultimo anno di corso;
- D. trattazione di un tema su un argomento di ordine generale, attinto al corrente dibattito culturale, per il quale possono essere fornite indicazioni di svolgimento.

La revisione dell'esame di Stato, prevista dalla legge di riforma n. 1 dell'11 gennaio 2007, non ha modificato le prove d'esame che restano sostanzialmente le stesse. La prima prova, nelle sue diverse articolazioni, è la stessa per tutti gli studenti che concludono il percorso di studi secondari.

L'elemento di novità contenuto nell'ultima legge di riforma riguarda l'ambito valutativo: all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) è, infatti, affidata un'attività di valutazione esterna dei livelli di apprendimento degli studenti in uscita dal secondo ciclo di istruzione, da effettuarsi utilizzando le prove scritte degli esami di Stato conclusivi dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore.

2.3. Le prove 2009: la nuova formulazione delle consegne

Nella sessione di esame 2009, le tracce della prima prova presentano, relativamente alla tipologia B, modifiche rilevanti nella formulazione delle consegne (Riquadro 2).

Nella nuova formulazione, oltre ad una maggiore sinteticità e ad una semplificazione, rispetto agli anni precedenti, nella definizione del compito, si chiede ai candidati, per entrambi i modelli di scrittura della tipologia B, di *interpretare e confrontare* i documenti e i dati richiesti, in

sostituzione del più generico “*utilizzare*” e, per il saggio breve, specificamente, di *argomentare*. Al candidato non viene più richiesto di ipotizzare una destinazione editoriale del saggio e di dare un titolo agli eventuali paragrafi.

Riquadro 2	
Le consegne 2009: la nuova formulazione	
Vecchie consegne	Consegne 2009
<p>Sviluppa l’argomento scelto o in forma di “saggio breve” o di “articolo di giornale”, utilizzando i documenti e i dati che lo corredano.</p> <p>Se scegli la forma del “saggio breve”, interpreta e confronta i documenti e i dati forniti e su questa base svolgi, argomentandola, la tua trattazione, anche con opportuni riferimenti alle tue conoscenze ed esperienze di studio.</p> <p>Da’ al saggio un titolo coerente con la tua trattazione e ipotizzane una destinazione editoriale (rivista specialistica, fascicolo scolastico di ricerca e documentazione, rassegna di argomento culturale, altro). Se lo ritieni, organizza la trattazione suddividendola in paragrafi cui potrai dare eventualmente uno specifico titolo.</p> <p>Se scegli la forma dell’“articolo di giornale”, individua nei documenti e nei dati forniti, uno o più elementi che ti sembrano rilevanti e costruisci su di essi il tuo ‘pezzo’. Da’ all’articolo un titolo appropriato ed indica il tipo di giornale sul quale ne ipotizzi la pubblicazione (quotidiano, rivista divulgativa, giornale scolastico, altro). Per attualizzare l’argomento, puoi riferirti a circostanze immaginarie o reali (mostre, anniversari, convegni o eventi di rilievo).</p> <p>Per entrambe le forme di scrittura non superare le quattro o cinque colonne di metà di foglio protocollo.</p>	<p>Sviluppa l’argomento scelto o in forma di “saggio breve” o di “articolo di giornale”, interpretando e confrontando i documenti e i dati forniti.</p> <p>Se scegli la forma del “saggio breve” argomenta la tua trattazione, anche con opportuni riferimenti alle tue conoscenze ed esperienze di studio.</p> <p>al saggio un titolo coerente e, se vuoi, suddividilo in paragrafi.</p> <p>Se scegli la forma dell’“articolo di giornale”, indica il titolo dell’articolo e il tipo di giornale sul quale pensi che l’articolo debba essere pubblicato.</p> <p>Per entrambe le forme di scrittura non superare cinque colonne di metà di foglio protocollo.</p>

2.4. Il Quadro di riferimento⁷

Il Quadro di riferimento che ha guidato la costruzione della scheda di ricorrezione delle prove di italiano è stato il fascicolo redatto nel 2007 e rivisto nel 2009 sotto la guida dell'Accademia della Crusca; si tratta di un piccolo manuale, quasi un prontuario di linguistica italiana, che ha mirato a stabilire criteri di giudizio sulla "norma" e a chiarire la validità di taluni limiti all'accettabilità di vari usi linguistici. Questo manuale è corredato da una scheda di correzione articolata in competenze linguistiche e in descrittori analitici di tali competenze. Per la sessione 2009 è stata effettuata un'attività di revisione della scheda e di ampliamento del fascicolo tramite l'individuazione dei criteri di errore in base a parametri di tipologia testuale e di registro.

Sulla base delle considerazioni esposte nel fascicolo sul concetto di competenza linguistica, sono state individuate quattro competenze, testuale, grammaticale, lessicale-semantica e ideativa, con i relativi descrittori.

La scheda di valutazione 2009⁸, risultato di una esperienza accumulata in diversi anni, si suddivide in tre parti (Appendice n.1):

- a) una prima parte prevede una misurazione analitica della singole competenze, articolate in descrittori della padronanza linguistica;
- b) una seconda parte prevede una misurazione per singola competenza, nel suo insieme;
- c) una terza parte prevede una misurazione globale dell'elaborato.

3. La Scheda di rilevazione degli errori ricorrenti

Lo strumento principale utilizzato in questo progetto è stato la *Scheda di rilevazione degli errori ricorrenti*. Tale strumento è stato messo a punto dall'INVALSI con la consulenza scientifica del professor Luca Serianni, ordinario di Storia della lingua italiana, presso l'Università "La Sapienza, Dipartimento di studi filologici linguistici e letterari.

La scheda, che costituisce un approfondimento dalla scheda di valutazione utilizzata nella ricorrezione delle prove d'esame di Stato condotta negli anni 2006-2007 e 2008-2009, si articola in quattro ambiti di competenza:

⁷ Cfr. <http://www.invalsi.it/download/QUADRORIFERIMENTO.pdf>

⁸ Cfr. Appendice 1

- I. Testuale. Impostazione e articolazione complessiva del testo;
- II. Grammaticale. Uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo.
- III. Lessicale - Semantica. Disponibilità di risorse lessicali e dominio della semantica.
- IV. Ideativa. Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee.

All'interno delle quattro aree sono elencati i descrittori specifici di ciascuna competenza, raggruppati per macroambito.

La scheda è riportata di seguito.

Scheda di rilevazione degli errori ricorrenti

Anno Scolastico	Tipo di scuola	Codice identificativo dello studente	Codice identificativo del correttore	Tipologia di prova scelta	Macroarea	
VALUTAZIONE ANALITICA DELLA PADRONANZA LINGUISTICA						
INDICATORI COMPETENZE:	DESCRITTORI di ciascuna competenza			Corretto uso		N/D
				Si	No	
I. TESTUALE Impostazione e articolazione complessiva del testo	Rispetto delle consegne (secondo la tipologia di prova)	A	Risposte puntuali alle singole domande (anche attraverso una risposta unitaria)			
		B 1	Utilizzo dei documenti e dei dati forniti			
			Titoli			
			Lunghezza			
		B 2	Utilizzo dei documenti e dei dati forniti			
			Titoli			
	Tipo di giornale Lunghezza					
	C	Pertinenza alla traccia				
	D	Pertinenza alla traccia				
	Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso	Enunciazioni coerenti in sé				
		Enunciazioni contribuiscono alla costruzione di un testo complessivamente coerente				
		Corretto uso di connettivi				
		Corretto uso di coesivi				
		Rispetto dei parallelismi sintattici (senza indebite violazioni del progetto sintattico annunciato dal primo membro)				
		Esplicitazione delle inferenze che normalmente in un testo orale vengono tacite				
Enunciazione sintetica (assenza di amplificazioni non funzionali al discorso)						
Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo	Testo organizzato secondo una progressione tematica compatta (nell'analisi del testo, se non si opta per una modalità di risposta per singole domande, e nel saggio breve)					

II. GRAMMATICALE Uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo	Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità e varietà	Uso corretto dei verbi (modi, tempi, transitività e intransitività)			
		Rispetto delle concordanze (soggetto e predicato, sostantivo e aggettivo, ecc.)			
		Uso corretto delle reggenze microsintattiche			
		Uso corretto delle coreferenze del gerundio			
		Rispetto della struttura morfologica			
		Uso corretto del pronome relativo			
		Uso proprio di costrutti sintattici modellati sull'oralità (inadeguato nel testo di tipo argomentativo e, in generale, in tutte quelle scritture che non abbiano intenti mimetici del parlato)			
	Uso proprio della frase nominale				
	Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo	Uso corretto dei segni interpuntivi			
	Correttezza ortografica* e segni paragrafematici	Virgolette metalinguistiche			
		Apostrofo			
		Parentesi			
		Accento			
	Altro				
III. LESSICALE- SEMANTICA Disponibilità di risorse lessicali e dominio della semantica	Consistenza del repertorio lessicale	Uso appropriato dei termini			
		Rispetto delle solidarietà lessicali			
		Assenza di malapropismi			
		Assenza di parole generiche usate come incapsulatori			
	Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale	Coerenza delle scelte stilistiche ed espressive messe in atto dallo scrivente			
		Appropriatezza del registro in relazione alla tipologia del testo			
		Assenza di burocratismi usati in contesti non burocratici			
Uso adeguato dei linguaggi settoriali	Padronanza del linguaggio settoriale specifico (per esempio scientifico o anche retorico-metrico in un'analisi di testo poetico)				

IV. IDEATIVA Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee	Scelta di argomenti pertinenti	Presenza di riferimenti adeguati e funzionali al discorso			
	Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo	Presenza e sviluppo di un'idea di fondo			
	Consistenza e precisione di informazioni e dati	Assenza di affermazioni a vario titolo imprecise (che tradiscono una preparazione lacunosa o affrettata ovvero indulgente supinamente ai luoghi comuni)			
	Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee	Assenza di affermazioni estemporanee o non meditate, che rivelano scarso approfondimento di un argomento e talvolta scarsa disciplina mentale			

Segnalazioni:

Presenza di paragrafazione	
Padronanza di termini tipici della scrittura argomentativa (dirimere, evincere...), semprechè il loro uso sia funzionale al tipo di discorso	
Presenza di una rielaborazione effettivamente originale	
Altro...	

**Non intervenire in usi che sono largamente ammissibili: sé / se stesso, apostrofo in fin di riga, numerali espressi in cifre o lettere, residue oscillazioni grafiche del genere di intravedere / intravvedere, sogniamo / sognamo, province / provincie, imperativi monosillabici (da' / da / dai) e nel caso di maiuscole / minuscole (Fascismo / fascismo)*

3. I correttori

Il lavoro di correzione e rilevamento è stato affidato a un gruppo di 6 correttori laureati in Studi italiani e iscritti al corso di Laurea magistrale di letteratura e lingua- Studi italiani ed europei, i quali avevano già partecipato ad un'attività seminariale, condotta dal Prof. Serianni, su *Metodi e problemi di storia della lingua italiana* che aveva compreso un'attività di correzione degli elaborati d'italiano di scuola superiore provenienti da aree geografiche e tipologie di scuole diverse.

La formazione dei correttori ha previsto un Seminario di lavoro presso l'INVALSI e un periodo di addestramento all'uso della scheda, comprensivo di una fase di "correzione multipla" nel corso della quale gli stessi elaborati-tipo sono stati corretti dai singoli correttori, per valutare il grado di accordo dei correttori tra loro e arrivare ad analizzare in modo uniforme gli elaborati campionati.

Ciascun correttore ha poi ricorretto, nel periodo tra settembre e dicembre 2011, circa 90 elaborati. Tutto il lavoro si è svolto in compresenza, in modo da poter analizzare e discutere con tutto il gruppo i casi dubbi. I risultati sono stati inseriti in un *database* per permetterne l'analisi statistica.

Non è stato richiesto di attribuire un voto agli elaborati: l'indagine si concentrava infatti solo su uno degli aspetti che la normativa prevede di valutare.

4. Il metodo

(Carlo Di Chiacchio, Paola Giangiacomo)

4.1. La selezione delle prove

Dall'insieme delle prove campionate e raccolte nell' a.s. 2009/2010⁹ è stato estratto casualmente un gruppo di prove. Su tale gruppo sono state effettuate la ricorrezione e le analisi psicometriche delle schede utilizzate a tale scopo.

Il campione originario su cui è basato il presente lavoro è costituito da n. 1192 alunni campionati di cui:

- 893 alunni dei quali è stata raccolta la sola prova di italiano
- 155 alunni dei quali è stata raccolta la sola prova di matematica
- 144 alunni di cui sono state raccolte le prove di italiano e matematica.

Le prove raccolte, tolte le prove disperse (76) e quelle non inviate (49) sono state in totale 1067.

Delle 1037 prove di italiano (893 + 144) ne sono state scelte casualmente circa il 50%; mentre le 144 prove di matematica con italiano in comune sono state analizzate tutte.

4.2 Il modello di analisi dei dati per le prove di italiano

Lo sforzo concettuale e metodologico che è stato messo in atto nel presente lavoro è stato quello di considerare l'applicazione della *Scheda di correzione* alla pari di un vero e proprio strumento di misura avente l'obiettivo di fornire un'indicazione della competenza testuale ricavata dai testi, secondo gli insiemi di descrittori concettualizzati nella scheda stessa.

⁹ Il piano originario di campionamento, con l'estrazione del campione di 1192 prove di italiano e matematica, è stato condotto dal servizio statistico INVALSI. La raccolta delle prove è stata realizzata tramite un campionamento casuale semplice di studenti appartenenti alla popolazione dell'ultimo anno della scuola secondaria di II ciclo. In tal modo, si sono individuate le scuole corrispondenti a ciascuno studente e conseguentemente le commissioni nei cui elenchi tali studenti erano compresi. Gli studenti sono stati campionati secondo una stratificazione per tipo di istituto frequentato (Licei, Tecnici, Professionali) e macroarea geografica aggregata (Nord, Centro, Sud). Il campionamento ha tenuto conto dei vincoli di rappresentatività e di costo.

A tale scopo, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- l'insieme dei descrittori della griglia formano un insieme coerente, tale da giustificare la creazione di un indice generale di competenza testuale?
- È possibile individuare un ordinamento dei descrittori lungo il continuum individuato di competenza testuale, tale da fornire una descrizione degli elementi testuali che siano indicativi di una elevata competenza testuale?

Per rispondere a tali domande, i dati sono stati analizzati applicando l'*Item Response Theory* e in particolare il modello logistico a 1 parametro (modello di Rasch). Secondo questo modello, il costrutto latente¹⁰ esaminato è funzione delle caratteristiche individuali del rispondente e delle caratteristiche dell'item (o prova). Di solito, le caratteristiche del rispondente vengono individuate nel livello di abilità, mentre le caratteristiche dell'item si riferiscono al livello di difficoltà. In particolare, secondo il modello, la probabilità di rispondere correttamente o meno a un item dipende dalla differenza tra abilità e difficoltà: se l'abilità è maggiore della difficoltà di una determinata prova, allora la probabilità di rispondere correttamente all'item aumenta, viceversa, se l'abilità è minore della difficoltà dell'item allora tale probabilità diminuisce¹¹.

Il vantaggio principale che questo modello offre¹² è quello per cui abilità e difficoltà degli item sono ordinati sullo stesso continuum. Questo permette il confronto diretto tra prestazione individuale e caratteristica dell'item. Quando chi risponde ha un livello di abilità pari a quello della difficoltà dell'item, allora c'è il 50% delle probabilità che quel soggetto risponda correttamente all'item. Nel caso in cui il livello di abilità del soggetto è inferiore al livello di difficoltà dell'item, allora tale probabilità è minore del 50%; viceversa, nel caso in cui il livello di abilità è superiore al livello di difficoltà dell'item.

¹⁰ Per costrutto latente si fa riferimento a tutti quegli aspetti (variabili) che non sono direttamente osservabili e devono essere inferiti attraverso l'osservazione indiretta di comportamenti, quali ad esempio la prestazione a un test, le risposte a un questionario di atteggiamento, la valutazione esterna rispetto a una determinata caratteristica.

¹¹ Formulazione del modello di Rasch: $\Pr(X_{ni} = 1 | \theta_i, \beta_n) = \frac{\exp(\theta_n - \beta_i)}{1 + \exp(\theta_n - \beta_i)}$

¹² Il modello di Rasch così come tutti i modelli che fanno riferimento all'IRT permettono la costruzione di un indice di abilità individuale che ha la proprietà di essere su scala a intervalli equivalenti e quindi utilizzabile per successive analisi statistiche parametriche.

L'unità di misura che viene utilizzata nel modello di Rasch è il *logit*, che corrisponde alla trasformazione logaritmica del rapporto tra la probabilità di rispondere correttamente e la probabilità di sbagliare. Le stime di Rasch relative ai parametri degli item e all'abilità degli individui sono espresse in logit; pertanto, se il livello di abilità supera la difficoltà di 1 logit, la probabilità di rispondere correttamente sarà di circa il 74%, mentre se il livello di abilità è minore di 1 logit rispetto al livello di difficoltà, la probabilità di rispondere correttamente scende a circa il 24%.

Se si estende questo ragionamento alla *Scheda di correzione* utilizzata nella presente indagine, i descrittori di ciascuna competenza, declinati nella scheda, possono essere considerati al pari degli item di un test o di un questionario, mentre il punteggio che ne deriva può essere considerato come indice di abilità del rispondente, cioè di competenza (testuale, grammaticale, lessicale e semantica e ideativa).

Per poter applicare in tal senso il modello di Rasch, è stata utilizzata la seguente procedura di *scoring*: ogni volta che il correttore individuava nella prova l'uso corretto di un determinato descrittore assegnava punteggio 1, se invece notava un uso scorretto dava punteggio 0. Nel caso in cui un determinato descrittore non veniva rilevato nel testo, perché non utilizzato, il correttore assegnava un codice di "non presenza". Con questo sistema di assegnazione dei punteggi, solo quei descrittori effettivamente rilevati nelle prove contribuivano alla stima della difficoltà.

I descrittori considerati nell'analisi sono complessivamente 34, escludendo quelli riguardanti il *Rispetto delle consegne*, specifici per i diversi tipi di prova.

5. Risultati delle analisi descrittive (Carlo Di Chiacchio, Paola Giangiacomo)

5.1. Risultati delle analisi sugli errori ricorrenti

In questo paragrafo vengono forniti i risultati delle analisi descrittive relative alla rilevazione degli errori ricorrenti nella prima prova degli esami di Stato, rilevati tramite l'utilizzo della scheda di correzione delle prove. I risultati si riferiscono a 499 prove valide¹³. Le tabelle 1, 2 e 3 mostrano la distribuzione delle prove per macroarea geografica aggregata (Centro, Nord, Sud), tipologia di indirizzo di studi (Licei, Tecnici, Professionali) e per tipo di prova scelta (A, analisi del testo; B1, saggio breve; B2, articolo di giornale; C, tema di argomento storico; D, tema di ordine generale).

Tabella 1. Distribuzione delle prove per macro-area geografica

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Centro	200	40,1	40,1	40,1
Nord	123	24,6	24,6	64,7
Sud	176	35,3	35,3	100,0
Totale	499	100,0	100,0	

Tabella 2. Distribuzione per tipologia di scuola

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Licei	242	48,5	48,5	48,5
Professionali	141	28,3	28,3	76,8
Tecnici	116	23,2	23,2	100,0
Totale	499	100,0	100,0	

¹³ Sono state escluse le prove risultate illeggibili o incomplete.

Tabella 3. Distribuzione per tipo di prova scelta

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
A	20	4,0	4,0	4,0
B1	206	41,3	41,3	45,3
B2	137	27,5	27,5	72,7
C	8	1,6	1,6	74,3
D	128	25,7	25,7	100,0
Totale	499	100,0	100,0	

5.2. Analisi degli errori per macroarea di competenza

(Testuale, Grammaticale, Lessicale-Semantica , Ideativa)

Durante il processo di correzione, se nella prova esaminata compariva almeno un errore relativo a un singolo descrittore, il codificatore ne segnalava la presenza sulla scheda analitica. Pertanto, la rilevazione degli errori, effettuata attraverso il conteggio dei "NO", cioè dell'uso non corretto dei singoli descrittori, non indica la quantità di errori nel singolo descrittore, ma la sua presenza.

5.2.1. Incidenza degli errori nelle aree sul totale dei descrittori con errori

Sul totale degli errori rilevati in ciascuna prova attraverso l'applicazione di tutti i descrittori di ciascuna competenza, è risultato che la percentuale maggiore di indicatori con errori è presente nell'area della competenza grammaticale (34,1%) e testuale (24,5%) (Tabella 4).

Nell'area lessicale e in quella ideativa, invece, si concentra la percentuale minore di errore.

Tabella 4. Numero di errori nelle aree di competenza testuale e relativa incidenza sul totale

	N.	Minimo	Massimo	Somma	Media	Deviazione std.	%
Numero totale di errori	499	0	27	5352	10,73	5,792	100,0
Numero di Errori Area Testuale	499	0	8	1580	3,17	2,254	29,5
Numero Errori Area Grammaticale	499	0	10	1826	3,66	2,156	34,1
Numero Errori Area Lessicale	499	0	7	898	1,80	1,438	16,8
Numero Errori Area Ideativa	499	0	4	1048	2,10	1,496	19,6
Validi	499						

Tabella 5. Statistiche riassuntive sugli errori per macro-aree di competenza

	Numero errori Testuale	Numero errori Grammaticale	Numero errori Lessicale-Semantica	Numero errori Ideativa
Validi	499	499	499	499
Mancanti	0	0	0	0
Media	3,17	3,66	1,80	2,10
Mediana	3,00	3,00	2,00	2,00
Deviazione std.	2,254	2,156	1,438	1,496
Minimo	0	0	0	0
Massimo	8	10	7	4

Analizzando i dati all'interno delle singole macro-aree di competenza (Tabella 5), è emerso che, nella macro-area testuale, viene rilevata la presenza di errori in media su 3,17 descrittori (pari al 39,6%) sul numero totale di descrittori presenti nello specifico ambito (8). Il 50% delle prove esaminate contengono la presenza di errori fino a 3 ambiti specifici. Per le restanti macro-aree i dati vanno letti con la stessa modalità. La Tabella 6 mostra la percentuale media di errori rilevati nelle aree di competenza testuale.

Tabella 6. Percentuale di errori per aree di competenza

	% media entro la singola area	Deviazione standard	Numero
Errori area Testuale	39,6	28,2	499
Errori area Grammaticale	26,1	15,4	499
Errori area Lessicale	22,5	17,0	499
Errori area Ideativa	52,5	37,4	499

I risultati dell'analisi statistica hanno evidenziato una differenza significativa delle percentuali medie di errore rilevati tra le macro-aree di competenza¹⁴. Dalla tabella 6 risulta che l'area nella quale viene rilevata la percentuale maggiore di errori è quella Ideativa (oltre il 50% degli errori è in questa area), mentre quella dove viene registrata la percentuale minore di errori è l'area Lessicale-Semantica (22% degli errori in quell'area). I paragrafi che seguono forniscono una descrizione più dettagliata della distribuzione degli errori all'interno delle aree di competenza.

Considerando l'insieme di questi risultati con i precedenti, emergerebbe che, sul totale degli errori rilevati, le aree che hanno un maggiore peso sono la Grammaticale e la Testuale; mentre se si confrontano tra loro le singole aree di competenza, l'area Ideativa è quella su cui si sbaglia di più, cioè ha una percentuale media di errori maggiore a quella delle altre aree.

5.2.1.1 Competenza ideativa

Per quanto riguarda l'area della competenza ideativa, il primo dato significativo che emerge è la presenza di errori rilevati in tutti i descrittori dell'area su oltre il 25% delle prove codificate (133/499).

È stata analizzata la distribuzione degli errori nei singoli descrittori considerando le prove nelle quali era stato rilevato almeno un errore (394/499). Come si può vedere dalle tabelle 7-10, la percentuale maggiore di errore si rileva nei descrittori 3 " Consistenza e precisione di informazione e dati, assenza di affermazioni a vario titolo

¹⁴ La differenza delle percentuali medie di errore tra le aree di competenza è stata testata attraverso un'ANOVA multivariata per misure ripetute.

imprecise" (nell'80,2% delle prove) e 4 "Rielaborazione delle informazioni, assenza di affermazioni estemporanee o non mediate" (nell'82% delle prove). Di entità inferiore ma non meno significativa la presenza di errori rilevata tramite il descrittore 2 "Organizzazione degli argomenti intorno ad un' idea di fondo, presenza e sviluppo di un' idea di fondo" (nell'57,6% delle prove) e tramite il descrittore 1 "Scelta di argomenti pertinenti, presenza di riferimenti adeguati e funzionali al discorso" (nell'46,2% delle prove).

Tabella 7. I11 Ideativa, scelta di argomenti pertinenti, presenza di riferimenti adeguati e funzionali al discorso

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	212	53,8	53,8	53,8
No	182	46,2	46,2	100,0
Totale	394	100,0	100,0	

Tabella 8.- I21 Ideativa, organizzazione degli argomenti intorno ad un' idea di fondo, presenza e sviluppo di un' idea di fondo

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	167	42,4	42,4	42,4
No	227	57,6	57,6	100,0
Totale	394	100,0	100,0	

Tabella 9 - I31 Ideativa, consistenza e precisione di informazione e dati, assenza di affermazioni a vario titolo imprecise

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	78	19,8	19,8	19,8
No	316	80,2	80,2	100,0
Totale	394	100,0	100,0	

Tabella 10 - I41 Ideativa, rielaborazione delle informazioni, assenza di affermazioni estemporanee o non mediate

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	71	18,0	18,0	18,0
No	323	82,0	82,0	100,0
Totale	394	100,0	100,0	

5.2.1.2. Competenza Testuale

Lo stesso tipo di ragionamento è stato seguito per l'area testuale. In quest'area è stato rilevato almeno un indicatore con errori in 436 prove su 499 disponibili (solo 63 elaborati, pari al 13% circa, non hanno evidenziato errori in questa area).

Nell'ambito delle 436 prove con la presenza di almeno un errore rilevato tra i descrittori della competenza testuale, nel 71% dei casi l'errore è relativo al descrittore "Enunciazioni coerenti in sé" (Tabella 11). Sono stati, inoltre, individuati errori nel descrittore "Uso corretto dei connettivi" nel 52% di prove con errori in questa area (Tabella 13).

I risultati relativi ai restanti descrittori della competenza testuale sono illustrati da tabella 16 a tabella 19.

Tabella 11 - T21 Testuale, coerenza e coesione, enunciazioni coerenti in sé

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	124	28,4	28,4	28,4
No	311	71,3	71,3	99,8
N/D	1	,2	,2	100,0
Totale	436	100,0	100,0	

Tabella 12 - T22 Testuale, coerenza e coesione, enunciazioni contribuiscono alla costruzione di un testo complessivamente coerente

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	256	58,7	58,7	58,7
No	178	40,8	40,8	99,5
N/D	2	,5	,5	100,0
Totale	436	100,0	100,0	

Tabella 13 - T23 Testuale, coerenza e coesione, corretto uso di connettivi

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	206	47,2	47,2	47,2
No	230	52,8	52,8	100,0
Totale	436	100,0	100,0	

Tabella 14 - T24 Testuale, coerenza e coesione, corretto uso di coesivi

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	258	59,2	59,2	59,2
No	178	40,8	40,8	100,0
Totale	436	100,0	100,0	

Tabella 15 - T25 Testuale, coerenza e coesione, rispetto dei parallelismi sintattici

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	276	63,3	63,3	63,3
No	160	36,7	36,7	100,0
Totale	436	100,0	100,0	

Tabella 16 - T26 Testuale, coerenza e coesione, esplicitazione delle inferenze

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	343	78,7	78,7	78,7
No	93	21,3	21,3	100,0
Totale	436	100,0	100,0	

Tabella 17- T27 Testuale, coerenza e coesione, enunciazione sintetica

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	258	59,2	59,2	59,2
No	177	40,6	40,6	99,8
N/D	1	,2	,2	100,0
Totale	436	100,0	100,0	

Tabella 18 - T31 Testuale, ordine nell'impaginazione e partizione del testo, testo organizzato secondo una progressione tematica compatta

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi Sì	183	42,0	42,0	42,0
No	253	58,0	58,0	100,0
Totale	436	100,0	100,0	

5.2.1.3. Competenza Grammaticale

In quest'area sono state rilevate 465 prove su 499 con almeno un indicatore con presenza di errori.

Dalle tabelle che seguono (da tabella 19 a tabella 33), si possono evidenziare due tipi di dati: il primo riguarda la frequenza di errori ricorrenti per singolo descrittore della competenza grammaticale: ad esempio, l'uso dei segni interpuntivi e delle virgolette

metalinguistiche, utilizzati in modo scorretto, rispettivamente dal 78,5% e dal 51,4% degli studenti, oppure l'uso delle reggenze micro sintattiche non padroneggiate nel 55,7% dei casi.

Il secondo riguarda l'impossibilità di rilevare il dato perché non presente nella prova (nella tabella è indicato con N/D, non disponibile). Ad esempio, tra le prove con errori in almeno un indicatore, nel 34% dei casi non è stato possibile rilevare la correttezza o meno dell'uso del gerundio o dell'uso proprio della frase nominale perché non utilizzati nelle prove oggetto di analisi.

Tabella 19- G11 Grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, uso corretto dei verbi

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	313	67,3	67,3	67,3
No	152	32,7	32,7	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 20 - G12 Grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, rispetto delle concordanze

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	288	61,9	61,9	61,9
No	177	38,1	38,1	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 21 - G13 Grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, uso corretto delle reggenze microsintattiche

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	206	44,3	44,3	44,3
No	259	55,7	55,7	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 22- G14 Grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, uso corretto delle coreferenze del gerundio

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	275	59,1	59,1	59,1
No	31	6,7	6,7	65,8
N/D	159	34,2	34,2	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 23- G15 Grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, rispetto della struttura morfologica

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	423	91,0	91,0	91,0
No	41	8,8	8,8	99,8
N/D	1	,2	,2	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 24 - G16 Grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, uso corretto del pronome relativo

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	378	81,3	81,3	81,3
No	85	18,3	18,3	99,6
N/D	2	,4	,4	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 25 - G17 Grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, uso proprio dei costrutti sintattici modellati sull'oralità

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	31	6,7	6,7	6,7
No	74	15,9	15,9	22,6
N/D	360	77,4	77,4	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 26 - G18 Grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, uso proprio della frase nominale

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	14	3,0	3,0	3,0
No	13	2,8	2,8	5,8
N/D	438	94,2	94,2	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 27 - G21 Grammaticale, uso consapevole delle punteggiatura in relazione al tipo di testo, uso corretto dei segni interpuntivi

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	100	21,5	21,5	21,5
No	365	78,5	78,5	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 28 - G31 Grammaticale, correttezza ortografica e segni paragrafematici, virgolette metalinguistiche

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi Sì	132	28,4	28,4	28,4
No	239	51,4	51,4	79,8
N/D	94	20,2	20,2	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 29 - G32 Grammaticale, correttezza ortografica e segni paragrafematici, apostrofo

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	377	81,1	81,1	81,1
No	88	18,9	18,9	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 30 - G33 Grammaticale, correttezza ortografica e segni paragrafematici, parentesi

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	153	32,9	32,9	32,9
No	27	5,8	5,8	38,7
N/D	285	61,3	61,3	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 31 - G34 Grammaticale, correttezza ortografica e segni paragrafematici, accento

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	362	77,8	77,8	77,8
No	103	22,2	22,2	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

Tabella 32 - G35 Grammaticale, correttezza ortografica e segni paragrafematici, altro

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	293	63,0	63,0	63,0
No	172	37,0	37,0	100,0
Totale	465	100,0	100,0	

5.2.1.4. Competenza Lessicale-Semantica

Per quanto riguarda l'area di competenza lessicale e semantica, infine, 405 prove su 499 hanno evidenziato la presenza di descrittori con almeno un errore. Tra i descrittori di questa area, come risulta dalle tabelle che seguono (nn.33-40), quello con la percentuale maggiore di errori è risultato quello relativo all'uso appropriato dei termini (88% circa). Di minore entità ma pur sempre significativi gli errori relativi alla consistenza del repertorio lessicale e, particolare, al rispetto delle solidarietà lessicali (nel 31% circa degli elaborati), oppure all'appropriatezza del registro rispetto alla tipologia del testo (nel 33% circa degli elaborati).

Non è stato possibile rilevare il dato perché non presente nella prova (nella tabella è indicato con N/D, non disponibile), per quanto concerne, ad esempio, la padronanza del linguaggio settoriale specifico.

Tabella 33 - L11 Lessicale-semantica, consistenza del repertorio lessicale, uso appropriato dei termini

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	49	12,1	12,1	12,1
No	356	87,9	87,9	100,0
Totale	405	100,0	100,0	

Tabella 34 -L12 Lessicale-semantica, consistenza del repertorio lessicale, rispetto delle solidarietà lessicali

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	280	69,1	69,1	69,1
No	125	30,9	30,9	100,0
Totale	405	100,0	100,0	

Tabella 35 -L13 Lessicale-semantica, consistenza del repertorio lessicale, assenza di malapropismi

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	349	86,2	86,2	86,2
No	56	13,8	13,8	100,0
Totale	405	100,0	100,0	

Tabella 36 -L14 Lessicale-semantica, consistenza del repertorio lessicale, assenza di parole generiche usate come incapsulatori

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	328	81,0	81,0	81,0
No	77	19,0	19,0	100,0
Totale	405	100,0	100,0	

Tabella 37 - L21 Lessicale-semantica, appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale, coerenza delle scelte stilistiche ed espressive messe in atto dallo scrivente

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	314	77,5	77,5	77,5
No	91	22,5	22,5	100,0
Totale	405	100,0	100,0	

Tabella 38 - L22 Lessicale-semantic, appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale, appropriatezza del registro in relazione alla tipologia del testo

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	272	67,2	67,2	67,2
No	133	32,8	32,8	100,0
Totale	405	100,0	100,0	

Tabella 39 -L23 Lessicale-semantic, appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale, assenza di burocratismi usati in contesti non burocratici

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	20	4,9	4,9	4,9
No	10	2,5	2,5	7,4
N/D	375	92,6	92,6	100,0
Totale	405	100,0	100,0	

Tabella 40 - L31 Lessicale- semantica, uso adeguato dei linguaggi settoriali, padronanza del linguaggio settoriale specifico

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sì	15	3,7	3,7	3,7
No	50	12,3	12,3	16,0
N/D	340	84,0	84,0	100,0
Totale	405	100,0	100,0	

Per l'interpretazione dei dati sopra esposti, si rimanda alla sezione successiva di questo rapporto contenente una riflessione sui risultati della rilevazione e le note dei correttori a margine dell'attività di codifica.

PARTE SECONDA

LA RIFLESSIONE SUI RISULTATI

1.

Quali sono i punti dolenti dell'italiano scritto a scuola?

(Luca Serianni)

Quando si parla di competenze di scrittura da parte degli studenti si devono scontare alcuni pregiudizi comuni. Per l'uomo della strada, facile preda di certo sensazionalismo mediatico, lo scolaro tipo arriverebbe alla fine delle superiori facendo strafalcioni di ortografia. Diverso il quadro visto dalla parte degli insegnanti: da un lato c'è la consapevolezza che l'insistenza su alcune abilità ortografiche di base, fin dai primi anni di scuola, sortisce i suoi frutti; dall'altro, si sa bene che quel che pregiudica il successo scolastico nell'italiano scritto è un insieme più complesso e meno facilmente rimediabile: scarsa capacità di organizzazione e gerarchizzazione delle idee, tecniche di argomentazione di volta in volta elementari o fallaci, modesta padronanza del lessico astratto o comunque di quello che esula dal patrimonio abitualmente impiegato nell'oralità quotidiana. I risultati del *Progetto di ricorrezione*, relativi ai dati dell'esame di Stato del 2010, permettono di sfatare alcuni pregiudizi e di richiamare l'attenzione sulle carenze effettive: un'operazione indispensabile per mettere in atto interventi mirati.

Ma prima di tutto conviene dire qualcosa sulla *Scheda di rilevazione degli errori ricorrenti*, che conferma la griglia a suo tempo messa a punto dall'INVALSI e dell'Accademia della Crusca con qualche puntualizzazione ulteriore. Per la competenza testuale, si sono precisati i descrittori in relazione alla tipologia di prova: è evidente che l'«Utilizzo dei documenti e dei dati forniti» ha specifico rilievo per il *Saggio breve* e per l'*Articolo di giornale*, che si confermano come le prove più largamente scelte dai nostri maturandi, arrivando a sfiorare il 70% del totale. In proposito, converrà ricordare che un efficace uso dei documenti forniti non implica affatto l'obbligo di dire qualcosa su tutti i materiali a disposizione; va apprezzato, invece, lo studente che sa scegliere su che cosa puntare, in base a variabili strettamente individuali: intento di sostenere una certa tesi e capacità di attingere a una cultura personale per la quale certi stimoli offerti dal tema ministeriale saranno efficaci, altri saranno inerti e quindi possono restare in ombra. Così, per la «Padronanza delle strutture morfosintattiche» si è ritenuto di testare il vincolo di coreferenza del

gerundio, ossia l'obbligo che il gerundio condivida lo stesso soggetto del verbo ad esso collegato, oppure il rispetto delle reggenze microsintattiche (si dice *carente* di *proteine*, ma *carente* in *italiano* e così via). Ancora, in un settore che sembrerebbe stabilizzato, quello della «Correttezza ortografica», abbiamo dato spazio alla consapevolezza nell'uso delle «Virgolette metalinguistiche».

L'estensione incontrollata di quest'abitudine non è certo tra i deficit più gravi, ma è pur sempre il segno di una scarsa confidenza con l'uso delle parole e col loro valore figurato; troppo spesso le virgolette pretendono di restituire una patente di legittimità a una forma che si avverte, anche a torto, come lessicalmente non appropriata. Ecco un esempio attinto da una lettera inviata a un settimanale («Io Donna», 10 dicembre 2011); il tema è il ritorno all'ora solare e il testo è il seguente:

Mi permetto di segnalare una svista in cui è "inciampato" Aldo Grasso nella rubrica La parola della settimana di sabato 12 novembre. A proposito di "solare" si constata come l'ora legale abbia ripreso il suo corso, scalzando quella solare. In realtà è successo esattamente l'opposto: siamo ritornati all'ora solare, "scalzando" quella legale che avevamo adottato nell'ormai lontano mese di marzo. Cordiali saluti.

Delle tre virgolettature, l'unica pertinente è "solare": nei manoscritti è questo il mezzo più usuale per marcare l'uso metalinguistico di un termine; nella stampa (e nella videoscrittura) si preferirebbe ricorrere al corsivo. Gli altri due casi sono la spia di una scrittura acerba: è del tutto evidente che Aldo Grasso non è *inciampato* in un sasso, ma in una entità immateriale; quanto a *scalzare*, l'uso proprio è fortemente minoritario (chi direbbe: *si è scalzato i piedi per lavarli?*) o serba l'eco di versi antichi, come «Scalzasi Egidio, scalzasi Silvestro» di *Paradiso*, XI 83. Ma il nostro lettore probabilmente non pensava alla concorrenza tra uso proprio e uso figurato; anche tenendo conto del tono cortese (*Mi permetto, Cordiali saluti*), deve aver creduto che *inciampare* e *scalzare* sonassero un po' bruschi, tradissero in qualche modo la propria volontà comunicativa, che era quella di segnalare un lapsus, di quelli che possono capitare a chiunque, niente più di questo. Già. Ma uno scrivente esperto sarebbe forse ricorso nel primo caso a un sinonimo di registro formale («una svista in cui è incorso» o, ancora meglio, senza tante parole: «una svista di Aldo Grasso», eventualmente con un attenuatore: «una piccola svista») e nel secondo non sarebbe stato minimamente turbato dall'innocente *scalzato*. Minuzie? Può darsi; ma l'abilità di scrittura è fatta anche di particolari.

Andiamo agli aspetti centrali. Quali sono le aree di maggiore sofferenza? Sono due, di rango molto diverso: l'interpunzione e la competenza ideativa. Nell'«Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo», la percentuale di errori sfiora l'80%: solo uno studente su cinque è in grado di scrivere un testo in cui non ci sia nemmeno una menda interpuntiva. Qui non siamo di fronte a minuzie: «un uso insufficiente o improprio dei segni di punteggiatura» – ha scritto Bice Mortara Garavelli (*Prontuario di punteggiatura*, Roma-Bari, Laterza, 2003, pp. 45-46) – è «un sintomo di quel male oscuro che è l'incapacità di costruire un testo». Guardando alla buona padronanza nell'uso di altri segni paragrafematici (apostrofo e accento: nei due casi la percentuale di errore si aggira intorno al 20%), risulta abbastanza chiaro che questo deficit è il frutto di una minore attenzione da parte degli insegnanti. Circostanza comprensibile, se alla base c'è la necessità di provvedere a carenze più gravi e strutturali; discutibile invece se nasce dall'idea che con la punteggiatura ognuno si regola come crede, un po' come le vecchie ricette dicevano di fare con i condimenti (*sale quanto basta, zucchero a piacere...*). Le esperte massaie di una volta in effetti non avevano bisogno di prescrizioni del genere, così come uno scrivente maturo sa usare con sicurezza il punto e virgola e i due punti; i nostri studenti forse sanno condire la pasta, ma vanno espressamente guidati e addestrati nell'uso, non intuitivo né casuale anche se non rigidamente codificato come altri settori linguistici, dei segni interpuntivi.

Sull'importanza della competenza ideativa non c'è da spendere parole. Anche quegli insegnanti che tendono a valutare soprattutto il "contenuto" e magari la "spontaneità" dei sentimenti del discente non sottovaluterebbero i dati che emergono dal *Progetto di ricorrezione*. Carenti appaiono soprattutto i descrittori IV.3 («Presenza di affermazioni a vario titolo imprecise, che tradiscono una preparazione lacunosa o affrettata ovvero indulgente supinamente ai luoghi comuni») e IV.4: «Presenza di affermazioni estemporanee o non meditate, che rivelano scarso approfondimento di un argomento e talvolta scarsa disciplina mentale». In entrambi i casi la quota di errori supera l'80%; per l'esattezza: 80,2 e 82,0 rispettivamente.

Due anni fa ho avuto occasione d'intervenire in un'altra iniziativa dell'INVALSI: il commento alla ricorrezione di elaborati dell'esame di Stato da parte di esperti estranei alla commissione valutatrice (*Quali esercizi e quali correzioni per insegnare a*

scrivere?; il testo si può leggere in http://www.cnos-scuola.it/newsletter/allegati/2010/giugno-luglio/15_a_Rapporto-italiano-finale.pdf).

Anche allora erano emersi analoghi punti deboli; e anche allora all'analisi dei dati ritenni opportuno accompagnare qualche suggerimento operativo, nella convinzione che occuparsi di scuola implichi un intervento, o almeno una possibile proposta d'intervento. Lo stesso farò ora, proponendo alcuni esercizi che si fondano sull'analisi di un breve articolo di Franco Venturini («Corriere della Sera - Sette», 2 febbraio 2012, p. 12). L'articolo è dedicato alla visita del Papa a Cuba, prevista per il marzo successivo, e auspica un suo intervento sul tema dei diritti civili compromessi dal regime di Fidel e Raúl Castro (titolo: *I peccati dei fratelli Castro*; occhiello: *Mentre si attende il Papa*):

Durante la sua visita a Cuba (il 26 marzo) il Papa non potrà dimenticare la morte di Wilmar Villar. Dissidente incarcerato per i dissidenti e detenuto comune per il regime, il trentunenne Villar si è comunque immolato nell'estrema protesta dello sciopero della fame, come prima di lui, nel 2010, aveva fatto Orlando Zapata. Perché la Cuba dei fratelli Castro è così: fa un passo avanti e due indietro. Annuncia e in parte attua una serie di aperture riformiste (nessuna è attesa dai cubani più della libertà di viaggio all'estero), ma poi non sa prendersi la cruciale responsabilità della vita di un detenuto. Autorizza forme limitate di lavoro autonomo e di proprietà privata, ma poi non modifica i pilastri di ogni dittatura: il partito unico, l'informazione gestita, le elezioni fatte in casa, il controllo poliziesco. Ora tutti sperano nella scoperta di qualche ricco giacimento petrolifero, ma, pur non essendo accostabile alla sanguinosa tirannide di un Pinochet, negli ultimi anni il castrismo ha molto peccato. E i cubani si augurano che Benedetto XVI questi peccati li denunci, non limitandosi a quella libertà che esiste già e che Giovanni Paolo II ha consacrato nel 1998. In realtà la trama per liberare il maggior numero possibile di detenuti politici, per evitare che a Cuba esploda una emergenza umanitaria e per esercitare una pressione riformista è stata tessuta, negli ultimi due anni, proprio dalla Santa Sede, dalla Spagna per conto della Unione europea e anche dall'amministrazione Obama (con discrezione, e al di là dei molteplici contrasti che dividono l'Avana e Washington). Ora è tempo di completare il raccolto.

Un'osservazione a margine. L'utilità di proporre articoli di giornale è anche quella di fornire, di là da testi che si offrano come una buona palestra di scrittura, spunti di riflessione sulla realtà geopolitica contemporanea. Nell'articolo, a parte i nomi di Villar e Zapata, legittimamente opachi (e infatti glossati da Venturini), uno studente del triennio è tenuto a sapere chi fosse Pinochet (dato extratestuale) e chi sia

stato il predecessore di Benedetto XVI (dato intratestuale, dal momento che Giovanni Paolo II è menzionato esplicitamente e viene naturale pensare a lui come al pontefice immediatamente precedente). Per educare l'alunno a formulare «affermazioni precise» (ovviando alle lacune emerse dal descrittore IV.3), occorre verificare la sua attenzione di lettura e la sua capacità di comprendere il testo a tutti i livelli. Possono essere utili alcune domande, aperte o a risposta multipla (esemplifico la seconda opzione solo nel primo caso):

1. Perché Villar ha messo in atto uno sciopero della fame? [1. Per protestare contro il Papa; 2. Per protestare contro gli Stati Uniti; 3. Per protestare contro Zapata; 4. Per protestare contro i Castro];
2. Che rischi correrebbe Cuba se non liberasse un gran numero di prigionieri politici?
3. Qual è stato l'atteggiamento dell'amministrazione americana verso Cuba negli ultimi anni?

Abituarsi ad analizzare un testo implica il riconoscimento dei nuclei informativi di cui esso si compone; la consegna potrebbe essere quella di estrarre le tre informazioni essenziali in una serie di dieci: 1. Benedetto XVI ha programmato un viaggio a Cuba per il marzo 2012; 2. Villar e Zapata sono morti per testimoniare il loro dissenso; 3. I cubani ambiscono a ottenere il diritto di recarsi all'estero; 4. Il regime cubano limita tuttora molte libertà fondamentali; 5. La dittatura di Pinochet è stata peggiore di quella dei Castro; 6. La libertà religiosa è garantita dopo il viaggio di Giovanni Paolo II nel 1998; 7. È auspicabile che Benedetto XVI intervenga a favore dei diritti politici dei cubani; 8. Lo stesso regime ha interesse a evitare una crisi interna; 9. La Spagna è intervenuta per attenuare la repressione del regime cubano; 10. Tra gli Stati Uniti e Cuba persistono molti contrasti. Com'è chiaro, i dati irrinunciabili, senza i quali "non ci sarebbe notizia" sono quelli indicati dai numeri 1, 4, 6; gli altri dati sono variamente significativi, ma sarebbero omessi in un lancio d'agenzia.

Ancora alla comprensione del testo (e facendo leva su un'enciclopedia largamente condivisa) risponde l'esercizio consistente nel cancellare i nomi dei due pontefici dal relativo contesto e chiederne la corretta allogazione; o cancellare *Washington* e chiedere l'unica integrazione possibile nel contesto (si parla dei rapporti Castro - Obama e i Castro sono indicati attraverso la capitale di Cuba: la forma richiesta non può che essere la capitale degli Stati Uniti).

Sul piano strettamente linguistico, può essere utile il ricorso al *cloze* per saggiare la competenza nel lessico astratto e nelle solidarietà lessicali: «Villar si è comunque *immolato / emulato / isolato / tumultato* nell'estrema protesta dello sciopero della fame»; «non sa prendersi la *cruciale / glaciale / collegiale / cardinale* responsabilità della vita di un detenuto»; «con *discrezione / protezione / correzione / proibizione*, e al di là dei molteplici contrasti». Si possono altresì fare emergere gli elementi di figuratività del testo: perché, in una prospettiva evidentemente laica, si parla di *peccati* dei fratelli Castro (nel titolo; e nel testo: «il castrismo ha molto peccato»)? Venturini allude al viaggio religioso del Papa e alle sue possibili ricadute politiche, adoperando brillantemente espressioni proprie del lessico devoto. E quale può essere il soggetto confacente di *è stata tessuta*? Non solo *trama*, qui adoperata nell'ormai raro significato proprio di 'complesso dei fili che costituiscono l'ordito' (comune solo nello specifico linguaggio della moda: *un tessuto a trama larga*; universalmente correnti sono solo i significati figurati di 'intreccio' o 'macchinazione'), ma anche, per esempio, *tela*; l'importante è riconoscere il valore figurato dell'espressione.

Infine l'interpunzione. Venturini, come tutti i giornalisti, usa un'interpunzione impeccabile; è sufficiente proporre allo studente un brano privandolo dei relativi segni di punteggiatura e chiederne la ricollocazione; per esempio, nel brano *Ora tutti [...] peccato*, se la consegna chiede di reintegrare le tre virgole omesse, la scelta è obbligata: prima di *ma*, a scandire il confine tra reggente e coordinata avversativa, dopo quello stesso *ma* e *Pinochet*, per isolare la concessiva incidentale.

Operazioni del genere hanno lo scopo di rafforzare alcune competenze analitiche (uso del lessico e dell'interpunzione), ma anche il sovrascopo di abituare all'analisi e all'organizzazione del discorso: il raggiungimento di una soddisfacente competenza ideativa è un traguardo ancora lontano, ma i primi, indispensabili, passi in quella direzione saranno stati compiuti.

2.

Riflessioni a margine della Scheda di rilevazione

(I contributi di riflessione sulla scheda sono stati realizzati con il supporto scientifico e la cortese disponibilità del prof. Serianni)

a) Tipologie e consegne: consapevolezza della scelta dello studente

(Veronica Bagolini)

La nuova scheda tenta di rilevare puntualmente l'attinenza dell'elaborato alla tipologia scelta dallo studente. Sono stati perciò diversificati gli *item* per ogni tipo di prova. Se per la tipologia A (analisi di un testo letterario) si richiede semplicemente che le risposte siano puntuali alle singole domande, per la tipologia C (tema storico) e D (tema generale) la sola "pertinenza alla traccia" è sufficiente a ritenere l'elaborato corretto¹⁵, almeno per quanto riguarda questo descrittore. Più complessi sono invece gli indicatori relativi alla tipologia B, in quanto distinti per le sotto-categorie B1 (saggio breve) e B2 (articolo di giornale). Per la B1 gli indicatori sono stati i seguenti: 1. Utilizzo dei documenti e dati forniti; 2. Titolo; 3. Lunghezza. Per la tipologia B2 si richiede un dato in più: 1. Utilizzo dei documenti e dati forniti; 2. Titolo; 3. Tipo di giornale; 4. Lunghezza. Tale distinzione è stata elaborata sulla base delle stesse tracce ministeriali.

La maggior parte dei maturandi opta proprio per quest'ultima tipologia¹⁶, indipendentemente dall'indirizzo scolastico di provenienza.

La coerenza tra l'elaborato e le richieste della traccia è quasi piena per la tipologia A: le domande infatti guidano lo studente nella realizzazione della sua prova. Altrettanto accade per la tipologia C: per quanto il contenuto o la sua organizzazione possano non essere soddisfacenti, quasi mai lo studente si allontana dalle caratteristiche della tipologia scelta. Gli studenti invece non sanno rispondere adeguatamente alle consegne di tipo B e D. La prima cosa che

¹⁵ Cfr. *Scheda di rilevazione degli errori ricorrenti*.

¹⁶ Si rileva una percentuale maggiore per B1 rispetto a B2.

colpisce è l'assoluta indifferenza alle indicazioni ministeriali: soprattutto per il tipo D. Per l'anno scolastico 2009/2010 le indicazioni per il tema d'ordine generale erano le seguenti:

La musica – diceva Aristotele (filosofo greco del IV sec. a.C.) – non va praticata per un unico tipo di beneficio che da essa può derivare, ma per usi molteplici, poiché può servire per l'educazione, per procurare la catarsi e in terzo luogo per la ricreazione, il sollievo e il riposo dallo sforzo.

Il candidato si soffermi sulla funzione, sugli scopi e sugli usi della musica nella società contemporanea.

Se lo ritiene opportuno, può fare riferimento anche a sue personali esperienze di pratica e/o di ascolto musicale.

Nella gran parte degli elaborati lo studente si attiene solo all'indicazione dell'ultima frase. Quasi nessuno infatti si preoccupa di scrivere della *funzione*, degli *scopi*, degli *usi* della musica, tutti invece si soffermano sulle sole esperienze personali. Se la definizione “tema d'ordine storico” determina nel maturando la percezione di una scrittura informativa, la definizione “tema d'ordine generale” è invece interpretata dallo studente come la piena libertà di scrivere di ciò che si vuole, col tono di un diario personale e dimenticando completamente la traccia ministeriale (che pure tende ad indirizzare verso un certo tipo di trattazione). Quando ci si trova davanti a tali elaborati, si ha la sensazione che il candidato abbia inteso la generalità del tema come via di fuga da una scrittura più complessa: “tutte le altre mi richiedono qualcosa di particolare, qui si parla di musica, vuoi che non sappia scrivere qualcosa?”. E così troviamo cinque o sei colonne di autobiografie e di gusti musicali personali: addirittura un elaborato vanta i provini e le sagre di paese in cui la studentessa ha dato prova di sé.

Più complesso è il problema relativo alla tipologia B. Non si ha percezione della differenza tra le due sotto-categorie B1 e B2. Talvolta gli stessi insegnanti non sembrano dare importanza alla distinzione, indicando per *saggio breve* un *articolo di giornale*, nonostante lo studente abbia esplicitato la destinazione del

suo elaborato ad una testata giornalistica e descritto la sua prova come “articolo di giornale”. Si conferma dunque quel che Giuseppe Benedetti scrive in *Scritti sui banchi*:

Nella pratica scolastica l' “articolo di giornale” è confuso spesso con il testo argomentativo o con il “racconto di sé” e, a quasi dieci anni dalla sua introduzione tra le verifiche dell'italiano scritto, si avverte la necessità di precisare che l'articolo di giornale [...] deve davvero assomigliare a un articolo di giornale¹⁷.

Al di là della confusione tra le tipologie e della scarsa abilità all'argomentazione e all'organizzazione testuale¹⁸, sembrano essere state recepite a livello generale le indicazioni del documento del Ministero della Pubblica Istruzione, *Sul saggio breve e sull'articolo di giornale. Direzione generale per l'istruzione classica, scientifica e magistrale*, risalente al 1998: dal momento che B1 e B2 sono destinati ad una pubblicazione editoriale,

Lo studente deve essere consapevole di questo aspetto intrinseco alle due forme testuali e di conseguenza dovrà dichiarare nell'elaborato la sua scelta redazionale e la destinazione del suo testo.

e che

Per effetto della sua impostazione critica e argomentata, il testo di un "saggio breve" può anche assumere una struttura chiaramente articolata mediante una eventuale paragrafazione e un corredo di brevi note¹⁹.

Infatti la maggioranza assoluta degli scriventi riesce a mantenere la misura massima delle cinque colonne previste (e ribadite dalla traccia) e alcuni citano in parentesi le fonti o annotano a piè di pagina i rinvii ai documenti usati.

Di fronte ai risultati della ricerca, sarebbe dunque auspicabile un'educazione più attenta alle differenze tra le varie tipologie testuali: gli insegnanti

17 Cfr. L. Serianni – G. Benedetti, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma 2009, p. 26.

18 Le ragioni vengono spiegate negli altri interventi.

19 Cfr. Documento del Ministero della Pubblica Istruzione, *Sul saggio breve e sull'articolo di giornale. Direzione generale per l'istruzione classica, scientifica e magistrale*, scaricabile all'indirizzo <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/esame/Rtf/NES003.rtf>.

dovrebbero soffermarsi di più sulle caratteristiche particolari di ognuna. Sarà allora utile far riferimento alla distinzione di Francesco Sabatini tra testi rigidi, testi intermedi e testi elastici; al concetto di destinatario (di cui molti candidati sembrano non supporre nemmeno l'esistenza); al registro che ogni tipologia richiede. Insomma, lo studente alla fine del quinto anno di scuola dovrebbe avere coscienza delle diverse possibilità della comunicazione scritta.

b) La competenza ideativa e il suo rapporto con i meccanismi argomentativi (Michele Ortore)

Commentando i risultati della *Rilevazione degli apprendimenti*²⁰ dello scorso anno, Dario Corno scriveva che la capacità di argomentare è riscontrabile «in facoltà propriamente cognitive di cui la principale è la capacità “ideativa” predisposta nel reperire, valutare, organizzare ed elaborare le “idee” che si presentano nel testo». Considerando la già nota difficoltà degli studenti italiani nella gerarchizzazione delle idee e nella padronanza delle tecniche argomentative, non bisogna quindi stupirsi se l'analisi del *Progetto di ricorrezione* segnala proprio l'ideativa come la competenza più fallace.

Due dati descrivono bene la dimensione delle difficoltà nella competenza ideativa. Il primo: nel 25% dei compiti del campione, sono stati rilevati errori in tutti i descrittori afferenti alla macroarea. Il secondo: su un totale di quattro descrittori, tre sono risultati essere tra quelli in assoluto più difficilmente risolvibili in positivo per gli studenti: I21²¹ («Presenza e sviluppo di un'idea di fondo»), coefficiente di difficoltà 0.534; I31 («Assenza di affermazioni a vario titolo imprecise, che tradiscono una preparazione lacunosa o affrettata ovvero indulgente supinamente ai luoghi comuni»), coefficiente 1.451; I41 («Assenza di affermazioni estemporanee o non meditate, che rivelano

²⁰ *Rilevazione degli apprendimenti. Prove scritte di Italiano e Matematica, a.s. 2008-2009*. Il rapporto è disponibile sul sito dell'INVALSI:

http://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0809/Rapporto-italiano-finale.pdf. Tutte le citazioni di Dario Corno sono tratte dal suo intervento *Argomentazione e scrittura - cenni per un'analisi dei dati di valutazione*, pagg. 64-66

²¹ Cfr. Appendice n. 2. Codifica dei descrittori.

scarso approfondimento di un argomento e talvolta scarsa disciplina mentale»), coefficiente 1.527.

La «Presenza di riferimenti adeguati e funzionali al discorso» (I11) registra un risultato migliore, ma la percentuale d'errore (46,2) si attesta comunque fra le più alte della scheda di correzione. Nel caso della tipologia B1, cioè del saggio breve, l'alta negatività di questo descrittore è particolarmente indicativa, perché conferma un atteggiamento di fondo dei maturandi: di fronte ad una tipologia testuale che richiederebbe la selezione critica dei materiali forniti dalla traccia, doverosamente integrata con le conoscenze individuali dello studente, prevale invece di gran lunga la tendenza alla costruzione di un testo in cui, come in un'inquadratura a volo d'uccello, i documenti di partenza sono passati in rassegna senza alcun fine argomentativo e alcuno spunto personale²². Ma all'interno del campione non sono mancati anche casi di uso eccellente e funzionale dell'enciclopedia personale: ad esempio una studentessa di un istituto professionale, che nel suo tema D va ben oltre la citazione di partenza della traccia e ripercorre la storia della musica con dovizia di particolari, soffermandosi su nozioni tecniche come i *Lieder* o l'*opera totale* di Wagner.

Nei descrittori I31 e I41 la quota di errori supera l'80%. Soprattutto il primo dei due chiama in causa il contenuto nel suo senso più oggettivo, cioè la quantità e l'esattezza delle nozioni presenti nel testo. Tuttavia, fermo restando il dovere di emendare le inesattezze dovute a mera ignoranza («Leopardi è un poeta del primo Settecento»), meritano attenzione soprattutto errori meno banali. Molte volte, ad esempio, l'affermazione imprecisa è solo la punta di un ragionamento incoerente. In una frase come «la musica è un'arte nata tramite suoni e rumori molteplici che progredendosi mediante leggi e convenzioni, hanno realizzato una moltitudine di modi per contribuire alla diffusione dell'educazione», il problema non sta solo nel fatto che l'evoluzione della

²² Sul problema si è soffermato più volte Luca Serianni, facendo notare come agli scarsi risultati degli studenti contribuisca anche la formulazione stessa della traccia ministeriale: cfr. *Ibid.*, pag.58

musica non ha seguito criteri educativi (semmai estetici o tecnologici), ma soprattutto nella costruzione logica della frase, in cui gli agenti risultano essere i «suoni e rumori», capaci di progredire per loro conto (prescindiamo dall'errato verbo pronominale) a prescindere dal ruolo ordinatore della mente dell'artista. Un'altra tendenza frequente nel campione, soprattutto nei licei, è il tentativo di nobilitare il proprio elaborato citando delle nozioni mal possedute, che sembrano spesso solo orecchiate; non di rado il risultato è un'involontaria comicità, come nel caso di questa assai distorta reminiscenza del cogito cartesiano: «Ritengo che la musica sia lo specchio della nostra società, dove esistono migliaia di componenti capaci di fluire dal nostro animo quella sensazione di "ego sum"». Il descrittore I41 è applicabile a una vasta gamma di mende logico-argomentative, che potrebbero forse essere riassunte nel concetto di "problematizzazione". La scarsa propensione a problematizzare la questione di cui si sta scrivendo può emergere da un'eccessiva stringatezza, che rende superficiale e opaca l'informazione («Nell'universo il mondo non è posto in una posizione centrale, ma è pur sempre significativo, anche se la scienza negli ultimi secoli ha voluto rendere insignificanti gli esseri umani»), o da una vera e propria banalizzazione («La scienza, infatti, riesce a conquistare l'uomo facendogli cambiare opinione su un qualcosa e a credere a ciò che dice lei»). Ma l'efficacia di un periodo può venir meno anche per un difetto di sintesi, ovvero per una sovrabbondanza informativa. In questa frase, ad esempio, la ridondanza dell'osservazione finale (da noi stampata in corsivo) inficia l'ironia precedente, che altrimenti sarebbe stata una molto apprezzabile dimostrazione di padronanza di scrittura: «nell'antichità, in molte grotte o caverne, erano presenti molti graffiti che rappresentavano la presenza degli alieni. È difficile pensare che le persone di quel tempo si inventassero delle fandonie solo per andare in televisione, come accade molto spesso al giorno d'oggi, anche perché non ne avevano il motivo».

Nel 57,6% dei compiti corretti, il descrittore I21, relativo alla presenza di un'idea di fondo, è negativo. Nonostante si tratti di una percentuale

significativamente più bassa rispetto a I31 e I41, il dato è in realtà più grave: infatti, mentre i primi due descrittori possono risultare negativi anche a causa di una singola menda, di una distrazione che non inficia la qualità globale di un tema, la mancanza di un'idea di fondo indica sempre un deficit strutturale del testo. Per Dario Corno, «possedere uno schema compositivo generale da usarsi come sfondo alla progressione delle conoscenze mosse dallo scritto» è uno dei requisiti fondamentali dell'argomentazione. La tecnica compositiva della grande maggioranza degli studenti del campione, invece, si basa sulla giustapposizione di periodi più o meno efficaci, ma quasi mai in grado di costruire un reale sviluppo macrotestuale. La situazione è meno grave, com'è stato già notato²³, quando lo studente deve partire da un testo più vincolato, come la tipologia A. La scarsa attitudine alla programmazione testuale è confermata da un altro dato significativo: solo su 9 prove delle 499 valide del campione è stata segnalata la presenza di una corretta paragrafatura.

Per valutare a pieno le capacità logico-argomentative dello scrivente, infine, sarebbe utile collegare i descrittori ideativi con i descrittori testuali relativi alla coerenza e alla coesione, poiché, citando ancora una volta le parole di Corno, un testo può considerarsi argomentativamente ben riuscito «quando risolve al suo massimo grado il problema della coerenza e della coesione nello svolgimento del discorso»²⁴.

c) Competenza grammaticale: l'emergenza della punteggiatura

(Eva Pulcini)

La *Scheda di rilevazione degli errori più ricorrenti*, messa a punto in vista del *Progetto di correzione* delle prove d'italiano dell'esame di Stato dell'anno 2010, dedica un'intera macroarea alla competenza grammaticale. Quest'ultima è stata

²³ «Se la consegna guida lo studente in direzione degli schemi argomentativi e privilegia le conoscenze, allora i risultati sono migliori dal punto di vista argomentativo», *Ibid.*, pag. 66

²⁴ *Ibid.*, pag. 64

considerata nelle sue principali articolazioni e la si è intesa, pertanto, come dominio delle strutture morfosintattiche, del sistema interpuntivo e dell'ortografia. Sottocategorie che, a loro volta, hanno ricevuto un trattamento analitico, necessario in modo particolare per il territorio delle strutture grammaticali, presso il quale sono infatti domiciliati più elementi: i verbi, le reggenze microsintattiche, il pronome relativo ecc.

Dal lavoro di ricorrezione dei compiti risulta che nessuno di questi ingredienti della grammatica appena citati è compromesso in modo serio: errori del tipo *la Terra, un pianeta sulla quale esiste la vita* possono essere talvolta ragionevolmente ricondotti ad una revisione frettolosa dell'elaborato da parte dello scrivente; quanto all'uso prevalentemente corretto del pronome relativo (81,3% delle prove), esso appare - almeno in parte - una conseguenza della diffusa tendenza a confezionare periodi estremamente semplici (tendenza che costituisce una chiara manifestazione dell'influenza delle cosiddette "videoscritture").

Dei classici errori ortografici il più frequente è l'uso dell'accento invece dell'apostrofo in *po'*: c'è da chiedersi se si sia di fronte ad un reale deficit ortografico o a una semplice sciatteria di scrittura (uso di un segno polifunzionale, come avviene tipicamente per i segni che indicano l'accento grafico), forse non sempre sanzionata dagli insegnanti.

Il settore interessato dal più alto tasso di infrazioni (78,5%) è un altro, ovvero quello della punteggiatura. In una generale trascuratezza interpuntoria - certo non prevedibile in questa misura - il segno per il quale è emersa la minore consapevolezza da parte degli scriventi è senz'altro il punto e virgola, spesso surrogato dalla più familiare virgola che solo di rado, però, può sostituirlo in modo adeguato, almeno in una prova di tipo argomentativo. Un punto e virgola (oppure, nel primo esempio, un segno di due punti o anche un punto fermo) sarebbe dovuto per esempio comparire nei seguenti casi: *dobbiamo scegliere degli obiettivi che siano ben oltre la nostra portata, senza considerare se siamo*

in grado di realizzarli, quindi è necessario non accontentarsi (prima di quindi: un connettivo forte deve essere preceduto da una pausa più marcata di quella segnata da una semplice virgola); ci sono persone che..., c'è invece chi..., chi viceversa...(la sequenza di proposizioni o unità complesse coordinate richiede un segno medio-forte).

Gli elaborati hanno poi testimoniato una non del tutto trascurabile incertezza legata all'uso della virgola. Questo segno interpuntivo è stato spesso impiegato male in due casi tipici e notoriamente insidiosi, ovvero in presenza di soggetti espansi (*Il fatto che ci siano altre forme di vita in pianeti sconosciuti, mette in difficoltà; gli ostacoli alla realizzazione di un individuo nella società, provengono...*) e di proposizioni relative di tipo limitativo anziché descrittivo (*possiamo convenire che il valore, che solitamente attribuiamo all'arte, è molto importante*).

Ragionando sempre sul segno di uso più ampio e variegato, segnaleremo infine la presenza di situazioni di inadeguato incorniciamento degli incisi o di subordinate con valore di inciso: *ma i pianeti, per ospitare forme di vita devono avere caratteristiche simili alla Terra, come acqua, luce e ossigeno*.

d) Competenza lessicale: note di condotta

(Fabrizio Papitto)

È evidente, come risulta dai rilievi eseguiti su di un ricco campione di prove, che gli studenti maturandi dispongono, anche in ambito lessicale, di una competenza sostanzialmente difettosa. I deficit si registrano a vari livelli. Partendo dai fenomeni più vistosi, si passa da banali casi di scorretta assimilazione della parola (qui come avanti corsivo mio: «un movimento [...] che prese il nome di *irridentismo*», «Livello puramente *celebrale*», «lanciarsi da un *aerio*»), a casi, la maggioranza, in cui non si possiede totalmente la precisa sfumatura semantica del termine, ed aumenta conseguentemente il rischio di incorrere nell'errore. Cerchiamo di analizzare alcuni esempi:

- 1) «Il mio *inconscio* richiama subito alla memoria la concezione filosofica della musica»

Verosimilmente, si noterà, non può essere l'inconscio a svolgere l'azione di richiamare alla memoria. Ma l'intenzione dello scrivente è chiaramente quella di sottolineare l'arbitrarietà del processo di selezione del materiale mnemonico. Avrà forse inciso anche l'idea che di tali concetti (pur trattandosi nel primo caso di una sfera della vita psichica e nel secondo propriamente di una capacità) si è ormai sedimentata nell'immaginario collettivo: ovvero quella di due grandi serbatoi o depositi di informazioni che, in entrambi i casi, può essere difficile o addirittura impossibile recuperare.

- 2) «Se gli UFO non esistessero i nostri studi su di essi sarebbero *vaghi*»

Vaghi sta qui per 'vani', ma ad essere vaghe sono appunto le congetture o ipotesi circa la natura di altre forme di vita possibili, dunque le due idee hanno prodotto interferenza.

- 3) «Un altro potere della musica è quello di sincronizzare l'umore di chi ascolta»

Si voleva intendere 'sintonizzare', nel senso di 'porre sulla stessa frequenza', 'sulla stessa lunghezza d'onda'.

- 4) «Una rivelazione del genere potrebbe scaturire dei problemi»

Con tutta probabilità lo studente risente dell'influenza di 'suscitare'. Ma in questo caso la forma *scaturire* può funzionare solo se, rimanendo come nucleo predicativo, viene preceduta dal fraseologico 'fare', in qualità di semi-ausiliare causativo: *far scaturire dei problemi*.

- 5) «Dobbiamo infatti anteporre di fronte a noi obiettivi che vadano oltre la nostra portata»

L'errore, che qui compromette la coerenza, è generato dalla sovrapposizione del verbo *anteporre* con l'espressione 'porre di fronte', 'porre davanti a sé', entrambe nel senso di 'mettere tra le priorità'. Legato ad un verbo analogo:

6) «La felicità [...] è determinata da sfide che ognuno si premette di raggiungere»

Due notazioni: la prima, più evidente, è l'uso improprio del verbo *premettere*, che avrebbe invece voluto significare 'prefiggere', 'prefissare' (da escludersi, per ragioni contestuali, la possibilità di leggere 'promette', benché non tradisca il senso del discorso); in secondo luogo però, è da registrare come il sostantivo *sfida* non si colleghi alla sfera semantica del verbo *raggiungere*. La sfida si può 'affrontare', 'vincere', ma non 'raggiungere'. Il termine richiesto dalla solidarietà lessicale (o collocazione) sarebbe stato in questo caso 'scopo', 'obiettivo'. Ancora dalla traccia "aliena":

7) «Strani veicoli che planano nei nostri cieli»

Anche qui il bersaglio viene mancato due volte: dapprima con *veicoli*, che sta senz'altro per 'velivoli', a meno di non supporre nello scrivente un'intenzione di realismo quasi parodico; sicuramente fuori rotta, è il caso di dire, è invece la forma *planare*, che indica un movimento di discesa (quello che in aeronautica si definisce propriamente *volo librato*) dove, com'è comprovato dal complemento di luogo, si voleva intendere un'azione di passaggio o attraversamento (ma ne fa fede anzitutto il fatto che si sta parlando di possibili navicelle extraterrestri).

In qualche occasione si assiste addirittura a indebite neoformazioni:

8) «Il momento del rilasso totale»

9) «Che ha portato alla manovrazione delle coscienze»

Da notare che nel primo caso ha senz'altro agito come modello l'inglese *relax*; il secondo invece è mutuato da 'manovrare' con logica derivativa, sullo stile di 'ammirare'/'ammirazione' (sarebbe dunque un deverbale astratto) mediato dall'influenza di 'manipolazione'.

Si può invece parlare di paronimia o malapropismo (fenomeno rarissimo all'interno del nostro campione) nel seguente caso:

10) «il benessere personale che una persona rievoca dall'ascolto di una melodia»

La proposizione avrebbe senso qualora il predicato fosse 'ricavare' (o tutt'al più 'ricevere'), ma l'eziologia dell'errore è molto semplice: lo scrivente anticipa un verbo, *rievoicare*, che viene ripreso in modo appropriato nel periodo successivo, precorrendo in tal modo ciò che era già nel progetto ideativo del testo.

Errori simili sono tutt'altro che infrequenti, e testimoniano di come gli studenti, sebbene alle soglie della maturità scolastica, abbiano ancora molta difficoltà a metter le mani, per dir così, nella pasta lessicale della lingua. Ne sono spia meno luminosa, quindi di taratura più sensibile in quanto rilevano valori di grandezza ridotta, i casi inerenti alla violazione della solidarietà lessicale; non sempre accade infatti che la tenuta venga compromessa in modo così manifesto: spesso viene invece incrinata da crepature più sottili, senza che per questo si produca una effettiva soluzione di continuo nel corpo lessicale.

11) «Grazie alla musica ho oltrepassato molti periodi non del tutto rosei»

Come si può vedere, in questo contesto la voce *oltrepassare* non è propriamente erronea, ma non v'è dubbio che un verbo come 'superare' si sarebbe senz'altro sposato meglio, per una questione di semplice rapporto preferenziale, ad un sostantivo come *periodo*, inteso, come qui, nell'accezione di 'torno, porzione, intervallo di tempo'.

Lo stesso vale in questi altri casi:

12) «la libertà di scegliere e di influire sul proprio stile di vita»

13) «in questo senso la repubblica deve togliere gli ostacoli [...] che possono impedire»

14) «al fine, che gli individui possano correlarsi tra loro»

15) «l'umanità ha compiuto enormi progressi nella ricerca di forme vitali nello spazio»

dove sarebbe stato preferibile, rispettivamente, 'incidere', 'rimuovere', 'relazionarsi' e 'di vita'.

Lo studente dunque non sempre riesce a comporre correttamente i lessemi, i quali originano combinazioni lessicali tanto inattese quanto inesatte, dimostrando non solo, come si diceva poc'anzi, una scarsa padronanza della lingua, ma anche, in questo caso, poca confidenza con la scrittura. Lo conferma pure, in più d'una prova (ma relativamente poche, di contro a quanto si potrebbe pensare), l'inappropriatezza del registro, che a volte mima l'oralità («l'uomo cerca la felicità nel camminare forte con la

macchina», «stare in forma», «se sono triste metto una canzone un po' allegra»), altre invece cerca di redimersene facendo ricorso a parole desuete, fraseggi romanzeschi (come nel secondo esempio sotto citato, in un compito peraltro in cui si è optato per la traccia storica), o in alcuni casi a tecnicismi e burocratismi che mirano, in uno scrivente inesperto, a dare maggiore contegno alla pagina scritta.

- 16) «mediante la propria attività, invero, si possono apprendere nuove informazioni»
- 17) «L'avvenire sembrava dover essere felice»
- 18) «il conseguimento di una forte emozione»
- 19) «questo tipo di musica si applica, si produce maggiormente nelle discoteche»

Ma ciò che emerge come retroterra comune alla quasi totalità degli elaborati è, infine, l'eccessiva ristrettezza del bagaglio linguistico, ovvero il debole armamentario lessicale di cui gli scriventi sono in grado di disporre. Non si vuole far riferimento soltanto al caso di parole generiche usate come incapsulatori («Spinti dal *fatto* di trovare maggiori informazioni», «La *cosa* curiosa a cui darsi una risposta»), quanto al fatto che, se anche ogni termine venisse impiegato in modo corretto, ci si muove comunque in un orizzonte lessicale molto limitato, fattore che non può non inficiare la stessa competenza ideativa e la capacità effettiva di articolare il discorso in modo complesso. L'immagine che affiora, per dirla altrimenti, è quella di una partitura lessicale troppo povera perché anche lo studente fornito di maggiore fantasia compositiva e migliore tecnica nell'esecuzione possa produrre qualcosa di significativo con lo strumento-testo.

Se tale carenza è denominatore comune, vi sono nondimeno delle significative eccezioni; è allora possibile che un elaborato presenti parole come *puntigliose*, *proliferare*, *sovrapposti*, locuzioni quali *punta d'orgoglio*, *palingenesi democratica*, *istanze giovanili*, o periodi come *un'occasione di profonda coesione fra noi compagni* e, quasi unica tra le decine di prove analizzate che abbia saputo presentare la figura del grande pensatore in modo adeguato, *Immanuel Kant, la personalità più significativa nel panorama filosofico del XVIII secolo*.

Tirando le somme, si evince come anche il lessico sia ancora un settore molto lacunoso, un puzzle pieno di caselle vuote e di pezzi inseriti forzosamente o male tagliati, su cui occorre che gli insegnanti concentrino le loro attenzioni, prendendo anche semplici iniziative tra le quali, ad esempio, la lettura dei quotidiani; questi ultimi, infatti, meglio della stessa letteratura sanno restituire uno specchio lessicale

della nostra lingua col quale è fondamentale che ogni scrivente impari presto a confrontarsi.

e) Il testo: un disegno dimenticato?
(*Annapaola Capobasso*)

La scelta di porre al centro del seguente intervento l'oggetto *testo* attraverso l'analisi e la valutazione della macrostruttura testuale degli elaborati ricorretti non nasce solamente dalla necessità, certamente presente, di dedicare spazio a una delle macroaree di correzione, ovvero la testualità, ma da un'urgenza ben più profonda, nata dalla pratica di lettura e di analisi diretta del corpus di elaborati presi in esame.

Se da un lato, la necessità di prestare attenzione alle microstrutture del testo (pronomi, connettivi, coesivi, lessico, etc.), fili e nodi della trama da tessere, spinge a una valutazione *standard* dell'elaborato, dall'altra emerge forte e chiara la necessità di ampliare lo sguardo su un'analisi e su un'indagine d'insieme, che abbracci il testo nella sua totalità. Emerge, infatti, una modalità di strutturazione testuale *topica*, costante, che si ritrova, invariata o minimamente variata, nella maggior parte degli elaborati corretti. Se ci si rende dunque conto che il *topos* strutturale si ripete identico occorre cercare di rispondere almeno a due quesiti:

- a) da un lato, se quello prodotto e ripetuto sia un *topos* produttivo dal punto di vista testuale: se riesca, cioè, a produrre un *testo* che possa essere definito tale seguendo i fondamentali requisiti di coesione e coerenza;
- b) dall'altro, quale tipo di rapporto si instauri tra la produzione di un testo così standardizzato nella sua impalcatura costruttiva e la traccia su cui lo studente è chiamato a lavorare, e che dovrebbe, idealmente e praticamente, stimolare e indirizzare un corretto e proficuo lavoro testuale.

Fondamentale a questo scopo si rivela l'esposizione e l'analisi di microstrutture testuali nodali che ci informano della presenza o dell'assenza di movimento testuale: ritagliando *incipit* ed *explicit* da alcuni degli elaborati corretti, cercheremo di far emergere la modalità costruttiva che gli studenti utilizzano nello svolgimento della prova prescelta, concentrandoci in modo particolare sulle tipologie che riscuotono

maggior successo tra i maturandi, in ordine decrescente: tipologia B1 (saggio breve), B2 (articolo), D (tema di ordine generale).²⁵

Il focus sulla modalità costruttiva darà elementi per discutere sulla sostanziale assenza di un'architettura testuale definita e definibile come tale. Comporre un testo (con i noti distinguo tra scritto o orale, altamente vincolato, mediamente vincolato, quasi per nulla vincolato) vuol dire tessere un ordito; se questo non avviene occorrerà indagarne le motivazioni e proporre possibili rimedi.

Una volta evidenziata la modalità di strutturazione o di a-strutturazione testuale, una volta fatti emergere gli errori di costruzione e le varie mancanze, avremo infine gli strumenti per riflettere sulla forte connessione che emergerà tra presenza/assenza di competenza testuale e presenza/assenza di competenza ideativa: una particolare attenzione sarà dedicata ai descrittori *idea di fondo, informazioni imprecise, progressione tematica compatta, segni interpuntivi, connettivi*.

I confini del testo: un'analisi

Incipit ed explicit gli strumenti principali della nostra indagine: fondamentali elementi di *cornice* testuale, che fungono da cartina al tornasole della strutturazione salda del testo e della coerenza del suo movimento interno. Testo inteso come linea, che parte in un punto e in un punto si chiude, avvolgendosi su sé stessa e formando una figura chiara, idealmente un cerchio; un cerchio, però, dove solo apparentemente si torna al punto iniziale: si parte dai dati, ci si pone un quesito, indirizzandosi verso una meta (il punto di chiusura del cerchio stesso), si posizionano i punti del tracciato. Una linea, quella testuale, che inerisce a coordinate spaziali e temporali e che, se tracciata con decisione, pone sotto gli occhi del destinatario una figura tridimensionale, un problema risolto (oppure volutamente irrisolto) e limpido. Una linea in superficie, ma una figura tridimensionale in profondità.²⁶

²⁵ *Tipologia B1 (saggio breve)*: traccia a medio grado di vincolo: prevede lo sviluppo di un testo argomentativo su tema dato sulla base di materiali visivi e/o testuali forniti e sulla rete di conoscenze dello studente; *Tipologia B2 (articolo di giornale)*: traccia a medio grado di vincolo: prevede lo sviluppo di un articolo, testo argomentativo, sulla base dei materiali forniti. *Tipologia D (tema generale)*: traccia a basso grado di vincolo: allo studente viene richiesta la produzione di un testo non necessariamente di tipo argomentativo su tema dato, esplicito in traccia da una breve citazione.

²⁶ Cfr. V. Lo Cascio, *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 58

Di seguito alcuni esempi. Verrà analizzato un solo esempio per tipologia; in nota saranno forniti altri esempi disponibili, all'interno dei quali si evidenzieranno in grassetto i passaggi cruciali. Per la loro lettura si potrà tener conto di quanto detto nei casi presi direttamente in esame, riservando particolare attenzione ai seguenti nodi teorici: *incipit ed explicit* del macrotesto, *incipit frasali*, *spie temporali* e *connettivi in genere*, utilizzo dei *segni interpuntivi* (in modo particolare il punto fermo), presenza o assenza di *sviluppo tematico*, presenza o meno di *procedimento apodittico*, necessità o meno di *sforzo inferenziale*, presenza o assenza di *disegno testuale coeso e coerente*.

Il collage: la figura assente

La forma è dominata da un falso procedimento: *l'accumulazione*; il contenuto evidenzia un pensiero del tutto assente.

Tipologia D²⁷

²⁷**Tema 1. Incipit:** La musica, un'arte antica, è forma di saggezza e capacità umana. *Milioni di anni fa* esistevano le voci della natura (...). *Successivamente*, attraverso studi, (...) capiamo la naturale evoluzione dello studio sulla relazione perfetta tra numeri, infatti la musica è armonia numerica che si fa espressione, *attraverso uno strumento ben congegnato* (...) / **Explicit:** *Credo pienamente* che la musica sia un bene prezioso dell'umanità insostituibile, *un linguaggio semplice*, ma efficace nei momenti di riposo, di riflessione e di sfogo.

Tema 2. Incipit: *Al giorno d'oggi* il rumore più fastidioso e sgradevole da ascoltare è il silenzio. *Ormai tutto ciò che avviene* in qualsiasi situazione e in qualsiasi luogo *viene accompagnato da un certo sottofondo che si chiama musica. Ma che cos'è la musica?* / **Explicit:** Personalmente il silenzio mi infastidisce (...) *quindi per me la musica può essere* sinonimo di gioia. (...) *La musica* è un vizio innocente e tradizionale, un'abitudine gratificante, una ginnastica mentale, un modo obbligatorio e complessivo di riempire i vuoti di tempo. *Ha mille facce* (...): colorita, ariosa, ballabile, espressionistica, comica, tragica, scenica, cinematografica, classica, leggera, descrittiva, ma tutte con lo stesso obiettivo: emozionare.

Tema 3. Incipit: La musica è l'arte di combinare più suoni in base a regole definite, diverse a seconda dei luoghi e delle epoche: antica, moderna e orientale. Nella nostra società la musica interpreta diversi ruoli (...) / **Explicit:** *La musica quindi fin dall'antichità è stata importante per l'uomo. Per me* la musica è uno strumento, è importante per la vita quotidiana, mi fa sentire meglio.

Tema 4. Incipit: *La purificazione e il rasserenamento delle passioni è prodotto dalla poesia e dalla musica, secondo Aristotele.* (...) La musica risulta una via d'uscita per il sollievo dell'anima, ed è in tutte le sue forme una catarsi rassicurante per ogni uomo. / **Explicit:** *L'uomo cosa farebbe senza la musica? Senza la musica non sarebbe più lo stesso, almeno per quanto mi riguarda,* (...) *sono certa che la maggior parte delle persone vivono grazie al brivido della musica.* Lo scopo della musica, *credo*, sia portare l'uomo al di là delle emozioni, l'uomo ha il compito di accoglierle ed elaborarle per far sì che diventino incancellabili.

Tema 5. Incipit: *La musica ha sicuramente origini antichissime, forse sconosciute* non si sa con precisione la sua origine e la sua provenienza, *diceva Aristotele che la musica non va praticata per un unico tipo di beneficio che da essa può derivare, ma per usi molteplici, poiché può servire per l'educazione, per procurare la catarsi e in terzo luogo per la ricreazione, il sollievo e il riposo dallo sforzo.* / **Explicit:** *Per quanto mi riguarda* a me piace quasi tutta la musica ad eccezione di quella classica.

Incipit: La musica non ha solo lo scopo di ascoltare ma **insegna tante cose molto importanti come l'educazione, il sollievo e il riposo. Oggi** la musica è uno strumento molto praticato e ascoltato dalle persone, perché in qualsiasi posto la puoi ascoltare / **Explicit: Credo che** la musica è lo strumento principale dei giorni d'oggi per esprimere emozioni e anche per servire l'educazione ai bambini. **Spero che** la musica sia un oggetto di divertimento e non di distruzione per la società e dia sempre la voglia di farci divertire ed emozionare **come fa ancora oggi.**

Analisi

Il materiale: Lo studente ripropone nell'*incipit* e nell'*explicit*, in modo diluito e frammentato, il testo fornito in traccia²⁸; nel riproporre parti testuali della traccia, inciampa in errori grammaticali e lessicali.

La forma e il contenuto: La totale mancanza di strategia espositiva è specchio della mancata progressione tematica e, più precisamente, della sostanziale assenza di pensiero, di un'idea di fondo che sottenda l'argomentazione; formalmente la mancanza si risolve in uno sforzo accumulativo di frasi totalmente irrelate. Sarà utile riportare gli *incipit* di ogni frase che, da luogo testuale deputato all'emersione, attraverso i connettivi testuali (veri e propri indicatori formali della forza argomentativa), dell'impalcatura mentale, diviene accumulo di falsi indicatori temporali (*oggi, oggi, oggi*), di tesi ingiustificate (*la musica non ha solo, la musica non è solo*), di astratte considerazioni personali dichiarate (*Credo che, spero che*), illogiche (*la musica è un po' tutto: è educativa ma è in potenza è anche causa di una generica e generale distruzione*), che richiedono uno sforzo inferenziale, del resto chiaramente insufficiente alla comprensione di un pensiero che è, appunto, assente:

La musica non ha solo/ Oggi la musica è uno strumento/ Molte persone usano la musica/ La musica non è solo/ anche in tv la musica è/ Oggi la musica è uno strumento/ Secondo me la musica/ Oggi la musica per i ragazzi/ Io sono un ragazzo che/ Credo che la musica/ Spero che la musica.

Un testo che si presenta come una catena di frasi giustapposte, affida ai segni interpuntivi una *funzione meramente grafica di tipo separativo*: il punto fermo che, con tutta evidenza, va per la maggiore, ha la funzione di separare sintatticamente le frasi sistemate come addendi di una somma, che potrebbe idealmente non terminare mai e non giungere quindi a un risultato. In un testo, e in modo particolare in

²⁸ La musica – diceva Aristotele (filosofo greco del IV sec. a.C.) – non va praticata per un unico tipo di beneficio che da essa può derivare, ma per usi molteplici, poiché può servire per l'educazione, per procurare la catarsi e in terzo luogo per la ricreazione, il sollievo e il riposo dallo sforzo.

un'argomentazione è, invece, necessario un uso consapevole e intelligente della gamma dei segni d'interpunzione, condizione questa necessaria e indispensabile alla creazione di un testo non solamente fortemente coeso, limpido ma anche semanticamente pieno.

Tipologia B1²⁹

Incipit: L'art. 3 della Costituzione dichiara che tutti i cittadini sono uguali davanti alla legge senza distinzione di sesso, di razza, di lingue, di religione, dotati dei diritti come la vita, la libertà e il perseguimento della felicità. Nella nostra vita possiamo trovare molti ostacoli (...) e **come ho letto nell'articolo** di Bauman bisogna "tentare l'impossibile" / **Explicit: Quindi la felicità non è mai riuscita ad andare oltre proprio perché non ci si accontenta** (...) a causa della crisi l'uomo non soddisfa i propri bisogni quindi avvengono (...) depressioni, suicidi e queste sono cose appunto da **far capire che la felicità non può esistere in questo mondo attuale.**

Analisi

Il materiale. Nella tipologia B1 l'accumulazione è facilitata dalla possibilità di utilizzare i numerosi materiali testuali messi a disposizione: il collage è qui davvero ritaglio e cucitura di frasi dette da altri.

La forma e il contenuto. Nell'assemblare le varie parti, lo studente regola in itinere il lavoro di legamento delle frasi, non considerando la coerenza generale, ma muovendosi, invece, a zigzag nel vuoto che corre tra il proprio pensiero e le parole altrui: *come ho letto da Bauman bisogna tentare l'impossibile ma visto che, a causa della crisi, l'uomo non può soddisfare i propri bisogni, la felicità non può esistere* (dalla riproposizione, errata, del pensiero di Maggioni e Pellizzari). Ci sarebbe da chiedersi: allora perché

²⁹**Tema 1. Incipit:** Oggi uno degli argomenti di cui si sta sentendo parlare molto, specialmente attraverso i programmi televisivi, è quello che riguarda gli UFO. Ma **la prima domanda da porsi** è: ma gli ufo esistono veramente (...)?/ **Explicit: Ma non potremmo mai sapere se l'uomo un giorno scoprirà** se in qualche altra parte dell'universo esistono degli esseri viventi come noi (...) a meno che l'uomo non riesca a battere il "muro" della velocità della luce.

Tema 2. Incipit: L'avvistamento di cose paranormali, ovvero che non sembrano reali, è un fenomeno frequente nella vita di tutti i giorni / **Explicit:** Non possiamo spiegare tutto con la razionalità e le conoscenze, queste "cose" vanno oltre la logica e la scienza (...) l'uomo vuole approfondire se realmente "siamo soli", per questo cercare esseri alieni può essere visto come un modo per non **smentire l'ipotesi che "viviamo in un universo che non è solo in evoluzione, ma in cui la mente svolge un ruolo fondamentale"** (Paul C. W. Davies, *Siamo soli? Implicazioni filosofiche della scoperta della vita extraterrestre*).

Tema 3. Incipit: Per migliaia di anni, gli essere umani hanno cercato di individuare la felicità. Ma soltanto pochi, a quel che sembra, hanno **trovato davvero una felicità duratura nella vita.** / **Explicit:** (...) **Una felicità autentica e totale rimane sempre a una certa distanza da noi come un orizzonte che si allontana ogni volta che cerchiamo di avvicinarci ad esso** (citazione da Bauman), ed è per questo che la felicità non è qualcosa che deve essere inseguito perché **perseguirla significa distruggerla.**

tentiamo o dovremmo tentare l'impossibile? La coerenza testuale risulta fortemente compromessa.

Tipologia B2³⁰

Incipit L'uomo **fin dall'inizio** della sua esistenza, ha cercato di trovare strumenti e beni per soddisfare la propria felicità. **Purtroppo ai giorni nostri**, l'uomo contemporaneo ha un rapporto conflittuale con la felicità e la sua ricerca, **ce lo dimostra** un documento di Mauro Maggioni e Michele Pellizzari (...) / **Explicit Non dobbiamo** ricercare la felicità nella ricchezza, ma nel tentare di realizzare in nostri sogni e i nostri obiettivi **come dice Bauman** nell'Arte della vita.

Analisi

Il materiale. Ancora una volta si assiste al collage dei materiali forniti. Non si rilevano sostanziali differenze di scrittura tra lo svolgimento di un saggio e di un articolo: il procedimento di scrittura è assolutamente identico.

Forma e contenuto: la forzata legatura dei diversi materiali fa scivolare lo studente nella costruzione di un'impalcatura temporale inesistente e quasi fiabesca: *l'uomo fin dall'inizio* (di cosa?), *purtroppo ai giorni nostri*.³¹ L'argomentazione è inesistente perché, sembrerebbe, non ha motivo di esistere: tutto è già stato dimostrato da Maggioni e Pellizzari, e quello che dice Bauman è accettato come professione di fede. In realtà l'argomentazione dovrebbe proprio svilupparsi attraverso un'elaborazione personale, a partire sì dai dati forniti, ma anche dalle conoscenze sedimentate nella persona che scrive e che, scrivendo, dovrebbe volere e potere comunicare qualcosa al mondo.

³⁰ Tema 1. **Incipit** "Tutti gli uomini sono creati uguali (...) dotati di certi inalienabili diritti....." Tutti gli uomini, hanno *dunque* pari diritto di perseguire la felicità, *ma che cos'è questa tanto sospirata felicità?* / **Explicit** (...) *Come affermato da Bauman essa è "come un orizzonte (...)* che si allontana ogni volta che cerchiamo di avvicinarci ad esso"

Tema 2. **Incipit:** La felicità può essere definita come l'obiettivo di ogni uomo (...). La ricerca della felicità nasce dal fatto che gli uomini sono nati tutti con gli stessi diritti di vita e di libertà, *come afferma la Dichiarazione d'indipendenza dei tredici Stati Uniti d'America.* / **Explicit:** *Oggi* si può affermare che lo sviluppo della società ha portato l'uomo alla ricerca perenne di una "nuova" felicità che può diventare per l'uomo un'illusione, poiché esso non si accontenterà mai di ciò che ha e quindi sarà sempre alla ricerca di qualcosa che non ha; *questo potrà diventare un processo infinito.*

Tema 3. È questo un caso particolare: si assiste a un tentativo di drammatizzazione testuale; tuttavia, lo svolgimento si risolve anche qui nel collage degli estratti testuali, pronunciati questa volta da personaggi inventati.

Incipit: Ieri, nel quartiere di San Giorgio in provincia di Catania, in tarda serata è scattato l'allarme (...) i soccorsi arrivati tempestivamente nel luogo hanno potuto fare ben poco per la ventunenne (...) I dottori hanno affermato che la motivazione del decesso sono dovute all'eccesso di farmaci anti-depressivi. A tal proposito (...) il dottor Velastro ha affermato che...Il dottor Amato ribadisce che (...) Il dottor Caruso ha replicato esponendo (...) **Explicit:** La conferenza si è conclusa con l'applauso positivo del pubblico.

³¹ La tendenza è esemplificata da numerosi esempi, eccone alcuni: milioni di anni fa / successivamente; per migliaia di anni; oggi / ma non potremo mai sapere se un giorno.

Il testo assente

Dall'analisi degli *exempla*, emergono chiaramente due aspetti di assoluta importanza per la definizione di *testualità assente*. Dal punto di vista formale ci si trova davanti a un processo di accumulazione di frasi, un collage in prospettiva lineare: un procedimento, questo, tipico della narrazione del bambino, che dispone gli elementi su una linea orizzontale, piatta, senza verticalità.; dal punto di vista contenutistico, materia dell'accumulazione è quella già data, ossia i materiali forniti dalla traccia, che dovrebbero fungere da corollario al tema e non sostituirsi al suo sviluppo.

Il testo che, come si sa, è cosa complessa possiede due livelli di organizzazione: uno *tematico* (macrostruttura) e uno *frasale* (microstruttura). Le due dimensioni in un testo ben congeniato interagiscono in un legame indissolubile: le frasi, microporzioni testuali finite, concorrono con la loro costruzione interna e con la loro organizzazione lineare attraverso coesivi e connettivi, a dare vita al disegno testuale, che dovrà essere in prospettiva: avere un primo piano, uno sfondo, un movimento, e una linea di fuga. È questa la *condizione di una coerenza testuale complessiva, struttura profonda di natura logico-semantiche, tematica e, quindi, ideativa*. Condizione, come abbiamo visto, assolutamente assente negli elaborati analizzati: i lavori presi in esame sono frutto di un collage di contenuti dati, sforniti di una trama ideativa che li guidi, totalmente privi di una struttura logico-argomentativa.

Rilevare negli scritti di ragazzi e ragazze che arrivano alla maturità l'incapacità di elaborare un tessuto coerente in grado di trasmettere un significato chiaro, equivale a rilevare l'incapacità presente e futura di queste stesse persone di sviluppare e trasmettere un pensiero critico sul mondo, che dovrebbe invece essere proprio il primo compito dell'istituzione scolastica. Il testo non è solo un tessuto sintattico, un esercizio fine a sé stesso, ma è lo specchio della capacità cognitiva e comunicativa di chi lo produce.

Una possibile prospettiva

Ciò che emerge non è dunque la mancanza di un procedimento costruttivo logico-argomentativo corretto, ma invero la sostanziale assenza di procedimento costruttivo.

Individuato il problema, cerchiamo ora di indicare possibili modi di intervento.

Gli studenti utilizzano male la traccia, non sembrano aver chiaro cosa sia un testo e come questo si costruisca: appare necessario lavorare con i ragazzi proponendo esercizi di analisi e di produzione che mettano al centro la riflessione linguistica, dedicando

maggior attenzione, nell'insegnamento della lingua italiana e della sua grammatica, all'oggetto testo che, ricordiamolo, è "la misura fondamentale di ogni atto comunicativo"³². Si potrebbero realizzare esercizi di analisi testuale mirati. Nell'analisi dei testi poetici, narrativi, teatrali, ad esempio, non concentrarsi solamente sulla classica attività di parafrasi, certo importantissima per mostrare la dimensione diacronica di un testo e del suo materiale linguistico, ma evidenziare anche la struttura testuale, la *cornice*: un testo poetico non è ovviamente un testo argomentativo, ma capirne il funzionamento può senz'altro aiutare a comprendere cosa voglia dire argomentare o come funzioni la grammatica dell'argomentazione.

Prendiamo un testo poetico novecentesco letto certamente in tutte le scuole:

Forse un mattino, andando in un'aria di vetro,/ arida, rivolgendomi, vedrò compirsi il miracolo:/ il nulla alle mie spalle, il vuoto dietro/ di me, con un terrore di ubriaco./ **Poi** come su uno schermo, s'accamperanno di gitto/ alberi case colli per l'inganno consueto./ **Ma** sarà troppo tardi; ed io me ne andrò zitto/ tra gli uomini che non si voltano, col mio segreto./

Un testo poetico dal contenuto volutamente irrisolto, ma formalmente chiaro: anzi, proprio la straordinaria maestria montaliana nel rappresentare testualmente il movimento della scena ci dà la possibilità di cogliere narrativamente l'immagine epifanica. Si dà l'avvio con un "forse" (ipotesi), si continua con il "poi" temporale, ed arriva tempestivamente la rottura del connettivo avversativo, il "ma". Montale utilizza magistralmente gli indicatori di forza della lingua, i connettivi, che si lessicalizzano dando il ritmo e il senso del testo. Il cerchio testuale è perfetto: progressione e sviluppo emergono chiaramente.

Altra modalità di intervento potrebbe consistere nel proporre esercizi compositivi in due direzioni opposte. Da un lato lavorare sulla libertà, ossia far declinare uno stesso nucleo tematico in differenti modalità comunicative (una specie di esercizio *queneauiano*): esercizio utilissimo per educare lo studente a orientare la struttura e lo sviluppo testuali in base alle differenti richieste pragmatiche e, soprattutto, per trasmettere la natura di gioco comunicativo insita in qualsiasi produzione testuale. Dall'altro lavorare su limiti estremamente ben definiti: far costruire un testo argomentativo, una narrazione o un mini testo teatrale (forma utile perché chiarisce perfettamente la necessità di sviluppo interno del testo: situazione iniziale, centrale, finale) partendo da un'unica parola (un esperimento parisiense, dai cui racconti si

³² Cfr. L. SERIANNI, *Prima lezione di grammatica* (2006), Laterza, Roma-Bari 2010, p. 56

potrebbe partire), o da *incipit* ed *explicit* dati, o da parole obbligate; chiedere allo studente di trasformare testi a grado 0 in testi marcati.

Analisi qualitativa e dati statistici: il testo, superficie e profondità

L'analisi qualitativa degli elaborati fa emergere con chiarezza lo stretto legame tra *testualità* (impostazione e articolazione complessiva del testo) e *capacità ideativa* (capacità di elaborazione e ordinamento delle idee). Nonostante le due macroaree fotografino due aspetti differenti del procedimento comunicativo, la prima di natura più strettamente formale, l'altra di natura più strettamente contenutistica, risultano essere tanto più legate quanto più il testo scritto frana sotto l'assenza di una strategia di *problem-solving*: lo studente, non seguendo operazioni ordinate strategicamente verso una meta, non costruendo il proprio testo sganciandosi dai dati forniti per elaborare la sua operazione di costruzione testuale, finisce per elaborare quello che, come abbiamo visto, non è altro che somma di frasi irrelate in vista di un epilogo che non risolve un testo che è *in absentia*.

Alcuni dati in particolare possono fornirci delle indicazioni in merito:

le macroaree testuale e ideativa risultano essere quelle con maggiore percentuale di errore; soffermiamoci sui dati specifici dei correttori che sembrano presentare maggiore difficoltà agli studenti:

- Correttori legati a problemi formali: il 46 % degli studenti non usa in modo adeguato e funzionale i connettivi; il 51% non presenta il testo secondo una progressione tematica compatta, visibile nell'impaginazione e nella partizione testuale; il 73,2 % degli studenti non utilizza in modo corretto i segni interpuntivi.

- Correttori legati a problemi contenutistici: il 45,5 % non riesce a elaborare e a organizzare il proprio scritto intorno a un'idea di fondo; il 63 % non elabora enunciazioni coerenti in sé; il 63,3 % non riesce a produrre uno scritto che presenti consistenza e precisione di informazioni e dati; il 64,7 % non rielabora le informazioni fornite e si lascia andare a affermazioni estemporanee.

Vediamo emergere con evidenza ciò che dall'analisi qualitativa viene fuori: un testo che si costruisce come collage dei dati forniti, si risolve formalmente in un accumulo di frasi: i segni interpuntivi divengono segni grafici con funzione separativa; la coerenza interna non c'è; lo sviluppo tematico è del tutto assente, così come l'argomentazione.

Sarebbe utile agire su due versanti: da un lato, come abbiamo visto, lavorare sull'educazione al testo: ciò permetterebbe agli studenti di lavorare adeguatamente anche su una traccia aperta, come quella fornita dalla tipologia D; dall'altro ripensare le tracce ad alto vincolo B1/ B2, che peccano su due fronti: richiedono la composizione di forme testuali complesse (articolo, saggio) a cui lo studente non sembra essere minimamente educato, e lo fanno proponendogli molteplici e frammentari materiali, facile esca per inesperti. Il risultato? Lo studente non ha gli strumenti testuali per comporre né il saggio né l'articolo, ma pensa bene di far leva sulla disponibilità di parole altrui: le lega insieme, più o meno bene, dando vita a un *testo assente*.

f) Bibliografia, sitografia, vocabolari, banche dati

(Matteo Nardi)

La presente bibliografia si propone di indicare alcuni testi di riferimento che possano essere utili agli studenti ed agli insegnanti allo scopo di fornire dei suggerimenti per approfondire la padronanza dell'italiano scritto.

Le indicazioni bibliografiche si limitano all'essenziale, additando titoli che presentino immediate ricadute applicative; non sono stati considerati testi pubblicati prima del 2005.

Cardinale (2011) = Ugo C. (a cura di), *A scuola di italiano a 150 anni dall'Unità*, Urbino, Il Mulino, 2011.

Colmelet, Deon (2011) = Franca C., Valter D., *Smontare i luoghi comuni?*

Movenze testuali e indicatori di forza negli elaborati degli studenti. In Corrà e Paschetto (2011), pp. 349-365.

Colombo (2011) = Adriano C., "A ME MI" *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, Franco Angeli, 2011.

Corrà, Paschetto (2011) = Loredana C., Walter P. (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, 2011.

De Mauro (2011) = Tullio D., *Due grammatiche per la scuola (e non solo)*. In Corrà e Paschetto (2011), pp. 17-22.

Del Vecchio (2011) = Gabriella D., *Per la costruzione di un percorso di grammatica "sostenibile" nella scuola primaria*. In Corrà e Paschetto (2011), pp. 171-188.

Ferreri (2005) = Silvana F., *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne, 2005.

Fornara (2011) = Simone F., *Non solo per respirare. Esperimenti didattici per insegnare la punteggiatura a partire dalla riflessione sul senso*. In Corrà e Paschetto (2011), pp. 379-390.

Giscel Sicilia (2011) = Giscel Sicilia, *Relazioni sintattiche: le reggenze preposizionali*. In Corrà e Paschetto (2011), pp. 231-241.

Giscel Veneto (2011) = Giscel Veneto, Tra parole vuote e parole piene. La negoziabilità della preposizione nei testi. In Corrà e Paschetto (2011), pp. 202-218.

Marcello (2011) = Carla M., Usare l'ellissi per riflettere sulla lingua. In Cardinale (2011), pp. 179-192.

Penello, Vedovato (2011) = Nicoletta P., Diana V., Categorie grammaticali e dati linguistici: una proposta didattica. In Corrà e Paschetto (2011), pp. 243-254.

Prandi (2011) = Michele P., Insegnare la grammatica: la competenza consapevole. In Cardinale (2011), pp. 193-218.

Prandi (2011) = Michele P., Le regole e le scelte, Manuale di linguistica e di grammatica italiana, Torino, Utet, 2011.

Rocchi (2011) = Paola R., L'insegnamento della lingua e della letteratura italiana: contributo alla lettura e all'analisi delle indicazioni nazionali per i nuovi licei. In Cardinale (2011), pp. 81-99.

Serafini (2011) = Maria Teresa F., *Errori prototipici e grammatica nella didattica della composizione*. In Corrà e Paschetto (2011), pp. 337-348.

Serianni (2010) = Luca S., *L'ora di Italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma-Bari, Laterza, 2010 (il nocciolo).

Serianni (2006) = Luca S., *Prima lezione di grammatica*, Roma-Bari, Laterza, 2006, 2010

Serianni (2011) = Luca S., *Quanta lingua, quale lingua?* In Cardinale (2011), pp. 153-164.

Tonello (2011) = Stefania T., *Il Tempo verbale: un percorso di riflessione linguistica per la scuola primaria*. In Corrà e Paschetto (2011), pp. 255-271.

2.1 SITOGRAFIA

Si passerà a una rassegna di dizionari online (consultabili liberamente, a pagamento o previa registrazione gratuita) e di banche dati testuali.

www.giscel.org

Sito istituzionale del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica.

www.accademiadellacrusca.it

Sito istituzionale dell'Accademia della Crusca. Da sottolineare soprattutto l'esistenza di un forum, accessibile a tutti, in cui è possibile porre dei quesiti per poter risolvere dubbi di natura linguistica.

www.invalsi.it

Sito ufficiale dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo, di istruzione e di formazione

www.istruzione.it

Sito ufficiale del ministero dell'università, dell'istruzione e della ricerca.

2.1.1. VOCABOLARI

Si propone un elenco di vocabolari disponibili in rete.

www.garzantilinguistica.sapere.it

Dizionario Garzanti, consultabile gratuitamente ma previa registrazione. (disponibile versione per iOS³³)

www.dizionari.corriere.it/cgi-bin/sabcol/trova

Dizionario Sabatini Colletti consultabile online, gratuitamente, attraverso il portale del Corriere della Sera. (disponibile versione per iOS)

³³ iPhone/iPod Touch/iPad operating system.

www.dizionari.zanichelli.it

Il Dizionario online Zanichelli offre, previa registrazione, una settimana di prova gratuita (oppure 100 consultazioni) poi si richiede un abbonamento (disponibile versione per iOS)

www.treccani.it

Portale polifunzionale che offre un'ampia gamma di servizi. Tra di questi ricordiamo la possibilità di consultare un vocabolario, una enciclopedia ed un dizionario biografico online. Da sottolineare lo sforzo messo in atto dalla Treccani per digitalizzare alcuni strumenti fondamentali per lo studio o l'insegnamento e la possibilità di acquistare versioni per iOS del Vocabolario Treccani.

2.1.2. BANCHE DATI

Uno dei problemi che il *Progetto di ricorrezione* ha evidenziato è l'incapacità, da parte degli studenti, di affrontare il saggio breve. Incapacità che potrebbe talvolta derivare dalla scarsa abitudine a rielaborare il contenuto dei documenti proposti, gerarchizzarne le informazioni e saperne trarre un ragionamento compiuto ed aderente alla traccia. Una soluzione possibile sarebbe quella di abituare lo studente ad elaborare dei saggi, confrontandosi con più testi contemporaneamente, fin dall'inizio del ciclo scolastico. A questo proposito sarà utile indicare un gruppo di siti in cui è possibile usufruire di opere integrali (od estratti) dei più grandi filosofi, storici e scrittori della nostra storia. Questi potranno quindi essere sfruttati dagli insegnanti proprio per far esercitare gli alunni a svolgere dei saggi brevi in modo tale da non dover ricorrere solo alle tracce ministeriali degli anni passati.

www.liberliber.it

Una straordinaria raccolta di testi (non più sottoposti a copyright) che si potranno liberamente consultare, scaricare e riutilizzare. Vi si troveranno i più grandi autori della letteratura italiana.

www.it.wikisource.org

Enorme banca dati legata alla rinomata enciclopedia online Wikipedia. Su questo sito potranno essere consultati migliaia di testi in moltissime lingue diverse.

www.portalefilosofia.com

Nella sezione *Raccolta testi didattici* si potrà trovare un'ampia raccolta di testi filosofici. Dai più antichi ai più moderni. Da sottolineare la possibilità di ricercare, all'interno della sezione antologica, i testi per "parola chiave".

www.filosofico.net

Altro portale utile per raccogliere testi filosofici. Gli stessi vengono organizzati secondo un criterio cronologico ma risulterà utile anche il raggruppamento tematico: bioetica, estetica, religione, pedagogia.

L'APPROFONDIMENTO

1. Il modello di Rasch per le prove di italiano

(Carlo Di Chiacchio, Paolo Giangiacomo)

In questo paragrafo vengono presentati i risultati dell'applicazione del modello di Rasch ai dati ricavati dalla *Scheda di rilevazione degli errori ricorrenti*. Come è stato già detto, lo scopo di tale applicazione è stato quello di considerare i singoli descrittori come appartenenti a un'unica scala che individua la padronanza della lingua italiana. Ai fini dell'analisi sono stati considerati tutti i descrittori della scheda di correzione, con esclusione di quelli che si riferiscono al *Rispetto delle consegne*, secondo la tipologia di prova scelta. In tutto, quindi, sono stati analizzati 34 descrittori.

Tabella 1

Codifica	Competenza/Descrittore	Stima δ	E.S.	OUTFIT		INFIT	
				MNSQ	T	MNSQ	T
G15	Grammaticale: padronanza delle strutture morfosintattiche, rispetto della struttura morfologica	-2,128	0,090	1,96	11,9	1,12	1,0
G14	Grammaticale: padronanza delle strutture morfosintattiche, uso corretto delle coreferenze del gerundio	-1,855	0,093	1,25	2,9	0,98	-0,1
L13	Lessicale-semantica: consistenza del repertorio lessicale, assenza di malapropismi	-1,743	0,086	1,18	2,7	1,03	0,3
L14	Lessicale-semantica: consistenza del repertorio lessicale, assenza di parole generiche usate come incapsulatori	-1,321	0,083	1,26	3,8	1,12	1,5
G16	Grammaticale: padronanza delle strutture morfosintattiche, uso corretto del pronome relativo	-1,168	0,081	1,02	0,4	1,02	0,3
G33	Grammaticale: correttezza ortografica e segni paragrafematici, parentesi	-1,144	0,095	0,89	-1,2	0,97	-0,2
G32	Grammaticale: correttezza ortografica e	-1,133	0,081	1,47	6,5	1,19	2,5

	segni paragrafematici, apostrofo						
L21	Lessicale-semantic: appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale, coerenza delle scelte stilistiche ed espressive messe in atto dallo scrivente	-1,085	0,081	1,02	0,3	1,01	0,1
T26	Testuale: coerenza e coesione, esplicitazione delle inferenze	-1,053	0,080	0,84	-2,7	0,94	-0,9
G34	Grammaticale: correttezza ortografica e segni paragrafematici, accento	-0,903	0,079	1,24	3,5	1,15	2,2
L12	Lessicale-semantic: consistenza del repertorio lessicale, rispetto delle solidarietà lessicali	-0,601	0,077	0,96	-0,6	0,95	-0,8
L23	Lessicale-semantic: appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale, assenza di burocratismi usati in contesti non burocratici	-0,559	0,102	1,68	2,5	1,41	2,2
L22	Lessicale-semantic: appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale, appropriatezza del registro in relazione alla tipologia del testo	-0,499	0,077	0,80	-3,4	0,91	-1,7
G11	Grammaticale: padronanza delle strutture morfosintattiche, uso corretto dei verbi	-0,270	0,075	1,08	1,3	1,06	1,2
T25	Testuale: coerenza e coesione, rispetto dei parallelismi sintattici	-0,178	0,075	1,13	1,9	1,07	1,4
G35	Grammaticale: correttezza ortografica e segni paragrafematici, altro	-0,044	0,074	1,26	3,8	1,17	3,6
G12	Grammaticale: padronanza delle strutture morfosintattiche, rispetto delle concordanze	0,011	0,074	1,17	2,6	1,11	2,5
T27	Testuale: coerenza e coesione, enunciazione sintetica	0,015	0,074	0,91	-1,5	0,97	-0,7
T24	Testuale: coerenza e coesione, corretto uso di coesivi	0,022	0,074	0,93	-1,1	0,94	-1,4

T22	Testuale: coerenza e coesione, enunciazioni contribuiscono alla costruzione di un testo complessivamente coerente	0,032	0,074	0,75	-4,2	0,85	-3,7
I11	Ideativa: scelta di argomenti pertinenti, presenza di riferimenti adeguati e funzionali al discorso	0,066	0,074	0,87	-2,2	0,92	-2,0
G18	Grammaticale: padronanza delle strutture morfosintattiche, uso proprio della frase nominale	0,267	0,102	0,73	-1,0	0,85	-0,9
I21	Ideativa: organizzazione degli argomenti intorno ad un' idea di fondo, presenza e sviluppo di un' idea di fondo	0,534	0,073	0,87	-2,2	0,89	-2,8
T23	Testuale: coerenza e coesione, corretto uso di connettivi	0,564	0,073	0,88	-2,0	0,93	-1,7
T31	Testuale: ordine nell'impaginazione e partizione del testo, testo organizzato secondo una progressione tematica compatta	0,797	0,073	0,76	-4,1	0,82	-4,9
G13	Grammaticale: padronanza delle strutture morfosintattiche, uso corretto delle reggenze microsintattiche	0,858	0,073	1,10	1,5	1,09	2,3
G17	Grammaticale: padronanza delle strutture morfosintattiche, uso proprio dei costrutti sintattici modellati sull'oralità	1,308	0,096	0,79	-1,7	0,82	-1,7
T21	Testuale: coerenza e coesione, enunciazioni coerenti in sé	1,403	0,074	0,81	-3,2	0,89	-2,5
G31	Grammaticale: correttezza ortografica e segni paragrafematici, virgolette metalinguistiche	1,406	0,078	1,36	4,6	1,24	4,6
I31	Ideativa: consistenza e precisione di informazione e dati, assenza di affermazioni a vario titolo imprecise	1,451	0,074	0,94	-0,9	0,97	-0,8
L31	Lessicale- semantica: uso adeguato dei linguaggi settoriali, padronanza del linguaggio settoriale specifico	1,491	0,098	0,68	-2,2	0,83	-1,4

I41	Ideativa: rielaborazione delle informazioni, assenza di affermazioni estemporanee o non mediate	1,527	0,466	0,81	-3,1	0,85	-3,3
L11	Lessicale-semantiche: consistenza del repertorio lessicale, uso appropriato dei termini	1,908	0,076	0,90	-1,7	0,94	-1,1
G21	Grammaticale: uso consapevole delle punteggiatura in relazione al tipo di testo, uso corretto dei segni interpuntivi	2,020	0,077	1,00	0,0	1,02	0,3

La Tabella 1 mostra i valori dei parametri dei descrittori (*item*) e i relativi indici di fit³⁴, ossia il grado di adattamento del modello matematico ai dati (di solito vengono considerati particolarmente problematici i parametri che hanno valori maggiori di 1,50).

Il descrittore che è risultato più “facile”, cioè quello che è stato usato più frequentemente in modo corretto nelle prove, è quello relativo alla *Padronanza delle strutture morfosintattiche e il rispetto della struttura morfologica* (92%). Questo descrittore fa parte dell’area di competenza grammaticale. Viceversa, il descrittore più “difficile”, che è stato cioè usato meno correttamente nelle prove analizzate è quello relativo all’*Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo, uso corretto dei segni interpuntivi* (27%).

Si veda l’Appendice 5 per le statistiche descrittive di ciascun descrittore.

³⁴ Le misure di fit indicano quanto i dati osservati nei descrittori (items) si discostano da quelli attesi dal modello di analisi utilizzato. Sostanzialmente, si tratta di un’analisi dei residui. In letteratura vengono utilizzati, di solito due indici: l’outfit e l’infit. Il primo indice è una media del rapporto tra la somma dei residui e la varianza attesa dal modello; il secondo indice tiene conto della variabilità attesa per ciascuna osservazione. L’outfit è sensibile ai valori estremi, cioè a valori inattesi su items che sono particolarmente facili o particolarmente difficili; l’infit, invece, poiché pondera ciascuna osservazione per la sua variabilità attesa, è maggiormente sensibile a risposte inattese su item che sono allineati con il relativo livello di abilità (per una descrizione più approfondita cfr Bond & Fox, 2004; Wright & Masters, 1992). Il valore di riferimento per entrambi gli indici è 1, che indica un punto di equilibrio tra varianza osservata e varianza attesa. I valori di fit si distribuiscono secondo la distribuzione del Chi-quadrato e vengono trasformati in un secondo momento in punti t in modo da fornire un test di significatività.

Un valore di fit maggiore di 1, di solito, è associato a un basso valore di correlazione punto-biseriale. Graficamente, quando il valore di fit per un item è maggiore di 1, la curva delle probabilità attese ha una pendenza maggiore della curva delle probabilità osservate. Quando invece il valore di fit è minore di 1, allora succede il contrario: la curva delle probabilità osservate ha una tendenza maggiore della curva delle probabilità attese.

Nella tabella 1 sono indicate con sfumature di colore diverse le fasce ordinate di difficoltà dei descrittori considerati rispetto alla deviazione standard delle stime (d.s. = 1,14). I descrittori da G35 a I11 identificano la fascia intermedia, cioè non statisticamente diversa da zero (media della distribuzione delle stime dei parametri dei descrittori).

Questo significa che è possibile identificare gruppi o livelli di difficoltà dei diversi indicatori e quindi anche relativi livelli di abilità che ne identificano la probabilità di uso corretto all'interno di un testo. Per esempio, gli indicatori da G17 a G21 appartengono alla fascia degli dei descrittori più difficili, cioè che implicano un'abilità testuale elevata, rispetto agli altri, per poterli usare correttamente. Come si può notare dalla tabella, non è risultato un raggruppamento di descrittori relativi a una macroarea di competenza specifica, piuttosto, le difficoltà delle macroaree si distribuiscono lungo tutto il continuum. Questo risultato conferma l'ipotesi iniziale che ha guidato la costruzione della *Scheda di rilevazione* secondo cui non era individuabile una gerarchia di descrittori in quanto, in ogni area della padronanza linguistica, il grado di competenza poteva essere presente a livelli diversi.

La Figura 1 illustra il *targeting* dei descrittori della scheda con la distribuzione di abilità. Nella parte destra del grafico sono poste le stime di difficoltà dei descrittori, mentre nella parte sinistra è rappresentata la distribuzione dell'abilità. I valori positivi, posti in alto, rappresentano valori elevati di difficoltà e di abilità; i valori negativi posti in basso rappresentano valori bassi di difficoltà e di abilità.

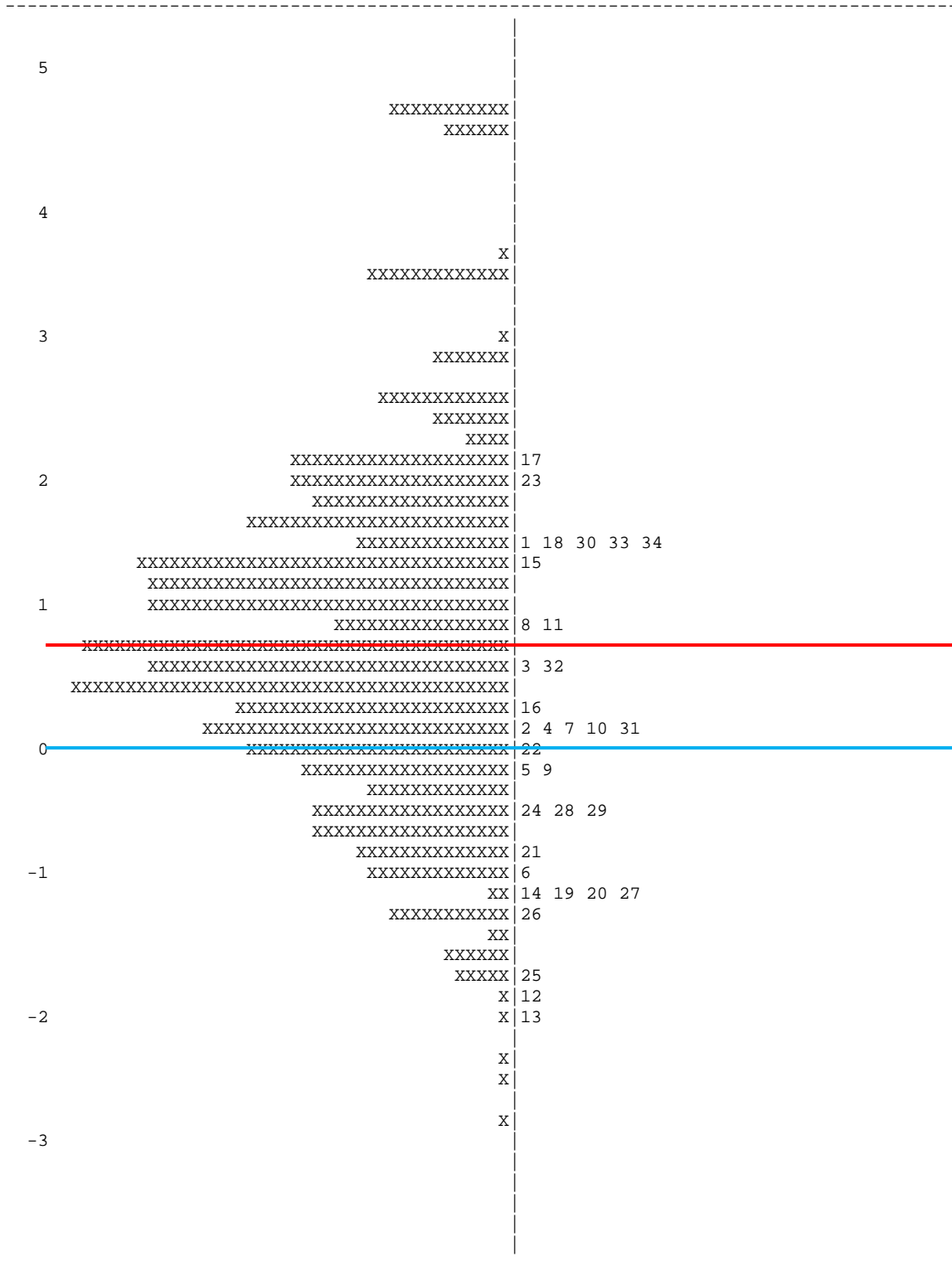
L'utilità di questa rappresentazione grafica è che essa permette di confrontare l'allineamento tra strumento di misura e abilità stimata degli individui. In questo caso, lo strumento di misura sono i descrittori della griglia e le stime di abilità degli individui riguardano le valutazioni compiute sulle prove. Comunque, si possono ricavare informazioni interessanti su quali componenti del testo sono evidenziabili in una prova che possa essere considerata di maggiore o minore competenza.

Innanzitutto, la stima di popolazione della media dell'abilità è risultata pari a 0,774 (e.s. = 0,052; $\sigma^2 = 1,332$), valore superiore a zero, quest'ultimo baricentro delle due distribuzioni e punto di ancoraggio per la media dei parametri dei descrittori. Si potrebbe dire che l'abilità media stimata degli studenti è maggiore della difficoltà media dei descrittori.

Ricordando le implicazioni interpretative dei modelli IRT, uno studente con abilità pari a 0,774 ha una probabilità superiore al 50% di usare correttamente i descrittori al di sotto della linea rossa; uno studente con abilità pari a 0 (media della difficoltà dei descrittori), invece, avrà una probabilità superiore al 50% di usare correttamente i descrittori al di sotto della linea blu.

D'altro canto, uno studente con abilità pari a 0,774 avrà una probabilità inferiore al 50% di usare correttamente i descrittori al di sopra della linea rossa (quasi il 50% per il descrittore 8 (T31); poco più del 20% per il descrittore 17 (G21)).

Figura 1. *Item map* relativa alla distribuzione delle difficoltà dei descrittori e della distribuzione di abilità stimata dalle prove esaminate



APPENDICI

APPENDICE 1
Scheda valutazione INVALSI -Accademia della Crusca



**Esami di Stato II ciclo.
Valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte**

**LA SCHEDA DI RILEVAZIONE
PER LA VALUTAZIONE DELLA PRIMA PROVA
DELL'ESAME di STATO di II CICLO**

A cura dell'Accademia della Crusca e dell'INVALSI

PARTE A - VALUTAZIONE ANALITICA

La "padronanza linguistica" è descrivibile e misurabile attraverso *indicatori*, costituiti da quattro specifiche *competenze*, ciascuna delle quali è a sua volta analizzabile mediante *descrittori* essenziali. Tali competenze sono relative a: I, la capacità di realizzare un testo come struttura coerente e coesa, adeguata per assetto formale e caratteri complessivi alla finalità comunicativa; II, l'uso corretto delle strutture del sistema linguistico e della sua forma scritta; III, l'ampiezza e l'uso semanticamente appropriato delle risorse lessicali; IV, la capacità, sostenuta dall'insieme delle capacità sopra indicate, di reperire, elaborare ed esporre idee e argomenti in un discorso chiaro ed efficace.

VALUTAZIONE ANALITICA DELLA PADRONANZA LINGUISTICA					
INDICATORI COMPETENZE:	DESCRITTORI di ciascuna competenza	Livello ¹			
		a	b	c	d
I. TESTUALE Impostazione e articolazione complessiva del testo	a) Rispetto delle consegne (secondo il tipo di prova)				
	b) Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso				
	c) Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo (in capoversi ed eventuali paragrafi)				
II. GRAMMATICALE Uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo	a) Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità e varietà				
	b) Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo				
	c) Correttezza ortografica				
III. LESSICALE- SEMANTICA Disponibilità di risorse lessicali e dominio della semantica	a) Consistenza del repertorio lessicale				
	b) Appropriattezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale				
	c) Uso adeguato dei linguaggi settoriali				
IV. IDEATIVA Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee	a) Scelta di argomenti pertinenti				
	b) Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo				
	c) Consistenza e precisione di informazioni e dati				
	d) Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee				

¹ Ai quattro livelli si attribuiscono i seguenti valori:
a = basso; b = medio-basso; c = medio-alto; d = alto

PARTE B - VALUTAZIONE PER SINGOLA COMPETENZA

VALUTAZIONE PER COMPETENZE				
	I Impostazione e articolazione testuale complessiva	II Uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo	III Disponibilità di risorse lessicali e dominio della semantica	IV Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee
Punteggio in quindicesimi per ogni competenza				

PARTE C - VALUTAZIONE GLOBALE

VALUTAZIONE GLOBALE	
VOTO sull'elaborato nel suo complesso (in quindicesimi) ²	

² È questa la sede nella quale si deve tenere maggior conto degli aspetti di "contenuto" (vedi § 1, ultimo capoverso e § 3.4 sub lettera del *Quadro di Riferimento*)

APPENDICE 2
Codifica dei descrittori

T1A1 = Testuale, rispetto delle consegne, a, risposte puntuali alle singole domande
T1B11 = Testuale, rispetto delle consegne, B1, utilizzo dei documenti e dei dati forniti
T1B12 = Testuale, rispetto delle consegne, B1, titolo
T1B13 = Testuale, rispetto delle consegne, B1, paragrafi
T1B14 = Testuale, rispetto delle consegne, B1, lunghezza
T1B21 = Testuale, rispetto delle consegne, B2, utilizzo dei documenti e dei dati forniti
T1B22 = Testuale, rispetto delle consegne, B2, titolo
T1B23 = Testuale, rispetto delle consegne, B2, tipo di giornale
T1B24 = Testuale, rispetto delle consegne, B2, lunghezza
T1C1 = Testuale, rispetto delle consegne, C, pertinenza alla traccia
T1D1 = Testuale, rispetto delle consegne, D, pertinenza alla traccia
T21 = Testuale, coerenza e coesione, enunciazioni coerenti in sè
T22 = Testuale, coerenza e coesione, enunciazioni contribuiscono alla costruzione di un testo complessivamente coerente
T23 = Testuale, coerenza e coesione, corretto uso di connettivi
T24 = Testuale, coerenza e coesione, corretto uso di coesivi
T25 = Testuale, coerenza e coesione, rispetto dei parallelismi sintattici
T26 = testuale, coerenza e coesione, esplicitazione delle inferenze
T27 = Testuale, coerenza e coesione, enunciazione sintetica
T31 = Testuale, ordine nell'impaginazione e partizione del testo, testo organizzato secondo una progressione tematica compatta

G11 = grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, uso corretto dei verbi
G12 = grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, rispetto delle concordanze
G13 = grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, uso corretto delle reggenze microsintattiche
G14 = grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, uso corretto delle coreferenze del gerundio
G15 = grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, rispetto della struttura morfologica
G16 = grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, uso corretto del pronome relativo
G17 = grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, uso proprio dei costrutti sintattici modellati sull'oralità
G18 = grammaticale, padronanza delle strutture morfosintattiche, uso proprio della frase nominale
G21 = grammaticale, uso consapevole delle punteggiatura in relazione al tipo di testo, uso corretto dei segni interpuntivi
G31 = grammaticale, correttezza ortografica e segni paragrafematici, virgolette metalinguistiche
G32 = grammaticale, correttezza ortografica e segni paragrafematici, apostrofo
G33 = grammaticale, correttezza ortografica e segni paragrafematici, parentesi
G34 = grammaticale, correttezza ortografica e segni paragrafematici, accento
G35 = grammaticale, correttezza ortografica e segni paragrafematici, altro

L11 = lessicale-semantica, consistenza del repertorio lessicale, uso appropriato dei termini

L12 = lessicale-semantica, consistenza del repertorio lessicale, rispetto delle solidarietà lessicali

L13 = lessicale-semantica, consistenza del repertorio lessicale, assenza di malapropismi

L14 = lessicale-semantica, consistenza del repertorio lessicale, assenza di parole generiche usate come incapsulatori

L21 = lessicale-semantica, appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale, coerenza delle scelte stilistiche ed espressive messe in atto dallo scrivente

L22 = lessicale-semantica, appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale, appropriatezza del registro in relazione alla tipologia del testo

L23 = lessicale-semantica, appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale, assenza di burocratismi usati in contesti non burocratici

L31 = lessicale semantica, uso adeguato dei linguaggi settoriali, padronanza del linguaggio settoriale specifico

I11 = ideativa, scelta di argomenti pertinenti, presenza di riferimenti adeguati e funzionali al discorso

I21 = ideativa, organizzazione degli argomenti intorno ad un' idea di fondo, presenza e sviluppo di un' idea di fondo

I31 = ideativa, consistenza e precisione di informazione e dati, assenza di affermazioni a vario titolo imprecise

I41 = ideativa, rielaborazione delle informazioni, assenza di affermazioni estemporanee o non mediate

S1 = presenza di paragrafazione

S2 = padronanza di termini tipici della scrittura argomentativa

S3 = presenza di rielaborazione originale

APPENDICE 3
Il Partial Credit Model

Il modello matematico del PCM si basa sul concetto che, per ottenere un determinato punteggio in un item, il rispondente deve superare delle soglie. Le soglie separano sul continuum del costrutto latente categorie adiacenti di punteggio le quali sono pari al numero di categorie meno uno: cioè, se un item ha 3 categorie di risposta, verranno stimate 2 soglie. In questo senso, il modello permette di calcolare la probabilità di rispondere a una categoria piuttosto che alla precedente applicando il modello a un parametro alle categorie considerate e stimando il valore della relativa soglia. Riprendendo l'esempio dell'item con tre categorie di risposta, la [3], [4] e [5] illustrano la formulazione di quanto appena espresso.

$$[3] \Pr(X = 1|X = 0 \text{ or } X = 1) = \frac{\exp(\theta - \delta_1)}{1 + \exp(\theta - \delta_1)}$$

$$[4] \Pr(X = 2|X = 1 \text{ or } X = 2) = \frac{\exp(\theta - \delta_2)}{1 + \exp(\theta - \delta_2)}$$

$$[5] \Pr(X = 0|X = 0 \text{ or } X = 1) = \frac{1}{1 + \exp(\theta - \delta_1)}$$

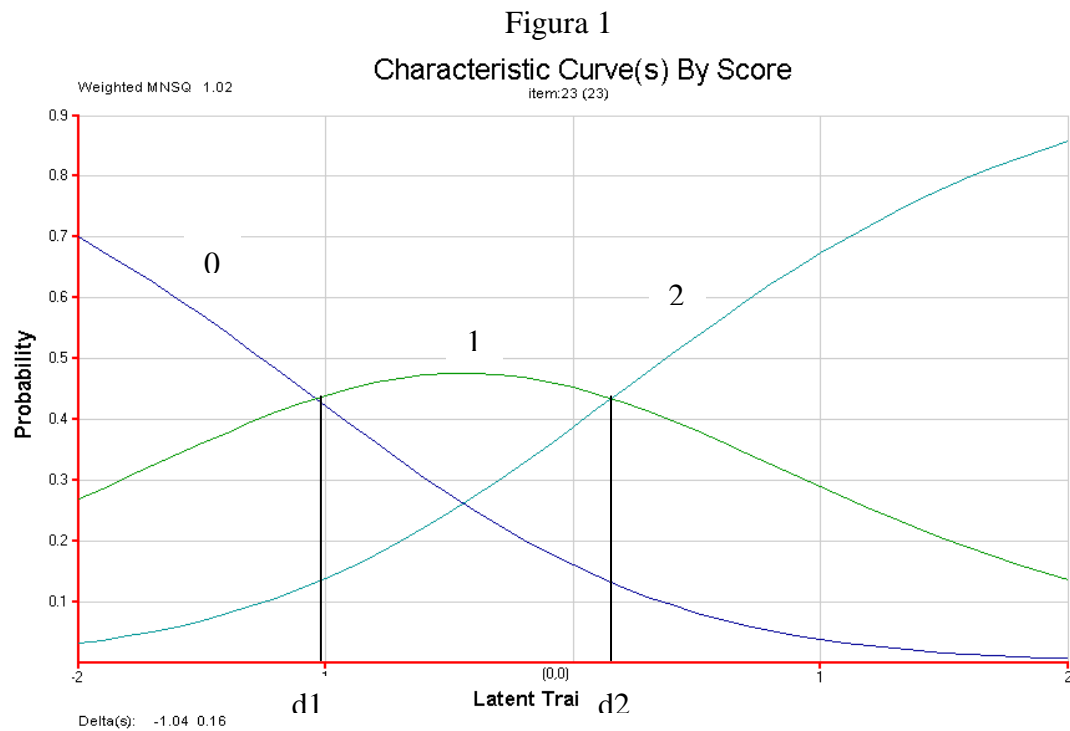
A partire da questa formulazione, il PCM stima la probabilità di ottenere una determinata categoria di punteggio considerando l'insieme di tutte le altre. Le [6], [7], e [8] illustrano lo sviluppo della [2] per ciascuna delle categorie di punteggio.

$$[6] \Pr(X = 0) = \frac{1}{1 + \exp(\theta - \delta_1) + \exp(2\theta - (\delta_1 + \delta_2))}$$

$$[7] \Pr(X = 1) = \frac{\exp(\theta - \delta_1)}{1 + \exp(\theta - \delta_1) + \exp(2\theta - (\delta_1 + \delta_2))}$$

$$[8] \Pr(X = 2) = \frac{\exp(2\theta - (\delta_1 + \delta_2))}{1 + \exp(\theta - \delta_1) + \exp(2\theta - (\delta_1 + \delta_2))}$$

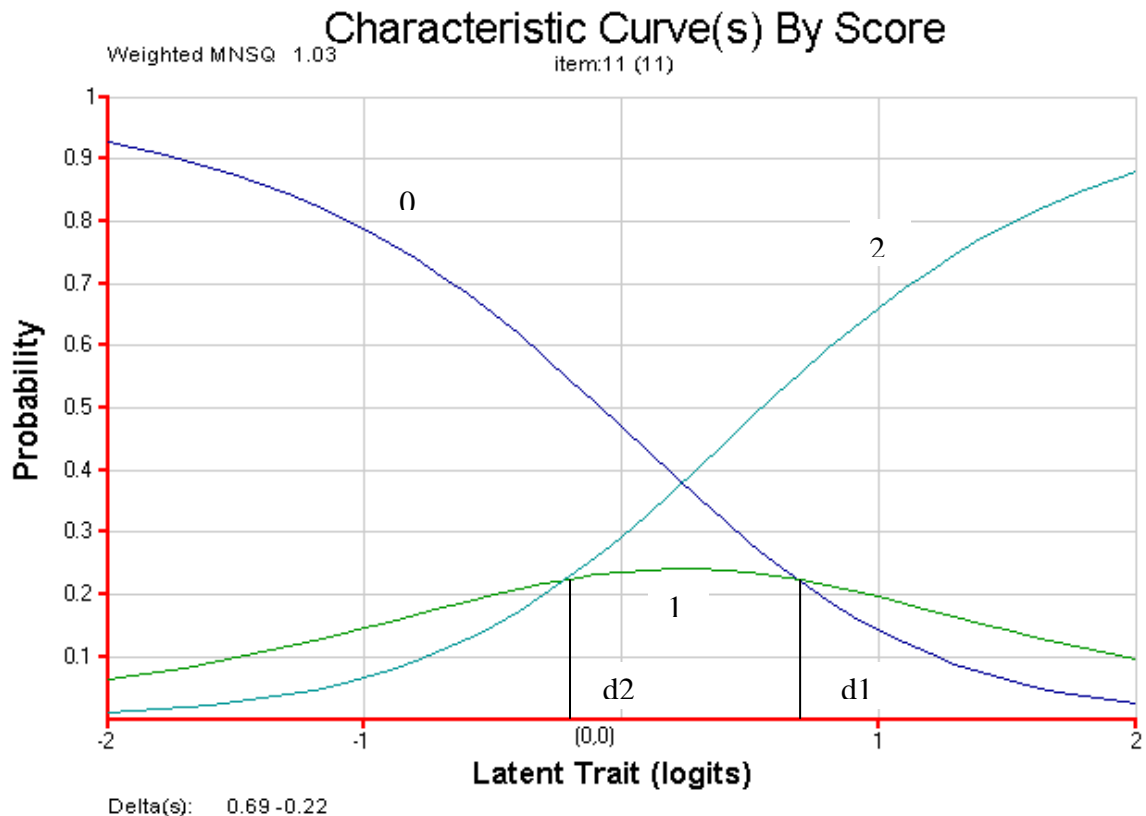
I parametri delle soglie suddividono il continuum in regioni entro le quali è più probabile ottenere un certo punteggio. Nel caso dell'esempio citato, la prima regione è individuata tra $-\infty$ e la soglia d_1 ; la seconda regione tra d_1 e d_2 ; la terza, infine, tra d_2 e $+\infty$. Quando i valori delle soglie sono ordinate, cioè $d_1 < d_2$, allora lungo il continuum del tratto latente esisterà una zona in cui una categoria di punteggio sarà più probabile rispetto alle altre. Questa situazione è illustrata nella figura 1.



Come si può vedere dalla figura, i valori delle soglie corrispondono al punto di intersezione delle categorie di punteggio adiacenti.

Il PCM, comunque, non impone un ordinamento delle soglie, quindi è possibile trovare situazioni in cui $d_2 < d_1$. Quando accade che le soglie non seguono l'ordinamento naturale delle categorie di punteggio, ciò significa che lungo il continuum del tratto latente ci sarà una categoria di punteggio che avrà sempre una probabilità inferiore alle altre. Un esempio di simile risultato è illustrato nella Figura 2

Figura 2

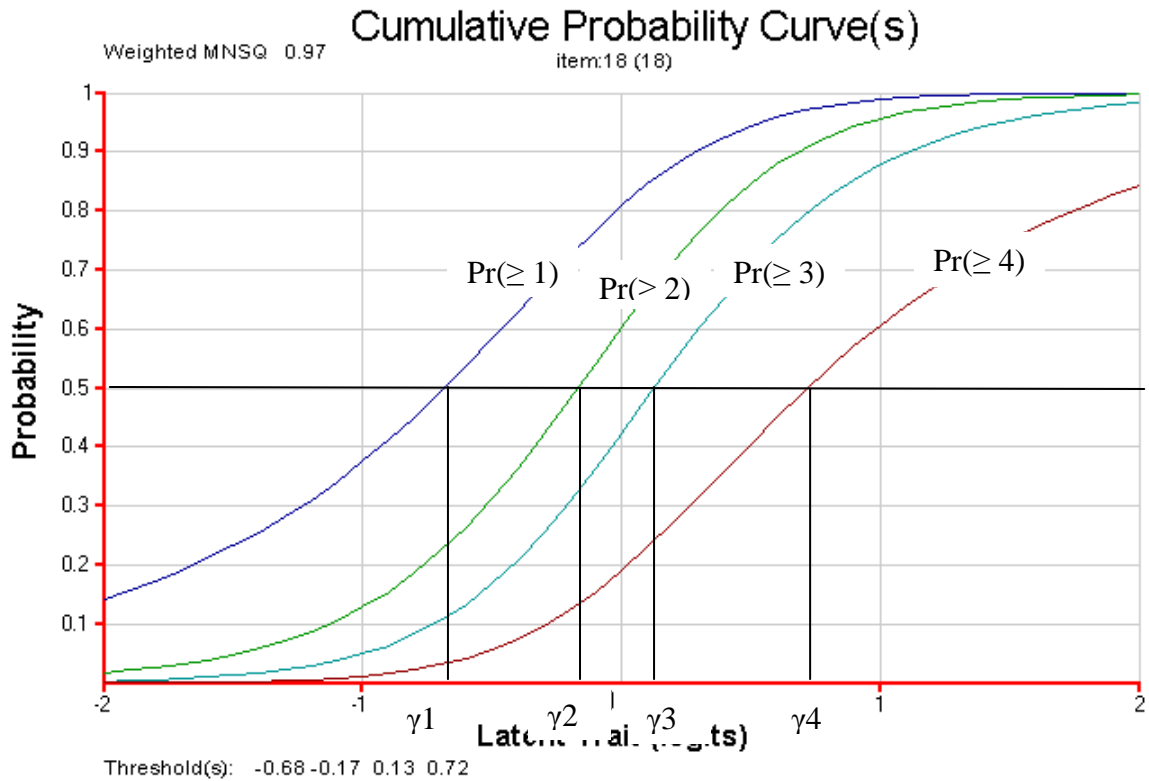


Nell'esempio mostrato in figura 2 la categoria di punteggio 1 ha una probabilità di verificarsi che è sempre minore rispetto alle categorie 0 e 2 per tutto il continuum.

Dalle figure 1 e 2 è possibile ottenere anche l'indicazione della difficoltà complessiva dell'item. Questa corrisponde al punto d' intersezione tra la categoria di punteggio più bassa e quella più elevata ; si trova calcolando la media aritmetica delle soglie.

Un altro parametro molto importante, utile all'interpretazione della difficoltà delle categorie di punteggio degli item, sono le soglie Thurstone. Tali soglie considerano i punteggi in maniera cumulativa, cioè suddividono il continuum in regioni a partire dalle quali è possibile ottenere un certo punteggio o superiore. La Figura 3 illustra un esempio di item a 5 categorie di punteggio usando le soglie Thurstone.

Figura 3



Come si può vedere dalla figura, la soglia Thurstone corrisponde al punto sul continuum per il quale c'è una probabilità di 0,5 di ottenere un certo punteggio o superiore. Per esempio γ_1 identifica il punto sul tratto latente in cui è possibile ottenere un punteggio maggiore o uguale a 1. Allo stesso modo, γ_2 identifica il punto sul continuum in cui è possibile ottenere un punteggio maggiore o uguale a due. In questo senso, la regione tra γ_1 e γ_2 può essere considerata la ragione del punteggio 1. Similmente, la regione tra γ_2 e γ_3 individua il punteggio 2. In tal senso, le soglie Thurstone possono essere considerate le difficoltà relative ai diversi punteggi.

APPENDICE

Tracce sessione d'esame 2010

http://www.invalsi.it/download/es_stato2/TRACCE_ITA_2010.pdf

APPENDICE 5

ANALISI DEGLI ITEMS CLASSICA E STATISTICHE DESCRITTIVE RELATIVE AI DESCRITTORI DELLA SCHEDA DI ITALIANO

Item 1

item:1 (T21)
Cases for this item 498 Discrimination 0.56
Item Threshold(s): 1.41 Weighted MNSQ 0.89
Item Delta(s): 1.40

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	311	62.45	-0.56	-15.16(.000)	0.30	0.94
1	1.00	187	37.55	0.56	15.16(.000)	1.55	0.99

=====

Item 2

item:2 (T22)
Cases for this item 497 Discrimination 0.62
Item Threshold(s): 0.03 Weighted MNSQ 0.85
Item Delta(s): 0.03

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	178	35.81	-0.62	-17.73(.000)	-0.05	0.89
1	1.00	319	64.19	0.62	17.73(.000)	1.24	0.98

=====

Item 3

item:3 (T23)
Cases for this item 499 Discrimination 0.55
Item Threshold(s): 0.56 Weighted MNSQ 0.93
Item Delta(s): 0.56

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	230	46.09	-0.55	-14.80(.000)	0.17	0.95
1	1.00	269	53.91	0.55	14.80(.000)	1.28	1.02

=====

Item 4

item:4 (T24)
Cases for this item 499 Discrimination 0.53
Item Threshold(s): 0.02 Weighted MNSQ 0.94
Item Delta(s): 0.02

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	178	35.67	-0.53	-14.08(.000)	0.03	0.95
1	1.00	321	64.33	0.53	14.08(.000)	1.19	1.01

=====

Item 5

item:5 (T25)
Cases for this item 499 Discrimination 0.42
Item Threshold(s): -0.18 Weighted MNSQ 1.07
Item Delta(s): -0.18

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	160	32.06	-0.42	-10.22(.000)	0.16	1.00
1	1.00	339	67.94	0.42	10.22(.000)	1.06	1.07

=====

Item 6

 item:6 (T26)

Cases for this item 499 Discrimination 0.47
 Item Threshold(s): -1.05 Weighted MNSQ 0.94
 Item Delta(s): -1.05

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	93	18.64	-0.47	-11.98(.000)	-0.22	0.88
1	1.00	406	81.36	0.47	11.98(.000)	1.00	1.06

Item 7

 item:7 (T27)

Cases for this item 498 Discrimination 0.50
 Item Threshold(s): 0.02 Weighted MNSQ 0.97
 Item Delta(s): 0.01

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	177	35.54	-0.50	-12.74(.000)	0.10	0.94
1	1.00	321	64.46	0.50	12.74(.000)	1.14	1.06

Item 8

 item:8 (T31)

Cases for this item 499 Discrimination 0.63
 Item Threshold(s): 0.80 Weighted MNSQ 0.82
 Item Delta(s): 0.80

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	253	50.70	-0.63	-18.02(.000)	0.14	0.90
1	1.00	246	49.30	0.63	18.02(.000)	1.42	0.97

Item 9

 item:9 (G11)

Cases for this item 499 Discrimination 0.38
 Item Threshold(s): -0.27 Weighted MNSQ 1.06
 Item Delta(s): -0.27

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	152	30.46	-0.38	-9.15(.000)	0.17	0.97
1	1.00	347	69.54	0.38	9.15(.000)	1.04	1.10

Item 10

 item:10 (G12)

Cases for this item 499 Discrimination 0.39
 Item Threshold(s): 0.01 Weighted MNSQ 1.11
 Item Delta(s): 0.01

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	177	35.47	-0.39	-9.38(.000)	0.21	1.00
1	1.00	322	64.53	0.39	9.38(.000)	1.08	1.08

```

=====
Item 11
-----
item:11 (G13)
Cases for this item   499   Discrimination   0.43
Item Threshold(s):    0.86   Weighted MNSQ   1.09
Item Delta(s):        0.86
-----
Label   Score   Count   % of tot   Pt Bis   t (p)   PV1Avg:1   PV1 SD:1
-----
0       0.00   259    51.90    -0.43   -10.57(.000)  0.36    1.02
1       1.00   240    48.10     0.43    10.57(.000)  1.21    1.08
=====

```

```

Item 12
-----
item:12 (G14)
Cases for this item   328   Discrimination   0.27
Item Threshold(s):   -1.86   Weighted MNSQ   0.98
Item Delta(s):       -1.86
-----
Label   Score   Count   % of tot   Pt Bis   t (p)   PV1Avg:1   PV1 SD:1
-----
0       0.00   31     9.45    -0.27   -4.98(.000)  0.09    1.22
1       1.00   297    90.55     0.27    4.98(.000)  0.90    1.01
=====

```

```

Item 13
-----
item:13 (G15)
Cases for this item   498   Discrimination   0.11
Item Threshold(s):   -2.13   Weighted MNSQ   1.12
Item Delta(s):       -2.13
-----
Label   Score   Count   % of tot   Pt Bis   t (p)   PV1Avg:1   PV1 SD:1
-----
0       0.00   41     8.23    -0.11   -2.46(.014)  0.31    0.85
1       1.00   457    91.77     0.11    2.46(.014)  0.81    1.15
=====

```

```

Item 14
-----
item:14 (G16)
Cases for this item   497   Discrimination   0.36
Item Threshold(s):   -1.16   Weighted MNSQ   1.02
Item Delta(s):       -1.17
-----
Label   Score   Count   % of tot   Pt Bis   t (p)   PV1Avg:1   PV1 SD:1
-----
0       0.00   85    17.10    -0.36   -8.54(.000) -0.03    0.98
1       1.00   412    82.90     0.36    8.54(.000)  0.94    1.08
=====

```

```

Item 15
-----
item:15 (G17)
Cases for this item   107   Discrimination   0.56
Item Threshold(s):    1.30   Weighted MNSQ   0.82
Item Delta(s):        1.31
-----
Label   Score   Count   % of tot   Pt Bis   t (p)   PV1Avg:1   PV1 SD:1
-----

```

0	0.00	74	69.16	-0.56	-6.88(.000)	-0.04	0.89
1	1.00	33	30.84	0.56	6.88(.000)	1.27	1.09

Item 16

 item:16 (G18)
 Cases for this item 28 Discrimination 0.69
 Item Threshold(s): 0.27 Weighted MNSQ 0.85
 Item Delta(s): 0.27

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	13	46.43	-0.69	-4.80(.000)	-0.25	0.85
1	1.00	15	53.57	0.69	4.80(.000)	1.33	1.04

Item 17

 item:17 (G21)
 Cases for this item 499 Discrimination 0.42
 Item Threshold(s): 2.02 Weighted MNSQ 1.02
 Item Delta(s): 2.02

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	365	73.15	-0.42	-10.41(.000)	0.49	0.99
1	1.00	134	26.85	0.42	10.41(.000)	1.53	1.15

Item 18

 item:18 (G31)
 Cases for this item 388 Discrimination 0.22
 Item Threshold(s): 1.41 Weighted MNSQ 1.24
 Item Delta(s): 1.41

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	239	61.60	-0.22	-4.39(.000)	0.65	1.01
1	1.00	149	38.40	0.22	4.39(.000)	1.14	1.12

Item 19

 item:19 (G32)
 Cases for this item 499 Discrimination 0.22
 Item Threshold(s): -1.13 Weighted MNSQ 1.19
 Item Delta(s): -1.13

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	88	17.64	-0.22	-5.05(.000)	0.26	0.99
1	1.00	411	82.36	0.22	5.05(.000)	0.88	1.13

Item 20

 item:20 (G33)
 Cases for this item 197 Discrimination 0.37
 Item Threshold(s): -1.14 Weighted MNSQ 0.97
 Item Delta(s): -1.14

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	27	13.71	-0.37	-5.62(.000)	0.24	1.05
1	1.00	170	86.29	0.37	5.62(.000)	1.22	1.07

Item 21

 item:21 (G34)
 Cases for this item 499 Discrimination 0.30
 Item Threshold(s): -0.91 Weighted MNSQ 1.15
 Item Delta(s): -0.90

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	103	20.64	-0.30	-7.00(.000)	0.15	0.94
1	1.00	396	79.36	0.30	7.00(.000)	0.94	1.12

Item 22

 item:22 (G35)
 Cases for this item 499 Discrimination 0.32
 Item Threshold(s): -0.05 Weighted MNSQ 1.17
 Item Delta(s): -0.04

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	172	34.47	-0.32	-7.41(.000)	0.30	0.98
1	1.00	327	65.53	0.32	7.41(.000)	1.02	1.13

Item 23

 item:23 (L11)
 Cases for this item 499 Discrimination 0.47
 Item Threshold(s): 1.91 Weighted MNSQ 0.94
 Item Delta(s): 1.91

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	356	71.34	-0.47	-11.95(.000)	0.44	0.94
1	1.00	143	28.66	0.47	11.95(.000)	1.59	1.16

Item 24

 item:24 (L12)
 Cases for this item 499 Discrimination 0.49
 Item Threshold(s): -0.60 Weighted MNSQ 0.95
 Item Delta(s): -0.60

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	125	25.05	-0.49	-12.42(.000)	-0.08	0.96
1	1.00	374	74.95	0.49	12.42(.000)	1.06	1.04

Item 25

 item:25 (L13)
 Cases for this item 499 Discrimination 0.25
 Item Threshold(s): -1.74 Weighted MNSQ 1.03

Item Delta(s): -1.74

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	56	11.22	-0.25	-5.66(.000)	0.03	1.05
1	1.00	443	88.78	0.25	5.66(.000)	0.87	1.11

Item 26

item:26 (L14)
Cases for this item 499 Discrimination 0.26
Item Threshold(s): -1.32 Weighted MNSQ 1.12
Item Delta(s): -1.32

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	77	15.43	-0.26	-6.03(.000)	0.22	0.98
1	1.00	422	84.57	0.26	6.03(.000)	0.87	1.13

Item 27

item:27 (L21)
Cases for this item 499 Discrimination 0.40
Item Threshold(s): -1.09 Weighted MNSQ 1.01
Item Delta(s): -1.08

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	91	18.24	-0.40	-9.67(.000)	-0.08	0.95
1	1.00	408	81.76	0.40	9.67(.000)	0.96	1.08

Item 28

item:28 (L22)
Cases for this item 499 Discrimination 0.54
Item Threshold(s): -0.50 Weighted MNSQ 0.91
Item Delta(s): -0.50

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	133	26.65	-0.54	-14.46(.000)	-0.12	0.86
1	1.00	366	73.35	0.54	14.46(.000)	1.09	1.04

Item 29

item:29 (L23)
Cases for this item 36 Discrimination 0.18
Item Threshold(s): -0.56 Weighted MNSQ 1.41
Item Delta(s): -0.56

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	10	27.78	-0.18	-1.06(.297)	0.14	1.01
1	1.00	26	72.22	0.18	1.06(.297)	0.91	1.39

Item 30

item:30 (L31)

Cases for this item 76 Discrimination 0.66
 Item Threshold(s): 1.49 Weighted MNSQ 0.83
 Item Delta(s): 1.49

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	50	65.79	-0.66	-7.59(.000)	0.02	0.95
1	1.00	26	34.21	0.66	7.59(.000)	1.81	1.01

Item 31

item:31 (I11)
 Cases for this item 499 Discrimination 0.55
 Item Threshold(s): 0.06 Weighted MNSQ 0.92
 Item Delta(s): 0.07

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	182	36.47	-0.55	-14.74(.000)	0.04	0.97
1	1.00	317	63.53	0.55	14.74(.000)	1.19	1.00

Item 32

item:32 (I21)
 Cases for this item 499 Discrimination 0.57
 Item Threshold(s): 0.53 Weighted MNSQ 0.89
 Item Delta(s): 0.53

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	227	45.49	-0.57	-15.40(.000)	0.12	0.90
1	1.00	272	54.51	0.57	15.40(.000)	1.32	1.01

Item 33

item:33 (I31)
 Cases for this item 499 Discrimination 0.54
 Item Threshold(s): 1.45 Weighted MNSQ 0.97
 Item Delta(s): 1.45

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	316	63.33	-0.54	-14.14(.000)	0.33	0.94
1	1.00	183	36.67	0.54	14.14(.000)	1.54	1.02

Item 34

item:34 (I41)
 Cases for this item 499 Discrimination 0.61
 Item Threshold(s): 1.52 Weighted MNSQ 0.85
 Item Delta(s): 1.53

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	0.00	323	64.73	-0.61	-16.95(.000)	0.28	0.89
1	1.00	176	35.27	0.61	16.95(.000)	1.67	0.96

