Scritture *di scuola*

Lo scrivere come competenza appresa

rapporto a cura di **Elvira Zuin**

contributi di **Pietro Boscolo**
Bruno Mellarini

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione giugno 2011

Scritture di scuola
Lo scrivere come competenza appresa
Indagine sulla scrittura dei quindicenni e sulla didattica della scrittura
nella provincia di Trento

rapporto a cura di Elvira Zuin
contributi di Pietro Boscolo, Bruno Mellarini

p. 256; cm 29,7

ISBN 978-88-7702-309-4

Indice

Prefazione A. Salatin 5

Scrivere e insegnare a scrivere P. Boscolo 7

Capitolo 1. La ricerca: fasi di sviluppo, metodologie ed esiti
E. Zuin 9

1.1 Articolazione dei nuclei tematici della ricerca 11
1.1.1 Insegnabilità e migliorabilità della scrittura 12
1.1.2 Metodologie di insegnamento della scrittura 13
1.1.3 Motivazione a scrivere 14
1.1.4 Il rapporto tra l'insegnante e la scrittura 15
1.1.5 Interventi (reali e auspicabili) della scuola riguardo allo scrivere 16
1.1.6 Scritture scolastiche ordinarie e straordinarie 17
1.2 Elaborazione degli strumenti e loro validazione 18
1.2.1 Il questionario docenti 18
1.2.2 Le prove di scrittura e il questionario studenti 20
1.3 Analisi dei risultati 22

Capitolo 2. Gli strumenti elaborati e utilizzati per la ricerca
E. Zuin 25

2.1 I questionari 25
2.1.1 Il questionario docenti: opinioni e pratiche didattiche 25
2.1.2 Il questionario studenti: abilità di scrittura e motivazione a scrivere 27
2.2 Le prove di scrittura 28
2.2.1 I riferimenti fondamentali 28
2.2.2 Le tipologie testuali scelte per la prova: sintesi di testi e testo argomentativo 33
2.2.3 Il testo delle tracce e i vincoli di scrittura 36
2.2.4 Il tema della sintesi di testi 37
2.2.5 Il tema del testo argomentativo 40
2.3 La griglia per l'analisi delle prove 43
2.3.1 Analizzare "oggettivamente" prove di scrittura 43
2.3.2 Gli indicatori caratterizzanti per la sintesi di testi 45
2.3.3 L'indicatore caratterizzante per il testo argomentativo 47
2.3.4 Gli indicatori comuni alle due prove: la lunghezza e la qualità del testo 48
2.3.5 Le indicazioni per gli analisti 50

Capitolo 3. **Analisi in profondità delle prove di scrittura: sintesi dei risultati** B. Mellarini 53

3.1 Il campione, le principali 'evidenze', la metodologia di analisi e correzione 53

3.2 Riassumere o sintetizzare? 56
3.2.1 Analisi dei risultati relativi ad un Liceo Scientifico 56
3.2.2 Qualità del testo: coesione e organizzazione 75
3.2.3 Qualità del testo: punteggiatura e ortografia 79
3.2.4 Qualità del testo: correttezza formale 81
3.3 La qualità dell'argomentazione 86
3.3.1 Lettura e analisi dei risultati 86
3.4 Licei: un primo bilancio 106
3.5 Conclusioni 110

Capitolo 4. Risultati e valutazioni E. Zuin 113
4.1 La competenza di scrittura degli studenti 113
4.2. Opinioni degli insegnanti e pratiche didattiche 118
4.3 Riflessioni per la didattica 121

Ringraziamenti 131
Bibliografia essenziale 132

APPENDICE
Allegato 1
Grafici capitolo 2 137
Grafici capitolo 4 140
Allegato 2
Gli interventi sui testi/fonte 142
Allegato 3
Unità di Informazione e concetti soggiacenti nei testi/fonte: prima ipotesi 151
Comparazione delle unità di informazione 154
Unità di Informazione e concetti soggiacenti nei testi/fonte: ipotesi definitiva, utilizzata per l'analisi degli elaborati degli studenti 158
Allegato 4
Il questionario docenti 163
Allegato 5
Il questionario studenti e le prove di scrittura 176
Allegato 6
Il fascicolo per gli analisti e la griglia di analisi 183
Allegato 7
Tabelle di risultati 206

Prefazione

"Scritture *di scuola*" si inserisce organicamente in due filoni di ricerca a lungo frequentati da IPRASE: l'apprendimento/insegnamento della lingua italiana e le caratteristiche della professionalità docente.

Appartengono al primo filone le numerose indagini sulle competenze linguistiche degli studenti, in particolare sulla competenza di lettura, condotte negli anni autonomamente o in collaborazione con l'INVALSI, le azioni di formazione e accompagnamento di sperimentazioni nelle scuole di ogni ordine e grado, l'elaborazione di strumenti per la valutazione degli elaborati scritti e della comprensione dei testi.

Si collocano nel secondo le ricerche, i convegni, le pubblicazioni che hanno accompagnato nel tempo l'evoluzione del fare scuola e testimoniato le opinioni dei docenti sul loro *mestiere*, e, anche, sui bisogni e i modi della loro formazione in servizio.

Nel caso di Scritture di scuola, i due filoni si fondono in un'unica indagine che interessa, da un lato, i docenti di italiano, dall'altro gli studenti del biennio delle scuole secondarie di secondo grado e della formazione professionale.

Il focus è sulla scrittura dei quindicenni e sulla didattica della scrittura: competenza fondamentale la prima, nella quale si manifesta più che in ogni altra il grado di padronanza della lingua, insegnamento cruciale la seconda, dal momento che a scrivere si impara, e a lungo ancora si imparerà, a scuola.

Sono occorsi due anni per la realizzazione degli strumenti di indagine e per la somministrazione di questionari e test a 500 insegnanti e più di 1500 studenti, un anno per l'analisi dei dati raccolti: un impegno di non poco conto per IPRASE, per le scuole (tutti gli istituti scolastici di scuola secondaria e della formazione professionale della P.A.T.) e per i docenti che a vario titolo (come compilatori dei questionari, somministratori dei test e analisti delle prove scritte) hanno partecipato alla ricerca.

Impegno che, per i ricercatori IPRASE, si è intrecciato negli ultimi 3 anni scolastici con l'accompagnamento delle scuole nell'elaborazione dei curricoli verticali di italiano, di Unità di lavoro e prove di competenza esemplari, nel quadro dello sviluppo dei Nuovi Piani di studio Provinciali.

Da un lato questo ha rallentato il lavoro di approfondimento di tutti i dati raccolti, dall'altro l'ha collegato con i temi della progettazione delle attività didattiche in funzione delle competenze in lingua materna, in un'interazione feconda con le centinaia di docenti di italiano del primo ciclo e del biennio che si stanno interrogando, per gruppi di ricerca e/o dipartimenti, sull'evoluzione che dovrebbe avere la didattica della lingua per rispondere ai bisogni dell'oggi.

Nel dialogo costante con i docenti si è potuto percepire quanto l'aver indagato su alcune abilità di scrittura fondamentali, quali sono quelle riferite alla sintesi di testi e al testo argomentativo, possa costituire un utile contributo non solo per la

descrizione del profilo a fine obbligo nella competenza chiave "comunicazione in lingua materna", ma anche per sostanziare di dati il dibattito sul curricolo verticale di scrittura, nel momento in cui il sistema trentino è impegnato nella difficile scommessa della definizione del biennio comune del secondo ciclo di istruzione.

Questo primo rapporto su "Scritture *di scuola*" arriva dunque a documentare analisi e conclusioni già sottoposte, indirettamente, ad una prima valutazione dei soggetti cui è principalmente indirizzato, e apre l'ultima fase della ricerca, quella delle comunicazione dei risultati, esplicitando le modalità con cui sarà condotta: pubblicazioni, seminari, convegni, ma, anche e soprattutto, incontri con i dipartimenti di italiano che lo vorranno, per vagliare i dati riferiti alla loro scuola e discutere di strategie didattiche.

Il Rapporto costituisce pertanto solo una prima forma di documentazione e di "restituzione" dei risultati della ricerca, supervisionata sul piano scientifico dal prof. Pietro Boscolo.

Il Rapporto è suddiviso in tre parti: la prima contiene la descrizione delle metodologie e degli strumenti di ricerca, la seconda i risultati di un campione significativo di prove di scrittura analizzate, oltre che attraverso la griglia di analisi predisposta per la correzione di tutti gli elaborati, anche in profondità, la terza le conclusioni che da questo seppur parziale approfondimento si possono trarre. Nelle conclusioni si argomenta, in particolare, circa l'efficacia di metodi, strumenti e indicatori di analisi utilizzati, e si propongono ipotesi interpretative riguardo agli incroci tra le due sezioni della ricerca: opinioni e pratiche didattiche dichiarate dai docenti /opinioni e prove di scrittura degli studenti.

Sono previsti ulteriori approfondimenti che riprenderanno più in profondità gli altri elementi deducibili dalla notevole mole di dati raccolti. Nel frattempo si avvierà il confronto con le scuole, che costituiranno a tutti gli effetti il vero validatore della nostra ricerca.

Arduino Salatin
direttore dell'IPRASE

Premessa
Scrivere e insegnare a scrivere

Pietro Boscolo

Il progetto "La scrittura degli adolescenti e la didattica della scrittura" intende colmare un vuoto nella ricerca italiana sulla scrittura, focalizzandosi sia sulle competenze di scrittura di studenti del primo anno della scuola media superiore, sia sulle convinzioni e sulle pratiche didattiche degli insegnanti di tale livello di scuola relativamente alla scrittura. Per quanto riguarda la scrittura scolastica degli adolescenti, mancano, infatti, studi condotti su un campione esteso come quello della presente indagine: le stesse indagini OCSE PISA 2009 considerano la competenza di lettura e comprensione dei testi, non di scrittura. Per questa ragione, una ricognizione di come scrivono gli studenti all'inizio della scuola secondaria superiore è sembrata opportuna: imparare a scrivere è un processo lento e complesso che non si conclude certo con la scuola del primo ciclo e che, nella scuola superiore, è caratterizzato da discontinuità rispetto agli ordini di scuola precedenti. Già a partire dalla scuola secondaria di 1° tende a prevalere la scrittura espositivo/argomentativa, mentre diminuisce quella narrativa; la scrittura, strumento interdisciplinare per eccellenza, diventa disciplina essa stessa, oggetto di valutazione da parte dell'insegnante. Nella scuola secondaria di 2°, lo studente usa solo pochi generi della scrittura accademica. Da un lato, attraverso la scrittura rielabora quello che impara con appunti, schemi, riassunti e sintesi; dall'altro, gli viene richiesto di esprimere e sostenere in forma scritta posizioni personali su questioni e problemi di attualità. In sostanza, lo studente deve dimostrare non solo di saper elaborare e esporre le conoscenze apprese, ma anche di argomentare.

La complessità dell'imparare a scrivere non riguarda tuttavia solo aspetti linguistici e cognitivi: nel lungo processo di apprendimento, in cui spesso incontrano difficoltà, gli studenti sviluppano convinzioni sull'interesse, importanza e utilità dello scrivere a scuola, e formano aspettative sulle proprie capacità di scrittori. Una indagine su come scrivono gli studenti deve dunque considerare anche quale o quali atteggiamenti e aspettative essi sviluppano nei confronti della scrittura.

Il secondo aspetto riguarda l'insegnamento della scrittura. Insegnare a scrivere, nel senso di insegnare a comporre testi, vuol dire, oggi, non solo illustrare i vari piani che si intrecciano nella produzione di un testo e proporre procedure e strategie adeguate, ma anche offrire agli studenti strumenti di analisi che evidenzino le differenze tra tipi di testi e le loro diverse funzioni e potenzialità comunicative e espressive. Sulla didattica della produzione scritta molto è stato scritto in questi anni, anche in Italia, ma mancano dati su quanto la letteratura in questo settore, spesso basata su esperienze didattiche di grande rilievo, abbia di fatto inciso sui modi in cui gli insegnanti concettualizzano la scrittura e, conseguentemente, realizzano e le proprie pratiche didattiche e ne valutano l'efficacia. I due aspetti, l'accertamento del livello di

competenza in scrittura, da un lato, e l'analisi delle convinzioni e pratiche didattiche di scrittura, dall'altro, sono complementari. Proprio perché imparare a scrivere è un processo lento, per valutarne adeguatamente gli esiti a un determinato livello di scolarità è necessario tener conto delle pratiche didattiche che gli insegnanti mettono in atto. A tali pratiche, d'altra parte, sottendono convinzioni, talvolta implicite, sullo scrivere e sul modo di insegnare a scrivere, che influenzano profondamente non solo l'azione didattica, ma anche i modi in cui gli studenti, destinatari di tale pratiche, maturano i loro atteggiamenti nei confronti dello scrivere.

In base a queste premesse, il progetto si è posto tre obiettivi. Il primo obiettivo era di realizzare una ricerca collegata all'indagine OCSE PISA 2009, al fine di testare le competenze di scrittura di studenti quindicenni trentini. Il campione di studenti a cui sono state somministrate le prove di scrittura è, perciò, lo stesso dell'indagine internazionale 2009. Il progetto si è focalizzato su due generi di scrittura, in considerazione della loro rilevante presenza nel curricolo di italiano e delle richieste dell'esame di stato: la sintesi di testi e la produzione di un testo argomentativo e non ha considerato solo abilità, ma anche aspetti motivazionali, attraverso un questionario appositamente costruito e validato.

Il secondo obiettivo era di analizzare le convinzioni e le pratiche didattiche di scrittura dei docenti delle scuole di secondo grado e professionali della PAT. Tale parte della ricerca è stata condotta con questionari costruiti allo scopo di mettere in evidenza sia le pratiche didattiche comunemente adottate dagli insegnanti della prima classe delle scuole superiori (tecniche di insegnamento, uso di esercitazioni, modalità di correzione degli elaborati, etc.), sia le loro convinzioni sulla scrittura e sulle modalità per insegnarla e valutarla.

Il terzo obiettivo, infine, era di porre le premesse per la valorizzazione e sperimentazione di pratiche didattiche efficaci, a partire da un dibattito nelle scuole riguardo all'insegnare a scrivere: non, dunque, un'indagine *sugli* ma *con* gli insegnanti. Come emergerà chiaramente dal rapporto, gli insegnanti sono stati coinvolti in tutte le fasi della ricerca: dalla messa a punto, somministrazione e validazione dei questionari all'analisi delle prove scritte degli studenti. Essi sono, in definitiva, i veri destinatari della presente indagine, i cui risultati rappresentano un elemento di stimolazione a consolidare e migliorare l'insegnamento della scrittura a scuola.

Capitolo 1
La ricerca: fasi di sviluppo, metodologie ed esiti

Elvira Zuin

Scritture di scuola è una ricerca complessa, sia per gli oggetti su cui si è focalizzata, sia per le scelte di ordine metodologico e strategico che l'hanno caratterizzata.

Indagare su *la scrittura degli studenti nel biennio conclusivo dell'obbligo scolastico*, *le opinioni di studenti e insegnanti sulla scrittura*, *le pratiche didattiche dei docenti di italiano inerenti l'insegnamento/apprendimento della scrittura*, significa infatti accostarsi ad ambiti di ricerca assai diversi tra loro per tradizione e frequenza degli studi, per metodologie e strumenti di indagine.

I due oggetti *opinioni degli studenti e opinioni degli insegnanti sulla scrittura* sono osservabili attraverso strumenti che la ricerca sociale ha affinato in decenni di elaborazioni teoriche, studi ed esperienze, quali sono, ad esempio, i questionari autocompilati, le interviste, i focus group, con i relativi metodi di analisi dei dati.[1] Per questi temi, l'impegno del ricercatore è volto essenzialmente ad articolare i concetti nelle dimensioni da indagare, scegliere ed elaborare lo strumento più efficace in relazione al tema (nella fattispecie l'insegnabilità e la migliorabilità della scrittura, come vedremo in seguito), ai soggetti coinvolti (gli studenti, gli insegnanti), al contesto (tipologia di scuola, calendario scolastico, modalità di realizzazione…).

L'oggetto *pratiche didattiche*, apparentemente di più semplice descrizione, in quanto inerente l'esperienza, il fare, e non le convinzioni, il pensare, incrocia, in realtà, tutta la problematicità del documentare il lavoro quotidiano dell'insegnante, e dell'indagare su scelte, azioni, valutazioni mai uguali a se stesse, perché intrinsecamente legate al mutevole esplicarsi della mediazione didattica.[2]

Ricostruire le pratiche attraverso descrittori precostituiti e uniformanti, che permettano la quantificazione dei dati, presuppone la selezione e l'aggregazione concettuale di operazioni che la prassi suddivide ed integra incessantemente, ogni volta assegnando a ciascuna valori diversi. Non è un caso che sulle pratiche didattiche, e sul sapere che ne scaturisce, vi sia una ricca letteratura composta di memorie, diari, epistolari, ma ben poche descrizioni oggettive, assai meno adatte a restituire la complessità e la magmaticità del lavoro d'aula, nella sua essenza e nelle sue manifestazioni.[3]

---

[1] Si veda, in proposito, P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologie e tecniche*, vol. 1- 4, Il Mulino, Bologna 2003.

[2] Per un approfondimento delle problematiche inerenti la documentazione del lavoro d'aula, citiamo, per tutti, il saggio *Dire la pratica* di Luigina Mortari, Bruno Mondadori, Milano, 2010.

[3] Lodi, Rossi Doria, Starnone, Mastronardi, Pennac, … innumerevoli sono gli autori che hanno descritto, anche in anni recenti, il lavoro d'aula attraverso le forme della narrazione; alle loro opere possiamo aggiungere i film, le fiction televisive, le cronache giornalistiche, a conferma che la forma

D'altra parte, utilizzare gli strumenti della ricerca qualitativa permette di raccogliere le informazioni in modo più coerente con la natura stessa del lavoro dell'insegnante, di approfondire i temi a diversi livelli, ma non ne garantisce la validità statistica.

Inoltre, in casi come il nostro, la scelta degli strumenti d'indagine è determinante, ma non lo è meno la disponibilità delle persone coinvolte ad utilizzarli con spirito di collaborazione, e a condividere la finalizzazione della ricerca stessa.

Per ragioni diverse, anche l'oggetto *scrittura degli studenti nel biennio conclusivo dell'obbligo* pone al ricercatore non pochi interrogativi di fondo. Non manca certo la materia prima su cui indagare, poiché la scrittura è da sempre una delle attività in cui maggiormente si esercitano gli studenti nelle scuole di ogni ordine e grado, né gli esempi di studi e ricerche che, a partire da testi scritti in occasione di esami o verifiche scolastiche, o elaborati a fine di ricerca, abbiano valutato le competenze di scrittura degli studenti.[4]

Meno numerose sono invece le indagini rivolte ad intere classi di popolazione scolastica, su scala regionale, nazionale, o internazionale, basate sulla somministrazione di prove uguali per tutti, allo scopo di accertare competenze precise, e di raccogliere informazioni valide sul piano statistico.[5]

E ancora, realizzare una ricerca che preveda prove di scrittura da proporre a tutti gli studenti, qualsiasi sia la scuola che frequentano, implica l'individuazione di tipologie testuali nelle quali tutti si esercitano in ugual misura e in riferimento agli stessi standard di prestazione, ma, com'è noto, per un momento fondamentale del percorso scolastico, qual è il biennio post secondaria di 1°, oggi coincidente con il compimento dell'obbligo scolastico, come per altri momenti intermedi nel corso del primo ciclo di istruzione, non vi sono indicazioni precise.

Quali testi e con quale competenza debbano saper scrivere gli studenti in relazione all'età rientra nelle decisioni dei singoli insegnanti o dei dipartimenti di italiano, laddove riescano a concordare tipologie di esercitazioni e sistemi di valutazione.

Il ricercatore che voglia cimentarsi nell'indagine sulla scrittura deve dunque precostituirsi un modello di riferimento, nel quale siano previste le tipologie testuali, le dimensioni e le evidenze che testimoniano il livello di competenza raggiunto.[6]

---

narrativa o descrittivo narrativa, è evidentemente considerata la più adeguata a dire di scuola.

[4] Citiamo, a solo a titolo di esempio, gli studi di Dario Corno, Pietro Boscolo, Luca Serianni, Giuseppe Benedetti, Adriano Colombo, per spaziare tra approcci teorici diversi, ma l'elenco sarebbe davvero molto lungo.

[5] Si vedano, in proposito: P. Lucisano, *L'indagine IEA sulla produzione scritta*, in Ricerca educativa, CEDE), maggio 1984, pp 41 – 60; P. Lucisano, *Introduzione. La ricerca IEA sulla produzione scritta*, in Ricerca Educativa, CEDE, anno V, aprile settembre 1988 pp 3 – 13; S. Takala, P. Lucisano, La misurazione delle abilità di produzione scritta, in Ricerca educativa, CEDE, anno V, aprile settembre 1988, pp 13 – 35; M. Ambel, P. Faudella, *La capacità scrittura negli esami di stato: Analisi delle prime prove. Sessione 1999*, Franco Angeli, Milano 2001; C. Tamanini (a cura di), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università Gli esiti di una ricerca esplorativa*, PAT - IPRASE, Centro duplicazioni della PAT, Trento 2008.

[6] Questo è ciò che ha fatto anche il gruppo di lavoro costituito da INVALSI e dall'Accademia della Crusca per l'analisi dei temi d'esame 2007. In quel caso le tipologie di testo erano predeterminate,

Analogamente, dovrà formulare una griglia di descrittori con i quali analizzare i testi prodotti e stabilire criteri per classificare i risultati; dovrà tenere conto della soggettività che inevitabilmente connota la valutazione di un testo scritto, e prevedere strumenti per il controllo delle modalità con cui i correttori avranno utilizzato gli strumenti di analisi.[7]

Fin qui gli oggetti e le metodologie della ricerca, alla cui natura non è estranea la strategia che si adotta per realizzarla. Tanto l'esposizione delle opinioni e la descrizione delle pratiche didattiche, quanto la somministrazione agli studenti di una prova generalizzata di scrittura, non possono prescindere da un autentico interesse e dalla collaborazione degli insegnanti, così come la ricaduta dei risultati sull'attività scolastica. La ricerca deve perciò fondarsi sulla partecipazione attiva delle scuole e, in particolare, degli insegnanti, interlocutori privilegiati in tutte le fasi di lavoro, da coinvolgere a vario titolo nella costruzione degli strumenti, nell'analisi dei testi e nell'individuazione delle forme più efficaci per la comunicazione dei risultati.

Scritture di scuola, che si è posta gli obiettivi fin qui descritti, ha richiesto dunque, parallelamente alla precisazione degli ambiti di ricerca, anche l'elaborazione di efficaci strumenti di indagine e l'individuazione di opportune strategie di realizzazione.

In questo capitolo ne daremo conto, unitamente alla descrizione di alcune fasi fondamentali in cui si è sviluppata la ricerca: articolazione dei nuclei concettuali, elaborazione e validazione degli strumenti di ricerca, analisi dei dati raccolti, comunicazione dei risultati.

1.1 ARTICOLAZIONE DEI NUCLEI TEMATICI DELLA RICERCA

La definizione degli ambiti e la successiva precisazione degli oggetti di ricerca, derivanti dall'indagine documentale[8] condotta dal gruppo di progetto, hanno trovato traduzione in una prima articolazione strutturata sui seguenti nuclei fondamentali: *insegnabilità e migliorabilità della scrittura, metodologie di insegnamento della scrittura, motivazione*

---

ma tanto le dimensioni da analizzare, quanto la griglia degli indicatori e i livelli di competenza sono stati prodotti per l'occasione dagli stessi ricercatori. I risultati sono pubblicati su Gruppo di lavoro INVALSI – Accademia della Crusca, *Rilevazione apprendimenti Prova scritta di Italiano Raccolta materiali e analisi dei dati Sessione di esame 2007*, INVALSI, Roma 2009.

[7] La valutazione dei testi scritti secondo criteri oggettivi, o utilizzando griglie di descrittori, è uno dei temi di cui si dibatte da decenni: non si contano le pubblicazioni e le esperienze. Ne offrono una sintesi recente Serianni e Benedetti nel loro *Scritti sui banchi*. Assai interessanti anche i contributi del già citato (nota 6) Gruppo di lavoro INVALSI – Accademia della Crusca, *ibidem* pp 23- 24 e di P. Lucisano, *L'indagine IEA sulla produzione scritta: differenze tra stili di correzione delle giurie dei diversi Paesi*, in Ricerca educativa, CEDE, anno VII, maggio 2004, pp 204 – 229.

[8] La ricerca documentale è stata svolta nell'anno scolastico 2006/2007 dal gruppo di progetto interno ad IPRASE, costituito da Elena Brighenti ed Elvira Zuin, con la supervisione di Pietro Boscolo, Professore Ordinario, (tiene i corsi di Psicologia dell'apprendimento, Psicologia dell'alfabetizzazione, e Scrittura universitaria) Facoltà di Psicologia, Università di Padova. Per quanto riguarda i testi consultati si veda la Bibliografia.

a scrivere, rapporto tra studente e scrittura; rapporto tra insegnante di scrittura e scrittura; tipologie di scrittura scolastiche e non scolastiche; interventi (reali e auspicabili) della scuola riguardo allo scrivere; scritture scolastiche ordinarie e straordinarie.

Questi concetti sono stati declinati in domande guida per la realizzazione di focus group, ai quali hanno partecipato docenti della scuola secondaria di 1° e 2°, di lunga esperienza e di sicuro interesse per la materia, e che hanno rappresentato il primo momento di coinvolgimento diretto degli insegnanti nella ricerca.

Di seguito presentiamo, per ciascun tema proposto, le domande, le frasi stimolo che hanno guidato lo sviluppo della conversazione, e una sintetica restituzione delle risposte più frequenti, che testimoniano la presenza di convinzioni assai diverse, talora opposte, sui modi e i tempi di sviluppo della competenza di scrittura e confermano l'opportunità, da noi ipotizzata nel momento dell'ideazione della ricerca, di indagare più a fondo nella materia.[9]

1.1.1 Insegnabilità e migliorabilità della scrittura

Domanda: *Si può insegnare a scrivere?*

Sì e no. La scrittura non si può insegnare / La scrittura si impara a scuola, quindi si può insegnare (non è come il parlato che si impara naturalmente, per esperienza) / La scrittura si impara, ma con fatica.

Si impara se… La scrittura si impara meglio se si legge, se si cresce in un ambiente che pratica la lettura, se fin da piccoli si ascolta qualcuno che legge / La scrittura si impara se gli insegnanti di classe prestano consapevolmente attenzione all'esprimersi oralmente in modo corretto / La scrittura si impara se gli insegnanti di classe danno indicazioni e prestano attenzione (tutti) alla scrittura funzionale alle loro discipline.

Si impara quando… A scrivere si impara fino ad una certa età, poi è impossibile o quasi / Pochi sono i ragazzi che migliorano la scrittura attraverso esercizi mirati (schede ortografiche e quant'altro) dopo i 14, 15 anni / All'elementari si dovrebbe insegnare la scrittura in modo diverso; per acquisire certe abilità 11 anni possono essere già troppi / A scrivere si può imparare sempre, anzi si deve imparare sempre.

Si impara cosa… Non è chiaro se si può insegnare ad essere creativi nella scrittura / Si può essere creativi solo se si pratica la scrittura espressiva / Anche nelle scritture funzionali si può esprimere la propria creatività / Si possono insegnare le regole, non l'originalità.

Interessante la divergenza totale di alcune tra le opinioni dichiarate in risposta alle frasi stimolo: benché tutti i docenti interpellati siano insegnanti di italiano, quindi anche di "scrittura", alcuni di loro sono convinti che non si possa insegnare a scrivere, o che vi sia un tempo entro il quale deve avvenire l'apprendimento della scrittura, altri la pensano in modo diametralmente opposto.

---

[9] In corsivo le frasi stimolo, in tondo le risposte, separate da /.

Le opinioni espresse trovano conferma nelle risposte alla domanda successiva, nelle quali si alternano asserzioni pessimistiche, basate sulla convinzione che scriva bene chi ha una predisposizione e che anche per insegnare la scrittura si debba essere vocati, e altre ottimistiche, dalle quali traspaiono fiducia nell'efficacia di alcune metodologie e nel coinvolgimento consapevole degli studenti.

Le metodologie, peraltro, non sono descritte. Si accenna, in un caso, all'esercizio dell'analisi testuale, e in un altro all'importanza della correzione dell'insegnante, ma non si afferma che vi siano metodologie sicuramente efficaci né si dice quali siano. O meglio, sembra serpeggiare la convinzione che non tutte le metodologie abbiano ugual valore, e che alcune, supportate da studi scientifici, diano più garanzie di altre, ma che l'infinita casistica prodotta dai contesti e dalle individualità non consenta di aderire in toto ad alcuna scuola di pensiero. Emerge, cioè, tutta la problematicità che gli insegnanti avvertono quando si passi dalla definizione degli obiettivi di apprendimento, o dai traguardi di competenza auspicabili, alla didattica e al lavoro d'aula.

1.1.2 Metodologie di insegnamento della scrittura

Domanda: *Quali metodologie sono efficaci, quali no?*

Tutte e nessuna. Per alcuni alunni non servono metodologie, per altri tutte sono inutili.

Il carisma e la tecnica. L'insegnante carismatico non ha bisogno di metodologie particolari / L'insegnante deve avere passione, carisma e conoscere le tecniche più utili / Anche il docente non motivato deve conoscere le tecniche per insegnare a scrivere; questo, tra l'altro, lo rende più sicuro e induce anche in lui la motivazione.

La contestualizzazione. Ogni classe, ogni tipologia di scuola, ogni alunno richiede interventi e progettazioni ad hoc / Occorre proporre tipologie testuali adatte alle varie età dei ragazzi / Tutte le tipologie vanno bene a tutte le età, basta chiedere un grado di approfondimento o di competenza diverso alle varie età / La consapevolezza delle tipologie testuali e dei loro caratteri va chiesta e alimentata nell'età della scuola secondaria di 1°, non prima.

Basi scientifiche. Vi sono metodologie supportate da studi, più utili di altre / Fare percorsi guidati da esperti della comunicazione scritta può essere molto utile.

Lettura e produzione. Analizzare i testi, dividerli in sequenze, ricavarne il senso sviluppa la capacità di produrre testi propri articolati e logici.

Correggere e valutare. La correzione è un momento molto importante / Correggere i testi non è facile, né è facile stabilire quale tipo di correzione sia più utile / Non si dovrebbero esprimere giudizi tramite voti / Non si dovrebbero giudicare i testi, ma solo correggerli / Il giudizio sui testi può essere utile se collocato nel contesto giusto / Leggere i testi scritti dagli alunni, quando sono buoni, deve far parte del percorso di scrittura / La revisione del testo è molto importante, ma a volte i ragazzi non la accettano.

Il terzo tema proposto, quello della motivazione a scrivere, sembra cogliere una sostanziale convergenza di opinioni tra i docenti interpellati.

1.1.3 Motivazione a scrivere

Domanda: *Quali elementi favoriscono la motivazione alla scrittura?*

Dire di sé. La motivazione alla scrittura nasce dal dire di sé o delle proprie esperienze / Non si può essere motivati a scrivere di contenuti studiati o temi approfonditi, ancor meno di argomenti non affrontati prima in classe.

Il senso dello scrivere. La motivazione alla scrittura nasce se si deve svolgere un compito di realtà / La motivazione alla scrittura nasce se lo scrivere è inserito in progetto che gli dia senso, se è valorizzato dal docente o dal contesto, se gli errori sono occasione di discussione e soluzione di problemi da parte dell'intera classe / La motivazione per i ragazzi più grandi nasce dal capire che ciò che si impara servirà / La scuola può indurre urgenze che sollecitino la motivazione a scrivere indipendentemente dalla motivazione spontanea.

Il rapporto con il docente. La motivazione nasce da un buon rapporto col docente, soprattutto coi ragazzi più piccoli / La motivazione del docente è funzionale a quella degli alunni / Il condividere con gli alunni la consapevolezza che la scrittura è una fatica è fattore di motivazione.

La demotivazione. Gli insuccessi ripetuti demotivano / Una gestione punitiva o deridente dell'errore demotiva.

Gli strumenti elettronici. Usare strumenti elettronici è molto motivante.

La conoscenza. Conoscere tecniche di scrittura può aumentare la motivazione a scrivere.

Come si può notare, non vi sono risposte del tutto negative, del tipo "nulla può motivare uno studente disinteressato", "non è la motivazione che può sviluppare competenze", o simili. Se confrontate con le precedenti, queste affermazioni sembrano contraddirle: se la motivazione è da tutti riconosciuta come elemento fondamentale nel processo di apprendimento delle scrittura, non si giustificherebbe la convinzione che non si possa insegnare a scrivere; al contrario, se ne potrebbe dedurre che si può, basta far scattare la motivazione ad apprendere. Vero è, però, che la presenza o meno di motivazione può essere attribuita non tanto, o non solo, alle metodologie dell'insegnante, quanto alla consapevolezza o al desiderio dello studente, come sembrerebbero confermare le risposte alle domande che seguono, proposte ai docenti come corollari al tema motivazione.

Alla domanda specifica *Che rapporto hanno i suoi studenti con la scrittura?*, tutti gli insegnanti interpellati hanno risposto: "Le ragazze praticano la scrittura espressiva volentieri, i maschi no o meno"; "Le ragazze scrivono più volentieri e in modo più competente rispetto ai ragazzi"; "in genere gli studenti non scrivono volentieri". Alla domanda *Sa se i suoi studenti amano scrivere al di fuori della scuola?*, unanime è stata la risposta: si è asserito che gli studenti amano molto scrivere diari (ma quasi

soltanto le ragazze) e poesie, SMS e comunicazioni via email. A parere dei docenti, cioè, gli studenti scrivono più volentieri fuori dalla scuola che a scuola, più le ragazze che i ragazzi, perché sono motivati a farlo.

Alla richiesta di precisare se lo scrivere molto fuori della scuola non appaia contraddittorio con l'asserito cattivo rapporto degli studenti con la scrittura, la maggior parte dei docenti ha affermato che le esperienze di scrittura extra scolastica non sono da ritenersi indicative di cattivo o buon rapporto con la scrittura, quasi fossero altro rispetto allo scrivere, che evidentemente è inteso come scrivere a scuola, o scrivere testi non configurabili come *conversazioni scritte* (gli sms e le e-mail), o come *espressione di esperienze e stati d'animo personali* (diari, poesie).

In sintesi, potremmo concludere che il fattore motivazione è considerato da tutti decisivo per spronare a scrivere sia dentro che fuori la scuola, più delle metodologie, delle tecniche e delle conoscenze sullo scrivere; su quanto e come sia possibile, per l'insegnante, indurre o sostenere la motivazione a produrre *scritture scolastiche*, vi sono più dubbi che certezze.

Molto interessanti sono le affermazioni riguardanti *il senso dello scrivere*, la necessità di *creare contesti significativi* per la scrittura, il *capire che ciò che si impara servirà*, perché aprono interrogativi su un tema complesso, che trascende la scrittura e intercetta il problema del significato attribuito dagli studenti all'apprendimento scolastico; altrettanto interessanti le affermazioni inerenti la figura del docente, con il collegamento tra *buon rapporto* con gli studenti/*motivazione del docente* allo scrivere, e motivazione degli studenti, d'un canto perché sottolinea gli elementi contestuali che favoriscono l'apprendimento della scrittura come di altre competenze, dall'altro perché sembra dichiarare la convinzione dei docenti che creare un contesto motivante sia compito loro (forse esclusivamente loro?) e non si possano coinvolgere gli studenti responsabilizzandoli rispetto al contesto tanto quanto al compito.

Su tutta la tematica, che ci limitiamo ad accennare e che certo non esauriamo con queste brevi note, torneremo diffusamente nell'analisi del *Questionario studenti*, che costituirà un capitolo della pubblicazione 2011.

1.1.4 Il rapporto tra l'insegnante e la scrittura

Domanda: *Quale rapporto ha lei con la scrittura?*

Che fatica.. Scrivo soltanto se devo / La scrittura è una fatica.
Scrivere cosa. Scrivo solo relazioni, verbali e altro / Scrivo moltissimo per comunicare e informare, anche al di fuori della scuola / Scrivevo moltissime lettere, ora e-mail, con tutto ciò che comporta (la lettera era un testo più riflettuto) Non scrivo poesie, né diari né riflessioni personali.
Scrivere per… La scrittura è comunicazione / Scrivere mi aiuta a chiarirmi le idee.
Scrivere e insegnare a scrivere. Ho scoperto il piacere di scrivere coi miei alunni, scrivendo con loro.

L'analisi di queste risposte, che si collegano direttamente alle precedenti, ci ha convinto che fosse necessario indagare a fondo sulle scritture degli insegnanti, e su quanto e come il loro rapporto con la scrittura possa condizionare l'impostazione della didattica, anche in riferimento alla creazione di contesti motivanti di cui prima si diceva. L'ultima affermazione ha delineato un ulteriore oggetto di indagine, che concerne l'evoluzione delle teorie sullo scrivere in relazione alle esperienze professionali e induce ad ipotizzare che l'insegnante possa emanciparsi dalla sua personale storia di scrittore proprio in quanto insegna la scrittura. Secondo questa tesi, da un lato osservare gli atteggiamenti e le difficoltà dei suoi studenti gli offrirebbe criteri per rileggere i suoi atteggiamenti e le sue difficoltà, dall'altro l'analizzare le proprie modalità di gestione del processo di scrittura gli consentirebbe di individuare mediazioni didattiche più efficaci.

Nella nostra ricerca non abbiamo raccolto dati tramite domande specifiche su questo argomento, ma, quando ricostruiremo il quadro complessivo delle risposte, si vedrà come le convinzioni sulla scrittura, la didattica e il rapporto insegnante / scrittura siano strettamente collegate. E non solo.

Il fatto che insegnare a scrivere induca a riconsiderare il proprio rapporto con la scrittura alimenta la riflessione sui modi con cui si apprende la scrittura, ma soprattutto su quanto la consapevolezza delle proprie rappresentazioni dello scrivere possa sostenere l'apprendimento e il miglioramento della scrittura, per gli allievi come per gli insegnanti.[10]

1.1.5 Interventi (reali e auspicabili) della scuola riguardo allo scrivere

Domanda: *Cosa fa e dovrebbe fare la scuola?*

Dovrebbe riservare più tempo alla scrittura. Il tempo da dedicare all'italiano e alla scrittura in particolare è sempre meno; si dice che la lingua è fondamentale, ma le si dedica sempre meno spazio.

Organizzarsi per dipartimenti disciplinari con il compito di... interrogarsi sui bisogni degli studenti e sulle metodologie da adottare per insegnare la scrittura e non solo.

Favorire la collaborazione tra cicli diversi di scuola. Si dovrebbero costruire curricoli verticali di scrittura nei comprensivi e tra comprensivi e secondarie di 2° / Si dovrebbe migliorare il dialogo tra colleghi di gradi diversi di scuola su cosa e quando proporre in tema di scrittura.

Aprire la riflessione tra i docenti. Alle superiori i ragazzi scrivono pochissimo e molti insegnanti non credono di doverglielo insegnare / Tutti gli insegnanti dovrebbero preoccuparsi di far acquisire le abilità linguistiche / Non tutti gli insegnanti sono competenti per far acquisire abilità linguistiche.

Puntare sulla motivazione a scrivere. Con utenze demotivate e deprivate non c'è molto da fare, si deve soprattutto accogliere e valorizzare.

"Non abbiamo tempo a sufficienza" è l'affermazione che ricorre in tutte le interviste ai docenti, e non si può non credere che sia vero anche in questo caso, se la letteratura sull'organizzazione scolastica italiana non fa che descrivere un tempo iper-

[10] Si veda, a questo proposito, il capitolo conclusivo del rapporto.

frammentato in decine di materie obbligatorie cui si aggiungono le opzionali, cui si aggiungono le facoltative e così via.[11] Non sarà in questa sede che si proporranno riflessioni in merito. Preme invece porre a confronto gli argomenti sopra riportati, poiché sembrano contenere sia l'esposizione dei problemi, sia le possibili soluzioni: alla scarsità di tempo si potrebbe infatti ovviare, almeno parzialmente, con una più efficace distribuzione dei compiti nei vari momenti del percorso scolastico e una più puntuale formazione degli insegnanti sulla didattica della scrittura, così come la maggiore motivazione a scrivere e la responsabilizzazione rispetto all'apprendere potrebbe indurre gli studenti a non sprecare tempo. Vedremo in seguito come questi temi siano stati trasformati in quesiti sulla formazione dei docenti riguardo alla didattica della scrittura.[12]

1.1.6 Scritture scolastiche ordinarie e straordinarie

Domanda: *Come si caratterizza l'attività didattica ordinaria e straordinaria di insegnamento della scrittura?*

L'attività ordinaria. È costituita da esercitazioni di scrittura collocate in contesti di esperienza/ in molti casi è rappresentata da tre testi a quadrimestre alle superiori; prevale su tutto con ragazzi poco motivati e poco competenti / Si articola in verifiche che rappresentano il momento dell'ufficialità, della constatazione di un traguardo raggiunto, e in altre occasioni di scrittura / Il tempo è il fattore che maggiormente condiziona la didattica ordinaria.

Desideri… Anche l'ordinario dovrebbe essere inserito in un contratto formativo che dia senso allo scrivere / Si spera non ci siano più insegnanti che hanno un repertorio di titoli avulsi dall'esperienza scolastica e validi per tutte le circostanze.

Tra le attività straordinarie si annoverano. Apprendere la scrittura del testo informativo e argomentativo attraverso un'esperienza di collaborazione con giornalisti e direttori di giornali / Apprendere la scrittura attraverso esperienze pluridisciplinari (ad esempio descrivere sensazioni sensoriali e opere d'arte) /Apprendere la scrittura attraverso la produzione di opere in funzione di iniziative di solidarietà / Altro ancora, collegato a compiti di realtà.

Il rapporto tra attività ordinarie e straordinarie è interessante per varie ragioni. Come si può notare, nelle attività straordinarie si punta molto sulla motivazione, data soprattutto dall'instaurarsi di relazioni con esperti dello scrivere o da finaliz-

---

[11] Numerose sono le pubblicazioni che trattano il tema della frammentazione. Per tutte si vedano quelle di R. Drago, D. Cristanini, G. Boselli, G. Cerini, che, pur partendo da punti di vista diversi, arrivano alla conclusione che la frammentazione eccessiva dovrebbe essere superata: R. Drago, *Ai limiti dell'impossibile Tempo di insegnare, tempo di imparare 14 proposte per rendere più vivibile e più produttivo il tempo scuola*, Materiali del seminario ADi, Roma, agosto 2010 (sul sito di ADi); D. Cristanini, *Tempo scuola e flessibilità*, in Notizie della Scuola, n. 15 aprile 2004, Tecnodid Napoli 2004; G. Boselli, *Non pensiero, scenari e volti per un'educazione al pensare venturo*, Erickson, Trento 2007; G. Cerini, *Il riordino dei cicli* su "Educazione e scuola" (rivista on line) – Dossier, 1998.

[12] Si veda l'ultima parte del *Questionario docenti* in Appendice.

zazioni il cui contenuto valoriale appare "indiscutibile". Si intuisce che le attività richiedono progettualità, pianificazione e attenta gestione dei processi, tutti elementi che non si deducono dalla descrizione delle attività ordinarie. Ciò non significa che non siano presenti: potrebbero essere semplicemente sottintesi, ma gli stessi insegnanti interpellati si pongono dubbi in merito.

Fin qui i risultati del focus, con i temi che ritorneranno nelle varie fasi della ricerca, dalla costruzione degli strumenti all'analisi dei risultati, e che, nel momento della progettazione, hanno offerto materiale per circoscrivere gli oggetti dell'indagine, e per decidere che sarebbe stata rivolta prima ai docenti, poi agli studenti: si è ritenuto, infatti, che le risposte dei docenti avrebbero permesso di raccogliere informazioni circa le scritture che *normalmente* si producono a scuola, al fine di formulare, per la sezione studenti, prove coerenti con l'esperienza degli allievi.

1.2 ELABORAZIONE DEGLI STRUMENTI E LORO VALIDAZIONE[13]

L'articolazione della ricerca ci ha indotto ad organizzare la raccolta dei dati in 2 tempi distanziati di alcuni mesi (come detto prima la sezione docenti, a seguire quella degli studenti); abbiamo proceduto, pertanto, alla progettazione di tutti gli strumenti di indagine, ma abbiamo condotto le azioni di validazione in momenti diversi.

1.2.1 Il questionario docenti

Per la sezione docenti abbiamo optato per la somministrazione di un questionario che riproponesse tutti i temi già sviluppati nei focus group in forma di quesiti sulle opinioni dei docenti e sulle pratiche didattiche inerenti la scrittura.

Il *Questionario* è stato in un primo momento sottoposto al vaglio di 30 docenti di scuola secondaria di 1° residenti nella Provincia di Trento[14], ai quali si è chiesto di valutare la leggibilità del testo, il grado di accoglienza e/o di repulsione che poteva indurre, la distribuzione degli argomenti e i tempi di compilazione.

---

[13] L'elaborazione degli strumenti e la somministrazione sono state realizzate rispettivamente negli anni scolastici 2007/2008, e 2008/2009.

[14] Si sono scelti insegnanti di scuola secondaria di 1° perché non coinvolti nella somministrazione di ricerca. L'individuazione delle persone è avvenuta su base amicale, con la precisa richiesta di assumere il ruolo di "amici critici". L'ipotesi, cui in un primo tempo si era pensato, di somministrare il questionario anche ai docenti della secondaria di 1°, è stata poi abbandonata, in considerazione della parallela indagine sulle opinioni degli studenti che, in ogni caso, sarebbe stata riservata agli studenti di 15 anni, per le ragioni che spiegheremo più avanti. L'impostazione sui due binari, docenti/studenti già configurava di per sé una notevole complessità, che non sembrava opportuno aumentare con l'inserimento di ulteriori variabili.

Sulla base delle loro osservazioni si è proceduto ad una prima revisione del questionario, con la ricollocazione e il riaccorpamento di alcuni item, la ridefinizione e l'eliminazione di altri.

Per la validazione dello strumento si è scelto di somministrarlo a 150 docenti di scuola secondaria di 2° non residenti e non impiegati in scuole della provincia di Trento.[15]

L'analisi dei dati acquisiti[16] confermava la sostanziale pertinenza di gran parte degli item prodotti e consentiva di ritenere valido lo strumento: con poche, irrilevanti modifiche, consistenti nell'eliminazione di alcuni item non riconducibili alle dimensioni emergenti e previste, si è elaborata la versione definitiva, utilizzata in seguito per la rilevazione.

Il *Questionario* è stato, infine, presentato agli Istituti Superiori e della Formazione Professionale, pubblici e privati, della Provincia di Trento, attraverso colloqui con i dirigenti, e/o con i referenti dei dipartimenti di italiano, in qualche caso con gruppi di docenti, poiché si è voluto puntare, anche in questa fase, sul coinvolgimento delle scuole nella ricerca. Si è ritenuto opportuno non costituire un campione, né chiedere la compilazione del questionario a tutti i docenti, ma sollecitare l'adesione volontaria all'iniziativa. Questo per una serie di ragioni: nel 2008 altre rilevazioni hanno coinvolto gli insegnanti trentini e non si voleva che la nostra fosse percepita come un'ulteriore richiesta alla quale non si poteva non aderire; il questionario, composto di numerosi item, richiedeva tempi di compilazione piuttosto lunghi e la volontarietà offriva maggiori garanzie di esecuzione attenta e partecipata; infine, come già detto, si voleva che il questionario fosse percepito più come strumento di autoanalisi che di indagine sui docenti.

Si contava soprattutto sulla capacità attrattiva del tema e il risultato non ha deluso le aspettative. Su 39 Istituti e circa 500[17] docenti di italiano interpellati, si è ottenuta la partecipazione di 38 istituti, per un totale di 360 docenti, di tutte le tipologie di scuola.[18] Il numero dei docenti che hanno accettato di compilare il questionario è

---

[15] La rilevazione ha interessato docenti delle province di Mantova, Verona, Padova, Brescia, Bologna, Parma, Milano.

[16] L'analisi fattoriale dei dati è stata condotta dai ricercatori della facoltà di Psicologia dell'Università di Padova con la supervisione del prof. Pietro Boscolo e la successiva revisione del questionario di opinione dalla prof.ssa Elena Brighenti, allora ricercatrice IPRASE, sempre con la supervisione del prof. Pietro Boscolo.

[17] Il numero 500 deriva dal confronto incrociato tra i dati in possesso del Dipartimento Istruzione (comprensivi di docenti di ruolo, incaricati a tempo determinato e supplenti annuali di lettere) con l'effettivo utilizzo dei docenti per l'insegnamento di italiano negli Istituti di Istruzione e formazione (non di rado i docenti di lettere sono utilizzati solo per l'insegnamento di storia o di latino in più classi e non per l'italiano, per il quale sono abilitati; in altri casi lasciano la cattedra perché vicari del dirigente, con la conseguente nomina di supplenti annuali che vanno ad incrementare il numero globale dei docenti di italiano). L'espressione circa è dovuta alla difficoltà di configurare con certezza un dato perdurante anche oltre il momento in cui si è somministrato il questionario.

[18] La somministrazione è terminata a dicembre 2008. L'elaborazione dei dati e una prima valutazione

altamente significativo e se la volontarietà dell'adesione non consente di estendere all'universo dei docenti trentini i dati raccolti, certo qualifica l'indagine quanto a rilevazione del loro interesse per il tema "didattica della scrittura", e delinea oggetti di riflessione per tutta la comunità degli insegnanti di italiano. Senza dire che la rilevazione così condotta ha rappresentato un secondo, decisivo, momento di dialogo tra i ricercatori e i docenti: anche nel corso della somministrazione è più volte emerso come il problema dell'apprendere/insegnare a scrivere sia molto sentito e quanto si vorrebbe che i dati raccolti fossero utilizzabili per la didattica.

1.2.2 Le prove di scrittura e il questionario studenti

Per la sezione studenti abbiamo scelto di somministrare una prova di scrittura e un questionario di opinione sulla scrittura e sullo scrivere a scuola, strumenti che sono stati validati con due diverse azioni.

Per quanto riguarda i test di scrittura, si è optato per una prova di *sintesi di testi ed* una di *argomentazione*[19] e si è effettuata una somministrazione di prova con gli studenti di 3 classi seconde (50 studenti per la prova di sintesi da testi e 25 per la prova di argomentazione) di un Istituto di scuola secondaria nel quale sono presenti vari indirizzi: i risultati hanno confermato la validità complessiva delle scelte operate, pur suggerendo di apportare qualche modifica al testo delle tracce.[20]

Il questionario di opinione per gli studenti è stata somministrato per la validazione a 120 studenti di una Scuola secondaria di 2°, in cui sono presenti un istituto tecnico e un liceo; come per il *Questionario docenti*, dopo l'analisi dei dati, si sono eliminati gli item non riconducibili alle dimensioni individuate come emergenti, e si è elaborata la versione definitiva.

I tempi di compilazione del questionario e di esecuzione delle prove (2 ore in totale), rendevano possibile quella somministrazione in un'unica soluzione alla quale avevamo pensato fin dall'inizio, pertanto l'uno e le altre sono stati assemblati all'interno del medesimo fascicolo.

Quanto alla tipologia di destinatari, si è deciso per una somministrazione a campione rivolta a tutte le scuole secondarie di 2° e della formazione professionale. Esaminate una serie di ipotesi, abbiamo optato per lo stesso campione di studenti che sarebbe stato coinvolto nell'indagine OCSE PISA 2009, per la funzionalità rispetto agli obiettivi della nostra ricerca.[21] La quarta rilevazione OCSE PISA è dedicata in

---

della sezione "Opinioni dei docenti" è stata realizzata in IPRASE ad opera di Dario Zuccarelli (la sua relazione è archiviata in IPRASE, Materiali di lavoro di "Scritture di scuola"). La rielaborazione dei dati concernenti la sezione "Pratiche didattiche" è stata effettuata dai collaboratori del prof. Pietro Boscolo, nella facoltà di Psicologia dell'Università di Padova.

[19] Nel Capitolo 2 la descrizione delle prove.

[20] Nel Capitolo 2 le motivazioni a sostegno delle scelte operate.

[21] Com'è noto, il campione OCSE PISA è formato per ricavare dati su vasta scala, a livello almeno

particolare alla comprensione dei testi in lingua materna: chiedere agli stessi ragazzi di cimentarsi anche in una prova di scrittura in lingua materna avrebbe restituito un quadro più completo delle loro abilità linguistiche, nel momento in cui stanno per terminare la scuola dell'obbligo; poiché la competenza di scrittura, come quella di comprensione dei testi, non si costruisce in breve tempo, i dati raccolti a quel punto del percorso scolastico sarebbero risultati interessanti sia per i docenti di scuola secondaria di 2° grado, sia per quelli del primo ciclo.

Tuttavia, per non creare sovrapposizioni o confusione tra le due ricerche, il *Questionario studenti* e le prove di scrittura sono stati somministrati agli studenti solo dopo la conclusione dell'indagine OCSE PISA.

Anche in questo caso si sono evitate forzature: alle scuole si è *proposto* di rilevare dati sulle competenze di scrittura, utilizzando lo stesso campione di studenti cui era rivolta PISA per accertare la capacità di leggere e comprendere testi.[22] Tutte le scuole hanno accolto l'invito. A differenza di OCSE PISA non si sono presi in considerazione gli iscritti alla terza media, mentre si sono accettate le richieste di partecipazione alla rilevazione di alcune scuole non coinvolte in OCSE PISA.[23] L'organizzazione della rilevazione e la somministrazione delle prove è stata affidata ai referenti per PISA, già formati per l'indagine 2009, o a docenti indicati dalla scuola, perché responsabili dell'autovalutazione, o dei dipartimenti di italiano.[24]

Ad analisi dei dati conclusa, risulta che hanno partecipato alla rilevazione 1522 studenti nati nel 1993, di prima o seconda, dei quali 156 appartengono a scuole non coinvolte nell'indagine OCSE PISA, mentre 1366 coincidono con il campione OCSE PISA, di cui costituiscono il 94,8%: lo scarto è dovuto alle assenze degli studenti, che non si è ritenuto di recuperare, in quanto distribuite equamente su tutte le tipologie di scuola.[25] I dati raccolti sono da considerarsi senz'altro estendibili all'universo de-

---

regionale, non sulla singola scuola o sul singolo ragazzo, e *Scritture di scuola*, ha le medesime finalità: non vuole indurre gare tra le scuole e tanto meno offrire argomenti per collegare gli insegnanti di una scuola ai risultati degli studenti; non sarà possibile ricostruire i risultati di un singolo studente né compararli con quelli conseguiti dallo stesso in OCSE PISA, perché le prove sono anonime e si sono svolte in momenti diversi, ma questo non toglie che i risultati conseguiti dal complesso degli studenti trentini nella lettura e comprensione dei testi possano essere raffrontati a quelli ottenuti nella scrittura. Ciò che si vuole è rappresentare una situazione a livello provinciale, fermo restando che ogni istituto potrà, se lo desidera, chiedere di conoscere i dati relativi al complesso dei suoi studenti, ed, anzi, questa sarà la modalità di comunicazione più significativa, dal momento che le scuole hanno aderito volentieri sia all'indagine docenti, sia a quella studenti, proprio per poterle utilizzare in chiave formativa per i docenti, tanto che alcune hanno già chiesto di avviare azioni di riflessione e formazione proprio a partire dai risultati di questa ricerca!

[22] All'indagine OCSE PISA 2009 hanno partecipato 1442 studenti trentini, come risulta dal rapporto 2010.

[23] I dati dei *Fuori OCSE PISA* sono, in ogni caso, separabili da quelli del campione.

[24] Due scuole hanno scelto di svolgere la prova su supporto elettronico, per un totale di 80 studenti: ciò potrebbe permettere, in futuro, di effettuare valutazioni quantitative più puntuali su alcuni aspetti della scrittura.

[25] Resta il fatto che i dati raccolti sono stati analizzati sia in totale, sia suddivisi tra coinvolti e non in PISA.

gli studenti trentini, sempre tenendo presente che, come per OCSE PISA, il campione ha valore se considerato nella sua globalità, non se utilizzato per operare confronti tra scuola e scuola. Ovviamente ciò non esclude che, in fase di restituzione dei risultati, si creino raggruppamenti tra scuole simili, né che si analizzino, su richiesta, i dati di ciascuna scuola e si mettano in relazione con quelli dell'intera provincia.

In chiusura vale la pena sottolineare che, per quanto riguarda il questionario, le osservazioni emerse dai focus con i docenti hanno avvalorato l'ipotesi, già formulata dal gruppo di progetto, di utilizzarlo anche per indagare sui temi "rapporto tra scritture scolastiche e non scolastiche", "nuovi media di scrittura", "utilità dello scrivere a scuola", e di interpellare gli studenti su alcuni argomenti già presenti nel *Questionario docenti*, allo scopo, evidente, di confrontare le opinioni degli uni e degli altri sui nuclei cruciali della ricerca.

1.3 ANALISI DEI RISULTATI[26]

Una fase particolarmente significativa della ricerca è quella dell'esame dei 360 questionari docenti, dei 1522 questionari studenti e delle 3044 prove di scrittura. L'elaborazione e analisi dei dati relativi ai due questionari è stata svolta dal gruppo di progetto e all'interno di IPRASE.[27] Per quanto riguarda, invece, le prove di scrittura, il numero stesso delle prove eseguite e l'interesse a far partecipare il più possibile la scuola alla realizzazione della ricerca, hanno reso indispensabile coinvolgere un numero congruo di docenti di italiano dapprima nella validazione degli strumenti, poi nell'analisi dei testi.

L'operazione, scandita in quattro tappe successive, ha visto la partecipazione di 30 insegnanti, tutti docenti delle scuole secondarie di 2° e della formazione professionale della Provincia Autonoma di Trento.

Gli indicatori di analisi già individuati in sede di progettazione della ricerca e utilizzati una prima volta al termine della somministrazione di prova, sono stati ridefiniti con maggior precisione e collocati in una griglia dapprima testata in IPRASE, poi utilizzata da 4 docenti esperti, membri del Giscel Trentino, per esaminare 50 prove, eseguite da studenti di 4 diverse tipologie di scuola.[28] La griglia conteneva tutti gli indicatori fondamentali e caratteristici di ciascuna prova, e riferibili ai contenuti dei testi, ai quali si aggiungevano numerosi altri indicatori attinenti alla

---

[26] L'analisi dei questionari docenti è stata svolta, con il contributo determinante di Dario Zuccarelli, nel 2009, prima della stesura definitiva delle prove di scrittura, mentre l'esame delle prove di scrittura e del questionario studenti nel 2009/2010.

[27] In questo report si presentano risultati parziali nei capitoli 2 e 4.

[28] Questa prima analisi di prova è stata effettuata nei mesi di maggio e giugno 2009, la seconda nei mesi di luglio e agosto 2009. Per entrambe i docenti hanno steso una relazione scritta, archiviata in IPRASE, Materiali di lavoro di "Scritture di scuola".

qualità formale dei testi: ai docenti si è affidato il compito di analizzare le prove individualmente, e di confrontare in un secondo tempo le valutazioni espresse.[29]

Dalle loro rilevazioni si è desunta l'efficacia di tutti gli indicatori, sia di contenuto che di forma, insieme al suggerimento di ridurre il numero degli indicatori di forma, alcuni dei quali avrebbero costretto l'analista a ripetute letture del testo e dilatato all'inverosimile i tempi dell'analisi. Si sono abbandonate, pertanto, le voci riguardanti il rapporto scritto/parlato, la distinzione tra le varie tipologie di nessi, l'uso delle congiunzioni, la scelta dei modi tempi e forme dei verbi, la presenza delle varie tipologie di subordinate e si sono mantenute quelle concernenti organizzazione, coesione, impaginazione, alcuni elementi della sintassi, ortografia, punteggiatura, lessico.

La griglia ridotta e la relativa guida è stata utilizzata dai docenti Giscel per una seconda analisi di prova, che si è effettuata sui 156 elaborati (312 testi) eseguiti dalle scuole non comprese nell'indagine OCSE PISA.[30] Le loro analisi sono state esaminate in IPRASE, con la ripresa delle osservazioni critiche degli analisti e l'indicazione delle modifiche da apportare per ridurre i margini di ambiguità nell'interpretazione di alcuni termini. Si è poi testata la griglia su 80 fascicoli del campione OCSE PISA, e si è dedotta la necessità di precisare ulteriormente gli indicatori riferiti al testo argomentativo.[31]

Sulla base di questa ulteriore messa a punto, e visto l'esito positivo della seconda prova, si è elaborato il modello definitivo di griglia e si è stesa una più precisa guida per gli analisti che ne agevolasse l'applicazione. La guida, oltre a riproporre la griglia, contiene la descrizione degli indicatori, con le istruzioni per le misurazioni dei dati e la deduzione degli indici.[32]

L'analisi effettiva[33] di tutti gli elaborati prodotti ha visto coinvolti 20 docenti segnalati dalle scuole come persone particolarmente interessate all'indagine: ad essi si è chiesto di partecipare ad alcuni incontri di formazione per condividere gli obiettivi della ricerca, esercitarsi sull'uso degli strumenti di analisi, uniformare le valutazioni.

Ad ogni insegnante si è assegnato un certo numero di elaborati, di cui non conosceva la provenienza, con la consegna di lavorare a coppie, non tanto perché due persone prendessero in esame le stesse prove, o effettuassero le analisi in presenza l'una dell'altra, quanto perché l'interpretazione dei dati fosse frutto di riflessione comune e fosse condivisa.[34] Il confronto tra valutatori è, infatti, particolarmente importante nei

[29] Le 3 versioni successive della griglia di analisi sono archiviate in IPRASE, Materiali di lavoro di "Scritture di scuola".

[30] La relazione di Paola Baratter, segretaria del Giscel Trentino, è a archiviata in IPRASE, Materiali di lavoro di "Scritture di scuola".

[31] L'esame delle analisi effettuate dai docenti e il test della griglia sugli 80 fascicoli del campione OCSE-PISA sono stati realizzati da Bruno Mellarini, docente ricercatore IPRASE.

[32] Si vedano, in Appendice, l'allegato *Fascicolo per gli analisti* e, nel Capitolo 3, l'applicazione della griglia nell'analisi di Bruno Mellarini.

[33] La formazione dei docenti analisti si è svolta nei mesi di novembre e dicembre 2009, il lavoro di analisi nei primi mesi del 2010.

[34] Alcuni analisti hanno lavorato in coppia con Bruno Mellarini, presente in IPRASE dal settembre 2009.

casi in cui sorgano dubbi sull'interpretazione degli item e sulla determinazione degli indici. Si è suggerito, inoltre, di mantenere un rapporto costante con il gruppo di progetto, per ridurre il rischio (ridurre, non eliminare, che sarebbe davvero inattuabile) di interpretazioni troppo soggettive nell'applicazione della griglia.

Al termine del loro lavoro, e della relativa tabulazione e prima elaborazione dei dati, 200 fascicoli scelti (400 prove), con criterio proporzionale, tra quelli di tutti gli istituti coinvolti, sono stati nuovamente analizzati da 2 altri docenti, al fine di verificare l'attendibilità delle valutazioni precedenti.[35] Il confronto tra i risultati delle due analisi ha rivelato un accordo nelle valutazioni per 18 analisti su 20: il grado di omogeneità tra le rilevazioni dei 18 analisti tra loro, e dei 18 con le docenti del gruppo di controllo, era di circa il 95% dei casi, mentre vi era disparità con le valutazioni di due degli analisti primari.

Questo da un lato ha rassicurato il gruppo di progetto circa la validità della griglia, dall'altro ha reso necessario il controllo di tutti i fascicoli esaminati dai due analisti divergenti, operazione condotta da un componente del gruppo di progetto e supervisionata da un altro, che ha comportato l'effettivo rifacimento delle 160 analisi rivelatesi non attendibili in tutto o in parte.[36] Dopo la revisione, in IPRASE si è effettuata l'analisi in profondità di circa 200 test (per un totale di 400 prove), allo scopo, da un lato, di verificare ulteriormente la validità degli strumenti utilizzati, e, dall'altro, di offrire, attraverso esempi significativi, una prima riflessione sui risultati, indicativa del metodo che si seguirà per valutare anche l'esito globale della ricerca[37].

[35] Questa seconda analisi si è effettuata nei mesi di maggio e giugno 2010, la correzione delle analisi divergenti nei mesi di settembre e ottobre 2010; gli analisti, che chiameremo secondari, anch'essi preparati durante incontri di formazione con il gruppo di progetto riservati soltanto a loro, hanno lavorato in coppia e all'oscuro dei risultati delle precedenti analisi.

[36] I dati rilevati attraverso le analisi *primarie* sono stati inputati ed elaborati nella primavera 2010; alla seconda analisi e revisione delle 160 divergenti, è seguita una seconda imputazione di dati, con conseguente definitiva elaborazione, condotta sempre in IPRASE da Dario Zuccarelli. Il confronto tra le due elaborazioni consente di rilevare quantità e tipologia di valutazioni divergenti riscontrate, nonostante l'utilizzo degli stessi indicatori e criteri di analisi, e sarà oggetto di riflessione nella pubblicazione che seguirà questo rapporto.

[37] I risultati dell'analisi in profondità sono descritti nel Capitolo 3 di questo rapporto da Bruno Mellarini, che l'ha realizzata.

Capitolo 2
Gli strumenti elaborati e utilizzati per la ricerca

Elvira Zuin

Come già anticipato nell'illustrazione del percorso di ricerca, gli strumenti predisposti per *La scrittura come competenza attesa* sono 4: il *Questionario docenti*, il *Questionario studenti*, le *Prove di scrittura*, la *Griglia per l'analisi delle prove*.

Di ciascuno di essi presenteremo le caratteristiche ed esporremo le motivazioni che sostengono le scelte effettuate.

Accenneremo, a fine capitolo, al *Fascicolo per gli analisti*, nel quale sono contenute, oltre alle istruzioni per i docenti analisti, le informazioni sulle modalità con cui sono stati attribuiti i punteggi di valutazione delle prove di scrittura.

I testi dei questionari, delle prove di scrittura e della griglia, e gli altri materiali realizzati durante le varie fasi di lavoro, come le rielaborazioni dei testi/fonte, le analisi di informatività dei testi/fonte, le tabelle dei risultati descritti in questo rapporto, sono contenuti nell'Appendice.

2.1 I QUESTIONARI

2.1.1 Il questionario docenti: opinioni e pratiche didattiche

Il *Questionario docenti* è suddiviso in due sezioni nettamente distinte, sia per contenuto sia per impostazione: la prima concerne le opinioni dei docenti sullo scrivere e sull'insegnare a scrivere, la seconda attiene alle pratiche didattiche.

Nella realtà i due elementi, pratiche didattiche/esperienze e teorie/convinzioni sono inscindibilmente intrecciati nel bagaglio di saperi dell'insegnante, perché l'uno alimenta l'altro e viceversa:[1] per coglierne tutti gli aspetti e insieme i rimandi dall'uno all'altro, avremmo forse dovuto elaborare uno strumento che, per ogni blocco di argomenti, chiedesse di descrivere pratiche ed esprimere opinioni, ma l'ipotesi è stata considerata e poi rapidamente abbandonata per diverse ragioni.

In primo luogo un questionario così strutturato avrebbe corso il rischio di provocare, per ciascun blocco, la dichiarazioni delle convinzioni più coerenti con le opinioni espresse, con la conseguente minore completezza del quadro che ne sarebbe uscito.

In secondo luogo avrebbe costituito una forzatura rispetto ad una realtà nella quale nella quale convivono più teorie che variamente si integrano nel lavoro sulla

[1] Per il tema specifico del sapere docente facciamo riferimento alle teorie di Luigina Mortari, di cui riportiamo le pubblicazioni in bibliografia.

scrittura, né potrebbe essere altrimenti, dal momento che nessuna teoria può rispondere esaustivamente alla molteplicità dei casi.

È del tutto evidente, e gli insegnanti per primi ne sono consapevoli, che ciascuna pratica dovrebbe essere sottoposta a costante analisi critica e rivista alla luce delle teorie sullo scrivere, come, del resto, che le proprie teorie dovrebbero essere rielaborate sulla base delle esperienze, ma è altrettanto evidente che nel parossismo degli impegni quotidiani raramente trovano il tempo per farlo o per costruire e utilizzare efficaci strumenti di autoanalisi.

Da qui la struttura del questionario, che si è voluta coerente con le caratteristiche fondamentali dell'operare nella scuola e dello stesso sapere docente: domande che consentano da un lato di leggere agevolmente ciò che si fa, dall'altro di esplicitare ciò che si pensa, senza che si debba ricercare forzatamente una corrispondenza biunivoca tra l'uno e l'altro, senza, soprattutto che si percepisca come negativo il fatto che, talvolta, non vi sia corrispondenza alcuna.

Un questionario largo, articolato, concepito come strumento per la ricerca, ma utilizzabile anche per l'autoanalisi.[2]

La prima sezione si configura come un vero e proprio questionario di opinione ed è composta da 40 affermazioni con le quali dichiararsi più o meno d'accordo utilizzando una scala a quattro gradienti; le affermazioni attengono fondamentalmente a 5 dimensioni d'indagine: l'insegnabilità e migliorabilità della scrittura, la motivazione a scrivere, la valutazione della scrittura, la metodologia per insegnare a scrivere, il cognitivo dell'insegnante.

La seconda sezione contiene 34 quesiti, dei quali 10 sono finalizzati a descrivere il contesto (2), la formazione e aggiornamento dell'insegnante sulla scrittura (5) il rapporto del docente con la scrittura (3) e 24 attengono agli ambiti in cui si articola l'insegnamento della scrittura. Questi ultimi sono riconducibili ad alcuni temi specifici: le attività *ordinarie* di insegnamento della scrittura, le attività *straordinarie*, le tipologie testuali e gli argomenti più frequentati, l'accertamento e degli apprendimenti e la valutazione, le difficoltà riscontrate e le iniziative per superarle.

In questa sezione si chiede ai compilatori di segnalare se attivano o meno determinate pratiche, in qualche caso con il vincolo del numero massimo di indicazioni possibili, in altri con la consegna di indicare solo le azioni più frequenti. La gamma delle asserzioni è piuttosto ampia, per ricavare una descrizione precisa delle varie operazioni di insegnamento, esercitazione e correzione, limitando la scelta delle opzioni attraverso avverbi come *prevalentemente, particolarmente, prioritariamente* e

[2] Abbiamo voluto che il questionario avesse, anche, la funzione di strumento di autovalutazione, nella convinzione che rispondesse ad un bisogno avvertito dagli insegnanti. La convinzione deriva, oltre che dalla letteratura specifica, dalle numerose esperienze di formazione in servizio compiute negli anni precedenti la ricerca, nelle quali si erano utilizzati strumenti simili, rivelatisi efficaci (la testimonianza nella pubblicazione E. Zuin, *Insegnare italiano nei comprensivi*). A somministrazione ultimata, non pochi sono gli insegnanti che hanno dichiarato di aver trovato nella compilazione del questionario un interessante momento di autoanalisi, "benché mi abbia messo in crisi", come ha aggiunto qualcuno.

simili. Non ci nascondiamo le difficoltà di interpretazione dei dati insite in un'impostazione che consente di dare molte risposte, tra l'altro senza collocarle in una scala di valore (tranne in qualche caso), ma poiché ciò che ci interessa è fotografare tutto ciò che si fa, e ciò che si fa maggiormente quando si insegna a scrivere, abbiamo ritenuto fosse opportuna una lettura inventariale della realtà e che i docenti interpellati dovessero soprattutto descrivere in piena libertà. Anche per questo abbiamo posto, in calce ad alcuni quesiti, righe vuote per possibili aggiunte o commenti.

Per quanto riguarda i risultati, nel presente rapporto riferiremo soltanto quelli relativi alla sezione "Pratiche didattiche", con quesiti su *scelta delle tipologie testuali e caratteristiche delle consegne, modalità di correzione e valutazione dei testi*. Tutti gli altri saranno comunicati in una successiva pubblicazione.

2.1.2 Il questionario studenti: abilità di scrittura e motivazione a scrivere

Il questionario di opinione somministrato agli studenti insieme alle prove di scrittura è composto di 30 item pensati per acquisire informazioni su 4 temi principali: le difficoltà dello scrivere, lo scrivere a scuola, i nuovi media di scrittura, le strategie di scrittura.[3]

Tutti gli item sono stati formulati in prima persona singolare, nella convinzione che la visione soggettiva rendesse più agevole sia la comprensione delle richieste sia l'operazione di autovalutazione sottesa a molte di esse.

Alcuni degli item sono riconducibili a temi o ad asserzioni contenute nel *Questionario docenti* (ad esempio le *difficoltà di scrittura*, la *motivazione a scrivere*), altri sviluppano maggiormente argomenti che vi sono appena accennati (ad esempio i *nuovi media di scrittura*).

A differenza che per il *Questionario docenti*, si è optato per la valutazione su una scala a 5 punti corrispondenti a 5 livelli di accordo (da *totalmente falso* a *totalmente vero*), invece che 4. Avendo rilevato forti perplessità inerenti la scelta del giudizio *poco*, percepito dagli studenti nella sua accezione negativa, come termine non adeguato ad esprimere una *sia pur parziale positività* (*poco* in quanto *quasi per niente vero*, non in quanto *parzialmente vero*), si è ritenuto opportuno inserire la dichiarazione *"abbastanza d'accordo"*, decidendo tuttavia che, nel confronto tra i dati riferibili ad item presenti sia nel *Questionario docenti* sia nel *Questionario studenti*, il numero delle dichiarazioni *"abbastanza d'accordo"* sarà sommato a quello delle dichiarazioni *"poco d'accordo"* e il risultato rapportato al numero delle dichiarazioni *poco d'accordo* del *Questionario docenti*.[4]

Questo per quanto riguarda il confronto tra gli item uguali o simili contenuti nei 2 questionari, ciascuno dei quali sarà poi valutato separatamente dall'altro e considerato nel suo insieme.

---

[3] L'analisi fattoriale è stata condotta con metodo di estrazione "analisi delle componenti principali", e metodo di rotazione "Varimax con normalizzazione di Kaiser", gli stessi già utilizzati per l'analisi del *Questionario docenti*. Per la descrizione si veda la relazione di Dario Zuccarelli (archiviata in IPRASE, Materiali di lavoro di "Scritture di scuola").

[4] Si vedano in Appendice i questionari.

Come per il *Questionario docenti*, i dati rilevati saranno comunicati per esteso nella pubblicazione che seguirà il presente rapporto. Sempre nella pubblicazione contiamo di sviluppare anche una riflessione sul rapporto tra risultati delle prove di scrittura e opinioni degli studenti sullo scrivere.

2.2 LE PROVE DI SCRITTURA

2.2.1 I riferimenti fondamentali

Nel lungo processo di ideazione e progettazione delle prove si sono formulate varie ipotesi e si è giunti alla scelta definitiva per gradi, portando a sintesi i numerosi elementi cui si è voluto fare riferimento.

Cinque quelli fondamentali:

- La Legislazione scolastica in materia di competenze di scrittura e la didattica per competenze.
- Il curricolo verticale di scrittura fino al compimento dell'obbligo e oltre.
- L'età degli studenti interessati alla somministrazione.
- La comparabilità dei testi.
- Le tipologie testuali più frequentate secondo le dichiarazioni dei docenti.

a) La Legislazione scolastica in materia di competenze di scrittura e la didattica per competenze

Il primo riferimento è di carattere legislativo. Com'è noto, la U.E. ha emanato raccomandazioni ai paesi membri, chiedendo di adoperarsi affinché gli studenti, al termine dell'obbligo scolastico, conseguano le 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente. Tra queste, la prima si riferisce alla *comunicazione nella madrelingua*, che definisce come *capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta, e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.* E aggiunge che *le persone dovrebbero possedere …l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto.*[5]

Alle Raccomandazioni Europee si ispirano le leggi nazionali[6] e locali,[7] che stabiliscono a 16 anni la conclusione dell'obbligo scolastico: per quanto riguarda la compe-

[5] *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF), febbraio 2008.
[6] Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2007; Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto 22 agosto 2007 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, Roma, 2007.
[7] Provincia Autonoma di Trento, *Piani di studio provinciali. Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio di Istituto* (bozza) Trento, 2009; Provincia Autonoma di Trento, Decreto Provinciale 17 giugno

tenza nella madrelingua, gli studenti italiani, alla fine del biennio di scuola superiore o di formazione professionale, dovrebbero essere in grado di produrre testi scritti di vario tipo, in particolare espositivo ed argomentativo, e di ricavare e riutilizzare per le proprie produzioni le informazioni contenute in testi altrui.

Ma è il concetto stesso di competenza, secondo la definizione contenuta nel Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli, che indica in alcune particolari tipologie di scrittura quelle più interessanti sia per sviluppare sia per verificare il grado di padronanza dei tratti caratterizzanti la persona competente. La padronanza di abilità e conoscenze intesa come consapevolezza e capacità di utilizzo delle stesse nella varie situazioni richiede che si analizzino correttamente i contesti, si individuino gli elementi di problematicità, e si formulino ipotesi di soluzione; l'autonomia prevede che tra una gamma di ipotesi formulate, si sappia scegliere quella più percorribile; la responsabilità comporta la capacità di rispondere delle proprie analisi, ipotesi e scelte, motivandole con argomenti sostenibili e accettabili anche da altri.

Così le scritture da testi, quali sono le riscritture sulla base di vincoli precisi, le parafrasi nelle loro varie forme, i riassunti, le sintesi, le schematizzazioni, richiedono e promuovono, nella fase di lettura, la capacità di "leggere" a più livelli e di interrogare un testo da più punti di vista, distinguendo le parti di cui è composto, ricostruendo dati di contesto, attivando gli innumerevoli collegamenti possibili tra dati interni ed esterni al testo; nella fase di scrittura sviluppano la capacità di ipotizzare i molti modi con cui uno stesso contenuto può essere comunicato e di scegliere quello più adatto tenuto conto della consegna, dei criteri con cui si possono ri-articolare gli argomenti, delle forme di restituzione (organizzazione, sintassi, lessico, registro) più corrette ed efficaci. E tra le riscritture, la sintesi di *più* testi informativo/espositivi è forse quella che più di altre compendia ed esplicita le operazioni di analisi e ricomposizione testuale: riconoscere le informazioni presenti in ciascun testo e ricondurle a categorie concettuali, confrontarle con quelle contenute negli altri testi, individuare le integrazioni possibili, pianificare e stendere la restituzione delle informazioni, interpretandole senza tradirle…

Tra le scritture di testi propri, è quasi tautologico individuare nel testo argomentativo la forma di scrittura che più di altre promuove la capacità di "rendere conto" delle scelte, dal momento che non esisterebbe in quanto tale, se lo scrittore non esponesse tesi sostenendole con prove convincenti, dichiarando le ragioni per cui queste ultime debbono essere accettate, infine confutando con altrettanto valide ragioni le tesi opposte. Tutti i testi, in realtà, debbono rispondere a principi di coerenza e per tutti l'autore deve essere in grado di spiegare le ragioni per cui ha scelto un contenuto e una forma, ma il testo argomentativo richiede che si sappiano sostenere le proprie idee su un duplice versante, quello interno, della produzione del testo (composto di argomentazioni) e quello esterno, della descrizione e valutazione dello stesso (motivazioni a spiegazione delle scelte di contenuto e di forma).

2010 *Regolamento*, Trento 2010; Provincia Autonoma di Trento, *Proposte di Linee guida per il primo biennio del 2° ciclo di Istruzione e formazione professionale* (bozza), Trento 2010.

Il testo argomentativo esplicita il significato della *responsabilità nello scrivere*, la sintesi di testi quello dell'*analisi dei contesti*, entrambi quelli della *formulazione di ipotesi*, dell'*autonomia nelle scelte* e della *consapevolezza*.

b) Il curricolo verticale di scrittura fino al compimento dell'obbligo e oltre

Un secondo riferimento è costituito dall'opportunità di considerare il curricolo verticale di scrittura come un processo di apprendimento che non termina con l'assolvimento dell'obbligo. Più del 90% degli studenti trentini, dopo il primo ciclo di studi, frequenta una scuola secondaria di 2° e quasi il 10% la formazione professionale, con un tasso di successo del 92%:[8] ne consegue che la quasi totalità degli studenti non si ferma all'assolvimento dell'obbligo, ma prosegue gli studi fino al conseguimento di un diploma, attraverso il superamento dell'esame di stato, che prevede, per l'italiano scritto, una gamma di testi tra i quali scegliere: saggio breve, analisi testuale, rielaborazione di informazioni da fonti diverse[9]… Dopo gli studi secondari, buona parte degli studenti frequenterà l'università e dovrà essere in grado di produrre scritture di sintesi, saggi e tesi.[10] Chi, invece, entrerà nel mondo del lavoro, dovrà essere in grado di scrivere un curriculum (scegliere, tra le notizie di sé, quelle utili ad uno scopo preciso e tradurle in informazioni chiare al lettore), descrivere un problema, ipotizzare soluzioni motivate nell'elaborazione di un preventivo o di un progetto, scrivere una relazione su un lavoro svolto.

Poiché le competenze di scrittura, come le altre, si costruiscono per gradi, è ragionevole pensare che, per tappe successive, gli studenti siano guidati ad acquisire le abilità e conoscenze relative ai compiti sopra descritti e che nel biennio si propongano esercitazioni propedeutiche allo scrivere da testi e all'elaborare testi argomentativi (cosa che, peraltro, avviene già nel primo ciclo).

c) L'età degli studenti interessati alla somministrazione

Collegato a questi è un terzo elemento di cui si è tenuto conto. La prova è rivolta a giovani di 15/16 anni, cioè ragazzi e ragazze che dovrebbero essere in grado di cogliere e assumere molteplici punti di vista distinguendoli dal proprio: trasferita nelle competenze linguistiche, la capacità di "decentrarsi" dovrebbe tradursi in quella di leggere "oggettivamente" i testi altrui, cercando di comprenderne i contenuti proprio in quanto sono altro rispetto alle conoscenze o informazioni proprie, e di esprimere

[8] Dati del *6° Rapporto sul sistema scolastico e formativo trentino*, Comitato provinciale di Valutazione, Trento 2006.

[9] Si veda, per le caratteristiche dell'esame di stato, il *Regolamento degli esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore*, nel D.P.R. 323 del 23 luglio 1988, e il *Regolamento concernente le modalità di svolgimento della prima e della seconda prova scritta degli esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore per l'anno scolastico 1998/1999* nel D.M. 389 del 18 settembre 1998, confermati dalla Legge di riforma n.1 - 11 gennaio 2007.

[10] Si ricordi, a questo proposito, la rilevazione delle difficoltà che incontrano gli studenti nel produrre i testi richiesti durante il percorso universitario e la sempre più frequente istituzione di corsi di scrittura per le matricole nelle facoltà sia scientifiche sia umanistiche. Si veda Serenella Baggio, *Prerequisiti linguistici per l'università*, www.iprase.tn.it/prodotti/materiali, Trento 2009.

un'opinione sostenendola con motivazioni che la rendano accettabile all'altro da sé. Queste operazioni sono in realtà molto complesse, e non ci si stupisce se talvolta non sono svolte in modo efficace. Nella scrittura argomentativa, ad esempio, le difficoltà di portare argomenti per provare una tesi si risolvono, spesso inconsapevolmente, nel ricorso alla descrizione di esperienze personali o all'esposizione di percezioni soggettive che assurgono al rango di prove oggettive; nella restituzione di una lettura non ci si pone il problema dell'aderenza della propria comunicazione con il contenuto effettivo del testo. Argomentare ricorrendo a prove accettabili dal lettore, parafrasare (nel senso letterale del termine, *dire con parole proprie*) un testo rispettandone il contenuto, sono dunque abilità emblematiche, sia perché dimostrano la padronanza della lingua, sia perché testimoniano un passaggio evolutivo importante nel percorso dei ragazzi; né si può escludere che attività didattiche volte a rendere gli studenti consapevoli delle operazioni richieste dall'argomentare e parafrasare efficacemente, oltre a renderli più competenti nella lingua, sostengano anche il loro processo di crescita. Da qui uno dei motivi di interesse nel raccogliere dati su questi ambiti specifici.

d) La comparabilità dei testi

Altro elemento di riferimento irrinunciabile è l'individuazione di forme di scrittura che permettano la comparazione tra i testi prodotti. In un'indagine che si vuole rivolta agli studenti di tutte le tipologie di scuola (licei, istituti tecnici, istruzione e formazione professionale) è necessario proporre a tutti le stesse prove, scegliendo tra le tipologie testuali quelle che tutti conoscono e cercando di porre, il più possibile, tutti gli studenti nelle stesse condizioni di partenza.

Si devono scartare, pertanto, gli argomenti di studio, i temi riferibili a discipline specifiche dell'una o dell'altra scuola, e tutte le prove nelle quali siano determinanti i contenuti previsti nei programmi scolastici specifici; si devono altresì evitare le scritture narrative, diaristiche, descrittive di esperienze personali, le prime dal momento che la narrazione non appare tra le forme di scrittura praticate in gran parte degli istituti, le altre in quanto espressive di contenuti direttamente collegati all'esperienza personale di ciascuno, quindi difficilmente confrontabili.

La gamma delle scelte possibili si restringe inevitabilmente a forme di scrittura che siano già praticate da tutti gli studenti, prevedano l'utilizzo delle medesime informazioni, fornite a tutti nel momento stesso della prova, e attengano ad argomenti *ragionevolmente* conosciuti o sconosciuti a tutti in ugual misura; naturalmente anche il campo di analisi dei testi prodotti dovrà poi restringersi agli aspetti osservabili tenendo conto delle informazioni e dei vincoli assegnati per l'esecuzione del compito.

e) Le tipologie testuali più frequentate secondo le dichiarazioni dei docenti

Un ultimo, decisivo, riferimento è costituito dalle stesse affermazioni dei docenti rilevate attraverso il *Questionario docenti - sezione pratiche didattiche*, e confermate da interviste realizzate a colleghi delle scuole superiori.[11]

---

[11] La relazione di Elena Brighenti sulle risposte date dai colleghi intervistati è archiviata in IPRASE,

Sia l'analisi dei questionari compilati dai docenti sia le interviste ai colleghi sul tema specifico della scrittura al biennio, hanno evidenziato come, tra le diverse tipologie di scrittura, nella scuola si privilegi l'espressiva riferita alle esperienze personali, l'analisi testuale di poesie, narrazioni e articoli, ma soprattutto l'argomentativa.[12]

Alla domanda 47, inerente le tipologie testuali su cui fanno esercitare più frequentemente gli studenti, i docenti interpellati rivelano di preferire nel 70% dei casi i testi argomentativi ed informativi/espositivi, con una lieve preferenza per i primi, mentre solo nel 19% le relazioni e i verbali e nel 3, 9% dei casi gli ipertesti (grafico 1 in Appendice).

Il dato è confermato dalla domanda 52, che chiede quali siano le produzioni scritte più importanti per la formazione linguistica del grado e/o tipo di scuola in cui il docente lavora, e alla quale si risponde nel 75% dei casi *Testi argomentativi*, e nel 66% *Testi per lo studio*, cioè appunti, sintesi, mappe concettuali, testi espositivi (grafico 2 in Appendice).

Tra gli argomenti scelti, la preferenza va decisamente a quelli di attualità (85%) e di letteratura (71%), mentre pochissimo scelti sono i temi di carattere artistico (il 7%), o filosofico (il 4%). Il fatto si spiega, in parte con la presenza o meno delle discipline *arte e filosofia* nelle varie scuole secondarie di 2°, in parte con considerazioni di altro tipo, perché gli interpellati sono docenti di italiano che, evidentemente, preferiscono far scrivere gli studenti su temi oggetto di insegnamenti che loro stessi impartiscono (la letteratura) o su temi che esulano dai contenuti delle materie scolastiche (grafico 3 in Appendice), ma che si sono trattati in classe, o sono considerati interessanti per gli studenti.

L'interpretazione è confermata dalle risposte alla domanda 50, che chiede con quali criteri si scelgano i titoli delle esercitazioni scritte. Il 92% dei docenti dichiara di scegliere titoli attinenti agli argomenti trattati in classe (e sui quali è legittimo pensare si siano raccolte informazioni da varie fonti), e l'11% titoli elaborati insieme agli studenti. Anche i titoli scelti perché già sperimentati con successo negli anni precedenti (42% dei docenti), con buona probabilità coincidono con argomenti che si trattano tutti gli anni in classe (grafico 4 in Appendice).

Materiali di lavoro di "Scritture di scuola".

[12] Come già detto nel Capitolo 2, paragrafo *Il questionario docenti*, i risultati dell'analisi quantitativa saranno descritti in un volume in corso di pubblicazione. In questo rapporto proponiamo una parte dei dati rilevati nella sezione *Pratiche didattiche*, campi *Attività ordinarie e straordinarie di scrittura* e *Accertamento delle competenze*, sia perché costituisce uno degli elementi di riferimento per l'elaborazione delle tracce somministrate agli studenti, sia perché ci permette di introdurre una riflessione sulla ricaduta della ricerca sulle scuole. A conferma dei dati presentiamo i grafici, con l'avvertenza che abbiamo scelto di rappresentare i 2 casi più scelti e i 2 meno scelti, omettendo, in questo momento, i risultati relativi alle altre opzioni previste. La nostra analisi è focalizzata su 4 dei temi trattati nei 2 campi: le tipologie di testi e di argomenti più frequentemente proposte, il testo delle tracce per le prove di verifica e l'assegnazione del compito, i criteri di valutazione, la correzione della verifica. Gli item prevedevano 6 risposte, tra le quali scegliere le 3 vere nel proprio caso.

In genere, dunque, tutti gli studenti hanno esperienza di prove di scrittura, nelle quali devono saper organizzare un testo articolando un tema, esprimendo opinioni e argomentandole.

Di contro, meno praticato appare lo scrivere da testi, cioè l'esercizio di scrittura collegato ad un testo dato da comprendere e riutilizzare per elaborazioni proprie. Per meglio dire, la parafrasi e il riassunto, laddove siano proposti (e non sempre lo sono, con qualche prevalenza del secondo sulla prima) sono considerati quasi esercizi propedeutici alla scrittura, più che come testi con caratteristiche proprie, validi in quanto tali esattamente come la produzione di testi propri.

E, tuttavia, volendo indagare su entrambe le fondamentali categorie dello scrivere in prosa, cioè lo scrivere testi e lo scrivere da testi, e poiché la scrittura si impara e si esercita soprattutto a scuola, è parso corretto testare le capacità di scrivere testi "scolastici", scegliendoli tra quelli più conosciuti dagli studenti.

2.2.2 Le tipologie testuali scelte per la prova: sintesi di testi e testo argomentativo

Dai fattori di riferimento enunciati nel paragrafo precedente deriva dunque la scelta di proporre agli studenti due diverse prove, entrambe indicative del grado di sviluppo della competenza di scrittura al termine dell'obbligo scolastico: per la scrittura da testi, l'*elaborazione di una sintesi di testi* e per la scrittura di testi propri, la *composizione di un testo argomentativo*.

Nel primo caso si è optato per la sintesi di 2 testi espositivo/informativi,[13] e si è elaborata una formulazione del compito che inducesse a distinguere tra il riassumere un testo e il sintetizzare testi diversi[14], operazione non semplice dal momento che nell'uso comune, come nella mediazione didattica, *riassumere e sintetizzare* sono spesso considerati sinonimi.

Negli stessi dizionari della lingua italiana, i due termini sono utilizzati per la reciproca descrizione, benché non siano esattamente traducibili l'uno nell'altro e di ciò diano conto le definizioni.

"Riassunto", troviamo nel Sabatini Coletti, "è l'esposizione sintetica del contenuto di un discorso, di uno scritto, di un avvenimento" e "riassumere" significa "Esporre sinteticamente, in forma orale o scritta, il contenuto di discorsi, scritti, opere, …".

"Riassunto - citiamo il Devoto Oli – è l'esposizione breve e *sintetica* del contenuto di uno scritto, di un discorso, oppure delle fasi di un avvenimento", con l'aggettivo *sintetica* utilizzato per spiegare la qualità del nuovo testo prodotto, evidentemente diverso dal testo di partenza non solo perché più breve ma perché, appunto, sintetico. Per comprendere il significato di riassumere, è necessario ricorrere al termine sintesi, o sintetizzare.

---

[13] Si è deciso per non più di 2 testi, considerando la difficoltà del compito in relazione all'età degli studenti coinvolti nella rilevazione.

[14] Questa sottolineatura può risultare particolarmente utile sul piano didattico, come diremo più diffusamente nel capitolo conclusivo di questo rapporto.

"Sintesi", ancora il Sabatini Coletti, è l'"Operazione mentale che compendia una quantità di dati conoscitivi in una conclusione unitaria ed essenziale (si contrappone in genere ad analisi)…", e, per estensione, "Compendio, riassunto…"; per il Devoto Oli, "Sintesi è la riduzione di un complesso di elementi logici o di dati oggettivi in un'esposizione essenziale (dal greco *synthesis*, derivato di *syntithemi*, *mettere assieme*), oltre che di ogni forma conoscitiva in cui, partendo da una molteplicità di elementi si giunga ad una conclusione unitaria".

Gli elementi che contraddistinguono la sintesi sono dunque le operazioni mentali dell'essenzialità e dell'integrazione dei dati che presentano caratteri simili.

Trasferiti nella scrittura, questi elementi caratterizzano varie tipologie di testi sintetici, brevi e informativamente densi, quali sono gli appunti, le liste, gli schemi, i messaggi pubblicitari, le indicazioni topografiche, gli annunci e così via, ma poiché il riassunto è comunemente considerato il compito più tipicamente rappresentativo della capacità di sintesi, l'intercambiabilità dei termini riassunto e sintesi è divenuta quasi un automatismo (Boscolo 2002).

Non solo: nell'esperienza degli studenti, l'identificazione del sintetizzare con il riassumere si traduce spesso nell'appiattimento di entrambi i concetti sul più comune e semplice "abbreviare". Dei due aggettivi che caratterizzano il riassunto (e il suo sinonimo sintesi), "breve" e "sintetico", è il primo che assorbe il secondo e non l'opposto, cosicché l'accento viene posto più sulla quantità di parole o frasi che compongono il nuovo testo, che sulla qualità delle stesse, più sull'eliminazione delle parti superflue che sul criterio con il quale si decide che lo siano.

Si perde, così, il significato etimologico di sintesi, e si assume un'interpretazione che privilegia il dire con poche parole in luogo del sostituire al molteplice un concetto in grado di rappresentarlo unitariamente; parallelamente, si adotta una concezione del riassumere che non contempla la problematicità insita nel sintetizzare: se riassunto è sinonimo di sintesi, sarà comunque sintetico, qualsiasi sia il modo in cui è costruito.

Ciò è tanto più vero, a nostro avviso, quando il riassunto/sintesi sia realizzato a partire da un solo testo, in quanto la brevità del nuovo testo si può ottenere semplicemente eliminando informazioni secondarie all'interno di ciascun paragrafo o periodo, ma mantenendo l'impostazione e lo sviluppo dei contenuti del testo originario. Al contrario, se il riassunto/sintesi è riferito a due o più testi, quando non si risolva nell'accostamento di riassunti, richiede necessariamente il confronto tra le informazioni e le diverse organizzazioni, e con maggior probabilità si traduce in una sintesi intesa etimologicamente come integrazione di unità testuali affini.

Poiché obiettivo della nostra ricerca era appunto indagare sulla capacità degli studenti di produrre sintesi, ci è parso utile innanzitutto distinguere, a livello teorico, tra la sintesi intesa come operazione mentale del ricondurre ad unità il molteplice (che si realizza ogniqualvolta si trovi un criterio per individuare un concetto generale che esprima una molteplicità di elementi) e la sintesi di (più) testi, in secondo luogo considerare la sintesi di testi una tipologia testuale con caratteri propri,

diversa da tutte le altre scritture sintetiche, compreso il riassunto di un solo testo. Da qui la decisione di assegnare un compito, la sintesi di due testi, che ne evidenziasse gli elementi di originalità segnalando la necessità non tanto di produrre un testo più breve, quanto un nuovo testo in cui fossero integrate le informazioni acquisite dai due testi/fonte.

Quanto alla seconda parte del test, lo scopo dichiarato della prova configurata come elaborazione di un testo argomentativo, era, come detto, indagare sulla padronanza della competenza argomentativa, intesa come abilità nel comporre un testo la cui funzione è presentare una tesi o un'opinione su un tema accompagnandole con ipotesi, ragioni e prove per dimostrare la loro validità, nonché la debolezza delle eventuali tesi contrarie.

Esercitazioni sul testo argomentativo sono proposte con molta frequenza nelle scuole, come testimoniano anche le dichiarazioni dei docenti raccolte attraverso il nostro questionario (grafico 1 in Appendice), e sempre vivo è il dibattito su quanto, come e a quale età sia opportuno inserirlo nel curricolo di italiano degli studenti come oggetto di apprendimento.[15]

Di ciò non ci stupiamo, perché il testo argomentativo è senz'altro uno dei più complessi da comporre, se non "il più complesso, dal momento che richiede la capacità di collegare e stabilire contemporaneamente tra le parti relazioni di significanza, valore, opposizione e pertinenza" (Dario Corno, p. 45, Lingua scritta, 1987).[16]

Tra le varie tipologie di testo argomentativo, per la nostra ricerca abbiamo puntato su una delle meno complesse, sia perché si collocava all'interno di un test che già contemplava un'altra prova, sia perché si riteneva di dover dare a tutti gli studenti la possibilità di eseguirla, qualsiasi fosse la loro competenza nella composizione di testi argomentativi, e fermo restando che la traccia scelta non avrebbe impedito lo svolgimento di trattazioni anche articolate e approfondite.

Si è optato per un compito semplificato, quasi di avviamento all'argomentare, che però richiedesse la presenza dell'elemento più interessante ai fini della ricerca (in particolare in riferimento al concetto di *responsabilità* come capacità di motivare le proprie scelte, cui si è accennato nel paragrafo precedente): l'esposizione di argomentazioni finalizzate a convincere il lettore. La traccia avrebbe proposto una breve illustrazione dell'argomento, fornendo a tutti gli studenti gli stessi dati su cui basare le loro riflessioni; la tesi, pur non dichiarata come tale, si sarebbe potuta evincere dal testo della traccia; agli studenti si sarebbe chiesto di manifestare il loro accordo o disaccordo portando argomentazioni a sostegno della loro dichiarazione.

---

[15] Interessanti, a questo proposito, le osservazioni e le proposte contenute nei *Piani di studio Provinciali e nei Piani di Rete degli Istituti scolastici Trentini*, dai quali si evince come vi sia accordo sulla necessità di abilitare gli studenti a comporre testi argomentativi, ma non sui tempi e le metodologie per inserirli nel curricolo. Si vedano le *Linee Guida per i Piani di studio provinciali* (2008) e www.fse.iprase.eu/.

[16] D. Corno, *Lingua scritta. Scrivere e insegnare a scrivere*, Paravia, Torino 1987, p. 43.

2.2.3 Il testo delle tracce e i vincoli di scrittura

Quanto al testo delle tracce, si sono assunti due criteri fondamentali: una formulazione coerente con l'esperienza degli studenti, in modo che il loro sforzo fosse concentrato sulla stesura e non sulla comprensione della consegna; una descrizione del compito che contenesse istruzioni sufficienti a garantire l'autonomia degli studenti nell'esecuzione, ma non indicazioni troppo diverse da quelle per loro consuete.

Nella determinazione dei vincoli di scrittura si è tenuto conto di quanto dichiarato dagli insegnanti nel *Questionario docenti - sezione pratiche didattiche*: la scrittura vincolata, sia nelle varie fasi del processo di scrittura, sia nelle caratteristiche previste per il testo, non rientra nelle scelte didattiche di gran parte dei docenti interpellati.

La domanda 49 (grafico 5 in Appendice) ci informa sul fatto che il 63,8% dei docenti formula tracce ritenute "dettagliate", per aiutare gli studenti nell'organizzazione del testo, mentre il 31, 2% sceglie la traccia sintetica, per lasciare liberi gli studenti di articolare liberamente la scaletta. Con il termine "dettagliata" si deve intendere, tuttavia, *articolata in modo da presentare secondo un ordine gli argomenti dei quali è indispensabile trattare*, non altro, in quanto solo una minoranza i docenti indica nella traccia anche precisi vincoli in relazione al contenuto, (il 15%), o alla tipologia di scrittura (19,5%). Nel Questionario docenti, alla voce "tipologia delle tracce, il 70% dei docenti ha affermato di assegnare tracce che contengono indicazioni sui concetti del testo, pochissime sulla forma espositiva, mentre solo il 20% ha dichiarato di dare indicazioni sulla funzione e sul destinatario del testo. Il dato è estremamente interessante se confrontato con quanto emerge dall'item 54 (grafico 6 in Appendice), che chiede notizie circa le attività preliminari che precedono l'esercitazione: più di 2/3 dei docenti informa *oralmente* gli studenti sulle caratteristiche che dovranno avere i testi e il 58,8% suggerisce di scrivere e poi di revisionare il testo, prima di consegnarlo.

La maggior parte dei docenti, evidentemente, ritiene che le tracce non contengano vincoli abbastanza chiari da costituire un riferimento preciso per gli studenti, oppure che questi ultimi non siano in grado di individuare nel testo delle tracce i vincoli cui sottoporre le loro scritture.

Tutto ciò considerato, si è progettata una prova che presentasse vincoli in quantità e di tipologie note a tutti gli studenti:

1. La durata della prova, che si è quantificata in due ore, cioè il tempo minimo che si assegna normalmente per lo svolgimento di una verifica.
2. Il supporto cartaceo, generalmente utilizzato da tutte le scuole, salvo che per casi o scopi particolari.
3. La lunghezza delle prove, per le quali si è stabilito un numero massimo di righe, con la possibilità di sforare di circa il 5-10%, e non il minimo, per non inserire una variabile ansiogena.
4. La scrittura direttamente sul fascicolo, senza l'obbligo di produrre una prima stesura in brutta copia, o una scaletta, dal momento che, come risulta da entrambi i questionari, docenti e studenti, la fase di revisione del testo rara-

mente è percepita come necessaria ed eseguita in autonomia, così come la stesura di una scaletta prima di scrivere.
5. La possibilità di correggere tracciando una riga sulle espressioni o proposizioni errate.
6. La coerenza con un "titolo" composto di una *descrizione del compito precisa sul contenuto ma poco dettagliata* per quanto concerne la *forma espositiva,* e di *consigli su come eseguirlo*.

2.2.4 Il tema della sintesi di testi

Per quanto attiene agli argomenti, si è ricercato per la sintesi di testi un tema d'attualità del quale gli studenti avessero sicuramente sentito parlare, e la scelta è caduta sull'aumento della temperatura della Terra, oggetto di informazione e discussione su tutti i media, presente in tutti i testi di geografia, ma anche di scienze e tecnologia. Si è deciso di proporre come testi/fonte 2 articoli di divulgazione tratti da giornali e riviste non specializzate, opportunamente rivisti per migliorarne la comprensibilità, facilitare il riconoscimento delle informazioni e rendere simili, il numero di informazioni contenute, la lunghezza, i riferimenti alle fonti.[17]

Il primo è un articolo dal titolo *Clima: 2007, l'anno estremo, pioggia record e siccità*, comparso su la "Repubblica" nel gennaio 2008, il secondo un intervento intitolato *Adattarsi ai cambiamenti climatici*, tratto dalla rivista "EUROPA Informa", dell'agosto 2007.

La versione originale è stata modificata nel contenuto e nella forma espositiva già al momento della progettazione della prova, con la collocazione dei periodi all'interno di una struttura paragrafata, prima non riconoscibile, l'eliminazione delle citazioni tra virgolette, la riduzione del numero degli esempi e la semplificazione dei nessi testuali e grammaticali.

La somministrazione di prova, proposta a 50 studenti di un Istituto della città di Trento,[18] faceva tuttavia rilevare una serie di problemi di comprensione dei testi/fonte. La maggior parte degli studenti mostrava difficoltà nel comprendere termini che evidentemente non corrispondevano ad alcuna conoscenza (es. organizzazioni intergovernative; settore energetico; vulnerabile; centrali termiche, nucleari; cicli stagionali; bio-combustibili), difficoltà attribuibile probabilmente ad una preparazione molto scarsa in geografia; per questo si è proceduto ad una ulteriore trasformazione del testo, con un intervento di traduzione di alcuni termini specifici in altri di uso comune (ad es. *silvicoltura* in *coltivazione dei boschi*), e con l'eliminazione delle note e delle citazioni residue.

Nella versione definitiva, i due testi contengono informazioni in parte riconducibili agli stessi concetti fondamentali, in parte no, poiché il primo, oltre alla descrizione del fenomeno, accenna anche alle cause, mentre il secondo ipotizza gli inter-

[17] Si vedano in Appendice i testi originali e le modifiche apportate con la relativa argomentazione.
[18] La relazione sulla somministrazione, elaborata dalla pof.ssa Elena Brighenti, è archiviata in IPRASE, Materiali di lavoro di "Scritture di scuola".

venti che possono limitarne le conseguenze; sono composti con un numero quasi uguale di parole e con periodi dalla struttura semplice, sono divisi graficamente in paragrafi che esplicitano l'articolazione degli argomenti, e non presentano particolari difficoltà lessicali.

Nonostante la manipolazione dei testi, si è mantenuta l'indicazione delle fonti, in quanto elemento utile alla comprensione del testo, ipotizzando che qualche studente vi accennasse e organizzasse la sua rielaborazione confrontando l'una e l'altra.[19]

Per quanto riguarda l'esecuzione del compito assegnato, nella somministrazione di prova ben 43 studenti su 50 non sono riusciti a costruire "un testo *integrato*, cioè un testo che collegasse in una sintesi originale informazioni di un saggio e dell'altro; prevalentemente, avevano scritto due riassunti delle informazioni principali dei due testi, messe in sequenza".[20]

Riquadro 1: Campi di informazione e modalità di organizzazione nel nuovo testo

Cambiamenti climatici in atto: riscaldamento globale
• record di caldo si succedono di anno in anno
• alcuni osservatori seguono queste trasformazioni (es. IPCC / Michele Colacino)
• anno 2007: il più caldo degli ultimi 100 anni
• effetti in alcune zone pianeta
Unione Europea pubblica analisi degli effetti per Europa di riscaldamento globale
• effetti già osservabili
• effetti che ci si attende (spesso scambiati per effetti già in atto)
• interventi possibili di contrasto o di protezione
Gli studenti che avevano eseguito correttamente il compito, avevano organizzato il testo secondo la schematizzazione che segue:
• Anno 2007: il più caldo degli ultimi 100 anni
• Estate 2007: Unione Eu pubblica analisi degli effetti per Europa di riscaldamento globale
  - effetti già osservabili
  - effetti che ci si attende
  - paesi che possono essere maggiormente danneggiati dal cambiamento di clima
  - interventi possibili di contrasto o di protezione
Effetti di riscaldamento globale non solo in Europa, ma in tutto il Pianeta: aumento fenomeni metereologici estremi (esempi)".

La consegna "elabora un testo sintetico" non era stata eseguita che dal 3% degli studenti: tutti gli altri si erano limitati a riassumere prima il primo testo, poi il secondo, senza tentare l'integrazione tra i due, dimostrando di non conoscere la differenza tra riassumere un testo e sintetizzare più testi, o di non definire sintesi l'operazione di ricerca di informazioni da testi e successiva, organica, riproposizione delle stesse in un unico testo. E tuttavia l'utilizzo che gli studenti avevano fatto delle

[19] In Appendice presentiamo gli interventi sui testi, con tabelle nelle quali si mettono a confronto gli originali e i testi modificati. Sempre in Appendice, la versione definitiva all'interno del fascicolo "Lo scrivere come competenza attesa Prove di scrittura e questionario studenti".
[20] I dati contenuti nel riquadro e le relative analisi sono ricavati dalla relazione di Elena Brighenti, archiviata in IPRASE, Materiali di lavoro di "Scritture di scuola"..

informazioni contenute nei testi fonte appariva di indubbio interesse. In particolare si notava uno scarto tra le informazioni riconosciute come tali e la restituzione corretta delle stesse: talvolta ricopiate senza alcun tentativo di rielaborazione, o riprese modificando impropriamente il lessico, accorpate per una vaga somiglianza dell'argomento cui si riferivano, separate da informazioni aggiunte.

Il risultato offriva indicazioni sui modi con cui gli studenti avevano eseguito operazioni basilari dello scrivere da testi: la lettura per la comprensione del testo, il confronto tra le parti del testo (in questo caso il confronto tra le informazioni), la classificazione e il raggruppamento in categorie di elementi simili, la modifica e trascrizione del testo secondo criteri altri rispetto a quelli seguiti dall'autore, l'utilizzo delle informazioni sulla fonte/sull'autore.

Il fatto che gli studenti non avessero prodotto una sintesi di testi non sembrava dunque inficiare il significato della prova, poiché si potevano raccogliere dati su tutte le operazioni propedeutiche alla stesura di una sintesi, mentre con tutta probabilità il termine stesso "testo sintetico" era stato fuorviante: non conoscendo la differenza tra riassumere un testo e sintetizzare più testi, gli studenti avevano focalizzato la loro attenzione più sul restituire le informazioni che sul compararle e aggregarle.

A conclusione della riflessione sui dati raccolti, si è deciso di proporre comunque la tipologia di prova prevista, riformulando però la consegna con l'eliminazione dell'espressione "produrre un nuovo testo di sintesi" e la richiesta di "elaborare un proprio testo utilizzando le informazioni contenute nei testi fonte", ipotizzando che questa seconda formula, nonostante la sua genericità, ottenesse l'effetto di "costringere" gli studenti a confrontare le informazioni, a valutarne somiglianze e differenze, infine a riorganizzarle in un discorso personale. Il rischio, calcolato, era che neppure in questo caso gli studenti producessero, seppur inconsapevolmente, delle sintesi, ma ciò non avrebbe impedito di verificare quanto vi si discostassero nel tentativo di riutilizzare le informazioni contenute nei testi fonte, e che cosa intendessero per scrivere testi. Sulla questione del "riassumere, sintetizzare" era già evidente che si sarebbe dovuta avviare una riflessione con i docenti e sulle modalità con cui tali abilità sono sviluppate durante il primo ciclo di istruzione e il primo biennio delle secondarie.

In tabella le due versioni della traccia a confronto:

Riquadro 2: La traccia per la sintesi di testi

Versione di prova	*Versione definitiva*
Qui di seguito ti vengono presentati due testi che trattano del riscaldamento globale del nostro pianeta e degli effetti che sono attesi dai cambiamenti climatici in atto. ***Ti viene richiesto di produrre un nuovo testo sintetico** che contenga le informazioni più significative presenti nei due materiali letti.* *È importante che la tua sintesi risulti organizzata in modo chiaro e coerente, e presenti una buona correttezza.* *Se vuoi correggere o cambiare qualcosa, puoi farlo senza dover ricopiare tutto il testo.*	*Qui di seguito ti sono presentati due testi che trattano del "Riscaldamento globale del nostro Pianeta" e degli effetti che possono derivare dai cambiamenti climatici in atto. Leggili con attenzione, poi **ELABORA UN TUO TESTO**, nel quale descrivi il fenomeno, utilizzando le informazioni che ritieni più significative tra quelle presenti nei due testi letti.* *È importante che il tuo testo sia organizzato in modo chiaro e coerente, e sia corretto.* *Se lo ritieni utile, puoi sottolineare le informazioni nei testi.* *Se vuoi correggere o cambiare qualcosa, puoi farlo senza dover ricopiare tutto il testo.*

Nella versione definitiva il compito degli studenti consisteva, dunque, nel riconoscere le informazioni presenti nei due testi, riprenderle e ricomporle in un testo nuovo, originale, costruito a partire da un titolo non presentato come tale, ma deducibile dalla dichiarazione del tema di cui trattano i due testi fonte, cioè "Il riscaldamento globale del nostro Pianeta, e gli effetti…." Non si è chiesto di utilizzare tutte le informazioni, ma quelle ritenute più significative, per sollecitare gli studenti a porsi interrogativi sulla natura delle informazioni stesse, dandosi dei criteri per confrontarle e stabilire delle gerarchie.

Alla descrizione del compito seguivano i consigli/vincoli, pochi e semplici, sui modi per eseguirlo ("puoi sottolineare le informazioni", "se vuoi correggere puoi farlo"…) e sulla forma del testo.

2.2.5 Il tema del testo argomentativo

Per il testo argomentativo, si è pensato a temi vicini all'esperienza di vita degli studenti e di loro interesse, quali sono, ad esempio, i comportamenti da tenere a scuola, i rapporti tra il singolo e il gruppo, la gestione di tempi scuola, spazi e strutture scolastiche e altri. Si è riflettuto sull'opportunità di assegnare un titolo che simulasse un compito di realtà, (si è ipotizzata, ad esempio, la stesura di un testo per convincere il Consiglio dell'Istituzione scolastica ad aderire ad una proposta degli studenti), ma, poiché non rientra spesso nelle tipologie di consegne assegnate di norma agli studenti, si è preferito formulare una consegna più "tradizionale".

In un primo tempo si è ritenuto che il tema "abbigliamento a scuola", assurto agli onori della cronaca sul finire del 2008, in quanto divenuto oggetto di prescrizioni e divieti in alcuni Istituti scolastici italiani, potesse intercettare l'interesse degli studenti e permettere loro di esprimere opinioni, motivandole. E tuttavia, poiché a scuola accade anche che si proponga la trattazione di temi inediti, si è deciso di formulare per la somministrazione di prova 2 tracce, l'una su tema presumibilmente

noto ("l'abbigliamento adeguato per la scuola"), l'altra su tema presumibilmente non noto ("l'ipotesi del servizio civile obbligatorio") e di assegnare il compito a gruppi di studenti della stessa scuola.

Riquadro 3: Tracce di prova per il testo argomentativo

TRACCIA 1. *Alcuni esperti stanno confrontandosi intorno all'ipotesi che venga istituito anche in Italia (come avviene in Svizzera o in altre realtà dell'Unione Europea) un periodo obbligatorio di servizio civile per maschi e femmine, della durata di un anno. Questo periodo obbligatorio di servizio dovrebbe essere svolto al compimento del diciottesimo anno di età o –per chi frequenta una scuola superiore- dopo l'Esame di Stato e il conseguimento del diploma. L'obbligo di servizio potrebbe essere adempiuto nel proprio Paese o all'estero, e il suo adempimento costituirebbe un vincolo per l'accesso all'università o a un impiego lavorativo. Durante questo periodo, le spese di mantenimento delle giovani e dei giovani sarebbero a carico dello Stato o della Regione dove venisse impiegato il loro servizio. Sei d'accordo o no con questa proposta? Esponi le ragioni del tuo accordo o disaccordo.*

TRACCIA 2. *L'abbigliamento e il modo di presentarsi di uno studente o di una studentessa deve essere adeguato al contesto scolastico, dove è importante che venga sempre rispettata la regola dell'attenzione alla sensibilità degli altri, siano coetanei o adulti. L'istituzione scolastica deve perciò intervenire anche proibendo all'interno degli istituti l'uso di minigonne, pantaloni strappati, pantaloncini corti, canottiere, magliette trasparenti, piercing, acconciature appariscenti e l'esibizione di pance o schiene scoperte, e sanzionando i trasgressori. Sei d'accordo o no con questa proposta? Esponi le ragioni del tuo accordo o disaccordo.*

La consegna inerente il tema dell'abbigliamento a scuola, pur eseguita in modo formalmente accettabile, in quanto gli studenti dimostravano quanto meno di conoscere la funzione di un testo argomentativo, dava risultati ambigui sul piano del contenuto: affermazioni scontate, prese più dal dibattito già comparso sui media che da elaborazioni proprie, motivazioni a sostengo delle tesi riconducibili a principi non incardinati nell'esperienza e non sostenuti da argomentazioni, troppa riproposizione di opinioni espresse dagli adulti, per non sospettare un impegno nel dire ciò che si immagina gli adulti vogliano sentire. Diversi i dati afferenti alla seconda tipologia di consegna: sull'impegno civile obbligatorio, di cui i media non si erano occupati, e che senz'altro era sparito anche dalle preoccupazioni dei singoli da quando il servizio militare non è più obbligatorio, gli studenti avevano espresso opinioni molto più varie, divergenti e sostenute da dati di diverse tipologie (esempi ed esperienze personali, argomentazioni logiche), da principi generali ritenuti condivisibili dal lettore, da qualche confutazione.[21]

Se n'è tratta la conclusione che fosse opportuno scegliere il tema "servizio civile", interessante in quanto oggetto di una proposta di legge che riguarda tutti i giovani (di fatto, parecchi studenti sottoposti a test hanno espresso neppure tanto velatamente la preoccupazione che la legge sia approvata!) e "ignoto", perciò più adeguato a far emergere non solo ciò che pensano davvero gli studenti, ma le loro competenze

[21] La relazione sulla somministrazione di prova, redatta da Elena Brighenti, è archiviata in IPRASE, Materiali di lavoro di "Scritture di scuola".

nel leggere attentamente una consegna per produrre un testo in cui si sostenga una tesi in modo convincente.[22]

Come si può dedurre dai testi riportati in tabella (riquadro 4), nella versione definitiva della traccia non si chiede agli studenti di illustrare un argomento, né di formulare una tesi su un tema, bensì di esprimere il proprio accordo o disaccordo con un'idea già presente nella consegna. Benché l'idea sia proposta in forma di ipotesi, e non di asserzione con contenuto di certezza, la precisa e articolata descrizione che se ne offre, restituisce la percezione della sua realizzabilità, quasi fosse un progetto compiuto.[23]

In sostanza, come si era inizialmente deciso, l'argomento è già introdotto e descritto, e il compito che si assegna è dichiaratamente circoscritto all'essenza del testo argomentativo: portare delle prove a sostegno di una tesi. Per svolgere la prova non è necessario scrivere note introduttive o inserire informazioni di contesto per mettere il lettore in situazione: basta sviluppare gli elementi basilari del testo argomentativo. Quand'anche lo studente non conosca la funzione del testo argomentativo, "convincere il lettore della validità delle proprie asserzioni", è indotto a interpretarla dal contenuto stesso della tesi, che lo chiama direttamente in causa: abbiamo ritenuto (e la somministrazione di prova lo ha confermato), che immaginare di dover fare il servizio civile a 18 anni non avrebbe lasciato indifferenti i ragazzi di 15; fossero o meno d'accordo, avrebbero cercato di essere convincenti.

Le modificazioni formali introdotte nella traccia confermano ulteriormente le intenzioni da noi dichiarate di agevolare l'elaborazione di un teso coerente con la consegna, attraverso l'essenzializzazione della descrizione del compito. Come si può notare, si è cercato di raggruppare le informazioni in modo che ad ogni periodo corrispondesse un argomento, sono state eliminate le informazioni non necessarie contenute nel 3° periodo/prima versione e si è aggiunto un chiarimento sulle finalità del servizio civile (impiegare i giovani in attività utili per…).

In questo caso, non si è ritenuto di dover aggiungere consigli sulle modalità di esecuzione della prova, perché pleonastici rispetto a quanto già affermato nella traccia della prova 1.

Le due prove, nella versione definitiva, sono state proposte agli studenti in un fascicolo che contiene anche il questionario di opinione sulla scrittura.

---

[22] Si veda la formulazione proposta agli studenti nel fascicolo "Lo scrivere come competenza attesa, prova di scrittura e questionario studenti", in Appendice a questo rapporto.

[23] Non è un caso che parecchi tra gli studenti coinvolti nel testing abbiano ritenuto di aggiungere, in calce al loro testo, frasi del tipo "spero proprio che non sia vero", oppure, al contrario "mi informo perché voglio fare il servizio all'estero".

Riquadro 4: La traccia per il testo argomentativo

Versione utilizzata per la somministrazione di prova	*Versione definitiva*
Alcuni esperti stanno confrontandosi intorno all'ipotesi che venga istituito anche in Italia (come avviene in Svizzera o in altre realtà dell'Unione Europea) un periodo obbligatorio di servizio civile per maschi e femmine, della durata di un anno. *Questo periodo obbligatorio di servizio dovrebbe essere svolto al compimento del diciottesimo anno di età o –per chi frequenta una scuola superiore- dopo l'Esame di Stato e il conseguimento del diploma.* *L'obbligo di servizio potrebbe essere adempiuto nel proprio Paese o all'estero, e il suo adempimento costituirebbe un vincolo per l'accesso all'università o a un impiego lavorativo.* *Durante questo periodo, le spese di mantenimento delle giovani e dei giovani sarebbero a carico dello Stato o della Regione dove venisse impiegato il loro servizio.* *Sei d'accordo o no con questa proposta? Esponi le ragioni del tuo accordo o disaccordo.*	*Alcuni esperti stanno discutendo intorno all'ipotesi che sia istituito anche in Italia (come avviene in Svizzera o in altre realtà dell'Unione Europea) un periodo obbligatorio di servizio civile per maschi e femmine, della durata di un anno.* *Tale periodo obbligatorio di servizio dovrebbe essere svolto al compimento del diciottesimo anno di età o - per chi frequenta una scuola superiore - dopo l'Esame di Stato e il conseguimento del diploma, nel proprio Paese o all'estero.* *I giovani dovrebbero essere impiegati in attività utili per la comunità, progettate dallo Stato, o da Regioni, Comuni, associazioni di Cooperazione.* *Durante questo periodo, ai giovani non sarebbe corrisposta alcuna paga, mentre le spese per il loro mantenimento sarebbero a carico dello Stato o della Regione dove si svolge il servizio.* *Sei d'accordo o no con questa proposta? Esponi le ragioni del tuo accordo o disaccordo.*

2.3 LA GRIGLIA PER L'ANALISI DELLE PROVE

2.3.1 Analizzare "oggettivamente" prove di scrittura

Pensata per rendere accettabilmente "oggettiva" l'operazione di osservazione e valutazione delle prove di scrittura, la griglia di analisi comprende tutti gli indicatori utilizzati per descrivere le prove (si vedano i paragrafi 2.2, 2.3 e 2.4 di questo capitolo) e li traduce in criteri per misurare il livello di prestazione manifestato nei testi. Abbiamo posto tra virgolette il termine "oggettiva", essendo del tutto evidente che una quota di soggettività nell'analisi dei testi scritti è ineliminabile, tanto più in un caso come il nostro, che ha visto coinvolti ben 20 docenti di italiano; e tuttavia, per le modalità di lavoro scelte,[24] si ritiene che la griglia abbia conseguito il risultato per cui è stata concepita, quella valutazione accettabilmente oggettiva, di cui sopra.[25]

La griglia è composta di due sezioni, una per ogni prova, suddivise in tanti campi quanti sono gli indicatori. Non prevede confronti o somme tra i dati delle due sezioni ad opera degli analisti, i quali, dunque, sono invitati a focalizzare l'attenzione

[24] Queste le modalità: analisi a coppie, costante confronto con i ricercatori IPRASE, analisi di controllo su 400 prove, revisione di quelle divergenti.
[25] Su questo tema torneremo in sede di elaborazione dei dati, laddove preciseremo se e quanto si siano rilevati problemi nell'interpretazione di alcuni risultati.

su ogni singolo aspetto, a "fotografare" ciò che vedono da ciascuno dei punti di vista richiesti, non a sintetizzare o produrre una valutazione complessiva.

I dati sono espressi attraverso due modalità: i *punteggi*, e gli *indici*.[26]

Con i *punteggi* si è inteso: segnalare le quantità, il numero di volte in cui si presenta un determinato elemento, fare sintesi tra le quantità afferenti a diversi elementi raggruppati in una categoria, rappresentare numericamente un indicatore, riprendere l'elemento fondamentale di un raggruppamento.[27] Così, ad esempio, si utilizza il termine *punteggio* di informatività per indicare il numero di concetti soggiacenti ai testi/fonte riconoscibili in un elaborato (i dati esprimono il livello raggiunto in relazione all'indicatore informatività), *punteggio* di organizzazione per segnalare quanto è organizzato un testo (in questo caso si sommano i dati riferiti a 4 criteri di osservazione, paragrafazione, distinguibilità, struttura superordinata, conclusione), *punteggio* di lunghezza per sottolineare che il dato più importante del campo "lunghezza del testo", è il numero di frasi che contiene e non gli altri, che pure sono stati rilevati.[28]

Gli *indici* sono stati previsti quando è parso significativo rappresentare il rapporto tra due elementi. Ciò vale, ad esempio, per l'osservanza delle regole ortografiche: l'indice di ortografia segnala il numero di errori ortografici, non in quanto tale, ma in rapporto al numero delle frasi, cioè alla lunghezza del testo.[29]

In un caso si è utilizzato il termine *grado* (grado di argomentatività), poiché non si tratta di sommare presenze, né di stabilire rapporti tra due elementi, bensì di valutare il livello di combinazione di vari elementi su una scala a 5 gradienti.

Nel passaggio dalla prima alla seconda versione della griglia (divenuta poi definitiva con qualche aggiustamento formale), si sono inseriti o precisati alcuni criteri di osservazione.

Nella prima sezione (sintesi di testi), si è scelto di distinguere le informazioni riconosciute nei testi/fonte dalle informazioni restituite correttamente nel nuovo testo. Poiché nella somministrazione di prova si erano riscontrati numerosi casi di restituzione scorretta che annullava in tutto o in parte il significato dell'informazione ricavata dai testi/fonte, se si fosse considerato solo l'uno o l'altro dei 2 dati, non si sarebbero fotografati con chiarezza né il grado di comprensione dei testi/fonte, né la competenza nel trasferire informazioni da testi altrui a testi propri. L'analisi condotta separando il riconosciuto dal correttamente restituito ha comportato, dunque, un più attento esame dei modi con cui gli studenti utilizzano le fonti, parafrasano i testi, scompongono e ricompongono i dati.

Anche il fatto che, nella traccia, non si fosse chiesto di utilizzare *tutte* le informazioni contenute nei testi fonte, bensì *le informazioni più significative*, depone a favore di una valutazione del rapporto tra riconosciuto e correttamente restituito,

---

[26] Per l'applicazione pratica di punteggi e indici si veda il Capitolo 3.

[27] Fa eccezione il campo 1 della prima sezione, in cui si ritrovano totali e non punteggi. Per non gravare troppo sugli analisti, si è scelto di assegnare i punteggi nella fase di inputazione dei dati.

[28] Per ulteriori dettagli si veda, in Appendice, la *Griglia*, alle pp. 196, 199, 200.

[29] *Ivi*, p. 202.

oltre che di una quantificazione del numero delle informazioni impiegate. Poiché non si era escluso di accedere anche a informazioni già in possesso dello studente, si è inserita nella griglia una voce concernente il numero delle informazioni aggiunte, distinguendole tra pertinenti e non.

Nella seconda sezione (testo argomentativo), si è prevista la rilevazione di due dati non compresi nel novero degli indicatori caratterizzanti. Si è dedicato un campo all'analisi della dichiarazione di accordo o disaccordo, con la richiesta di valutare se è stata espressa con chiarezza, o meno, e se lo studente si è dichiarato d'accordo con l'ipotesi di svolgere il servizio civile.

Nel primo caso si tratta, evidentemente, di osservare un elemento attinente alla forma espositiva, nel secondo di riportare un dato a latere rispetto all'analisi della prova, sulla quale certo non influisce. È parso, tuttavia, interessante, verificare se e/o a quali condizioni i ragazzi di 15 anni vedano con favore l'idea di mettersi al servizio della comunità per un periodo significativo della loro vita.

Entrambe le sezioni sono divise in due parti: nella prima sono compresi i campi con gli indicatori caratterizzanti ciascuna prova, nella seconda i campi con gli indicatori di qualità del testo, che, come si vedrà più avanti, sono gli stessi per entrambe le prove, e che si è ritenuto di ripetere per capire se, a fronte di compiti di scrittura diversi, gli studenti modifichino anche l'organizzazione, la sintassi, il lessico, e compiano più o meno errori formali.

2.3.2 Gli indicatori caratterizzanti per la sintesi di testi

Per l'analisi dell'elaborato *"Sintesi di testi"*, sono stati individuati 3 indicatori caratterizzanti: *l'informazione*, *l'informatività*, *l'integrazione*.

Per *informazione* intendiamo il numero di **unità di informazione prese** dai testi testi/fonte che si utilizzano per comporre un nuovo testo e che corrispondono alle idee, ma anche ai dati, originali o derivati da citazioni, esposti per illustrare l'argomento. Per quantificare le informazioni prese dai testi/fonte, è indispensabile che l'analista effettui precedentemente all'analisi il riconoscimento delle informazioni contenute nei testi/fonte: nel nostro caso, il numero di Unità di informazione riconosciute dagli studenti, è stato calcolato sulla base delle informazioni che noi stessi, come gruppo di ricerca, abbiamo individuato sulla base del criterio inventariale semplice, e senza procedere alla gerarchizzazione delle asserzioni. Nella nostra analisi dei testi/fonte, abbiamo cercato, cioè, di riprodurre il riconoscimento delle informazioni così come si realizza durante una prima lettura esplorativa, presumendo fosse quella che gli studenti, con molta probabilità, avrebbero praticato.[30]

Per *informatività* intendiamo il numero di **concetti generali** soggiacenti ai testi/fonte, che si riportano correttamente nella sintesi. L'informatività, cioè, attiene ai concetti generali che restano quando si sono letti i due testi, dei quali concetti le in-

[30] In Appendice la prima suddivisione dei testi/fonte in Unità informative e la generalizzazione concettuale. A seguire, sempre in Appendice, la suddivisione e concettualizzazione concordate dopo i risultati della somministrazione di prova, e utilizzate per l'esame degli elaborati.

formazioni costituiscono le componenti che ci permettono di riconoscerli. In genere, in un testo, il numero delle Unità di informazione supera quello dei concetti soggiacenti, ma non si può escludere che coincidano con i concetti stessi, o che vi siano informazioni in forma di concetto (nei due testi/fonte le unità di informazione sono più numerose dei concetti); ancora, i concetti soggiacenti possono essere espressi o impliciti, nel qual caso è il lettore che li deduce dall'analisi delle informazioni.

Nella nostra analisi, per evitare fraintendimenti, chiameremo concetti soltanto quelli che fungono da organizzatori di informazioni (idee, dati, concetti), e intorno ai quali si focalizzano le informazioni, mentre definiremo "idee" i concetti presenti nei testi in qualità di unità di informazione. Il modello teorico di riferimento è quello di comprensione di Kintsch e Van Dijk,[31] secondo il quale le Unità di informazione corrispondono alla base del testo, a ciò che il testo effettivamente dice, mentre l'Informatività corrisponde al modello della situazione, cioè alla rappresentazione che il lettore si fa delle informazioni per come sono collocate e utilizzate in un determinato testo.[32] Attraverso un processo di focalizzazione e generalizzazione, il lettore analizza e confronta le informazioni, individua gli argomenti di cui parlano e le accorpa ascrivendole all'uno e all'altro.[33]

L'indicatore *integrazione* si riferisce alla **connessione in forma corretta**, all'interno di un periodo (o di periodi contigui), o all'interno di una frase, di un'informazione o concetto presente in uno dei brani con un'informazione o concetto ricavati da un altro brano. I meccanismi dell'integrazione possono essere vari: lo scrittore può integrare le informazioni attraverso rapporti di causalità, per contrasto, per affinità, o per giustapposizione.[34]

Ancora, l'integrazione può avvenire utilizzando soltanto informazioni tratte dai testi/fonte, o integrando le stesse con altre informazioni pregresse in possesso dell'autore (da rilevare, nei casi da noi presi in esame, che gli studenti assai raramente hanno prodotto integrazioni del secondo tipo: quando hanno inserito nel testo informazioni pregresse si è trattato, per lo più, di aggiunte, quando non di commenti o considerazioni finali).

Elementi fondamentali del processo di integrazione sono i nessi che collegano le parti, grammaticali o testuali che siano, espliciti o impliciti, in quanto sono i nessi a rivelare in base a quale concettualizzazione l'autore del nuovo testo ha considerato le singole asserzioni non solo espressive di propri significati, ma anche concorrenti ad articolare un contenuto più ampio. In questo senso potremmo dire che l'esistenza stessa dell'integrazione è consentita dalla presenza di nessi corretti.

---

[31] T.A. van Dijk, *Testo e contesto. Semantica e pragmatica del discorso*, Il Mulino, Bologna 1980.

[32] Il modello è stato ripreso da Pietro Boscolo. Si veda P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico: alcuni aspetti cognitivi*, Torino, UTET, 1986.

[33] Si veda, a tal proposito, l'interpretazione del modello di van Dijk e Kintsch fatta da Dario Corno in *Lingua scritta Scrivere e insegnare a scrivere,* Paravia, Torino 1987.

[34] Il meccanismo dell'integrazione è descritto da Pietro Boscolo nella sua dispensa per l'intervento tenuto in occasione della formazione degli analisti, archiviata in IPRASE, Materiali di lavoro di "Scritture di scuola".

Ancora, il processo di integrazione presuppone un intervento ri-costruttivo del testo, che si sviluppa attraverso ricomposizioni soltanto in parte prevedibili: sia che si realizzi utilizzando soltanto le informazioni contenute nei testi/fonte, sia, a maggior ragione, qualora avvenga accedendo per inferenza ad altre informazioni, può manifestarsi in numerosi e diversi modi. In ragione di ciò, se il numero di concetti e di informazioni contenuti in un testo è misurabile, pur in base a criteri prestabiliti, ed è, quindi, prevedibile quanti se ne possano trasferire in un nuovo testo, il numero di integrazioni possibili non si può predeterminare.[35]

Nel *Fascicolo per gli analisti*, in Appendice al presente rapporto, si riportano 3 brani esemplari, composti dagli studenti, che esemplificano alcuni dei casi ipotizzabili (integrazione all'interno di uno stesso periodo, tra due periodi contigui, all'interno di una stessa frase), con le descrizioni dei nessi e dei meccanismi con cui le informazioni sono state integrate.

2.3.3 L'indicatore caratterizzante per il testo argomentativo

L'indicatore caratterizzante per l'analisi del testo argomentativo è il grado di argomentatività. Con il termine *argomentatività*,[36] intendiamo riferirci alla quantità e qualità delle prove portate a sostegno della tesi, e alla presenza di antitesi, confutazione e/o proposte alternative. In sintesi, valutando l'argomentatività di un testo si vorrebbe rispondere alla domanda: quanto e in base a quali presenze è argomentativo questo testo?

Per l'individuazione del numero e della qualità delle prove ci siamo riferiti al Modello dell'argomentazione di Toulmin, che ci è parso il più efficace per analizzare la dinamica complessa dell'argomentazione. Sulla base di tale modello la tesi, da Toulmin definita "conclusione cui si arriva", è provata quando le prove a sostegno danno il diritto di trarre quella conclusione, mentre le prove si debbono distinguere in "dati", "garanzie", "sostegni", "qualificatori". I dati corrispondono alle informazioni, esempi, fatti, con cui lo scrittore cerca di sostenere la validità delle sue tesi; le garanzie sono i dati o i principi generali ai quali si appella, per dimostrare che le prove trovano fondamento in convinzioni condivise o accettabili anche da parte del lettore; i sostegni sono dati portati a supporto delle garanzie; i qualificatori esprimono il grado di forza dei sostegni.[37]

Nel nostro caso, e dopo le prime 2 analisi di prova,[38] abbiamo ritenuto di applicare il modello di Toulmin solo per distinguere le prove costituite da dati da quelle

[35] Nell'analisi delle prove, si è rilevato il numero di integrazioni costruite e si è assegnato un punto ogniqualvolta era corretto il nesso tra le unità di informazione all'interno di un periodo (o tra periodi contigui), e ogniqualvolta le informazioni erano legate correttamente in un'unica frase. Per l'indicatore "integrazione", ovviamente, non è previsto un punteggio massimo, perché ciascuno studente poteva costruire un numero non prevedibile di connessioni.

[36] A nostra conoscenza, il termine non è stato utilizzato in occasione di altre ricerche, e non è presente nei maggiori dizionari della lingua italiana. Abbiamo ritenuto di impiegarlo comunque perché ci sembra sintetizzi efficacemente il concetto di "qualità peculiare del testo argomentativo".

[37] S. Toulmin, *Gli usi dell'argomentazione*, Rosenberg e Sellier, Torino 1975.

[38] Si veda, a questo proposito il Capitolo 1.

costituite da garanzie, non avendo riscontrato in alcun elaborato la presenza di dati a supporto delle garanzie e di qualificatori.

Ai fini dell'indagine, e tenuto conto del campione cui è rivolta, abbiamo invece ritenuto interessante suddividere i *dati* in 2 categorie, separando quelli costituiti da opinioni personali/affermazioni, da quelli costituiti da esperienze, informazioni, fatti, citazioni, in ragione del maggiore impegno argomentativo che presuppongono i secondi rispetto ai primi; per quanto riguarda le *garanzie*, abbiamo considerato tali i riferimenti sia a principi considerati condivisi, sia soprattutto, a conoscenze che si immaginano condivise. Ed ancora, abbiamo distinto le *asserzioni pertinenti o non pertinenti* rispetto al tema, indipendentemente dalla tipologia, e valutato se fossero o meno associate in modo coerente.

Abbiamo tenuto conto della presenza di sole antitesi, antitesi accompagnate da prove a sostegno o a confutazione, e controproposte, sostenute o non sostenute da prove.

Come si potrà constatare leggendo le indicazioni nel *Fascicolo per gli analisti* in Appendice, si è scelto il criterio della massima analiticità possibile per riconoscere presenza e caratteristiche delle asserzioni, mentre si è valutato il grado di argomentatività secondo una visione olistica, cioè considerando la quantità, ma soprattutto la tipologia, l'associazione e la contestualizzazione delle unità argomentative. Ciascuna delle asserzioni, pur presa in considerazione come unità argomentativa a se stante, è stata poi valutata nel suo rapporto con le altre cui è collegata.[39]

Sempre nel *Fascicolo per gli analisti* si presentano alcuni esempi di testi elaborati dagli studenti con le relative analisi, per chiarire ulteriormente le modalità di applicazione dei criteri adottati, attraverso la descrizione delle tipologie di unità argomentative e l'osservazione delle combinazioni realizzate.

2.3.4 Gli indicatori comuni alle due prove: la lunghezza e la qualità del testo

Come già detto, la nostra ricerca è finalizzata ad indagare su alcune abilità di scrittura, *elaborare una sintesi di testi ed argomentare*, e gli indicatori di analisi fin qui descritti costituiscono appunto i criteri scelti per esaminare i testi prodotti dagli studenti in coerenza con gli obiettivi dichiarati. Per il primo testo si sono individuati indicatori che permettessero di osservare la comprensione dei testi e la capacità di

[39] Nella griglia di valutazione sono presenti due tabelle, per indicare nella prima il numero delle unità argomentative presenti nei testi, dividendole in pertinenti e non pertinenti, nella seconda il grado di argomentatività conseguito dal testo, considerando le associazioni delle unità argomentative pertinenti. Agli analisti si è chiesto di utilizzare una scala progressiva e di assegnare ai testi un grado, rilevando se compaiono, se sono pertinenti e se si associano in modo coerente: 1. L'affermazione di accordo o disaccordo, o parziale accordo con la proposta contenuta nel titolo; 2. I dati costituiti da opinioni personali/affermazioni; 3. I dati costituiti da esperienze, informazioni, fatti, citazioni; 4. Le garanzie a sostegno dei dati; 5. Le antitesi; 6. I dati e le garanzie a sostegno e/o confutazione dell'antitesi; 7. Le controproposte; 8. I dati e le garanzie a sostegno delle controproposte. Si vedano la *Griglia* e le *Indicazioni per gli analisti* in Appendice.

utilizzarli per elaborarne di propri, per il secondo un indicatore di rilevazione della qualità argomentativa.

Naturalmente un testo può essere esaminato da molti altri punti di vista, né si esclude che le 3046 prove a disposizione possano essere riprese per analizzare aspetti non da noi contemplati. Tra le varie possibilità, abbiamo ritenuto di particolare interesse approfondire alcuni aspetti inerenti la qualità formale dei testi, selezionando, tra gli indicatori, quelli più efficaci per una valutazione oggettiva dei testi, anche in considerazione delle tipologie testuali proposte. Abbiamo scelto indicatori uguali per entrambi i testi, ipotizzando la presenza di differenze formali dovute non tanto, o non solo, alle caratteristiche di ciascuna tipologia testuale, quanto alle maggiori o minori difficoltà di elaborazione e, soprattutto, ai diversi spazi di autonomia organizzativa che, ad un tempo, consentono e richiedono. Se, infatti, lo scrivere da testi offre la possibilità di desumere, accanto ai contenuti, anche le forme espositive, l'argomentare permette una più ampia libertà nello strutturare il testo, ma, contemporaneamente, richiede una più elevata competenza testuale.[40]

Abbiamo valutato la *lunghezza* dei testi, l'*organizzazione*, la *coesione*, la *punteggiatura*, la g*rafia/ortografia*, l'*osservanza di alcune regole grammaticali*, il *lessico*.

Con l'indicatore *lunghezza dei testi*, abbiamo inteso misurare non tanto il numero delle parole o delle righe scritte, quanto delle frasi e dei periodi, ritenendo che, sia nel testo di sintesi, sia in quello argomentativo, fosse più significativo individuare quante asserzioni contengano e come siano raggruppate, piuttosto che la quantità di parole usate per esprimerle. Quanto ai significati di *frase* e *periodo*, abbiamo fatto riferimento al *Dizionario della Lingua Italiana Devoto Oli*, che definisce *frase* "L'unità fondamentale, in sé compiuta, del nostro parlare, costituita essenzialmente, nelle nostre lingue, di soggetto e predicato, spesso sinonimo, nel linguaggio corrente, di proposizione o locuzione" e definisce *periodo* "l'associazione di proposizioni (sia coordinate tra loro, sia subordinate ad una principale) delimitata da una particolare pausa, che è di solito segnalata da un punto fermo".[41]

L'indicatore *coesione* è stato introdotto per individuare nei testi gli elementi che stabiliscono relazioni sintattiche tra le parti, quelli cioè che, insieme ai rapporti semantici, trasformano un insieme di frasi in un testo. "Un testo, infatti, è dotato di testualità, quando al suo interno si riscontrano delle relazioni coesive, cioè relazioni che all'interno di un testo operano secondo un gioco di rimandi" (Corno, 1987). Nel nostro caso, abbiamo deciso di rilevare soltanto i modi con cui i vari periodi sono stati legati e collegati tra loro, osservando i nessi, impliciti o espliciti, che segnalano il passaggio dall'uno all'altro periodo, e verificandone l'accettabilità.

L'*organizzazione* del testo è stata analizzata utilizzando 4 criteri, ritenuti sintomatici della volontà di dare al testo una strutturazione formale coerente con l'articolazione degli argomenti. Il primo è inerente alla *paragrafazione*, intesa come rag-

[40] In fase di analisi, dal confronto tra i due testi, emergeranno dati interessanti, come si può evincere dal Capitolo 3 del presente rapporto, di Bruno Mellarini.

[41] Per l'interpretazione applicativa dell'indicatore lunghezza e dei criteri *frase - periodo*, si vedano la Griglia e le Indicazioni per gli analisti in Appendice.

gruppamento dei periodi che hanno attinenza tra loro, e siano o no introdotti da asserzioni che ne annunciano il contenuto; il secondo attiene alla *"distinguibilità"* di *introduzione*, *sviluppo*, *chiusura* nello sviluppo del testo, il terzo alla *presenza della struttura superordinata*, cioè di quell'espediente retorico che, descrivendo brevemente i temi di cui si tratterà, guida il lettore nel riconoscimento delle informazioni e nella connessione delle stesse, il quarto alla *riconoscibilità* di una *conclusione*, o di un *commento/conclusione*.

Indicatore fondamentale della qualità di un testo, la *punteggiatura* è stata valutata osservando se è stata usata correttamente, sia per la presenza sia per l'assenza dei vari segni, e affidando al confronto tra gli analisti il conseguimento di un grado accettabile di oggettività nella valutazioni.

Tutti gli altri, numerosissimi, indicatori di qualità che si possono utilizzare per esaminare un testo, ne abbiamo scelti alcuni, che ci permettono di ampliare l'ambito di indagine da un lato, e, dall'altro, di aggiungere elementi di completamento ai dati rilevati tramite gli indicatori sopra descritti. Alla prima categoria appartengono l'osservazione del tipo di *grafia* (corsivo, stampato minuscolo…), l'osservanza/non osservanza delle *regole ortografiche*, la presenza di *regole "nuove"* (K al posto di "ch", x al posto di "per"…), interessanti al fine di rilevare la cura e la precisione nella scrittura, oltre che il grado di divergenza rispetto alle convenzioni grafiche e ortografiche, più volte segnalato in aumento dai docenti sia nei questionari sia nelle interviste. Alla seconda categoria attengono le *concordanze* (soggetto/predicato, nome/aggettivo), in quanto rivelatrici di competenza nella composizione coerente di frasi e periodi, l'*uso di congiunzioni e pronomi relativi*, che informa rispetto ai collegamenti stabiliti tra le parti di un testo, anche all'interno di uno stesso periodo, la *proprietà lessicale*, che manifesta le scelte degli scriventi nell'attribuire significati e nel contestualizzare i termini. Tutti elementi, questi ultimi, che concorrono alla costruzione del testo in quanto tale, sia perché lo strutturano dal punto di vista formale, sia perché lo rendono coerente dal punto di vista semantico.

Per ciascun indicatore sono state formulate modalità di osservazione, misurazione e indicizzazione dei dati, come detto nel paragrafo 2.1 di questo capitolo.

2.3.5 Le indicazioni per gli analisti

Orientare l'analista rispetto all'operazione che gli si richiede e alla fase della ricerca in cui è coinvolto, offrire indicazioni per l'utilizzo della griglia di valutazione: questi gli obiettivi del *Fascicolo per gli analisti*, elaborato nella versione finale dopo due applicazioni di prova della griglia e delle relative istruzioni.[42]

La prima parte, concepita come strumento per porre l'analista in situazione, consiste in una breve descrizione delle prove somministrate agli studenti e del questionario ad esse collegato, cui segue una sintetica ricostruzione del percorso di ricerca.

[42] Si veda, a questo proposito il paragrafo 4, Capitolo 2. Le relazioni sulle due prove, ad opera di docenti esperti del Giscel Trentino, sono archiviate in IPRASE, Materiali di lavoro di "Scritture di scuola".

Nella seconda parte si descrivono gli indicatori che si utilizzeranno per analizzare le prove, con cenni alle teorie scientifiche di riferimento, e indicazioni sui criteri di valutazione nei quali sono stati declinati.

Ad esempio, dell'indicatore *Qualità del testo*, si precisa che si sono scelti, come criteri di valutazione, la *coesione*, l'*organizzazione*, la *punteggiatura* e *altri aspetti formali* (grafia, congiunzioni e pronomi relativi, concordanze, lessico)

A seguire 2 capitoli dedicati ciascuno a una delle due prove di scrittura.

Nel primo si presenta la traccia della prova di sintesi, accompagnata dall'analisi di *informatività* da noi operata sui testi/fonte, ed espressa tramite una tabella nella quale si elencano le 27 informazioni riconoscibili nei testi/fonte e i 5 concetti generali cui si riferiscono.[43]

Nel secondo, dopo la trascrizione della traccia, si torna sull'indicatore *argomentatività*, per offrirne una descrizione più dettagliata. In particolare si insiste sulla necessità di ricavare il grado di argomentatività attraverso due operazioni, la prima di osservazione, tesa a fotografare il numero e la tipologia di asserzioni di cui è composto il testo, la seconda di valutazione, finalizzata a considerare le associazioni tra le asserzioni. Si raccomanda di esaminare il testo secondo una visione olistica, che tenga conto della quantità, ma anche della qualità e della contestualizzazione dell'Unità argomentative.[44]

Sia nel primo sia nel secondo capitolo si presentano numerosi esempi di testi elaborati dagli studenti ed esaminati utilizzando gli indicatori e i criteri previsti.

La quarta sezione riproduce il modello di griglia di valutazione, cui segue uno spazio nel quale ogni analista può esporre le sue osservazioni, ma soprattutto segnalare casi non riconducibili ad alcuna delle categorie individuate, e motivare le ragioni delle proprie scelte, quando ritenga che possano ingenerare ambiguità nell'interpretazione dei dati.

Non ci dilunghiamo oltre nella descrizione del fascicolo, in quanto lo stesso è riportato interamente in Appendice.

---

[43] Agli analisti si è chiesto di: assegnare un punto per ciascuna unità di informazione riconosciuta e correttamente restituita, e un punto per ogni concetto generale individuato; rilevare le informazioni, pertinenti e non, che lo studente ha aggiunto a quelle presenti nei testi/fonte. Si veda, a questo proposito, il testo del *Fascicolo per gli analisti*, in Appendice.

[44] A p. 192 del *Fascicolo per gli analisti* l'elencazione delle tipologie di Unità argomentative rilevabili nei testi. Le tipologie sono state individuate esaminando, alla luce delle teorie di Toulmin, un campione di 150 prove durante la seconda prova di applicazione della griglia di valutazione. Cfr. nota 39.

Capitolo 3
Analisi in profondità delle prove di scrittura: sintesi dei risultati

Bruno Mellarini

3.1 IL CAMPIONE, LE PRINCIPALI 'EVIDENZE', LA METODOLOGIA DI ANALISI E CORREZIONE

Oggetto di questo studio è la presentazione degli esiti e dei primi risultati relativi alle prove di scrittura sostenute, nella Provincia autonoma di Trento, dagli studenti del biennio delle scuole superiori nel maggio 2009.

L'analisi dei testi e la valutazione dei dati sono state condotte su un campione privo di valore statistico ma di per sé significativo e rappresentativo,[1] all'interno del quale sono compresi cinque Licei di diversa tipologia:

- un Liceo Classico/Scientifico/Linguistico (30 soggetti/prove, tutti di classe seconda);[2]
- un Liceo Classico e Sociopsicopedagogico (33 soggetti/prove, sia di prima che di seconda);[3]
- un Liceo Scientifico e Psicopedagogico (32 soggetti/prove, sia di prima che di seconda);[4]
- un Liceo Scientifico (32 soggetti/prove, tutti di classe seconda);[5]
- un Liceo Scientifico/Linguistico (34 soggetti/prove, tutti di classe seconda).[6]

Le prove esaminate e "corrette" sono state, complessivamente, 161, corrispondenti al 10,6% della popolazione che ha validamente affrontato il test (1522 soggetti/prove, 150 dei quali "esterni" rispetto al campione OCSE-PISA). È da notare, peraltro, che il numero andrebbe moltiplicato per due, dal momento che ogni test si compone di due prove: una di sintesi a partire da 2 testi/fonte e una di "avviamento" all'argomentazione.[7]

Tralasciando per il momento gli aspetti specifici che caratterizzano le due tipologie di esercitazione scritta di cui si è detto, appare necessario porsi, preliminarmente, alcuni interrogativi di fondo: come si presentano, ad un primo esame, le prove di scrittu-

[1] Tale significatività riguarda, come è ovvio, le problematiche di scrittura che si possono riscontrare in ambito liceale; è chiaro, tuttavia, che le principali 'evidenze' e linee di tendenza sono, almeno in qualche misura, comuni e quindi 'estensibili' a diverse tipologie scolastiche.

[2] Sigla di riferimento: 2 A.

[3] Sigla di riferimento 6 A.

[4] Sigla di riferimento: 16 A.

[5] Sigla di riferimento: 25 A.

[6] Sigla di riferimento 6 B.

[7] Per una descrizione puntuale delle due prove - ma anche per una ricostruzione precisa del percorso che ha portato alla loro strutturazione - si rimanda al contributo di Elvira Zuin presente in questo stesso volume: E. Zuin, capitolo 2, paragrafo 2.3 La griglia per l'analisi delle prove.

ra? Si configurano effettivamente come *testi*, ovvero, giusta l'etimologia,[8] come 'tessuti' formati da un insieme/intreccio di elementi ordinatamente disposti? E, infine, un'ultima, decisiva domanda: se le prove non si presentano nella forma del *textus* (o, meglio, se corrispondono solo in parte a questo modello ideale di riferimento), qual è la loro dominante, la caratteristica saliente che le connota rendendole riconoscibili?

Ora, l'elemento da focalizzare è proprio, a nostro giudizio, il grado di avvicinamento (o di distanziamento) che caratterizza questi elaborati rispetto al modello rappresentato dal "testo" (inteso, ovviamente, nella maniera che abbiamo indicato più sopra).

In effetti, i dati raccolti e i risultati che emergono dal campione preso in esame evidenziano, a partire da una serie di indici e di punteggi particolarmente significativi,[9] come l'aspetto problematico sia proprio il costituirsi del testo in quanto tale, il configurarsi dell'elaborato scritto in una forma "ordinata", funzionale agli scopi e alle intenzioni comunicative. Di fatto, pur non mancando, come vedremo, esempi in positivo, sono molte le prove in cui il discorso si articola per semplice *accumulazione*, per *aggiunta* di informazioni (o di 'unità argomentative', nel caso della prova n. 2) che si susseguono in modo più o meno casuale, ma comunque al di fuori di un disegno preordinato in cui si possa riconoscere una sequenzialità di elementi coerentemente disposti. Non sarà un caso, allora, che si sia rilevata spesso la mancanza della paragrafazione come elemento che concorre all'organizzazione del testo (ed è osservazione, questa, che vale sia per la prova n. 1 che per la prova n. 2, sebbene le due tipologie sottendano problemi di "organizzazione" e costruzione testuale almeno in parte diversi).

Un'altra 'evidenza' su cui è doveroso soffermarsi (e che riguarda tanto la prova di sintesi, quanto la prova di argomentazione) è quella relativa alla *punteggiatura*. È infatti sufficiente una rapida scorsa ai dati relativi agli errori di interpunzione per accorgersi che si tratta di un ambito decisamente problematico. Al contrario, se si prendono in esame gli indici di correttezza ortografica, si può notare come il quadro che ne risulta sia complessivamente migliore (il che contrasta, per certi versi, con l'abitudine a considerare l'ortografia come un campo d'intervento e azione didattica che necessita di un'attenzione e di una cura particolari).

Va detto, peraltro, che un tale risultato non sorprende: anche la punteggiatura appare debole proprio in quanto elemento che concorre alla organizzazione sintattica del testo.[10] Essa, in altre parole, funziona quale cartina al tornasole che ci permette

[8] "La nozione di "testo", elaborata originariamente dalla linguistica testuale ma ormai accolta largamente anche nelle grammatiche scolastiche, fa riferimento alla metafora del 'tessuto', della 'trama' di singoli fili che dà vita a un insieme organico (in latino TEXTUS è per l'appunto il participio del verbo TEXERE 'tessere')", L. Serianni, *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna 2007, p. 23.

[9] Ci si riferisce, in modo particolare, all'indicatore **'qualità del testo'**, con cui si sono "misurati" gli aspetti relativi alla **coesione**, alla **organizzazione**, alla **punteggiatura**, alla **grafia**, alla **correttezza ortografica** e **formale** (limitatamente alle seguenti categorie grammaticali: pronomi relativi, congiunzioni, concordanze e lessico). Ancora una volta, per una puntuale presentazione e definizione degli indicatori che si sono considerati, si rimanda a E. Zuin, capitolo 2, paragrafo 2.3.4 Gli indicatori comuni alle due prove: la lunghezza e la qualità del testo, pp. 49-50.

[10] "La punteggiatura (o interpunzione), nell'uso che se ne fa attualmente nell'italiano scritto, è legata in buona parte a esigenze di scansione sintattica" (N. Giannetto, *Manuale di scrittura. Dall'ortografia*

di cogliere, all'interno delle unità basilari della frase e del periodo, quella difficoltà di tipo organizzativo/costruttivo che emerge chiaramente – come si è detto – quando si prenda in esame la configurazione delle prove in quanto unità testuali.

A questo proposito, è però necessario andare oltre e cercare di chiarire un aspetto di fondo: che cosa si intende per errore di punteggiatura? Quali sono gli errori che si sono riconosciuti come tali? La risposta è molto semplice: si sono considerati errori di interpunzione sia quelli "visibili" (una virgola in posizione non accettabile, ad esempio), sia le "omissioni" (si pensi alla mancanza dei due punti laddove vi sia un elenco in funzione dichiarativo-esplicativa). Questo *modus* ha comportato, come si può immaginare, un lavoro di "ricostruzione" dall'interno del testo oggetto di analisi, anche nel tentativo di definire un ipotetico modello *ideale* di riferimento.

Un'ultima questione, ancora una volta 'comune' alle due prove, è quella che riguarda gli "aspetti formali" che si sono presi in considerazione: i pronomi relativi, l'uso delle congiunzioni, il rispetto delle concordanze, la 'proprietà' lessicale.

Ora, anche se in tutte le categorie considerate emergono aspetti e questioni estremamente interessanti, appare chiaro che le risultanze più problematiche (e, per così dire, preoccupanti) sono quelle che si riferiscono all'uso delle **congiunzioni** e alla **proprietà lessicale**, in quanto ambiti di interesse in cui si concentrano i risultati più negativi (ma anche le concordanze, pur evidenziando un numero di errori complessivamente inferiore, costituiscono un campo di indagine indubbiamente ricco di implicazioni, dal momento che testimoniano della evidente imprecisione – o addirittura della 'debolezza' – dei rapporti logici e grammaticali che legano tra loro le diverse parti del discorso).

Si può osservare, per il momento, come i numerosi errori relativi alle congiunzioni siano da leggersi (soprattutto per quanto riguarda la prova di sintesi) anche in rapporto alla difficoltà di costruire testi che siano completamente coesi. È infatti evidente, come vedremo presentando gli esiti delle prove, che a un basso indice di coesione corrisponde, quasi sempre, un numero significativo di errori nell'utilizzo delle congiunzioni (oppure, caso non infrequente, il loro mancato utilizzo).

Quanto alla proprietà di linguaggio, si tratta, con ogni evidenza, di una questione estremamente complessa e importante, anche in considerazione delle crescenti difficoltà che gli studenti incontrano rispetto alla competenza semantico-lessicale.[11] Gli errori, come si può immaginare, sono di diversa e varia tipologia; si è tuttavia cercato di ricondurli all'interno di tre categorie facilmente riconoscibili:

1. singoli termini impropri: *"È stato inoltre **stipulato** un documento da parte della Commissione Europea, […]"* (esempio tratto dalla prova 22 del gruppo 25 A);
2. espressioni semanticamente inaccettabili: *"[…] noi pensiamo che l'acqua sia un bene infinito e quindi lasciamo **scorrere i rubinetti** sprecandone moltissima […]"* (esempio tratto dalla prova 8 del gruppo 25 A);

---

ai testi professionali, McGraw-Hill, Milano 2006, p. 32).

[11] I risultati negativi riferibili a tale competenza sono confermati anche dalla prova di Italiano svolta nel corso della Maturità 2010: si veda, al riguardo, G. Benedetti, *Maturità, che fatica scrivere in italiano. Nei licei un tema su tre è insufficiente*, "Corriere della Sera", 30/06/2010, p. 27.

3. termini-spia di errori logico-concettuali: *"Questo problema del riscaldamento globale non è certo da ignorare perché il forte aumento del calore sulla terra ha **cause** molto significative per quanto riguarda lo scioglimento dei ghiacciai […]"* (esempio tratto dalla prova 8 del gruppo 25 A).

Va detto, al riguardo, che mentre le improprietà e le espressioni inaccettabili hanno una rilevanza esclusivamente linguistica, i termini-spia diventano essenziali in quanto permettono di cogliere la presenza di errori (o di incertezze) che investono non solo l'ambito linguistico ma anche quello concettuale. È, questa, una considerazione di ordine generale di per sé valida, anche se, è chiaro, dell'errore concettuale non è sempre possibile essere sicuri, visto che potrebbe trattarsi di una svista, di un refuso, di un termine utilizzato per distrazione (come dimostra l'ultimo esempio riportato più sopra).

Si è deciso, comunque, di non considerare l'eventualità della distrazione (anche perché impossibile da verificare) e di rilevare tutti i termini che fossero inquadrabili, per l'appunto, come 'spia' di errori riferibili all'ambito concettuale.

3.2 RIASSUMERE O SINTETIZZARE?

Nella prova n. 1 si chiedeva agli studenti di elaborare una testo personale a partire dalle informazioni presenti in 2 testi/fonte riguardanti il riscaldamento della Terra.

3.2.1 Analisi dei risultati relativi ad un Liceo Scientifico

Consideriamo a questo punto, per avviare una lettura più puntuale dei risultati, alcuni dati relativi ad un Liceo Scientifico (sigla di riferimento: 25 A). Si tratta di un campione costituito da 32 soggetti/prove (10 di sesso maschile e 22 di sesso femminile) tutti di classe seconda.[12]

L'analisi proposta avrà per oggetto i seguenti indicatori: **Unità di informazione** (indicatore 'B'), **Informatività** (indicatore 'C'), **Integrazione** (indicatore 'D'), **Qualità del testo** (indicatore 'E'). Per quanto riguarda l'indicatore 'B' avremo quattro punteggi relativi al totale delle informazioni utilizzate e delle informazioni correttamente restituite in ogni singola prova (vedi di seguito tabella 3.1). Agli indicatori 'C' e 'D' corrisponderà, rispettivamente, il 'punteggio di informatività' ed il 'punteggio di integrazione'. Infine, per l'ultimo indicatore ('E') avremo a disposizione, oltre a un punteggio riferito all'organizzazione del testo, quattro indici distinti relativi, rispettivamente, alla coesione, alla punteggiatura, alla correttezza ortografica e alla correttezza "formale".

[12] Le prove del gruppo 25 A rappresentano il nostro riferimento essenziale, tuttavia in qualche caso si citeranno, per necessità di esemplificazione, anche prove appartenenti ad altri licei.

• Indicatore 'B' Unità di informazione

Si vedano, innanzi tutto, i punteggi relativi alle informazioni *riconosciute* (R) e alle informazioni *riprese in modo corretto* (RC):

Tab. 3.1: Unità di informazione

Prova[13]	**Testo/fonte 1**			**Testo/fonte 2**		
	R	**RC**	**Differenza R/RC**	**R**	**RC**	**Differenza R/RC**
S1	7	4	3	2	1	1
S2	10	6	4	9	3	6
S3	6	3	3	8	5	3
S4	7	**4**	3	12	**6**	6
S5	4	2	2	4	4	0
S6	7	2	5	8	1	7
S7	9	3	6	9	5	4
S8	4	1	3	2	1	1
S9	2	1	1	3	0	3
S10	9	5	4	8	4	4
S11	9	4	5	8	3	5
S12	7	1	6	3	1	2
S13	7	1	6	7	1	6
S14	5	4	1	5	2	3
S15	4	2	2	7	2	5
S16	10	5	5	12	4	8
S17	6	**3**	3	9	**7**	2
S18	6	**5**	1	10	**6**	4
S19	5	3	2	7	3	4
S20	7	5	2	6	1	5
S21	8	4	4	7	2	5
S22	11	5	6	9	4	5
S23	8	4	4	10	5	5
S24	7	**4**	3	9	**6**	3
S25	5	1	4	5	2	3
S26	2	1	1	1	1	0
S27	1	0	1	2	0	2
S28	9	8	1	2	1	1
S29	6	4	2	3	0	3
S30	6	2	4	7	3	4
S31	3	0	3	3	3	0
S32	6	2	4	7	3	4

Ciò che la tabella evidenzia, rispetto ai 2 testi/fonte che gli studenti dovevano sintetizzare, è la presenza di informazioni soltanto *riconosciute* (R) e di informazioni *riprese in modo corretto* (RC).

[13] Si tenga presente che ogni prova è contrassegnata da una lettera (P o S a seconda della classe d'appartenenza) e da un numero progressivo.

A questo proposito, la prima cosa che si può notare è che il numero delle informazioni correttamente riprese è quasi sempre *inferiore* al numero delle informazioni riconosciute. Le uniche eccezioni sono rappresentate (limitatamente al testo/fonte n. 2) dalle prove S5, S26 ed S31. Anche nelle quattro *performance* "migliori",[14] corrispondenti alle prove **S4**, **S17**, **S18** ed **S24**, si può osservare che il numero delle informazioni riprese in modo corretto è sempre inferiore al numero delle informazioni che sono state riconosciute (la differenza, come risulta dalla tabella, arriva a 9 punti nella prova S4).

È da notare, inoltre, come lo scarto tra R ed RC risulti in 7 casi decisamente marcato (prove S2, S6, S7, S11, S13, S16 ed S22). Le *performance* "peggiori" sono rappresentate da S16 e da S22 con una differenza R/RC pari, rispettivamente, a 13 e 11 punti. Solo in 3 casi, come si è detto più sopra, R ed RC si equivalgono.

Alcuni dati, infine, per quanto riguarda le medie riscontrate:

- la media delle informazioni *riconosciute* (R) è pari a 6,4;
- la media delle informazioni *riprese in modo corretto* (RC) è pari a 3;
- la media relativa alla differenza R/RC è pari a 3,4.

Che cosa significa tutto questo? Significa, evidentemente, che vi sono state delle difficoltà nel momento in cui gli studenti hanno dovuto procedere alla restituzione e, quindi, alla rielaborazione delle unità informative che avevano riconosciuto come interessanti e "valide" ai fini della sintesi dei testi/fonte. È chiaro, in particolare, che il *riconoscimento* di un'unità informativa non si traduce automaticamente nella sua corretta restituzione. Anzi, le cose sembrano andare proprio nella direzione opposta: solo alcune delle informazioni 'riconosciute' sono state correttamente riprese e restituite attraverso la rielaborazione nel testo di sintesi (se si considerano le medie riportate più sopra, la percentuale relativa è all'incirca del 50%).

Il problema che si pone è dunque complesso in quanto investe, oltre alla rielaborazione, anche il momento della lettura e della comprensione del contenuto delle unità di informazione.

Ed è un momento, quello della lettura/comprensione, che non può non incidere sulla successiva 'restituzione' delle unità informative: accade infatti spesso, ad esempio, che lo studente non colga o fraintenda il contenuto dell'unità di informazione, che viene di conseguenza 'perso', tradito o modificato nella successiva fase di elaborazione testuale (vi sono, insomma, delle *misunderstanding* che riducono il grado di comprensione dei testi/fonte, compromettendo, di conseguenza, la possibilità di una restituzione adeguata delle informazioni in essi contenute).

In generale, per quanto riguarda la 'restituzione' delle unità di informazione, si sono individuate alcune modalità ricorrenti:

a. pura e semplice trascrizione/ricopiatura delle unità di informazione;

---

[14] Si sono classificate come *performance* "migliori" le prove che presentano una sommatoria di informazioni RC pari o superiore a 10.

b. restituzione incompleta e/o inadeguata del contenuto essenziale dell'unità di informazione;
c. generalizzazione/espansione del contenuto dell'unità di informazione;
d. modifica della prospettiva temporale all'interno della quale si colloca l'unità di informazione considerata;
e. interpretazione arbitraria (e quindi erronea) del contenuto dell'unità informativa.

Vediamo un primo esempio utilizzando la prova S22 del gruppo 25 A:

> *Nel 2007 è stato* [sic] *indotta una ricerca sul cambiamento climatico.* ***Si è calcolato che il 2007 è stato uno dei 5 anni più caldi misurati dal 1860****. Sono stati lanciati diversi allarmi da organizzazioni internazionali e vengono continuamente registrati record di caldo che si manifestano ininterrottamente. Gli ultimi record calcolati negli anni '80 sono stati "battuti" negli anni 90. Il* ***Pianeta terra sta attraversando un aumento della temperatura terrestre****, a causa di fenomeni naturali,* ***ed è incrementata e resa*** [sic] ***più veloce dalle attività umane****. L'elemento principale che ha caratterizzato il 2007 è stato il riscaldamento delle aree polari. È stato anche indotto uno studio dalla NASA* ***che ha registrato lo scioglimento dei ghiacci estivi****, entro cinque anni. Si è poi registrato un aumento di fenomeni climatici come ad esempio la siccità e le innondazioni* [sic].
>
> *Si è calcolato che* ***nel Sahel è aumentato il tasso dell'aridità negli ultimi 25 anni****; in Australia si sta ormai concludendo il sesto anno di siccità e in Cina si sono registrati* [sic] *una vasta serie di alluvioni e innondazioni che* ***hanno tolto la vita ad oltre 500.000 persone****.*
>
> *È stato inoltre stipulato un documento da parte della Commissione Europea, che suggerisce alcune iniziative da intraprendere per cercare di adattarsi a questi cambiamenti, cercando anche di limitare gli effetti negativi.*
>
> *Anche l'Europa risente già degli effetti provocati dal cambiamento climatico; le precipitazioni sono cresciute fortemente nella parte settentrionale, mentre gli episodi di siccità sono in forte aumento nella parte meridionale.*
>
> *Nelle zone montane* ***il progressivo aumento della temperatura provocherà lo scioglimento di nevai e ghiacciai****, che andranno a modificare la portata di fiumi e laghi. Per le zone costiere invece,* ***è molto alto il tasso dei rischi provocati da tempeste e nubifragi. Si ridurrà poi la disponibilità dell*** [sic] ***acqua per la produzione di energia elettrica****, la coltivazione e l'agricoltura verranno modificate dai cicli stagionali. Diverranno però molto più importanti questi aspetti,* ***per ridurre gli effetti negativi e dovranno essere combattuti attraverso interventi sull'ambiente****.*
>
> In grassetto: le unità di informazione non correttamente restituite.

Si considerino, dapprima, alcuni dati: per il testo/fonte n. 1, le informazioni riconosciute sono 11, ma quelle riprese in modo corretto sono solo 5; per il testo/

fonte n. 2, sono 9 le informazioni riconosciute e 4 quelle riprese correttamente. Vi è dunque uno scarto complessivo tra R ed RC pari a 11.

Cerchiamo di capire che cosa è successo mettendo a confronto ogni singola UI[15] con la ripresa/rielaborazione operata dallo studente:

- Unità di informazione 2.2: **Osservatori climatici di tutto il mondo hanno constatato che il 2007 è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860, cioè da quando esistono dati meteorologici affidabili.**

  Testo dello studente: *Si è calcolato che il 2007 è stato uno dei 5 anni più caldi misurati dal 1860*. Come si può notare, a parte l'uso improprio del verbo "calcolare", lo studente non ha veramente rielaborato l'UI, ma si è perlopiù limitato ad una semplice ricopiatura/trascrizione (si veda il caso 'a' nella tipologia di modalità indicate più sopra). Risulta, inoltre, del tutto ingiustificato il riferimento al 1860, dal momento che non si spiegano le ragioni che rendono quest'anno particolarmente importante e significativo.

- Unità di informazione 2.6 e 2.7: **Il nostro Pianeta sta infatti attraversando una fase di aumento della temperature media dell'atmosfera terrestre e degli oceani dovuta a cause naturali, ma resa più rapida e intensa dalle attività umane (uso di combustibili fossili, abbattimento delle foreste, allevamento di bovini, agricoltura,…).**

  Testo dello studente: *Il Pianeta terra sta attraversando un aumento della temperatura terrestre, a causa di fenomeni naturali, ed è incrementata e resa più veloce dalle attività umane*. In questo caso lo studente ha cercato di rielaborare il testo di partenza, ma la restituzione è piuttosto incerta, anche perché ha ripreso soltanto in parte il riferimento alla "fase di aumento". In questo modo, come si può notare, è "scomparsa" la *fase* ma è rimasto l'*aumento*, che ovviamente non si accorda in alcun modo con il verbo "attraversare". Vi sono inoltre altri problemi che riguardano le concordanze: in effetti, per come è costruita la frase, risulta che la temperatura è non solo *incrementata* ma anche *resa più veloce* dalle attività dell'uomo. Insomma, siamo di fronte a un esempio di restituzione inadeguata dell'unità informativa, che pure è stata riconosciuta (si veda il caso 'b' nella tipologia di modalità indicate più sopra).

- Unità di informazione 2.9: **Uno studio della NASA prevede tra cinque anni una riapertura del passaggio di Nord Ovest tra Mar Glaciale Artico e Oceano Pacifico per lo scioglimento completo dei ghiacci artici estivi.**

  Testo dello studente: *È stato anche indotto uno studio dalla NASA che ha registrato lo scioglimento dei ghiacci estivi, entro cinque anni.* Qui i problemi sono due: da una parte, il riconoscimento del nucleo essenziale dell'unità infor-

[15] D'ora in avanti, per comodità, le unità informative verranno spesso indicate con la sigla UI (peraltro utilizzata anche da Serianni nel volume che abbiamo citato in apertura).

mativa; dall'altra, l'adozione di una prospettiva temporale non adeguata (si veda il caso 'd' relativo alla tipologia prevista). Innanzi tutto, non essendoci alcun riferimento alla "riapertura" del passaggio di Nord Ovest, è chiaro che manca del tutto il contenuto essenziale dell'UI. Nello stesso tempo, l'utilizzo del passato prossimo da parte dello scrivente ("ha registrato", peraltro in contraddizione con la successiva indicazione *entro cinque anni*) fa pensare a un processo concluso, e non a qualcosa che dovrà compiersi nel futuro (si tenga presente che quello della NASA è un "pronostico", uno studio che fa ipotesi sul futuro).

- Unità di informazione 2.11: **In particolare, nel Sahel (la regione semiarida che si estende a sud del deserto del Sahara) è molto aumentata l'aridità negli ultimi venticinque anni e la popolazione si è ridotta del 75%.**

Testo dello studente: *Si è calcolato che nel Sahel è aumentato il tasso dell'aridità negli ultimi 25 anni.* Anche in questo caso si ha un esempio di restituzione inadeguata: lo studente ha sì riconosciuto l'informazione (limitatamente ad uno degli elementi in essa presenti: l'aumento dell'aridità), ma non è stato in grado di coglierne l'aspetto essenziale (il fatto che il Sahel abbia subìto uno spopolamento di enormi proporzioni).

- Unità di informazione 2.13: **In Cina, invece, una serie di alluvioni catastrofiche avvenute in luglio nel cuore del Paese ha sconvolto la vita di oltre 500.000 persone: quasi due metri e mezzo di acqua in sole ventiquattr'ore.**

Testo dello studente: […] *in Cina si sono registrati una vasta serie di alluvioni e innondazioni che hanno tolto la vita ad oltre 500.000 persone*. In questo caso, è chiaro che lo studente ha letto l'unità informativa dandone un'interpretazione personale e, quindi, del tutto arbitraria. Il fatto che mezzo milione di persone abbia avuto la vita "sconvolta" da un devastante susseguirsi di alluvioni si è tramutato, nella rielaborazione proposta, in un vero e proprio disastro in cui 500.000 persone hanno perso la vita (si veda la voce 'e' relativa alle modalità di restituzione delle unità informative).

- Unità di informazione 2.20: **Nelle zone di montagna il progressivo aumento della temperatura porta allo scioglimento di nevai e ghiacciai.**

Testo dello studente: *Nelle zone montane il progressivo aumento della temperatura provocherà lo scioglimento di nevai e ghiacciai, che andranno a modificare la portata di fiumi e laghi*. L'errore, anche in questo caso, è dovuto all'assunzione di un'errata prospettiva temporale: nel testo/fonte l'aumento della temperatura e il conseguente scioglimento dei ghiacciai non sono presentati come eventi *futuri*, ma come fenomeni *in atto*. L'errore, quindi, consiste nella proiezione in avanti (nella prospettiva del futuro) di qualcosa che appartiene, di fatto, alla dimensione dell'attualità.

- Unità di informazione 2.23: **Per le zone costiere di tutta l'Europa diventa maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi.**

Testo dello studente: *Per le zone costiere invece è molto alto il tasso dei rischi provocati da tempeste e nubifragi*. Evidente il passaggio (errato) che sostituisce i "rischi di" con i "rischi provocati da". In questo modo "tempeste" e "nubifragi" verrebbero a configurarsi come cause produttive di "rischi" non meglio specificati (e non più come effetti/conseguenze del riscaldamento globale). La restituzione è quindi inadeguata.

- Unità di informazione 2.24: **Nell'immediato futuro, nelle regioni in cui le precipitazioni diminuiranno e le estati secche saranno più frequenti, si ridurrà la disponibilità di acqua necessaria per il funzionamento delle centrali di produzione dell'energia elettrica** […].

Testo dello studente: *Si ridurrà poi la disponibilità dell* [sic] *acqua per la produzione di energia elettrica,* […]. La rielaborazione appare inadeguata, in quanto lo studente ha generalizzato il contenuto dell'unità informativa senza specificare che si tratta di un fenomeno circoscritto ad alcune aree caratterizzate da particolari condizioni climatiche (si veda il caso 'c' nella tipologia di modalità previste).

- Unità di informazione 2.26: **Nello stesso tempo, questi settori diventeranno sempre più importanti perché gli effetti negativi dei cambiamenti climatici dovranno essere combattuti soprattutto attraverso interventi sull'ambiente che permettano di proteggere il territorio.**

Testo dello studente: *Diverranno però molto più importanti questi aspetti, per ridurre gli effetti negativi e dovranno essere combattuti attraverso interventi sull'ambiente*. Del tutto inadeguata la restituzione, sia per la genericità del termine "aspetti" in luogo di "settori", sia per la difficoltà di stabilire a quale soggetto debba riferirsi il predicato "dovranno essere combattuti".

Un altro esempio molto interessante è quello offerto dalla prova P1 (che traiamo questa volta da 6 A – Liceo Classico e Sociopsicopedagogico):

> *Nel 2007,* ***alcuni climatici*** [sic] ***hanno constatato che è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860. Il nostro Pianeta ha un aumento della temperatura media dell'atmosfera terrestre.*** *Nel 2007 ci fù* [sic] *il riscaldamento delle aree polari; con* ***lo studio della NASA prevede che fra i cinque anni si può avere il completo soglimento*** [sic] ***dei ghiacci artici estivi.*** *Nel Sahel la popolazione si è ridotta del 75%.* ***Nell'Australia si stà*** [sic] ***concludendo la siccità; mentre in Cina avvengono una serie di alluvioni catastrofiche.***
>
> ***Il Documento della Commissione Europea presentato nel giugno del 2007 agli Stati Uniti*** [sic] ***membri dell'UE, sottolineando che il cambiamento di clima sta causando a livello mondiale e che i Paesi si devono addattarsi*** [sic]

a questi cambiamenti anche in modo negativo. *In tutto il mondo ci furono molti effetti su molti sistemi sia fisici sia biologici.* ***In alcune parti dell'Europa ci sono precipitazioni nevose e piovose, mentre in un'altre*** [sic] ***c'è la scarsità dell'acqua*** *per l'aumento delle temperature. Nelle montagne* ***grazie all'aumento delle temperature c'è il rischio che i nevai e i ghiacciai si sciolgano*** *modificando così la portata dei fiumi. Nelle zone costiere di tutta Europa* ***c'è la maggioranza di pericolo di tempeste e nubifragi.*** *Il settore dell'agricoltura e della coltivazione saranno modificati e adattati* [sic] *al cambiamento climatico.*

In grassetto: le unità di informazione non correttamente restituite.

Su un totale di 17 informazioni "riconosciute", se ne sono individuate solo 5 come "riprese in modo corretto": anche questa prova è quindi ampiamente significativa di una serie di difficoltà riguardanti la corretta restituzione delle unità informative.

Cerchiamo di capire che cosa è successo valutando caso per caso:

- Unità di informazione 2.2: **Osservatori climatici di tutto il mondo hanno constatato che il 2007 è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860, cioè da quando esistono dati meteorologici affidabili.**

  Testo dello studente: *Nel 2007, alcuni climatici hanno constatato che è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860.* Ora, a parte l'aggettivo "climatici" che da solo non ha alcun senso, è da notare che il riferimento al 1860 rimane di fatto sospeso, in quanto non si esplicitano le ragioni che ne giustificano l'importanza. La ripresa della UI è quindi inadeguata.

- Unità di informazione 2.6: **Il nostro Pianeta sta infatti attraversando una fase di aumento della temperatura media dell'atmosfera terrestre e degli oceani dovuta a cause naturali.**

  Testo dello studente: *Il nostro Pianeta ha un aumento della temperatura media dell'atmosfera terrestre.* La restituzione del contenuto dell'unità informativa è evidentemente parziale, visto che manca il riferimento – che in questo caso è davvero essenziale – alle "cause naturali" che hanno concorso al prodursi del fenomeno.

- Unità di informazione 2.9: **Uno studio della NASA prevede tra cinque anni una riapertura del passaggio di Nord Ovest tra Mar Glaciale Artico e Oceano Pacifico per lo scioglimento completo dei ghiacci artici estivi.**

  Testo dello studente: […] *con lo studio della NASA prevede che fra i cinque anni si può avere il completo soglimento dei ghiacci artici estivi.* È chiaro che lo studente ha colto un elemento senza dubbio presente nell'unità informativa (lo scioglimento dei ghiacci artici), ma non è riuscito a individuarne il nucleo essenziale. In particolare, nella restituzione proposta, non vi è alcun

riferimento alla "riapertura del passaggio di Nord Ovest" (l'esempio è quindi riconducibile al caso 'b' della casistica riportata più sopra).

- Unità di informazione 2.12: **Per l'Australia, si sta concludendo il sesto anno consecutivo di siccità.**

Testo dello studente: *Nell'Australia si stà concludendo la siccità.* In questo caso, si può dire che lo studente abbia completamente rovesciato il senso dell'unità di informazione: in essa, come risulta evidente, non si parla della *fine* della siccità che ha lungamente afflitto l'Australia, ma solo della conclusione del "sesto anno consecutivo" caratterizzato dal perdurare di questo fenomeno (il che significa, ovviamente, che in futuro potrebbero essercene anche degli altri). Il travisamento e la mancata comprensione della UI sono quindi evidenti (caso 'e' delle modalità di restituzione indicate in precedenza).

- Unità di informazione 2.13: **In Cina,** […]**, una serie di alluvioni catastrofiche avvenute in luglio nel cuore del Paese ha sconvolto la vita di oltre 500.000 persone: quasi due metri e mezzo di acqua in sole ventiquattr'ore.**

Testo dello studente: […] *in Cina avvengono una serie di alluvioni catastrofiche.* In questo caso, a parte l'errore relativo alla concordanza di numero,[16] è da notare l'utilizzo del presente ("avvengono"); un utilizzo che non è accettabile in quanto attualizza degli eventi che sono invece storicamente determinati (le alluvioni di cui si parla, essendo avvenute nel luglio del 2007, non appartengono più all'attualità). Abbiamo dunque un esempio riconducibile al caso 'd', ovvero alla modifica della prospettiva temporale che caratterizza l'unità informativa.

- Unità di informazione 2.14 e 2.15: **Il Documento della Commissione Europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa", presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE, sottolinea i problemi che il cambiamento di clima sta causando a livello mondiale e suggerisce alcune iniziative che i Paesi europei dovranno intraprendere per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti limitandone gli effetti negativi.**

Testo dello studente: […] *sottolineando che il cambiamento di clima sta causando a livello mondiale e che i Paesi si devono addattarsi a questi cambiamenti anche in modo negativo*. La ripresa (anche per l'errore di costruzione legato all'utilizzo del gerundio in apertura) appare del tutto inadeguata: l'idea che i Paesi europei si debbano adattare ai cambiamenti climatici "anche in modo negativo" non è assolutamente presente all'interno della UI. Inoltre manca il riferimento, essenziale anche in questo caso, ai "problemi" determinati dal cambiamento climatico in atto.

---

[16] Per quanto riguarda le concordanze di numero (e di genere) *cfr.* L. Serianni, *op. cit*., pp. 28-29.

- Unità di informazione 2.18: **L'Europa già risente degli effetti del cambiamento climatico: le precipitazioni nevose e piovose sono cresciute fortemente nelle regioni settentrionali, mentre sono sempre più frequenti episodi di siccità nell'Europa meridionale.**

Testo dello studente: *In alcune parti dell'Europa ci sono precipitazioni nevose e piovose, mentre in un'altre c'è la scarsità dell'acqua per l'aumento delle temperature.* Anche in questo caso la restituzione risulta nello stesso tempo incompleta e inadeguata, dal momento che manca del tutto il riferimento all'*aumento* delle precipitazioni e della siccità, così come manca una localizzazione precisa dei fenomenti considerati. Lo studente, pur avendo colto l'importanza dell'unità informativa, non ne ha restituito il dato maggiormente significativo.

- Unità di informazione 2.20: **Nelle zone di montagna il progressivo aumento della temperatura porta allo scioglimento di nevai e ghiacciai.**

Testo dello studente: *Nelle montagne grazie all'aumento delle temperature c'è il rischio che i nevai e i ghiacciai si sciolgano*. A parte l'uso di una locuzione preposizionale non corretta ("grazie a" invece che "a causa di"), è da notare l'interpretazione a cui lo studente ha sottoposto l'unità informativa, facendo dello scioglimento dei ghiacciai un'eventualità (*c'è il rischio*…) e non una realtà effettiva.

- Unità di informazione 2.23: **Per le zone costiere di tutta l'Europa diventa maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi.**

Testo dello studente: *Nelle zone costiere di tutta Europa c'è la maggioranza di pericolo di tempeste e nubifragi.* Il termine "maggioranza" (ovviamente registrato quale errore lessicale) compromette la restituzione corretta dell'unità di informazione.

• Indicatore 'B.3' Informazioni aggiunte

Come risulta dalla tabella 3.2, su 32 prove si registrano 21 casi in cui sono state aggiunte delle informazioni a quelle già presenti nei testi/fonte. Il numero delle informazioni pertinenti aggiunte nei testi varia tra 1 e 5 (cfr. prova S19). Non vi sono casi di aggiunta di informazioni non pertinenti.

Tab. 3.2: Informazioni aggiunte

Prova	Numero informazioni pertinenti	Numero informazioni non pertinenti	Prova	Numero informazioni pertinenti	Numero informazioni non pertinenti
S1	0	0	S17	0	0
S2	0	0	S18	2	0
S3	0	0	**S19**	**5**	0
S4	0	0	S20	0	0
S5	1	0	S21	1	0
S6	1	0	S22	0	0
S7	0	0	S23	3	0
S8	2	0	S24	1	0
S9	2	0	S25	1	0
S10	0	0	S26	3	0
S11	0	0	S27	2	0
S12	1	0	S28	2	0
S13	1	0	S29	2	0
S14	4	0	S30	1	0
S15	0	0	S31	3	0
S16	1	0	S32	2	0

Si può vedere, al riguardo, la prova S19:

Tutte le organizzazioni mondiali stanno lanciando allarmi sul cambiamento climatico. Quello che è stato registrato nell'anno 2007 è la prova che il clima del nostro pianeta sta cambiando. Ciò è dovuto al naturale ciclo climatico del nostro pianeta, l'uomo, però, con le sue attività industriali ha aumentato quel ciclo.

Con l'aumento dell [sic] ***CO² nell'aria ha favorito quel processo che viene definito "effetto serra"****. Il CO², perciò, funge da spugna di calore che assorbe i raggi infrarossi riflessi dalla terra facendola rimanere più calda. Questo ha comportato all'*[sic]*aumento in alcune aree del pianeta dei fenomeni cosiddetti "estremi". Questi effetti estremi come siccità e inondazioni hanno fatto si* [sic] *che le aree più colpite si spopolassero del settantacinquepercento* [sic] *addirittura.*

Noi, a livello Europeo [sic]*, riscontriamo dei mutamenti climatici su due fronti: quello fisico e biologico. Il primo di questi rappresenta ad esempio* ***il prosciugamento dei fiumi****, il ritiro dei ghiacciai e addirittura il* ***forte abbassamento dei fiumi****. Sul fronte biologico, invece, vediamo come* ***alcuni tipi di piante spariscano con l'aumento delle temperature*** *o con la diminuzioni* [sic] *delle fonti idriche. Inoltre, anche il mondo animale è collegato a quello vegetale perche* [sic] ***vengono a mancare gli erbivori che si nutrono di una determinata specie di pianta****. della quale, come abbiamo detto prima, è sempre più incerta l'esistenza.*

Anche in Europa abbiamo un'estremizzazione del clima. È stato registrato infatti che in Europa Settentrionale [sic] *le precipitazioni nevose e piovose sono aumentate, mentre nell'Europa Meridionale* [sic] *le precipitazioni sono diminuite fortemente e cio* [sic] *ha comportato ad* [sic] *un* ***progressivo prosciugamento delle falde acquifere****. Poi sulle zone costiere si è visto l'aumento di nubifragi e tempeste.*

L'intero mondo, perciò, deve incominciare ad adattarsi <u>in quanto</u> l'industria idroelettrica e l'agricoltura, nelle zone di maggiore siccità dovra [sic] *modificarsi o comunque riadattarsi.*

In grassetto: le informazioni pertinenti aggiunte.
Sottolineati: gli errori nell'uso delle congiunzioni.

Le informazioni aggiunte – che abbiamo evidenziato nel testo – sono tutte pertinenti e riguardano i seguenti ambiti di riferimento:

- la responsabilità dell'uomo rispetto al problema dell'"effetto serra";
- i problemi relativi al livello e alla portata dei fiumi (in diminuzione);
- la scomparsa di alcune specie vegetali;
- il problema della sopravvivenza degli erbivori;
- il prosciugamento delle falde acquifere.

Al di là delle cinque informazioni aggiunte, la prova risulta interessante anche per altri aspetti che si possono considerare positivi, quali la coesione (indice relativo 0,64)[17] e un sufficiente numero di informazioni riprese in modo corretto (6).[18]

Diversa è invece la valutazione se si considera la correttezza formale: vi sono infatti 5 errori a carico del lessico e 3 a carico delle congiunzioni.

I più interessanti sono proprio quelli che riguardano le congiunzioni: nel primo caso segnalato, la congiunzione "perciò" appare incongruente e non accettabile dal momento che introduce una proposizione di valore esplicativo; nel secondo caso si utilizza il "perché" là dove sarebbe stata necessaria una conclusiva ("e quindi", "di conseguenza"); infine, nell'ultimo caso, la locuzione cong. "in quanto" non è sbagliata in sé ma in ragione del fatto che si inserisce in un contesto del tutto tautologico ("*deve incominciare ad adattarsi in quanto* […] *dovra modificarsi o comunque riadattarsi*").

Si può anche notare, come ultima cosa, la presenza di tre errori (non rilevati dalla griglia di correzione) relativi all'uso delle preposizioni semplici e articolate.

• Indicatore 'C' Informatività

Consideriamo, a questo punto, i risultati relativi alla *informatività* (indicatore 'C'), ovvero al numero dei **concetti generali** che soggiacciono alle informazioni utilizzate e che si possono riconoscere nei testi prodotti:

---

[17] Si tenga presente che per quanto riguarda gli indici di coesione il range va da 0 a 1.

[18] Non mancano, tuttavia, gli errori: lo spopolamento del 75% è un dato che si riferisce soltanto alla regione del Sahel (cfr. unità di informazione 2.11) e, in quanto tale, non è estensibile ad altre regioni o ad altri territori (siamo dunque in presenza di un caso di 'generalizzazione').

Tab. 3.3: Informatività

Prova	Punteggio[19]	Prova	Punteggio
S1	4	S17	5
S2	4	S18	4
S3	4	S19	3
S4	3	S20	5
S5	2	S21	5
S6	3	S22	4
S7	3	S23	5
S8	3	S24	4
S9	2	S25	2
S10	3	S26	3
S11	4	S27	2
S12	4	S28	4
S13	3	S29	4
S14	4	S30	4
S15	3	S31	3
S16	4	S32	4

Media: 3,6

Come si vede, si evidenzia nel complesso un punteggio di informatività piuttosto buono: 14 prove con punteggio 4, 4 prove con punteggio 5 e 10 con punteggio 3 (mentre il punteggio 2 si presenta solo in 4 casi). Questo risultato, almeno in apparenza "brillante", andrebbe però rapportato al grado di *effettiva rielaborazione* delle unità informative. Si è infatti visto, analizzando i casi esemplari riportati in precedenza, come spesso le unità di informazione siano state semplicemente trascritte e "ricopiate" dai testi/fonte senza alcuna modifica. In questo caso si avrà inevitabilmente un elevato punteggio di informatività, ma è chiaro che a tale punteggio non potrà corrispondere, per ovvie ragioni, un'effettiva qualità e "originalità" del testo prodotto.

• Indicatore 'D' Integrazione

L'indicatore di *integrazione* ci permette di fare delle osservazioni estremamente significative, *in primis* per quanto riguarda il rispetto della consegna. In effetti, se nella consegna si chiedeva di partire dai testi/fonte al fine di produrre un elaborato personale che tenesse conto delle informazioni fornite e ne desse una sintesi originale, si può dire che, nella maggioranza dei casi, il compito sia stato quanto meno disatteso: gli studenti hanno sì ripreso le informazioni contenute nei testi/fonte (in modo talora scorretto o inadeguato, come si è visto), ma non sono riusciti a produrre una sintesi vera e propria, anzi, il più delle volte siamo di fronte a testi che presentano una configurazione antitetica rispetto a qualsiasi idea di sintesi.

---

[19] Si tenga presente che il punteggio varia, in questo caso, tra 0 (nessun concetto generale correttamente restituito) e 5 (tutti i concetti generali correttamente restituiti). I 5 concetti di riferimento sono stati definiti, ovviamente, in sede di strutturazione della prova.

Di fatto, elaborando le loro "sintesi", hanno considerato separatamente i due testi/fonte, riportando prima una serie di informazioni tratte dal testo n. 1 e poi una serie di informazioni ricavate dal testo n. 2. Ciò è comprovato, con grande evidenza e in modo incontestabile, dai punteggi di integrazione che risultano, nella maggior parte dei casi, decisamente bassi. Si vedano, a questo proposito, i risultati relativi al Liceo che abbiamo assunto come modello di riferimento (25 A):

Tab. 3.4: Integrazione

Prova	Punteggio	Prova	Punteggio
S1	0	S17	**1**
S2	**1**	S18	**1**
S3	**1**	S19	0
S4	**2**	S20	0
S5	0	S21	0
S6	0	S22	0
S7	**1**	S23	0
S8	0	S24	**2**
S9	0	S25	0
S10	0	S26	0
S11	0	S27	0
S12	0	S28	0
S13	0	S29	0
S14	0	S30	0
S15	**1**	S31	0
S16	0	S32	0

Come si vede, si sono rilevate integrazioni solo in 8 casi (**S2, S3, S4, S7, S15, S17, S18** ed **S24**), e con punteggi piuttosto bassi (punteggio 1 in 6 casi e punteggio 2 per le prove S4 ed S24).[20] Si può notare, peraltro, che quattro di queste prove (S4, S17, S18 ed S24) corrispondono a quelle che sono già state individuate e classificate come *performance* "migliori".

Il problema dell'integrazione non può che "incrociarsi", come si diceva, con quello più generale relativo all'organizzazione del testo. A questo proposito, è stato possibile riconoscere alcuni "modelli" di costruzione testuale sufficientemente caratterizzati.[21] In linea di massima, le soluzioni adottate sono sostanzialmente tre (anche se non mancano, com'è ovvio, modalità alternative e possibili varianti):

---

[20] È sicuramente degno di nota il fatto che il medesimo risultato (8 prove con integrazioni corrette su 33 casi esaminati) si presenti relativamente a 6 A - Liceo Classico e Sociopsicopedagogico (si veda al riguardo l'allegato 7 - Tabelle di risultati, pp. 219-220). La tendenza è peraltro confermata anche da 16 A (7 casi di integrazione) e da 6 B (5 casi di integrazione).

[21] Lo stesso discorso non vale - come si vedrà - per la prova di avviamento all'argomentazione: in questo caso, la notevole varietà di soluzioni adottate rende davvero difficile l'individuazione di modelli di riferimento a cui ricondurre i testi prodotti dagli studenti.

1. una costruzione del testo *a blocchi* distinti (a volte persino evidenziati da una riga/spazio separante), all'interno dei quali si riprendono, separatamente, le unità di informazione del testo n. 1 e le unità di informazione del testo n. 2;
2. un procedimento costruttivo che funziona *per accumulazione* di informazioni scarsamente integrate tra loro (e debolmente connesse);
3. una soluzione "mista", in cui si ritrovano insieme le modalità dell'*accumulazione* e della costruzione *a blocchi*.

Si consideri, come primo esempio, la prova S7 (punteggio di integrazione pari a 1):

In tutto il mondo si stanno avendo dei cambiamenti climatici, siccità e innondazioni [sic] *sono all'ordine del giorno.*

Nel 2007 si è misurata la temperatura record dal 1860.

L'atmosfera si sta riscaldando, ma non solo. Anche gli oceani e i poli. Infatti è stato previsto uno scioglimento completo dei ghiacci estivi al polo nord.

Questi cambiamenti sono naturali aggravati però dalle attività artificiali. [blocco 1].

La Commissione Europea sta informando gli stati su come risolvere o comunque attenuare il problema o adattarsici [sic].

Questo continente pero [sic] *sta già risentendo dei cambiamenti, aumento di precipitazioni al nord e siccità nel sud, dove la temperatura aggrava la già presente scarsità d'acqua.*

Il riscaldamento provoca lo scioglimento di ghiacciai e nevai in alta montagna, ciò influisce sul flusso dei fiumi. Mentre dove le precipitazioni diminuiranno non ci sarà abbastanza acqua per la produzione di elettricità.

I cambiamenti climatici modificheranno anche i sistemi biologici; attribuendo così maggiore importanza a questi settori che saranno delle maggiori forme di difesa [blocco 2].

In alcune regioni i problemi sono già molto gravi, nel sud del Sahara nel Sahel la popolazione è diminuita del 75% in soli 25 anni. In Australia già da sei anni si vive nella siccità. In Cina in sole 24 ore è stata cambiata radicalmente la vita di moltissime persone per un alluvione [sic] *di due metri.* ***In Scandinavia ci si aspettano grandi cambiamenti, se ora la maggior parte delle precipitazioni sono nevose entro qualche anno saranno piovose*** [blocco 1 con integrazione tra testo n. 1 e testo n. 2].

In grassetto: l'unità di informazione presa dal testo 2 e integrata con le unità di informazione del testo 1.
Sottolineati: i nessi espliciti corretti; gli errori di punteggiatura.

Cosa si può osservare? Innanzi tutto, come si diceva, la tendenza a costruire *a blocchi* raccogliendo separatamente le informazioni del testo 1 e del testo 2 (si veda la successione, che abbiamo evidenziato nel testo, tra blocco 1, blocco 2 e, a chiudere, ancora blocco 1).

L'unica integrazione rilevata è quella presente nell'ultimo blocco: lo studente ha infatti aggiunto ad una serie di UI riprese dal testo n. 1 un'informazione che appartiene al testo n. 2 (in riferimento ai problemi determinati dal cambiamento climatico). Si tratta di un'integrazione corretta, realizzata attraverso il meccanismo di 'aggiunta di informazioni';[22] è evidente, tuttavia, che il testo presenta nel complesso una strutturazione *a blocchi* separati.

Nello stesso tempo, appare evidente che alcuni periodi sono semplicemente giustapposti, senza alcun nesso, implicito o esplicito, che li colleghi. Si rilegga, a questo proposito, l'incipit del testo che stiamo esaminando, dove la discontinuità tra i due periodi è chiaramente evidenziata dalla scelta di andare "a capo":

> *In tutto il mondo si stanno avendo dei cambiamenti climatici, siccità e innondazioni sono all'ordine del giorno.*
> *Nel 2007 si è misurata la temperatura record dal 1860.*

Ne risulta il modello, per alcuni aspetti esemplare, di un testo che si presenta debole non solo in fatto di integrazione, ma anche in fatto di *coesione interna* (l'indice relativo, che è pari a 0,46, rientra ovviamente nella fascia più bassa se si considera che l'intervallo di riferimento oscilla tra 0 e 1).[23]

La prova in esame ci consente di fare qualche altra osservazione sia in ordine alla punteggiatura utilizzata, sia per quanto riguarda l'utilizzo delle congiunzioni.

Ora, per la punteggiatura si può facilmente osservare che lo studente ha utilizzato il punto, la virgola e il punto e virgola (quest'ultimo una volta sola e in modo errato), ma non i due punti. È chiaro, d'altra parte, che vi sono almeno due casi in cui sarebbe stato necessario usare proprio i due punti in quella che Serianni definisce la loro "funzione descrittiva".[24]

Questa, dunque, la punteggiatura che lo studente avrebbe dovuto utilizzare nei due casi:

"Questo continente pero sta già risentendo dei cambiamenti: aumento di precipitazioni al nord e siccità nel sud, dove la temperatura aggrava la già presente scarsità d'acqua" (in alternativa, si sarebbe potuto costruire una relativa del tipo: "sta già risentendo dei cambiamenti, i quali riguardano…").

> *"In Scandinavia ci si aspettano grandi cambiamenti: se ora la maggior parte delle precipitazioni sono nevose, entro qualche anno saranno piovose".*

---

[22] Per un'illustrazione precisa dei diversi meccanismi di integrazione si rimanda ancora una volta a E. Zuin, capitolo 2, paragrafo 2.3.2 Indicatori caratterizzanti per la sintesi di testi, p. 46).

[23] Si è deciso di considerare come appartenenti alla fascia "bassa" tutti gli indici di coesione inferiori allo 0,60 (*cfr.* più avanti, a p. 73 e sgg., la sezione dedicata all'indicatore 'qualità del testo').

[24] Si ha l'attivazione di tale funzione quando "si esplicitano i particolari di un insieme, enumerandone le singole componenti o facendone emergere un tratto saliente, a mo' di commento" (L. Serianni, *op. cit.*, p. 53).

Da notare, peraltro, come gli esempi citati corrispondano ai due diversi aspetti che Serianni riconosce nella funzione descrittiva dei due punti: l'esplicitazione delle componenti di un insieme e il commento esplicativo.

Altri problemi si possono riscontrare, come si diceva, nell'utilizzo delle congiunzioni. Gli errori individuati sono tre: i primi due riguardano congiunzioni effettivamente utilizzate ("però" e "mentre"); il terzo riguarda un caso di omissione ("*il riscaldamento provoca lo scioglimento di ghiacciai e nevai in alta montagna, ciò influisce sul flusso dei fiumi*").

In effetti, la congiunzione "però" è impiegata in modo errato in quanto stabilisce tra i periodi un rapporto di *avversatività* che, a ben guardare, non esiste: il fatto che l'Europa risenta dei cambiamenti climatici non è in opposizione agli interventi che la Commissione Europea sta attuando a questo proposito.[25] Quanto alla congiunzione "mentre", si è riconosciuto un errore dal momento che il rapporto di contrasto non appare in questo caso sufficientemente esplicitato (è chiaro, peraltro, che il riferimento alle regioni dove le precipitazioni diminuiscono deve essere immediatamente preceduto dal riferimento alle regioni in cui le precipitazioni aumentano).

Infine, per quanto riguarda l'omissione, è evidente che si sarebbe dovuto utilizzare la coordinativa e: *"il riscaldamento provoca lo scioglimento di ghiacciai e nevai in alta montagna e ciò influisce sul flusso dei fiumi"*.

Interessante anche la prova S4 (che preleviamo da 6B – Liceo Scientifico/Linguistico):

> *Il 2007 è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860.* ***Questo fatto*** *conferma il progressivo cambiamento del clima, che l'uomo sta velocizzando con le sue attività. Nel 2007 l'evento più significativo è stato il riscaldamento delle aree polari, a causa del quale secondo una previsione della NASA tra cinque anni si aprirà il passaggio a Nord-Ovest per lo scioglimento dei ghiacci durante l'estate. Questo cambiamento climatico porta* ***inoltre*** *a dei fenomeni non usuali quali siccità e inondazioni. Basti pensare al Sahel, zona a Sud del deserto del Sahara, nella quale negli ultimi anni l'aridità e [sic] salita al punto da diminuire la popolazione del 75%. L'Australia sta anche essa attraversando un periodo di siccità da sei anni a questa parte.* ***Al contrario*** *in Cina si sono verificate grandi alluvioni (due metri e mezzo d'acqua in una sola giornata) che hanno sconvolto la vita a 500.000 persone* [blocco 1].
>
> ***Anche*** *l'Europa è stata ovviamente colpita dal cambiamento climatico, così è stato presentato un documento ai membri dell'UE, con cui si sottolineano i problemi riscontrati a livello mondiale e si suggeriscono alcune iniziative per limitare gli effetti negativi del cambiamento. Nel* ***Documento*** *vengono prima ricordati gli effetti fisici e biologici del mutamento. Tra questi emergono soprattutto l'aumento delle precipitazioni piovose e nevose nelle zone settentrionali e*

[25] A proposito di queste "false avversative" si veda C. S. Nobili, I*l lavoro della scrittura. Analisi e retorica del testo*, Sansoni, Milano 1999, p. 101.

gli episodi di siccità frequenti nelle zone meridionali. ***Inoltre*** *l'aumento della temperatura sta portando allo scioglimento dei ghiacciai nelle zone di montagna, con conseguente aumento della portata dei fiumi.*

I problemi più grandi saranno la scarsa disponibilità d'acqua per le centrali idroelettriche nelle zone colpite dalla siccità e la mutazione dell'agricoltura a causa dei cicli stagionali. ***Quest'ultimo settore*** *sarà il più importante per combattere questo cambiamento, infatti avrà il compito di sviluppare colture utilizzabili in sostituzione alle sostanze inquinanti e il cambiamento verrà combattuto tramite interventi di protezione sull'ambiente* [blocco 2].

In grassetto: i nessi espliciti corretti.

Diciamo subito che, rispetto alla prova esaminata in precedenza, l'impatto è questa volta decisamente più positivo: si tratta, d'altra parte, di un testo che presenta un buon numero di informazioni correttamente restituite (12 su un totale di 18) e, soprattutto, un indice di coesione appartenente alla cosiddetta fascia "alta" (0,75).

Tuttavia, come si può facilmente notare, anche in questo caso abbiamo la costruzione *a blocchi* che definisce, a ben guardare, una vera e propria bipartizione del testo: lo studente ha infatti raccolto separatamente le unità informative dei due testi/fonte, senza creare, di fatto, alcuna integrazione (il punteggio relativo, ovviamente, è pari a 0). Nessuna traccia, invece, del procedimento che abbiamo definito come *accumulazione* (anche perché le unità di informazione comprese all'interno dei due blocchi sono quasi sempre ben collegate tra loro).

• Indicatore 'E' Qualità del testo

Tale indicatore considera cinque "campi" di attenzione: la coesione, l'organizzazione, la punteggiatura, la correttezza ortografica e formale (relativamente a pronomi relativi, congiunzioni, concordanze e lessico utilizzato).

Si vedano, per cominciare (sempre in riferimento a 25 A), i risultati relativi a coesione, organizzazione, punteggiatura e ortografia:

Tab. 3.5: Qualità del testo

Prova	**Coesione** (indice)[26]	**Organizzazione** (punteggio)[27]	**Punteggiatura** (indice)[28]	**Ortografia** (indice)[29]
S1	0,66	2	0,03	0,03
S2	**0,46**	1	0,13	0,10
S3	0,71	2	0,32 – 6 errori	0,05
S4	0,77	2	0,26 – 6 errori	0,26
S5	0,71	1	0,21 – 4 errori	0,21
S6	0,60	1	0,33 – 9 errori	0,15
S7	**0,46**	1	0,22 – 6 errori	0,11
S8	0,60	2	0,30 – 12 errori	0,07
S9	**0,25**	2	0,16	0,11
S10	**0,53**	1	0,16	0,04
S11	**0,54**	1	0,07	0,23
S12	0,63	2	0,33 – 7 errori	0,14
S13	**0,50**	1	0,16	0,11
S14	**0,58**	2	0,24 – 7 errori	0,10
S15	**0,55**	1	0,22 – 4 errori	0,05
S16	**0,53**	2	0,10	0,00
S17	0,66	2	0,27 – 7 errori	0,08
S18	0,70	2	0,14	0,00
S19	0,64	1	0,19	0,19
S20	**0,57**	2	0,05	0,00
S21	**0,43**	2	0,16	0,00
S22	**0,54**	1	0,13	0,13
S23	0,64	1	0,16	0,21
S24	0,60	2	0,07	0,04
S25	**0,28**	1	0,21 – 3 errori	0,00
S26	0,71	3	0,13	0,06
S27	**0,43**	2	0,17	0,05
S28	0,65	2	0,03	0,08
S29	0,75	2	0,18	0,02
S30	**0,50**	2	0,26 – 7 errori	0,07
S31	0,64	2	0,10	0,05
S32	**0,53**	2	0,17	0,08
Media	**0,57**	**1,66**	**0,18**	**0,09**

[26] L'indice di **coesione** è stato calcolato dividendo il totale dei nessi corretti per il numero dei passaggi da un periodo all'altro. L'intervallo, come si è detto, va da 0 a 1.
[27] Per determinare il punteggio di **organizzazione** si sono considerati i seguenti elementi: la paragrafazione (1), la distinguibilità di introduzione, sviluppo e chiusura (2), la presenza della struttura superordinata (3), la presenza di un commento/conclusione (4). Il punteggio massimo è quindi pari a 4.
[28] L'indice di **punteggiatura** è stato calcolato dividendo il numero degli errori per il numero delle frasi. Si è riportato in tabella il numero degli errori solo in presenza di un indice superiore a 0,20.
[29] L'indice di **correttezza ortografica** è stato calcolato dividendo il numero degli errori per il numero delle frasi.

3.2.2 Qualità del testo: coesione e organizzazione

I risultati più "problematici" – ma proprio per questo anche più interessanti – riguardano l'indice di **coesione**, rispetto al quale si evidenzia quanto segue:

- prevalgono, con 16 occorrenze, gli indici di coesione riferibili alle fasce basse (valori inferiori a 0,60). Il dato è di per sé estremamente significativo, in quanto riguarda esattamente la metà delle prove esaminate;
- 11 prove presentano un indice compreso tra 0,60 e 0,70 (fascia intermedia);
- 5 prove rientrano nella fascia medio/alta (da 0,71 a 0,85);
- non vi sono testi del tutto coesi (indice 1).

Si tratta, peraltro, di un dato che si può leggere a raffronto con i punteggi di **organizzazione**. In effetti, a un basso indice di coesione corrisponde, quasi sempre, un punteggio di **organizzazione** altrettanto basso. Si vedano, a riprova, gli esiti di S2 e di S7 (indice di coesione 0,46 - punteggio di organizzazione 1), di S10 (indice di coesione 0,53 - punteggio di organizzazione 1), di S11 (indice di coesione 0,54 - punteggio di organizzazione 1), di S13 (indice di coesione 0,50 - punteggio di organizzazione 1), di S15 (indice di coesione 0,55 - punteggio di organizzazione 1), di S22 (indice di coesione 0,54 - punteggio di organizzazione 1) e di S25 (indice di coesione 0,28 - punteggio di organizzazione 1).

I due aspetti, con ogni evidenza, procedono di pari passo: è infatti molto difficile che un testo debole sotto il profilo dell'organizzazione e della strutturazione interna presenti dei valori positivi rispetto all'indice di coesione.

Infine, sempre per quanto riguarda l'organizzazione, si osserva che il punteggio prevalente è 2 con 19 occorrenze. Ma risulta significativo anche l'indice di frequenza del punteggio 1 (12 occorrenze). In una sola prova (S26) si ha un punteggio di organizzazione pari a 3 (al quale corrisponde, e non sarà certo un caso, un indice di coesione riferibile alla fascia medio-alta: 0,71). Più in generale, come indica la media dei punteggi riscontrati (1,66), si evidenziano precise difficoltà in ordine alla costruzione del testo (e si tenga presente, peraltro, che il punteggio 2 non deriva necessariamente da una combinazione che includa la presenza della paragrafazione).

Si veda, a questo punto, la prova S18 (sempre da 25 A), interessante sia per la coesione che per i problemi legati all'organizzazione del testo:

Il 29 giugno 2007 la Commissione Europea ha presentato un documento che tratta l'argomento del riscaldamento globale. I dati sono allarmanti, ***infatti proprio il 2007 è stato uno degli anni più caldi dal 1860****; continuando di questo passo si prevede che entro cinque anni il passaggio tra il Mar Glaciale Artico e l'Oceano Pacifico si riaprirà.*

L'aumento della temperatura è causato principalmente da fattori naturali, ma questo processo viene reso più veloce dall'attività umana in quanto vengono usati combustibili fossili, vengono abbattute le foreste e vi sono casi di sfruttamento del terreno causato da agricoltura e allevamento.

Gli effetti del mutamento climatico sono già visibili sia sull'aspetto biologico sia in quello fisico di un territorio.

Nel nostro continente, per esempio, lungo le coste mediterranee si stanno verificando episodi di siccità, favorita sia dall'aumento delle temperature sia dalla scarsità di precipitazioni. Per quanto riguarda l'Europa settentrionale la situazione è inversa: infatti le precipitazioni sia nevose che piovose sono in aumento; questo provoca una modificazione della portata dei fiumi, determinata in gran parte anche dallo scioglimento dei ghiacci soprattutto in Scandinavia, in quanto le precipitazioni nevose sono sempre meno frequenti e quelle piovose sempre più abbondanti.

Siccome la portata dei fiumi è via via in aumento, nelle zone costiere si verificano spesso fenomeni come le inondazioni, le tempeste ed i nubifragi.

A livello mondiale i sintomi sono i medesimi. In Australia, Africa, Medio Oriente e Stati Uniti la siccità è in aumento, si prevede che l'acqua disponibile diminuirà nei prossimi anni causando una diminuzione dell'energia elettrica derivante da centrali idroelettriche. Come in Europa, nelle zone costiere dall'Oceano Indiano al Giappone si sono verificate delle alluvioni, le ultime in Cina nel luglio 2007 con effetti disastrosi.

A livello territoriale saranno variati i tipi di coltura e si cercherà, per salvaguardare l'ambiente, di sviluppare colture per la produzione di combustibili naturali, che sono rinnovabili.

In grassetto: l'unità di informazione presa dal testo 1 e integrata con l'unità di informazione del testo 2 (integrazione realizzata in base al meccanismo di 'aggiunta di informazioni').
Sottolineati: i nessi espliciti corretti.

Si tratta, in questo caso, di una prova che appare nel complesso soddisfacente per una serie di motivi: a fronte di 16 informazioni *riconosciute*, 11 risultano *riprese in modo corretto*, il punteggio di *informatività* assegnato è pari a 4 e vi è un'*integrazione* costruita correttamente (punteggio relativo: 1). Ma si evidenziano risultati positivi anche per la coesione (indice relativo: 0,70) e per l'organizzazione testuale (punteggio relativo: 2).

In particolare, per quanto riguarda l'organizzazione, si è riconosciuta non solo la *distinguibilità* di introduzione, sviluppo e conclusione, ma anche la presenza di una vera e propria *paragrafazione* (per quanto imperfetta, essa permette di riconoscere alcuni nuclei concettuali e problematici sufficientemente definiti: introduzione, cause del problema, situazione in Europa e nel mondo, provvedimenti e iniziative da intraprendere).

Si legga anche la prova S4 (sempre da 25 A):

Il 29 giugno 2007 è stato presentato agli Stati dell'UE un docomento [sic] *nel quale vengono evidenziati i problemi causati dal cambiamento climatico e alcune possibili soluzioni. **Infatti** l'aumento della temperatura media dell'atmosfera e degli oceani, che nel 2007 ha raggiunto le vette più elevate, ha prodotto gravi effetti sia fisici che biologici Ma il dato che più preoccupa è il forte riscaldamento delle aree polari, che potrebbe provocare lo scioglimento dei ghiacci artici estivi e la riapertura del passaggio di nord-ovest tra il Mar Glaciale Artico e l'Oceano Pacifico.*

*Lo **scioglimento** dei ghiaccia* [sic] *e dei nevai potrebbe anche modificare la portata dei fiumi, provocando così forti inondazioni, soprattutto in Europa e nell'area asiatica dall'Oceano Indiano al Giappone. **Infatti** i cambiamenti climatici provocano anche un grande numero di fenomeni climatici estremi, tra cui in primo luogo la siccità. Tra i paesi colpiti da **questo problema** possiamo evidenziare la regione dello* [sic] *Sahel, che si estende a sud del deserto del Sarah* [sic]*, dove la popolazione negli ultimi venticinque anni si è ridotta del 75% e l'Australia dove la siccità si è prolungata per sei anni consecutivi.*

***Questi problemi** toccano anche i territori Europei, e soprattutto la parte meridionale, dove l'aumento della temperatura e la riduzione delle precipitazioni hanno esaltato la tipica scarsità d'acqua del luogo. **Al contrario** nelle regioni settentrionali le precipitazioni sia nevose che piovose sono aumentate notevolmente, e sono previsti forti incrementi di precipitazioni in Scandinavia. Nelle zone costiere di tutta Europa invece diventa sempre maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi.*

Le possibili soluzioni proposte dalla commissione europea per questi problemi sono la riduzione della disponibilità di acqua per le centrali elettriche e la modifica della coltivazione e dell'agricoltura.

In grassetto: i nessi espliciti corretti.

Il testo, in cui sono stati riconosciuti 7 nessi corretti (6 espliciti ed 1 implicito), presenta un indice di coesione riferibile alla cosiddetta fascia alta (0,77).

È da notare, per quanto riguarda i nessi espliciti, che vi è una netta prevalenza delle connessioni semantiche rispetto a quelle sintattiche. In effetti – come evidenziato nel testo – lo studente utilizza solo due volte una congiunzione ("infatti") per correlare i periodi, mentre ricorre, negli altri casi, a dei legami di tipo semantico.[30] Questi

[30] Per la distinzione tra i legami di coesione semantica e i legami di coesione sintattica, si rimanda a A. Martina, M. Serra, *Scrivere per scrivere. Itinerari attraverso le forme dell'argomentazione*, Eurelle, Torino 1994, p. 62: "I legami di coesione sono fondamentalmente di due tipi: legami di coesione semantica, in quanto riprendono o anticipano concetti e argomenti presenti in altre parti del testo; legami di coesione sintattica, in quanto collegano logicamente due periodi o due capoversi attraverso l'uso di connettivi. La coesione semantica si realizza con sostantivi e verbi che riprendono o anticipano concetti del testo; la coesione sintattica si realizza con congiunzioni o altre espressioni con valore connettivo".

ultimi sono costituiti o da riprese di singoli termini ("scioglimento") o da richiami costruiti per mezzo dei dimostrativi (*siccità → questo problema → questi problemi*).

Si evidenzia un risultato positivo anche per quanto riguarda l'organizzazione (punteggio 2, con riconoscimento della *paragrafazione* e della *distinguibilità* di introduzione, sviluppo, conclusione). Anche in questo caso, l'articolazione del discorso evidenzia alcuni nuclei concettuali facilmente riconoscibili: introduzione e spiegazione del problema, conseguenze del cambiamento climatico a livello planetario e a livello europeo, provvedimenti e soluzioni per fronteggiare l'emergenza.

Si veda, infine, la prova S4 del gruppo 6 B:

Il 2007 è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860. *Questo fatto conferma il progressivo cambiamento del clima, che l'uomo sta velocizzando con le sue attività. Nel 2007 l'evento più significativo è stato il riscaldamento delle aree polari, a causa del quale secondo una previsione della NASA tra cinque anni si aprirà il passaggio a Nord-Ovest per lo scioglimento dei ghiacci durante l'estate. Questo cambiamento climatico* ***porta inoltre a dei fenomeni non usuali quali siccità e inondazioni****. Basti pensare al Sahel, zona a Sud del deserto del Sahara, nella quale negli ultimi anni l'aridità e* [sic] *salita al punto da diminuire la popolazione del 75%. L'Australia sta anche essa attraversando un periodo di siccità da sei anni a questa parte. Al contrario in Cina si sono verificate grandi alluvioni (due metri e mezzo d'acqua in una sola giornata) che hanno sconvolto la vita a 500.000 persone.*

Anche l'Europa è stata ovviamente colpita dal cambiamento climatico, [e] *così è stato presentato un documento ai membri dell'UE, con cui si sottolineano i problemi riscontrati a livello mondiale e si suggeriscono alcune iniziative per limitare gli effetti negativi del cambiamento. Nel Documento vengono prima ricordati gli effetti fisici e biologici del mutamento. Tra questi emergono soprattutto l'aumento delle precipitazioni piovose e nevose nelle zone settentrionali e gli episodi di siccità frequenti nelle zone meridionali. Inoltre l'aumento della temperatura sta portando allo scioglimento dei ghiacciai nelle zone di montagna, con conseguente aumento della portata dei fiumi.*

I problemi più grandi saranno la scarsa disponibilità d'acqua per le centrali idroelettriche nelle zone colpite dalla siccità e la mutazione dell'agricoltura a causa dei cicli stagionali. Quest'ultimo settore sarà il più importante per combattere questo cambiamento, infatti avrà il compito di sviluppare colture utilizzabili ***in sostituzione alle sostanze inquinanti e il cambiamento verrà combattuto tramite interventi di protezione sull'ambiente****.*

In grassetto: le unità informative non correttamente restituite.
Sottolineati: i connettivi testuali e le congiunzioni utilizzate.

In questo caso, il risultato complessivo è decisamente buono, sia per quanto riguarda le informazioni correttamente restituite (12 su un totale di 18 informazioni classificate come R), sia per quanto attiene all'indice di coesione, che appartiene alla fascia medio/alta (0,75). Risultano ben costruite, in particolare, le connessioni logiche tra le diverse parti del testo: lo studente utilizza infatti correttamente sia le congiunzioni («anche» e «inoltre»), sia i connettivi di tipo testuale («questo fatto», «al contrario» etc.). Ne consegue un'articolazione discorsiva fluida e consequenziale. I legami funzionano anche all'interno dei singoli periodi: la locuzione preposizionale *a causa del quale*, ad esempio, collega nella maniera corretta – evidenziando il rapporto di causa ed effetto – le due unità informative che riguardano, rispettivamente, il riscaldamento delle aree polari e la (prevista) riapertura del passaggio di Nord Ovest. La valutazione è positiva anche per quanto attiene all'organizzazione del testo: si è infatti assegnato il punteggio 2, riconoscendo sia la presenza della *paragrafazione*, sia la *distinguibilità* di introduzione, sviluppo e chiusura.

3.2.3 Qualità del testo: punteggiatura e ortografia

Possiamo riprendere, a questo punto, l'analisi dei risultati relativi all'indicatore 'qualità del testo' (cfr. tabella 3.5 riportata più sopra) considerando, in particolare, gli indici di punteggiatura e di correttezza ortografica.[31]

Si nota, innanzi tutto, che risultano generalmente positivi, a parte pochissime eccezioni, gli indici relativi all'**ortografia**.

Più interessanti le 'evidenze' per quanto riguarda la **punteggiatura**: leggendo in sequenza i dati, si può notare che gli indici ad essa relativi "superano" quelli dell'ortografia in 24 casi. Significativo è anche il confronto tra le medie: 0,18 per la punteggiatura, a fronte di uno 0,09 per l'ortografia. Da notare, infine, 12 casi in cui si sono registrati indici di punteggiatura superiori a 0,20 (con un numero di errori riscontrati che va da 3 a 12). Ciò significa che l'interpunzione rappresenta un banco di prova assai più impegnativo rispetto al "campo" della correttezza ortografica.[32]

Risulta pertanto evidente, come si diceva nell'introduzione, che la punteggiatura costituisce uno dei nodi e dei punti di attenzione su cui sempre più si dovrà concentrare l'azione didattica. Tra l'altro, anche nella prova riportata più sopra (S4), non mancano gli errori di punteggiatura: in un caso si potrebbe trattare di una semplice dimenticanza (il punto che manca dopo "effetti sia fisici che biologici"), ma negli altri si tratta di veri e propri sbagli (particolarmente evidente, ad esempio, la mancanza della virgola dopo l'espressione "al contrario").

---

[31] Si tenga presente che si tratta di indici da leggersi "a rovescio": la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più l'indice registrato si avvicina allo 0.

[32] La tendenza trova conferma in tutti i Licei compresi nel campione di riferimento. Cfr., al riguardo, l'allegato 7, Tabelle di risultati, pp. 210-211, 220-221, 230-231, 250-251.

Piuttosto interessante, sempre in tema di punteggiatura, è anche la prova S27 (che preleviamo dal gruppo 16 A):

Questi 2 testi evidenziano i problemi che il cambiamento del clima sta causando a livello mondiale, e suggerisce [sic] *alcune iniziative che i paesi Europei dovranno intraprendere per adattarsi al meglio a questi cambiamenti. Osservatori climatici di tutto il mondo hanno fatto degli studi, dai quali hanno ricavato che dal 1860¸ il 2007 è stato uno dei 5 anni più caldi. Il nostro pianeta sta infatti attraversando una fase di aumento della temperatura media¸ dell'atmosfera terrestre¸ degli oceani¸ dovuta a cause naturali; il mutamento climatico* <u>*infatti*</u> (1) *ha già prodotto negli ultimi 30 anni¸ forti effetti su molti sistemi, sia fisici¸ che biologici. Però, questo aumento della temperatura¸ è dovuto non solo da cause naturali, ma anche dalle attività umane, che la rendono più rapida e intensa.*

Tutto ciò¸ porta allo scioglimento di nevai e ghiacciai*,* <u>*infatti*</u> (2) *l'elemento che ha modificato in modo netto il 2007 è il riscaldamento delle aree polari;*

Grazie al mutamento climatico, ci sono altri problemi; ad esempio la siccità e le inondazioni, tempeste e nubifragi. È anche molto aumentata¸ l'aridità. Nell'immediato futuro, nelle regioni in cui le precipitazioni diminuiranno e le estati secche saranno più frequenti, si ridurrà la disponibilità di acqua necessaria per il funzionamento delle centrali di produzione dell'energia elettrica.

Ovviamente anche l'ambiente¸ subirà modifiche e danni. L'agricoltura e la coltivazione ad esempio. Nello stesso tempo, questi settori¸ diventeranno sempre più importanti, poiché serviranno interventi su di essi per proteggere il territorio.

E inoltre ci saranno colture utilizzabili per la produzione di combustibili e di altre più adatte al nuovo clima. Territori come Cina, Sahel, Australia, questo mutamento climatico¸ ha fatto diminuire la percentuale della popolazione; (75% in Cina).

Senza poi dire che almeno 500.000 persone sono state sconvolte da questo mutamento, <u>*anche*</u> (3) *solo per le alluvioni<u>!</u> Quasi due metri di acqua in sole ventiquattro ore.*

Bisogna dire quindi che sarà molto difficile adattarsi ai cambiamenti climatici, sia per l'uomo, che per lo stesso ambiente.

In grassetto: l'unità di informazione del testo 2 "integrata" con le informazioni riprese dal testo 1.

Sottolineati: gli errori relativi alle congiunzioni (3) e alla punteggiatura (15).

Come si diceva, la prova in esame offre spunti di grande interesse per quanto riguarda la punteggiatura, un ambito nel quale si sono registrati numerosi errori e un indice relativo decisamente alto (0,48).

Si evidenziano, in particolare, alcuni errori piuttosto gravi nell'uso della virgola che separa, in ben 5 casi, soggetto e predicato (e, in un caso, predicato e complemento oggetto). Tra l'altro, si tratta di un errore particolarmente grave se si considera che tra soggetto

e predicato non ci sono altri elementi interposti. Del tutto errato anche l'utilizzo della virgola nel 3° periodo, ove si sono separati – con il risultato di alterare il senso dell'unità informativa – i complementi di specificazione che andrebbero letti in sequenza.[33]

Altre osservazioni si possono fare, infine, in merito all'utilizzo delle congiunzioni:

a. il primo "infatti" (l'abbiamo sottolineato nel testo) non è accettabile in quanto il discorso, a un certo punto, 'passa' dalla considerazione delle *cause* del fenomeno agli *effetti* che ne sono conseguiti, con una evidente discontinuità sul piano della tematizzazione. Si ha in tal modo una frase che non presenta alcun valore esplicativo rispetto a quanto precede: *"il nostro pianeta sta infatti attraversando una fase di aumento della temperatura media, dell'atmosfera terrestre, degli oceani, dovuta a cause naturali; il mutamento climatico infatti ha già prodotto negli ultimi 30 anni, forti effetti su molti sistemi, sia fisici, che biologici");*
b. per quanto riguarda il secondo "infatti" evidenziato come non accettabile, si può dire che in tal caso andavano rovesciati i termini del discorso, così da esplicitare correttamente il rapporto di causa ed effetto. Ecco una delle soluzioni possibili: "Tutto ciò porta, come risulta dai dati del 2007, al riscaldamento delle aree polari, *infatti* i ghiacci artici si stanno sciogliendo";
c. l'espressione "anche solo" è chiaramente inaccettabile visto che ci si riferisce a una serie di alluvioni (cioè al manifestarsi di un fenomeno climatico che può avere conseguenze molto pesanti).

3.2.4 Qualità del testo: correttezza formale

Si vedano, infine, i risultati relativi alla correttezza formale (pronomi relativi, congiunzioni, concordanze, errori lessicali):[34]

---

[33] "Il segno di pausa debole è anche, col punto, quello di uso più comune. Non va usato all'interno di un blocco unitario; in particolare tra soggetto e predicato […], tra predicato e complemento oggetto […], tra un elemento reggente e il complemento di specificazione […], tra aggettivo e sostantivo […]", L. Serianni, *op. cit.*, p. 45.

[34] L'indice è stato ottenuto sommando il numero degli errori e dividendolo per il numero delle frasi.

Tab. 3.6: Correttezza formale

Prova	Indice	Numero errori per tipologia	Prova	Indice	Numero errori per tipologia
S1	0,25	1 pron. – 4 cong. – 0 conc. – 3 less.	S17	0,03	0 pron. Cong. Conc. – 1 less.
S2	0,20	0 pron. Cong. Conc. – 6 less.	S18	0,11	0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 2 less.
S3	0,11	0 pron. Cong. Conc. – 2 less.	S19	0,28	0 pron. – 3 cong. – 1 conc. – 5 less.
S4	0,30	0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 4 less.	S20	0,05	0 pron. – 1 cong. – 0 conc. Less.
S5	0,32	0 pron. – 1 cong. – 3 conc. – 2 less.	S21	0,18	1 pron. – 4 cong. – 0 conc. – 2 less.
S6	0,26	0 pron. – cong. – 2 conc. – 5 less.	S22	0,44	0 pron. – 4 cong. – 4 conc. – 9 less.
S7	0,26	0 pron. – 3 cong. – 1 conc. – 3 less.	S23	0,14	0 pron. – 2 cong. – 2 conc. – 2 less.
S8	0,35	1 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 11 less.	S24	0,21	0 pron. – 2 cong. – 1 conc. – 3 less.
S9	0,08	0 pron. Cong. Conc. – 3 less.	S25	0,21	0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 2 less.
S10	0,13	0 pron. Cong. – 1 conc. – 2 less.	S26	0,13	0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 3 less.
S11	0,23	0 pron. – 2 cong. – 2 conc. – 2 less.	S27	0,11	0 pron. Cong. Conc. – 4 less.
S12	0,33	2 pron. – 0 cong. – 2 conc. – 3 less.	S28	0,05	0 pron. Cong. Conc. – 2 less.
S13	0,16	1 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 1 less.	S29	0,15	0 pron. – 2 cong. – 3 conc. – 1 less.
S14	0,07	0 pron. Cong. Conc. – 2 less.	S30	0,15	1 pron. – 0 cong. Conc. – 3 less.
S15	0,22	0 pron. – 2 cong. – 1 conc. – 1 less.	S31	0,15	0 pron. Cong. Conc. – 6 less.
S16	0,18	0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 6 less.	S32	0,24	1 pron. – 0 cong. Conc. – 7 less.

Dalla lettura dei dati emergono i seguenti risultati complessivi riferiti alle singole voci:

- n. errori per i pronomi relativi: 8
- n. errori per le **congiunzioni**: **41**
- n. errori per le concordanze: 23
- n. errori per il **lessico usato**: **108**

Le difficoltà maggiori, come risulta dai dati evidenziati, investono il lessico e l'uso delle congiunzioni. È chiaro, peraltro, che il problema non riguarda solo le prove del gruppo 25 A: si tratta infatti di una tendenza che è confermata, anche in questo caso, dai dati relativi all'intero campione considerato.

Si veda al riguardo la tabella 3.7, in cui sono evidenziati, quali ambiti d'interesse, il numero di errori nell'uso dei pronomi relativi (A), il numero di errori nell'uso delle congiunzioni (B), il numero di errori nelle concordanze (C), il numero di errori lessicali (D):

Tab. 3.7: Correttezza formale (numero errori per tipologia)

Istituto/Liceo	A Pronomi relativi	B Congiunzioni	C Concordanze	D Lessico
2 A	1	2	11	16
6 A	7	27	16	88
16 A	5	44	30	93
25 A	8	41	23	108
6 B	14	39	12	147
Totale	**35**	**153**	**92**	**452**
Totale errori				**732**
Percentuale errori	**4,8**	**20,9**	**12,6**	**61,7**

Consideriamo intanto il problema del lessico leggendo, quale esempio significativo, la prova S8 (sempre da 25 A):

> *In questi ultimi anni il nostro pianeta ha subito un forte aumento della temperatura dovuto a cause naturali, ma* ***ulteriormente causato*** *da alcune attività dell'uomo come l'uso di combustibili fossili, l'abbattimento delle foreste, l'allevamento di bovini e l'agricoltura. Questo problema del riscaldamento globale non è certo da ignorare perché il forte aumento del calore sulla Terra ha* ***cause*** *molto* ***significative*** *per quanto riguarda lo scioglimento dei ghiacciai che aumentando la portata dei fiumi creano quindi inondazioni* ***rischiose per possibili paeselli*** *situati vicino a dei corsi d'acqua.*
>
> *Inoltre il ciclo dell'acqua rallentando nelle zone già solitamente sottoposte a poche precipitazioni ne diminuisce ancora le piogge e si va incontro così a lunghi periodi di aridità con* ***conseguenti*** *periodi di siccità che non* ***facilitano*** *certo il benessere della popolazione che dagli ultimi dati constatati ha rilevato che nelle zone colpite dal fenomeno dell'aridità la popolazione è diminuita del 75%, una percentuale molto alta che potrebbe diminuire se l'uomo cercasse di utilizzare meno combustibili fossili, oppure se si diminuisse il consumo di acqua in tutto il mondo. Dico questo perché molte volte noi pensiamo che l'acqua sia un bene infinito e quindi lasciamo* ***scorrere i rubinetti*** *sprecandone moltissima ed è un peccato perché prima o poi l'acqua finirà e a quel punto non ci sarà più niente da bere. Quindi bisogna aiutare il nostro pianeta e cercare tutti insieme di risolvere il problema del riscaldamento globale anche perché molte isole che sono metà* [sic] *di turisti o di coppie di sposi in viaggio di nozze, come le Hawai* [sic] *potrebbero essere* ***risucchiate*** *dall'oceano a causa dell'innalzamento del livello dell'acqua e inoltre dobbiamo pensare che queste isole non sono poste tanto sopra al livello degli oceani. Quindi se* ***continueremo*** *a non sprecare le risorse che ci offre la Terra in alcuni decenni il riscaldamento globale magari diminuirà, però dobbiamo essere coscienti che se non faremo tutto il possibile* ***ne varrà*** *del nostro futuro.*
>
> In grassetto: le improprietà lessicali.
> Sottolineati: gli errori di punteggiatura (11, tutti per omissione).

Il testo, che presenta un sufficiente grado di coesione (0,60) e due informazioni 'aggiunte' – riguardanti, l'una, il problema della diminuzione delle risorse idriche, e, l'altra, l'innalzamento del livello dei mari – si segnala per un numero di errori/improprietà lessicali piuttosto elevato (11). E sono errori che riguardano sia singoli termini, sia espressioni più articolate (ad esempio "possibili paeselli" e "lasciamo scorrere i rubinetti").

Se poi si entra nel dettaglio, si possono fare osservazioni ancora più puntuali:

- ***causato*** è una ripetizione sinonimica del participio "dovuto", che si trova nella frase precedente. Lo studente, in questo caso, avrebbe potuto costruire così:

"dovuto a cause naturali, ma, ancor più, ad alcune attività dell'uomo […]". In alternativa, sarebbe andato bene anche il participio "aggravato";

- l'utilizzo del termine ***cause*** (forse per trascinamento del precedente "causato") appare significativo in quanto evidenzia un (possibile) errore di tipo logico-concettuale[35] inerente al rapporto causa/effetto (il riferimento corretto, ovviamente, riguarda le "ricadute", le "conseguenze" ambientali del fenomeno considerato). Ed è uno scambio, quello tra 'cause' ed 'effetti', che si presenta più volte nelle prove analizzate;
- ***significative***: è chiaro che lo studente intendeva dire "drammatiche" o "gravi";
- *inondazioni* ***rischiose***: appare evidente, in questo caso, lo scambio tra l'aggettivo *rischioso* e il sostantivo "rischio". Il problema investe, peraltro, l'intera frase, che avrebbe potuto essere costruita così: "[…] lo scioglimento dei ghiacciai che aumenta la portata dei fiumi e, quindi, il *rischio* di inondazioni che possono essere *pericolose* […]";
- ***possibili paeselli***: il riferimento "ipotetico" presupposto dall'aggettivo è del tutto inaccettabile;
- *lunghi periodi di aridità con* ***conseguenti periodi di siccità***: affermare che i "periodi di siccità" sono "conseguenti" a "lunghi periodi di aridità" risulta, nello stesso tempo, pleonastico e tautologico. Anche in questo caso si sarebbe dovuto costruire il tutto diversamente, ad esempio in questo modo: "[…] a lunghi periodi di aridità *e di siccità*, con *pesanti ricadute* sul benessere della popolazione […]";
- *non* ***facilitano*** *certo* ***il benessere*** *della popolazione*: vedi sopra;
- *lasciamo* ***scorrere i rubinetti***: ciò che si nota, in questa espressione, è anzitutto la presenza di una metonimia (del tutto involontaria, verrebbe da dire): il contenuto (l'*acqua*) viene infatti sostituito dal contenitore (i *rubinetti*). È evidente, pertanto, che l'errore non riguarda la parte verbale, ma, piuttosto, quella nominale. Il tutto si può facilmente risolvere introducendo nella frase il pronome personale *la* e riformulando così: "[…] noi pensiamo che l'acqua sia un bene infinito e quindi *la* lasciamo scorrere sprecandone moltissima";
- *molte isole* […] *potrebbero essere* ***risucchiate*** *dall'oceano*: senza dubbio le isole del Pacifico corrono molti rischi, ma fortunatamente non quello di "essere risucchiate"! (evidente, in questo caso, lo scambio tra "risucchiate" e "sommerse");
- *se* ***continueremo*** *a non sprecare*: in realtà, non si tratta di *continuare a non sprecare* ma, caso mai, di "iniziare", di "cominciare" a gestire diversamente le risorse disponibili;
- *se non faremo tutto il possibile ne* ***varrà*** *del nostro futuro*: forse lo studente ha confuso per assonanza l'indicativo futuro di "valere" con la forma corretta

[35] Diciamo "possibile" perché, evidentemente, non si può esserne sicuri: si potrebbe infatti trattare anche di un errore di distrazione, di un refuso dovuto, come si è detto, alla ripresa/trascinamento del precedente "causato".

"andrà" (quello che è certo è che non è stata riconosciuta la differenza di significato tra "valere" e "andare" preceduti dalla particella *ne*).

Vediamo ora un ultimo esempio, tratto da 16 A, estremamente interessante anche per inquadrare il problema delle ripetizioni lessicali e dei sinonimi. Si tratta della prova S10, che riportiamo solo in parte:

> *Il nostro pianeta si sta riscaldando. Questo fenomeno è accertato da diversi studi compiuti sui dati riguardanti la temperatura del* ***nostro pianeta*** *dal 1860 ad oggi.* ***Questo fenomeno*** *è dovuto a cause naturali ma è reso più rapido dall'intervento dell'uomo con l'uso di combustibili fossili, il disboscamento e altri fattori. Legati a* ***questo fenomeno*** *di riscaldamento ve ne sono altri come lo scioglimento dei ghiacci, l'innalzamento del livello del mare, la siccità di diverse zone e frequenti inondazioni. In particolare le zone più colpite dalla siccità sono l'Australia e le zone limitrofe al deserto del Sahara mentre la Cina è frequentemente colpita da alluvioni.*
>
> *A causa di* ***questo fenomeno*** *l'Unione Europea ha deciso di suggerire attraverso il documento "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa" alcune iniziative che i Paesi europei dovranno adottare per limitare gli effetti negativi del* ***fenomeno****.*
>
> *L'Europa risente già degli* ***effetti*** *del cambiamento climatico* […].
>
> In grassetto: le ripetizioni.

Ora, pur essendo S10 una prova per qualche verso apprezzabile (10 informazioni correttamente restituite, 4 come punteggio di informatività, un solo errore di ortografia), appare chiaro che presenta un problema in ordine alla ripetizione lessicale (ma, in parte, anche in ordine alla coesione testuale, visto che l'indice relativo è pari a 0,58).

Sia chiaro: come è stato più volte osservato, il ricorso alla ripetizione non è necessariamente negativo e, quindi, stigmatizzabile (anzi, in certi casi la ripetizione può essere funzionale alla chiarezza comunicativa del testo).[36] Tuttavia, in questo caso particolare, la frequenza con cui si ripete il termine *fenomeno* (4 volte) ci sembra davvero inaccettabile, anche perché evidenzia la mancanza di una sia pur minima ricerca lessicale (ma anche l'incapacità di costruire il proprio discorso sviluppandolo attraverso una serie di concetti un po' più articolata). Insomma, è come se lo studente avesse individuato una parola-chiave e ne fosse rimasto prigioniero, al punto da riproporla anche quando il suo utilizzo risulta francamente inopportuno.

---

[36] Cfr. N. Giannetto, *op. cit.*, p. 50: "[…] usare più volte la stessa parola nel giro di poche righe in genere non è elegante. Ma competenza linguistica significa anche saper distinguere le ripetizioni da evitare da quelle che invece non disturbano la lettura o addirittura rendono il discorso più efficace".

In particolare, ci sembra piuttosto infelice l'uso del termine *fenomeno* all'inizio del 6° periodo *("A causa di questo **fenomeno** l'Unione Europea ha deciso di suggerire attraverso il documento 'L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa' alcune iniziative che i Paesi europei dovranno adottare per limitare gli effetti negativi del **fenomeno**"*). In effetti, l'intervento dell'Unione Europea è stato determinato non tanto dal "fenomeno" in sé quanto, piuttosto, dalle sue conseguenze, dagli effetti che ne sono derivati.

Questa, dunque, una delle possibili soluzioni che lo studente avrebbe potuto adottare, sia per evitare la doppia ripetizione, sia per introdurre nel modo migliore l'unità di informazione: "A causa di questa *situazione*, che si è fatta negli ultimi anni sempre più grave, l'Unione Europea ha deciso di suggerire attraverso il documento "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa" alcune iniziative che i Paesi europei dovranno adottare per limitare gli effetti negativi del *riscaldamento globale*".

Anche l'ultima ripetizione che abbiamo segnalato nel testo (*effetti* negativi… *effetti*) poteva essere evitata scegliendo un sinonimo come "conseguenze". Lo stesso vale, nel 2° periodo, per il sintagma *nostro pianeta*, facilmente sostituibile con 'Terra'.

3.3 LA QUALITÀ DELL'ARGOMENTAZIONE

Nella prova riguardante il testo argomentativo si chiedeva agli studenti di esprimere la propria opinione in merito ad una proposta avanzata da alcuni esperti: l'istituzione, anche in Italia, del servizio civile obbligatorio per maschi e femmine da svolgersi al compimento del diciottesimo anno di età (o comunque dopo il conseguimento del diploma di scuola superiore).

Gli studenti dovevano, pertanto, dichiarare la propria posizione e sostenerla con adeguate argomentazioni.

3.3.1 Lettura e analisi dei risultati

• Indicatore '0' Contenuto e chiarezza della tesi

Questi, in sintesi, i risultati emersi – limitatamente al campione considerato – per quanto attiene alle dichiarazioni rilasciate dagli studenti:

Tab. 3.8: Contenuto della tesi

Istituto/Liceo	D'accordo	Parzialmente d'accordo	Per nulla d'accordo
2 A	7	12	11
6 A	16	12	5
16 A	8	13	11
25 A	5	14	13
6 B	8	16	10
Totale	**44**	**67**	**50**
Percentuale	**27,3**	**41,6**	**31,1**

Come risulta dalla tabella, gli studenti si sono dichiarati, in maggioranza, "parzialmente d'accordo" (67 casi su 161 soggetti).

L'altro aspetto che l'indicatore considera è la 'chiarezza della tesi', ovvero il modo in cui lo studente ha espresso la propria opinione (affermazione di accordo o disaccordo). A questo proposito, sono stati previsti nella griglia di analisi quattro *item* di riferimento: "in modo chiaro e coerente" (A); "con qualche contraddizione rispetto ad altre informazioni presenti nel testo" (B); "in maniera indiretta" (C); "in modo del tutto incoerente" (D).

Tab. 3.9: Chiarezza della tesi

Istituto/Liceo	A In modo chiaro e coerente	B Con qualche contraddizione	C In maniera indiretta	D In modo del tutto incoerente
2 A	24	5	1	0
6 A	25	7	1	0
16 A	23	6	1	2
25 A	23	8	0	1
6 B	16	13	5	0
Totale	**111**	**39**	**8**	**3**
Percentuale	**68,9**	**24,2**	**5,0**	**1,9**

Come si vede, la maggior parte degli studenti ha espresso la tesi "in modo chiaro e coerente" (111 casi su 161 soggetti). È però da notare anche la presenza di 39 casi (corrispondenti al 24,2% delle prove) in cui la tesi è stata espressa "con qualche contraddizione": si tratta di un dato estremamente significativo, che si dovrà leggere a confronto con l'indicatore relativo al numero delle unità argomentative non coerenti/pertinenti (si veda più avanti l'indicatore 'B.1').

• Indicatore 'B' Argomentatività

La prova di "avviamento" all'argomentazione presenta, com'è ovvio, delle caratteristiche e delle problematiche del tutto particolari, anche se condivide alcune questioni di fondo con la prova n. 1, visto che si trattava, in ogni caso, di produrre un elaborato che rispondesse ad alcuni requisiti essenziali e irrinunciabili di coesione e coerenza testuale.

Preliminarmente, si può dire che la valutazione delle prove ha comportato un lavoro particolarmente complesso, benché agevolato da una griglia di analisi che si è rivelata un ottimo strumento per la 'correzione' e l'interpretazione dei testi prodotti.[37]

[37] Per la presentazione e l'illustrazione della griglia di analisi si rimanda, ancora una volta, ad E. Zuin, capitolo 2, paragrafo 2.3.1, Analizzare "oggettivamente" prove di scrittura, p. 43 e sgg.

Una prima lettura dei dati può essere avviata prendendo in esame, innanzi tutto, l'**indicatore 'B' Argomentatività**: un indicatore che è specifico per questa prova e che si articola in due voci riguardanti, rispettivamente, il numero di unità argomentative presenti nel testo ('B.1') e il cosiddetto 'grado di argomentatività' ('B.2').[38]

Si considerino, per il momento, i dati relativi a B.1 – numero di unità argomentative (che abbiamo distinto in coerenti/pertinenti e non coerenti/pertinenti).

La tabella di seguito riportata evidenzia quattro "campi" di interesse: il numero delle unità argomentative coerenti/pertinenti (A); il numero delle unità argomentative non coerenti/pertinenti (B); il totale delle unità argomentative presenti nei testi (C); la percentuale delle unità argomentative non coerenti/pertinenti (D).

Tab. 3.10: Numero di unità argomentative ('B.1')

Istituto/ Liceo	A Coerenti/pertinenti	B Non coerenti/ pertinenti	C Totale	D[39] Percentuale non coerenti/pertinenti
2 A	235	24	259	9,3
6 A	240	31	271	11,4
16 A	212	41	253	16,2
25 A	215	22	237	9,3
6 B	324	50	374	13,4
Totale	**1226**	**168**	**1394**	**59,6**
Media	**245**	**33**	**278**	**11,9**

Come si può notare, il numero degli elementi **non coerenti/pertinenti** rappresenta senza dubbio una percentuale significativa (media: 11,9%) rispetto al totale delle unità argomentative presenti nei testi esaminati. In particolare, si evidenzia in negativo il risultato di 16 A: il 16,2% delle unità argomentative risultano non coerenti/pertinenti. Questo significa che siamo in presenza di testi costituiti, per così dire, da un insieme di elementi eterogenei, alcuni dei quali si evidenziano per la loro incoerenza (o non pertinenza) sia rispetto alla consegna (esprimere la propria opinione in merito all'introduzione del servizio civile obbligatorio), sia rispetto all'articolazione complessiva del discorso argomentativo.

Ma vediamo un caso esemplare, in modo da aver subito chiari quelli che sono i termini fondamentali del problema.

L'esempio che presentiamo è tratto, anche in questo caso, da 25 A (si tratta della prova S8):

---

[38] Sulle ragioni che hanno portato alla scelta del termine 'argomentatività', si veda E. Zuin, paragrafo 2.3.3, L'indicatore caratterizzante per il testo argomentativo, p. 47.
[39] Le percentuali sono state calcolate applicando la seguente formula: B ÷ C × 100.

Penso che il servizio militare obbligatorio non debba essere inserito [sic] *anche in Italia. Nonostante ora ci siano molte guerre ad esempio in Iraq, Afghanistan, Turchia e Uzbequistan, di cui si sente parlare anche al telegiornale, nessuno dovrebbe essere obbligato a prestare servizio civile se non è un suo volere, del resto* ***siamo in un paese libero*** *e vi è libertà di pensiero e di parole* [sic]. *Quindi per queste attività a favore dello Stato o di paesi in guerra penso che dovrebbero essere i singoli individui a decidere di farla* [sic] *oppure no.*

Inoltre nella società di adesso se non si ha una buona istruzione non si riesce a trovare lavoro o almeno una qualche attività che possa dare un alto guadagno, quindi trovo che interrompere gli studi per prestare servizio civile sia una cosa inutile. Sarebbe meglio perciò ottenere il diploma della scuola superiore e anche fare i diversi esami dell'Università e poi in caso intraprendere un anno di servizio civile. Insomma penso che quest ultimo [sic] *non dovrebbe essere obbligatorio in quanto* ***anche lavorando per lo stato si da*** [sic] ***un contributo alla collettività.***

Inoltre c'è gente che impiega parte dei propri guadagni nel finanziamento di associazioni che aiutano i bambini poveri e bisognosi a trovare cure adatte e a poter quindi vivere meglio. Quindi vorrei concludere dicendo che secondo me il servizio civile obbligatorio non è necessario istituirlo in Italia in quanto ciascun singolo aiuta a modo suo la collettività e i paesi che hanno bisogno di aiuto.

Sottolineate: le unità argomentative non coerenti/pertinenti.
In grassetto: le unità argomentative individuate come "garanzie".

La prova risulta estremamente interessante, ma anche sconcertante giacché, a una prima lettura, non è facile individuare una linea di sviluppo coerente. Ciò che colpisce, innanzi tutto, è la presenza di elementi che si possono classificare come non pertinenti. Tali sono, in effetti, i riferimenti al "servizio militare obbligatorio" e alle guerre attualmente in corso.

Le cose cambiano, come si può vedere, nel prosieguo dell'argomentazione: dalla quarta riga in avanti non si parlerà più di servizio militare ma di servizio civile (è da notare, peraltro, che l'espressione *servizio civile* ricorre nel testo per ben 4 volte).

Come leggere tutto questo? Al riguardo, si possono fare solo delle congetture: può darsi che lo studente abbia effettivamente "confuso" servizio militare e servizio civile fino al punto di sovrapporli; ma potrebbe anche darsi che lo studente si sia accorto dell'"errore" iniziale e abbia corretto la rotta nel corso della stesura del testo. In ogni caso, rimane l'elemento non pertinente (e come tale è stata rubricata l'iniziale affermazione di disaccordo).

Segue un dato/opinione (*"nessuno dovrebbe essere obbligato a prestare servizio civile"*) sostenuto da una garanzia riferibile a un elemento di conoscenza condivisa:[40]

[40] "Per garanzia si intende il principio generale o la conoscenza condivisa, cui si fa riferimento a sostegno dei dati introdotti nell'argomentazione" (dalla *Griglia per l'analisi della prova n. 2*, nota 12).

"del resto siamo in un paese libero". In effetti, anche se manca il riferimento esplicito a un principio vero e proprio (come potrebbe essere, ad esempio, l'autodeterminazione), è chiaro che ci si riferisce ad una condizione (l'Italia come Paese libero) che può essere facilmente riconosciuta da parte di tutti.

Il secondo dato/opinione, introdotto correttamente dalla congiunzione "quindi", si presenta come una conclusione derivante da quanto affermato in precedenza: *"per queste attività a favore dello stato o di paesi in guerra penso che dovrebbero essere i singoli individui a decidere di farla oppure no"*.

Proseguendo nella lettura, si trova un dato di fatto (la difficoltà di trovare un buon lavoro qualora non si disponga di un'adeguata istruzione), cui fa seguito un'altra opinione, anch'essa introdotta da una congiunzione conclusiva *("quindi trovo che interrompere gli studi per prestare servizio civile sia una cosa inutile")*. È da notare, tra l'altro, l'improprietà lessicale costituita dall'aggettivo *inutile*, visto che lo studente intendeva dire, con ogni probabilità, "sbagliata", "inaccettabile", "controproducente", etc.

Anche la controproposta *("sarebbe meglio perciò ottenere il diploma della scuola superiore e anche fare i diversi esami dell'Università e poi in caso intraprendere un anno di servizio civile")*, essa pure introdotta da una congiunzione conclusiva ("perciò"), presenta alcune improprietà linguistiche. Queste riguardano l'utilizzo del verbo generico "fare" al posto di un più corretto (e pertinente) "sostenere", ma anche l'espressione *intraprendere un anno* (espressione che si può facilmente correggere con "svolgere", "affrontare" etc.).

Ma la cosa che più importa è il fatto che la controproposta rimane, per così dire, "sospesa" in mancanza di un elemento che ne provi la validità. Certo, si potrebbe recuperare, quale dato a sostegno, il riferimento all'importanza (e alla priorità) di una "buona istruzione": si tratta però di una possibilità che si è preferito scartare, anche perché – come si è visto – nel riferimento si può riconoscere più un dato di fatto che non una garanzia consapevolmente proposta in quanto tale (e non si può nemmeno dire, d'altra parte, che lo svolgimento del servizio civile impedisca *in toto* di dedicarsi allo studio e alla preparazione degli esami universitari, ragion per cui ci pare che l'argomento funzioni solo fino a un certo punto). Risulta fuori luogo, inoltre, il riferimento al "diploma della scuola superiore", dal momento che – come si legge nella consegna – il servizio civile "dovrebbe essere svolto al compimento del diciottesimo anno di età o – per chi frequenta una scuola superiore – dopo l'Esame di Stato e il conseguimento del diploma".

L'argomentazione prosegue con la ripresa del dato iniziale (*"penso che* [il servizio civile] *non dovrebbe essere obbligatorio")* e con la proposta di un ulteriore elemento di garanzia *("anche lavorando per lo stato si da un contributo alla collettività")*. Ed è una garanzia (il lavoro inteso quale attività che permette di "contribuire" alla collettività) che si configura non solo come elemento di conoscenza condivisa, ma anche come *principio*, visto che richiama (anche se lo studente poteva non esserne consapevole) l'articolo 4 della Costituzione italiana, in cui il lavoro viene inquadrato come diritto/dovere e come attività finalizzata al progresso: "[…]. Ogni cittadino ha

il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società".

È, questo, un passaggio importante e significativo dell'argomentazione; ciò nonostante, nella valutazione complessiva della prova (indicatore 'B.2'), non si è potuto andare oltre il 3° grado di argomentatività: in effetti, se si considera il testo con attenzione, le due garanzie individuate "insistono" sullo stesso dato di partenza (il fatto che il servizio civile non debba essere obbligatorio). Insomma: non abbiamo "più dati garantiti" (cosa che avrebbe comportato l'assegnazione del 4° grado di argomentatività), ma un solo dato adeguatamente sostenuto.[41]

La conclusione, per quanto introdotta da una congiunzione ("quindi") che in questo caso si è considerata erronea e che sembra utilizzata secondo una logica puramente iterativa,[42] ribadisce il disaccordo iniziale in forma, questa volta, coerente e pertinente *("vorrei concludere dicendo che secondo me il servizio civile obbligatorio non è necessario istituirlo in Italia")*. Il tutto, infine, viene a chiudersi con una sottolineatura che rimanda alla seconda garanzia individuata *("ciascun singolo aiuta a modo suo la collettività")*.

Come valutare questo testo? Di certo, non mancano elementi del tutto positivi: il grado di argomentatività (il 3°, come si è detto) ma anche altri aspetti (in primo luogo l'indice di coesione, che è pari a 0,71 e rientra, pertanto, nella cosiddetta fascia medio-alta). Nello stesso tempo, è evidente che vi sono anche aspetti ed elementi che risultano meno brillanti: si sono registrati, infatti, 2 errori nell'utilizzo delle congiunzioni, 1 errore nell'utilizzo delle concordanze e 5 improprietà per quanto riguarda il lessico (ma anche 9 errori di punteggiatura, con un indice relativo pari a 0,26).

È da notare, in modo particolare, come il dato relativo alle congiunzioni non influisca in alcun modo sulla determinazione del 'grado di argomentatività' da assegnare (quest'ultimo, come si è visto, viene infatti stabilito dall'analista in base a una precisa combinatoria delle unità argomentative riconosciute nella prova). Del resto, come osserva Sebastiana Nobili, "la presenza dei connettivi, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, non è neppure obbligatoria: un ragionamento ben argomentato "tiene" anche se si sopprimono molte di queste espressioni, occorre perciò fare molta attenzione a non abusarne soltanto per rendere scorrevole il discorso. Un buon testo argomentativo, la cui logica interna sia forte e facilmente leggibile,

---

[41] Il 'grado di argomentatività' viene determinato dall'analista operando una scelta tra cinque 'livelli' possibili, i quali corrispondono ad altrettante combinazioni delle unità argomentative: "solo affermazione, o affermazione più argomentazioni incoerenti/non pertinenti" (GRADO 1); "affermazione sostenuta da uno o più dati non garantiti" (GRADO 2); "affermazione sostenuta da dati, dei quali almeno uno sia garantito" (GRADO 3); "affermazione sostenuta da più dati garantiti" (GRADO 4); "affermazione, più considerazione dell'antitesi, e/o controproposta, sostenute da uno o più dati garantiti" (GRADO 5).

[42] Si tenga presente che la congiunzione "quindi" compare ben 4 volte nel testo, per cui è del tutto legittimo il sospetto di un suo uso di tipo "iterativo".

al limite potrebbe essere del tutto privo delle espressioni linguistiche che marcano i passaggi del ragionamento, e non per questo risultare meno efficace".[43]

Un'altra prova piuttosto interessante (e illuminante per comprendere le difficoltà che si sono incontrate in fase di lettura/analisi dei testi) è la S19 (sempre dal gruppo 25 A).

Anche in questo caso si è assegnato il 3° grado di argomentatività, ma è chiaro che, rispetto al testo esaminato in precedenza, l'impressione che se ne può trarre è molto meno positiva (anche perché a questo grado 3 è associato un quadro abbastanza negativo relativamente ad alcuni aspetti fondamentali come la coesione, l'ortografia e la correttezza formale).

È necessario, d'altra parte, tenere separati i due piani: un conto è la valutazione dell'*argomentatività* come categoria considerata a sé, altra cosa è la valutazione *complessiva* del testo, la quale finisce per ricomprendere tutti gli aspetti cui si è fatto cenno più sopra (ed altri ancora).

Ma leggiamo il testo:

Io sono d'accordo al servizio di leva per i giovani [affermazione di accordo non pertinente] *perché aiuta a formare le nuove generazioni* [dato su opinione 1]. *Che stanno cresendo sgangerate* [sic] *e senza spina dorsale. Inoltre ritengo molto positivo questo periodo obbligatorio in quanto darebe* [sic] *al giovane delle esperienzie* [sic] *che segnerebbero la loro* [sic] *vita* [dato su opinione 2].

Io, però, ritengo che sia più utile per l'uomo che non per la donna. I ragazzi d'oggi, infatti, stanno perdendo quello che è il concetto fondamentale della disciplina [controproposta e dato non garantito].

Il Servizio Civile obbligatorio, quindi, ***potrebbe fornire ai giovani gli attributi necessari per affrontare la vita ed il mondo del lavoro*** [garanzia/ elemento di conoscenza condivisa riferibile al dato 1]. *Inoltre formerebbe dei giovani in grado di gestirsi da soli* [dato su opinione 3].

Io, però, non ritengo giusto il servizio obbligatorio di un anno per le donne, in quanto si sono dimostrate più mature degli uomini [dati su opinione 4 e 5]. *Per non andare in errore, però, proporrei sei mesi di servizio obbligatorio e i restanti a discrezione di lei su base volontaria* [controproposta].

In generale però non ritengo una buona cosa per lo Stato avere una spesa continua per mantenere attivo il servizio sociale perché i costi delle attività e della distribuzione di quello che serve a tenere in piedi questo servizio obbligatorio sia [sic] *elevato* [affermazione di disaccordo e dato su opinione 6].

In grassetto: l'unità argomentativa individuata come "garanzia".
Sottolineati: gli errori relativi all'uso delle congiunzioni; l'unità argomentativa non coerente/pertinente.

[43] C. S. Nobili, *op. cit.*, p. 101.

Perché si è deciso di citare questo testo? Innanzi tutto perché dà conferma ad una serie di elementi che si sono già segnalati.

Consideriamo la coesione e il relativo indice (0,55): i nessi corretti (5) sono tutti espliciti e sono costituiti da congiunzioni di vario tipo (due aggiuntive, due avversative e un'esplicativa). L'utilizzo delle avversative denota, peraltro, una certa povertà: lo studente ricorre infatti per ben 4 volte alla stessa congiunzione ("però") e non sempre si tratta di una scelta corretta (e in due casi si è deciso di non accettare il "però" e di segnalare l'errore, anche perché si sono ravvisati gli estremi di quell'uso *iterativo* dei connettivi al quale si è già fatto cenno).

Altri aspetti problematici riguardano l'utilizzo del lessico, che non è sempre appropriato. Si segnala, in particolare, il termine "attributi" (probabile eredità del registro colloquiale) in luogo di un più opportuno "strumenti", "mezzi" o "conoscenze"; ma anche l'espressione *andare in errore*, che risulta del tutto inadeguata rispetto a quanto si intendeva dire.

Quanto a una valutazione della prova sotto il profilo strettamente argomentativo, si possono fare ulteriori osservazioni, non meno interessanti:

a. si ripresenta la confusione tra "servizio civile obbligatorio" e "servizio di leva";
b. lo studente esprime diverse opinioni (si vedano, in particolare, i dati 2 e 3) che non vengono sostenute in alcun modo, contravvenendo, di conseguenza, ad una delle condizioni essenziali per la costruzione di una buona argomentazione;[44]
c. si evidenzia una certa "casualità" di fondo: manca un disegno preordinato, la consequenzialità è piuttosto debole, gli elementi sembrano disposti in modo più o meno casuale, con ripetizioni o distanziamenti che risultano del tutto inopportuni (si veda, ad esempio, la "distanza" che separa la garanzia evidenziata nel testo dal dato a cui essa si riferisce).

Prendiamo ora in considerazione, tornando al campione oggetto di studio, l'altro aspetto che è specifico ed esclusivo della prova n. 2: il 'grado di argomentatività'.[45]

Si vedano, innanzi tutto, i risultati complessivi relativi ai cinque licei considerati:

---

[44] "Quando ci si propone di scrivere un testo e di sostenere alcune tesi al suo interno, non bisogna mai enunciare le proprie idee senza giustificarle, darle per vere senza fornirle delle necessarie premesse: un testo argomentativo richiede innanzitutto la ricerca di dati e di garanzie" (ivi, p. 92).

[45] Per il concetto di 'argomentatività' e i relativi livelli si veda quanto riportato nella nota 41.

Tab. 3.11: Grado di argomentatività ('B.2')

Istituto/Liceo	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5
2 A	0	8	8	3	11
6 A	1	9	18	3	2
16 A	3	10	15	2	2
25 A	1	9	16	1	5
6 B	0	12	16	3	3
Totale	**5**	**48**	**73**	**12**	**23**
Percentuale	**3,1**	**29,8**	**45,3**	**7,5**	**14,3**

I risultati evidenziano un quadro nel complesso positivo: i gradi più alti dell'argomentatività (3, 4 e 5) rappresentano 108 casi su un totale di 161 soggetti/prove.

Nello stesso tempo, si può notare che prevale nettamente con 73 casi (corrispondenti al 45,3% del totale) il 3° grado di argomentatività, cioè il grado che è stato assegnato alle prove in cui l'argomentazione risulta costruita, essenzialmente, intorno **a un solo dato garantito**, mentre il 4° grado di argomentatività (assegnato in caso di "affermazione sostenuta da più dati garantiti") presenta un indice di frequenza estremamente basso (12 casi, corrispondenti al 7,5% del totale).

Ciò significa che vi è un'evidente difficoltà ad elaborare argomentazioni articolate, in cui compaiano più dati sostenuti da più elementi di garanzia. Nei testi esaminati, in altre parole, non è difficile trovare giudizi, valutazioni e opinioni personali; il problema, piuttosto, è che queste opinioni e queste valutazioni sono spesso presentate senza alcuna giustificazione, senza 'portare' degli argomenti che ne comprovino la validità.

Si delinea, a questo punto, un doppio ordine di problemi: da un lato, come si è visto considerando l'indicatore 'B.1', vi è la difficoltà ad argomentare in modo coerente sul tema proposto, dall'altro, come dimostra l'indicatore 'B.2', emerge con evidenza la difficoltà a 'sostenere' le proprie affermazioni giustificandole e motivandole con gli opportuni riferimenti di garanzia.

Vi è, infine, un altro dato che conferma questa difficoltà a sostenere adeguatamente le proprie idee: una presenza significativa (48 casi, corrispondenti al 29,8% del totale) di prove a cui è stato assegnato il 2° grado di argomentatività (quindi prove articolate su una serie di dati che non sono suffragati da alcuna garanzia).

A questo proposito, può essere interessante esaminare la prova S5 (che recuperiamo da 16 A):

> *Io ho un cugino di ventisei anni che abita in Svizzera e sta appunto finendo questo periodo obbigatorio* [sic] *di servizio civile. Lui è felice perché a suo parere sono un mese in più di ferie all'anno retribuite. Poi è divertente perché lui ha fatto questo con l'esercito* [dato non coerente/pertinente]. *C'è un altro tipo di servizio civile ed è quello citato sopra. In questo caso non si viene pagati si fa un*

anno di seguito e non si è nell'esercito. Questo servizio consiste nel pulire paesi, mantenere in buon [sic] *stato sentieri, pulire i boschi e altre cose* [dato di fatto]. *È una bella iniziativa che oltre ad aiutare gli altri ti può far crescere interiormente* [dato su opinione 1]. *Però rendere un servizio così obbligatorio non mi sembra la cosa giusta da fare* [affermazione di disaccordo]. *Non è la cosa giusta perché non c'è un ordine preciso nel dire che questa cosa va fatta entro questo tempo e non oltre* [dato non coerente/pertinente]. *A mio parere dovrebbe essere una scelta personale e non obbligata* [dato su opinione 2] *come d'altra parte sono le scelte per entrare nelle istituzioni* [sic] *non governative. Nella vita* ***ci devono sempre essere due o più possibilità*** *e in questo modo noi toglieremo* ***questi diritti*** *alle persone* [garanzia riferita al dato 2]. *Se una personna* [sic] *non volesse fare questo servizio civile ma volesse entrare in un'altra associazione non può farlo.*

Io piuttosto renderei obbligatoria la leva militare [controproposta[46]] *perché lì ci sono regole precise, la vita è dura e quando hai finito il servizio militare sei veramente pronto ad affrontare i problemi della vita* [dato/opinione non garantito a sostegno della controproposta]. *Infatti oggi le scuole non sono più quelle di una volta per fortuna ma agli insegnanti manca quell'autorità per tenere a bada tutti gli studenti; autorità negata da genitori che se anche il loro figlio sbaglia sono pronti a proteggerlo* [dato non coerente/pertinente].

Perciò il servizio civile non deve essere reso obbligatorio [sic] *ma deve essere una scelta di ognuno* [ripresa del dato 2] *e anzi dovrebbero esserci diversi tipi di servizio in modo che ognuno scelga quello che vuole. Io se il servizzio* [sic] *non fosse obbligatorio lo farei lo stesso. In questo modo lo stato risparmierebbe soldi e potrebbe usarli per investire in strutture ce* [sic] *producono energia rinnovabile e non inquinino come l'eolico ed i pannelli solari* [dato non coerente/pertinente]. *Non posso però negare che l'idea è ottima* [affermazione di accordo] *e da praticizzare secondo il mio pensiero.*

In grassetto: l'unità argomentativa individuata come "garanzia".
Sottolineati: gli errori relativi all'uso delle congiunzioni.

Dunque: che cosa contraddistingue questa prova? Innanzi tutto, come risulta dai commenti interpolati nel testo, la presenza di 4 elementi che si sono classificati come non coerenti/pertinenti. È, questo, un dato importante e non trascurabile, in quanto dimostra ancora una volta come sia stato difficile, per gli studenti che hanno

[46] Si può osservare che la controproposta si presta a una duplice interpretazione: se la si legge come un'apodosi, cioè a completamento di un periodo ipotetico sottinteso (del tipo: "se proprio si dovesse istituire un servizio obbligatorio…"), essa risulta coerente e pertinente, ma se la consideriamo in rapporto alla garanzia individuata (la necessità di assicurare il diritto di scelta tra più opzioni), essa risulta, con ogni evidenza, del tutto **non coerente** rispetto all'impostazione generale del discorso argomentativo.

affrontato la prova, ragionare in modo rigoroso sul tema proposto evitando digressioni, commenti e considerazioni che potremmo definire "extravaganti" (si veda, in apertura, il riferimento dello studente all'esperienza del proprio cugino: riferimento peraltro non sempre chiaro e quindi di difficile lettura).

Un altro elemento significativo è dato dalla presenza di contraddizioni interne: accade infatti che lo studente si dichiari alla fine d'accordo con la proposta *("Non posso* […] *negare che l'idea è ottima")* dopo averla, in realtà, contestata relativamente al punto della obbligatorietà del servizio *("Però rendere un servizio così obbligatorio non mi sembra la cosa giusta da fare")*.

Ciò nonostante, è stato possibile attribuire alla prova il 3° grado di argomentatività: si è infatti riconosciuto un dato coerente e pertinente *("A mio parere dovrebbe essere una scelta personale e non obbligata")* sostenuto da una garanzia altrettanto coerente/pertinente *("Nella vita ci devono sempre essere due o più possibilità")*. Lo studente, in altre parole, afferma che ognuno deve essere libero di scegliere se svolgere o meno il servizio civile e sostiene questa sua posizione in base al principio dell'autodeterminazione e della libera scelta (in realtà, non parla esplicitamente di autodeterminazione, ma è chiaro che è questo il principio sotteso alla sua argomentazione).

Il problema, piuttosto, è che non tutti i dati sono garantiti, anzi. Ad esempio, il dato 1 *("È una bella iniziativa che* […] *ti può far crescere interiormente")* non è sostenuto da alcun elemento di garanzia (e quindi verrebbe fatto di pensare che lo studente abbia dichiarato questa cosa senza crederci fino in fondo, forse solo per una sorta di adesione al "politicamente corretto"). Allo stesso modo, anche il dato portato a sostegno della controproposta *("lì ci sono regole precise, la vita è dura e quando hai finito il servizio militare sei veramente pronto ad affrontare i problemi della vita")* ci sembra scarsamente garantito (d'altra parte, un ragazzo potrebbe trovare delle "regole precise" anche svolgendo il servizio civile…). È chiaro, in altre parole, che lo studente avrebbe dovuto argomentare un po' di più, esplicitando meglio, ad esempio, le ragioni per cui si può attribuire al servizio militare uno spiccato valore formativo. Quello che abbiamo, invece, altro non è che un elogio della leva sulla base di elementi facilmente riconducibili all'immaginario comune *(la vita è dura)*, ma senza un effettivo approfondimento (insomma: lo studente si è accontentato di richiamare il luogo comune e non ha fatto alcuno sforzo argomentativo per sostenerlo e comprovarne la validità).

Da notare infine, per quanto riguarda la coesione testuale, un indice che appartiene alla cosiddetta fascia medio-bassa (0,59). Ed è un dato da correlare, in primo luogo, alla presenza di 3 congiunzioni del tutto sbagliate: l'*infatti* introduce una frase che non è in alcun modo legata a quanto precede *("Infatti oggi le scuole non sono più quelle di una volta")*; dal perciò discende una conclusione *("Perciò il servizio civile non deve essere reso obbligatorio")* che appare del tutto slegata, ancora una volta, dalle affermazioni precedenti; infine il *però* istituisce un errato rapporto di *avversatività*, dato che non vi è contrasto tra l'apprezzamento della proposta e la possibilità che

lo Stato investa nelle energie rinnovabili (il che costituisce, peraltro, un dato non coerente/pertinente).

Sempre in ordine ai problemi di costruzione del testo e di valorizzazione/ giustificazione delle proprie affermazioni, può essere interessante vedere anche la prova S8 (sempre da 16 A), che riportiamo di seguito:

> *Avevo già sentito parlare di questa proposta, e mi sono ritrovata a riflettere su di essa, valutandone i pro e i contro. In breve, viene proposto a diciottenni o comunque liceali diplomati di abbandonare gli studi o il lavoro per un anno, per affrontare l'impiego in lavori utili per la comunità* [dato di fatto]. *Certo, sarebbe un anno in cui non riceverebbero uno stipendio, ma non peserebbero comunque sulla famiglia, perché lo Stato li manterrebbe* [dato di fatto].
>
> *A mio parere, sarebbe un buon progetto per noi giovani* [dato su opinione 1]. *Anche se così si allunga di un anno il periodo degli studi,* ***si impara a fare qualcosa di utile per tutti, e non solo per noi stessi*** [garanzia 1: la scoperta della solidarietà come valore]. *Molte volte si arriva dopo l'università, sbalzati nel mondo del lavoro, spaesati, perché fino a quel momento si è lavorato solo su sé stessi, mentre da adulti ci si trova a dover comunicare e dividere il proprio spazio-lavoro con qualcun altro* [dato di fatto/ informazione]. *Il servizio civile obbligatorio permetterebbe a noi giovani di sviluppare il nostro lato altruistico* [ripresa garanzia 1], *oltre che a prendere veramente un posto all'interno della propria comunità. Spesso infatti ce ne stiamo per i fatti nostri, già sapendo che c'è qualcuno* [che] *fa vari servizi per noi, mentre in questo modo* ***possiamo sentirci realmente parte di una comunità*** [garanzia 2: il servizio civile come occasione di integrazione sociale], *imparando a esserle utile e a stare insieme ad altre persone, impegnati come noi saremmo nel servizio civile.*
>
> *Forse è sbagliato renderlo obbligatorio* [affermazione di disaccordo], *perché ci possono essere ragazzi non disposti a prenderne parte* [dato su opinione 2]: *sicuramente, però, bisognerebbe pubblicizzarlo un po' meglio fra noi giovani.*
>
> In grassetto: le unità argomentative individuate come "garanzie".
> Sottolineata: la ripresa della garanzia 1.

Che cosa si può osservare? Innanzi tutto la modalità con cui è costruito il discorso. Il servizio civile, argomenta la studentessa, è una buona proposta, un "buon progetto", qualcosa di valido per i giovani in quanto permette loro, da un lato, di scoprire l'importanza e il valore della solidarietà, e, dall'altro, di integrarsi pienamente all'interno della comunità di appartenenza. Il dato 1 è quindi garantito. Il problema che emerge, tuttavia, è che anche in questo caso non viene sempre rispettata la necessaria consequenzialità tra i diversi elementi del discorso. Ad esempio, sebbene "insistano" sullo stesso dato (la valutazione positiva del servizio civile), è chiaro che le due garanzie sono "separate" da una distanza eccessiva, anche perché viene a in-

terporsi tra di esse un dato di fatto che investe un altro problema e che risulta, peraltro, appena accennato (il riferimento è alle difficoltà comunicativo-relazionali che possono emergere negli ambienti di lavoro).

Tra l'altro, se si fosse ampliato il discorso relativo proprio a quest'ultimo dato, ad esempio mettendone in luce tutte le implicazioni anche in rapporto all'importanza che il servizio civile viene ad assumere come esperienza *lato sensu* formativa (anche sul piano relazionale), si sarebbe potuto non solo costruire un testo più integrato, ma anche individuare un'altra "traccia" argomentativa che avrebbe permesso di sviluppare il discorso attraverso una "rete" di dati e di riferimenti maggiormente articolata (e in effetti, anche in questo caso, proprio perché vi è un solo dato garantito, non è stato possibile andare oltre il riconoscimento del 3° grado di argomentatività).

La studentessa, in altri termini, avrebbe dovuto stabilire una connessione *più evidente* tra il dato di fatto *("da adulti ci si trova a dover* […] d*ividere il proprio spazio-lavoro con qualcun altro")* e alcune considerazioni (in qualche misura attinenti) che espone solo in un momento successivo *("imparando* […] *a stare insieme ad altre persone")*.

In conclusione, mentre da un lato vi è un buon livello di coesione tra i periodi che compongono il testo (indice relativo: 0,75), dall'altro risulta debole, almeno rispetto ad alcuni passaggi, la consequenzialità logica tra le diverse parti dell'argomentazione proposta.

Come si è visto nella tabella 3.11, sono piuttosto rare le prove in cui si possa riconoscere la presenza di più dati garantiti (grado 4 di argomentatività). Un esempio interessante in questo senso è offerto dalla prova S6 (sempre da 16 A), che appare costruita sulla contrapposizione tra un'affermazione di accordo e un'altra di disaccordo:

> *Io, riguardo l'ipotesi di istituire in Italia, come in altri stati dell'Unione Europea, di un periodo obbligatorio di servizio civile per maschi e femmine per la durata di un anno, sono in parte in accordo e in parte in disaccordo* [affermazione di accordo parziale].
>
> *Sono a favore di questa opportunità perché permetterebbe al ragazzo appena maggiorenne, nel periodo successivo al conseguimento del diploma, di introdursi nella realtà della vita* [dato su opinione 1].
>
> *In questo periodo i ragazzi e le ragazze* ***aquisirebbero*** [sic] ***delle capacità e delle informazioni essenziali*** *che troverebbero importantissime nel corso della vita* [garanzia riferita al dato 1].
>
> *Sono contrario invece perché un ragazzo che ha studiato per molti anni per conseguire un diploma debba attendere un anno prima di esercitare quello che per molti anni ha studiato nella teoria* [dato su opinione 2].
>
> *Credo inoltre che la perdità* [sic] *di un anno di retribuzione possa essere un fatto molto penalizzante per il ragazzo* [dato su opinione 3]*, che nel corso di quell'anno* ***avrebbe potuto accumulare una quantità sufficiente di denaro per realizzare un progetto*** [garanzia costituita da un elemento di conoscenza con-

divisa], *come comprarsi una macchina, una lussuosa vacanza ai Caraibi, o semplicemente tenere da parte per poi usare in periodo di bisogno o per un desiderio più grande che si potrebbe usare molti anni per realizzarlo.*

Questo progetto potrebbe essere istituito, ma ogni individuo deve avere la completa libertà di prendere parte o no a questo periodo di formazione in base alle proprie esigenze e necessità [ripresa dell'accordo parziale - conclusione].

In grassetto: le 2 "garanzie" individuate.
Sottolineate: le improprietà lessicali.

Quali sono le caratteristiche salienti della prova? Innanzi tutto un buon indice di coesione (0,80), ma anche un'organizzazione chiara e consequenziale degli elementi che costituiscono l'argomentazione. L'unico limite, se vogliamo, è rappresentato da un certo schematismo dovuto alla tripartizione *affermazione di accordo/affermazione di disaccordo/conclusione*. Del tutto positiva è invece la capacità di sostenere le proprie idee attraverso l'individuazione di garanzie coerenti e pertinenti, anche se le formulazioni proposte non sono sempre adeguate.

Nella prova, del resto, si evidenzia un numero piuttosto elevato di improprietà lessicali (7) cui corrisponde, in ragione della relativa brevità del testo, un indice di correttezza formale decisamente elevato (0,32).[47]

In particolare, per quanto riguarda il lessico si possono fare le seguenti osservazioni:

- *"troverebbero importantissime"*: lo studente, con ogni probabilità, intendeva dire "potrebbero risultare/rivelarsi utilissime";
- *"esercitare"* utilizzato in luogo di "mettere in pratica";
- *"lussuosa vacanza ai Caraibi"*: forse intendeva dire "permettersi il lusso di una costosa vacanza ai Caraibi";
- *"periodo di bisogno"* utilizzato in luogo di "in caso di bisogno";
- *"che si potrebbe usare molti anni"* al posto di "che potrebbe richiedere molti anni";
- *"questo progetto potrebbe essere istituito"*: in questo caso lo scambio è avvenuto tra il *servizio civile* (che viene "istituito") e il *progetto* (che viene "realizzato").

Un altro esempio significativo, sia per quanto riguarda le improprietà lessicali, sia per quanto attiene alla possibilità di "raggiungere" il 4° grado di argomentatività, ci è offerto dalla prova S22 (sempre da 16 A).

Leggiamo il testo:

---

[47] Si tenga presente che, come avviene per l'ortografia, anche in questo caso si tratta di un indice da leggersi "a rovescio".

Parerebbe [sic] *quasi logico essere d'accordo con questa proposta* [affermazione di accordo]. *Il servizio civile aiuta a crescere, vedere realtà diverse e essere pronti per riuscire a sostenere il proprio futuro e, perché no, quello dell'intera nazione* [dato su opinione 1]. *Infatti i giovani d'oggi saranno i grandi di domani e occorrerà loro sì una base culturale, diploma o laurea;* ***ma anche esperienze di vita da portare con sé*** [garanzia 1 riferita al dato 1]. *Così si aiuta il proprio paese e nello stesso tempo si aiuta se stessi ad essere uomini e donne migliori* [ripresa del dato 1]. *E non è "perdere un anno" ma è guadagnare la qualità di quelli avvenire, nei quali si sarà più maturi e decisi* [dato su opinione 2].

Forse il fatto di non ricevere alcuna paga è contestabile [dato su opinione 3]*: almeno un piccolo obolo per quei beni che non sono primari come il cibo e il vitto; ma comunque utili; come le ricariche del telefono per sentire la propria famiglia, per poter andare in un bar e divertirsi. Insomma, quel che basta per poter mantenere una vita "normale" e non "eccessiva"* [controproposta e dato non garantito].

Con qualunque metodo di paga, però, penso sia giusto che vi sia un dovere verso lo stato da parte dei giovani [dato su opinione 4], ***così da sentirsi cittadini italiani****, orgogliosi del loro compito all'interno, coscienziosi delle difficili reatà* [sic] *che vi sono in qualsiasi comunità e probabilmente più inclini all'aiuto degli altri* [garanzia 2 riferita al dato 4]. *A mio parere si dovrebbe conoscere un po' tutte le realtà* [dato su opinione 5]*, ma lasciare la possibilità di dedicarsi in un ambito particolare a piacere, in modo da appassionarsi e, magari, trasformarla in una professione. Il servizio civile* [ma il riferimento, in questo caso, riguarda la Protezione civile] *è presente in ogni disgrazia che accade e grazie ai volontari è sempre più efficiente* [dato non pertinente]. *Ho visto al telegiornale la catastrofe del terremoto in Abruzzo. Il giorno dopo alcuni ragazzi pompieri del mio paese sono partiti per andare a dare un supporto alla gente che in quel momento era più sfortunata di loro* [dato non pertinente]. *È bello vedere come anche i giovani si diano da fare per un futuro migliore e non vengano sempre descritti come debravati* [sic]*, che si drogano e non hanno alcun rispetto per nulla* [dato non coerente/pertinente].

Penso che la partecipazione al Servizio Civile sarebbe infatti accolta e partecipata non solamente perché obbligo, ma anche con entusiasmo e idee fresche e innovative [dato su opinione 6].

In grassetto: le due "garanzie" individuate.
Sottolineati: gli errori lessicali.

Alla prova, come si è detto, è stato assegnato il 4° grado di argomentatività; in effetti, sia il dato 1 *("Il servizio civile aiuta a crescere, vedere realtà diverse e essere pronti per riuscire a sostenere il proprio futuro")*, sia il dato 4 *("penso sia giusto che vi sia un*

dovere verso lo stato da parte dei giovani") sono sostenuti da elementi di garanzia espressi in modo sufficientemente chiaro.

Il problema, caso mai, riguarda il rapporto *(link)* tra il dato 1 *("Il servizio civile aiuta a crescere* […]*")* e la corrispondente garanzia *(*"[…] *i giovani d'oggi saranno i grandi di domani e occorrerà loro sì una base culturale,* […]; *ma anche esperienze di vita da portare con sé")*. In questo caso, anche se è stato possibile individuare l'elemento di garanzia, si può notare che il collegamento dato/garanzia (il servizio civile aiuta a crescere perché dà la possibilità di vivere esperienze importanti dal punto di vista formativo) emerge solamente in parte, è senz'altro presente e riconoscibile ma non è esplicitato a sufficienza. Il che, s'intende, non è necessariamente un male: è però evidente che il testo, così costruito, pone dei problemi di lettura e di interpretazione, in quanto è l'analista/correttore che si trova a dover ricostruire i legami e le connessioni tra le diverse parti del discorso. Insomma, in questo caso lo studente avrebbe dovuto costruire diversamente il testo, cercando, ad esempio, di esplicitare meglio tutte le implicazioni del suo discorso.

Quanto alle improprietà lessicali, si osserva quanto segue:

- *"sostenere"* è utilizzato in luogo di "affrontare";
- *"nei quali si sarà più* […] *decisi"*: l'aggettivo è utilizzato in luogo di "consapevoli" (anche perché si dice che *"il servizio civile aiuta a* […] *vedere realtà diverse")*;
- *"il cibo e il vitto"*: evidente dittologia sinonimica (bastava indicare solo uno dei due);
- *"metodo di paga"* utilizzato in luogo di "forma" o "modalità" di paga;
- *"all'interno"*: da completare specificando "all'interno dello stato";
- *"coscienziosi delle difficili realtà"*: anche in questo caso l'aggettivo è utilizzato in luogo di "consapevoli";
- *"ambito"* utilizzato in luogo di "settore";
- *"è presente in ogni disgrazia"* al posto di "è presente in ogni situazione di emergenza";
- *"sono partiti per andare a dare"* al posto di "sono partiti per dare";
- *"la partecipazione al Servizio Civile"* al posto di "la proposta di svolgere il servizio civile".

Oltre al lessico, è infine da segnalare, come aspetto negativo che caratterizza la prova, la presenza di 3 elementi non coerenti/pertinenti (si vedano, in particolare, i riferimenti alla Protezione civile e alla mobilitazione dei volontari in occasione del terremoto in Abruzzo).

Può essere interessante, a questo punto, considerare un caso di testo argomentativo in cui compaia una controproposta adeguatamente sostenuta. Si veda, dunque, la prova S24 (che preleviamo sempre da 16 A):

No [affermazione di disaccordo], *perché secondo me i giovani d'oggi* ***dopo i 18 anni devono avere la possibilità di essere liberi*** [garanzia riferibile al principio della capacità di agire] *e di realizzare i propri progetti come ad esempio fare un* [sic] *Università e fare il lavoro che hanno sempre desiderato fare* [dato su opinione 1].

Penso inoltre che fare svolgere questo lavoro a giovani sotto i diciotto anni non abbia senso perché secondo me non sarebbero proprio adatti a fare questo tipo di lavoro [dato non coerente/pertinente].

Sono del parere che un periodo obbligatorio di servizio sociale possa essere impiegato per riabilitare i carcerati [controproposta] *e* ***farli entrare nella vita sociale*** [dato garantito in riferimento a un principio giuridico/ costituzionale].

Una cosa positiva [antitesi] *di questo servizio sociale obbligatorio per i giovani sarebbe che loro così hanno la possibilità di vedere da vicino il mondo del lavoro e fare esperienza per un futuro ma questo servizio dovrebbe essere anche pagato altrimenti nessun giovane lo farebbe volentieri* [controproposta e dato non garantito].

Un altro motivo per il quale non sono d'accordo con questa proposta è che si ha tutta la vita per lavorare! [dato su opinione 2]. *Finché si è giovani meglio divertirsi perché poi quando si entra nel mondo del lavoro tempo per il divertimento ce ne sarà poco. Meglio sfruttarlo finché si può!*

In grassetto: l'elemento di "garanzia"; il dato garantito relativo alla controproposta.

Come si vede, le controproposte presentate sono due: utilizzare il servizio civile come attività per il recupero e l'integrazione sociale dei detenuti (e qui vi è il riferimento, forse inconsapevole, all'articolo 27 della *Costituzione italiana*)[48] e riconoscere una paga a coloro che svolgono il servizio (ma si tratta, in questo caso, di una controproposta che non è sostenuta da alcun dato garantito, visto che lo studente "argomenta" limitandosi a dire che, in mancanza di paga, *"nessun giovane lo farebbe volentieri"*).

Alla prova è stato comunque riconosciuto il 5° grado di argomentatività, in quanto non vi è solo una controproposta garantita, ma anche un'evidente consequenzialità tra l'affermazione iniziale (che è di perentorio disaccordo, come si è visto), il dato-opinione (i giovani devono poter realizzare i loro progetti) e la garanzia a sostegno, che insiste sul principio giuridico della libertà e dell'autodeterminazione *("i giovani* […] *dopo i 18 anni devono avere la possibilità di essere liberi")*. Al riguardo, è da notare che l'elemento di garanzia risulta in qualche modo "inglobato" all'interno del dato 1 (ma è comunque identificabile e quindi se ne è tenuto conto).

[48] "[…]. Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato" (*Costituzione italiana* – Articolo 27).

Un'ultima osservazione: i dati che si sono riconosciuti (1 e 2) sono entrambi da riferire all'iniziale affermazione di disaccordo, ma nella articolazione del testo (nella sequenza delle unità argomentative) risultano separati e "distanti" l'uno dall'altro. Si evidenzia quindi, ancora una volta, un problema di "montaggio" interno al testo, di organizzazione delle parti che lo compongono secondo criteri di ordine e consequenzialità.

Si veda a questo punto la prova S4 (tratta da 6 B), che risulta significativa soprattutto per i problemi legati all'antitesi e alla sua confutazione:

Mi trovo in leggero disaccordo con questa proposta [affermazione di accordo parziale] *poiché questo anno porterebbe ad uno spezzettamento del periodo di studio che di conseguenza porta all'invogliamento* [sic] *a non frequentare l'Università* [dato su opinione 1].

Il problema più grande sarebbe poi una diminuzione dei laureati con conseguente aumento dello stipendio per quest'ultimi ed un aumento di non laureati con conseguente diminuzione della paga di questi. Così si creerebbe un solco tra lavoratori laureati e lavoratori diplomati che porterebbe svariati problemi [dato non coerente/pertinente].

Certo, ***formerebbe il carattere e abituerebbe i giovani al sacrificio del lavoro*** [considerazione dell'antitesi], *ma penso che per chi ha intenzione di frequentare l'università possa essere semplicemente una perdita di tempo o un motivo per lasciare lo studio* [dato a confutazione dell'antitesi non coerente]. *Penso* <u>*poi*</u> *che per chi* <u>*invece*</u> *ha intenzione di intraprendere la carriera lavorativa appena terminata la scuola superiore questo anno sia un anno perso nel quale non è possibile fare esperienza nel mestiere che si vorrebbe fare* [dato su opinione 2] *e,* <u>*dato che*</u> *questa iniziativa sarebbe utile per formare il carattere dei giovani* [ripresa dell'antitesi], ***cosa che avviene anche praticando una normale professione*** [dato a confutazione dell'antitesi coerente/pertinente], *sarebbe completamente* [?].

Gli unici a giovare di questa proposta sarebbero i genitori dei ragazzi, che potrebbero evitare tutte le spese di mantenimento per un anno [dato di fatto], *ma penso che qualunque genitore senza gravi problemi economici sacrifichi volentieri una percentuale del suo stipendio per garantire un futuro a suo figlio.*

Credo che sarebbero pochi i giovani che sceglierebbero questa strada, cioè soltanto chi non ha una professione garantita alla conclusione del periodo scolastico, e per questo motivo penso che questo anno dovrebbe essere facoltativo [controproposta e dato non garantito].

In grassetto: l'antitesi e la relativa confutazione (coerente e pertinente).
Sottolineati: gli errori nell'uso delle congiunzioni.

Ora, è chiaro che la prova S4 presenta diversi elementi di problematicità, come dimostra l'indicatore relativo alla qualità del testo: abbiamo infatti un indice di coesione che appartiene alla fascia bassa (0,50), 3 errori per le congiunzioni e 4 errori per il lessico (indice di correttezza formale: 0,20).

Per quanto riguarda poi l'argomentatività, la situazione appare ancora più difficile, sia per la tipologia delle unità argomentative, sia per il grado di argomentatività che si è ritenuto di poter attribuire alla prova. In particolare, sono due gli aspetti da prendere in esame:

a. la presenza di dati non garantiti (ad es. il dato 1, secondo il quale l'interruzione dello studio determina la scelta di non fare l'Università, non è sostenuto da alcuna garanzia, ma lo stesso vale per il dato che dovrebbe sostenere la controproposta);
b. la presenza di 2 unità argomentative classificate come non coerenti/pertinenti (si veda il discorso iniziale sui problemi del mondo del lavoro e la prima confutazione dell'antitesi).

Di conseguenza, anche se lo studente ha provato a considerare l'antitesi e a confutarla, non si è potuto fare altro che riconoscere un 2° grado di argomentatività.

La prova è tuttavia interessante in quanto ci consente di soffermarci, ancora una volta, sul problema delle connessioni e dei rapporti tra le varie parti del testo: in effetti, la confutazione dell'antitesi che abbiamo riconosciuto come coerente e pertinente (per la formazione del carattere non è indispensabile il servizio civile, visto che ciò può essere garantito da qualsiasi esperienza lavorativa), è senza dubbio valida in sé ma rimane evidentemente slegata (o comunque "distante") rispetto all'antitesi a cui si riferisce. Anche in questo caso, quindi, emerge con evidenza un problema di link, di connessioni interne al testo.

Lo studente, d'altra parte, si dimostra debole anche nell'uso dei connettivi. È da notare, in particolare, un passaggio che andrebbe completamente riscritto, almeno per quanto riguarda le congiunzioni utilizzate:

> "*Penso, <u>inoltre</u>,* [in sostituzione di "poi"] *che <u>anche</u>* [in sostituzione di "invece"] *per chi ha intenzione di intraprendere la carriera lavorativa appena terminata la scuola superiore, questo anno sia un anno perso nel quale non è possibile fare esperienza nel mestiere che si vorrebbe fare e, <u>anche se</u>* [in sostituzione di "dato che"] questa iniziativa sarebbe utile per formare il carattere dei giovani,[…]".

Si veda, in conclusione, una prova cui si è riconosciuto il grado 5 di argomentatività. Si tratta di S32, che appartiene al gruppo 6 A:

> *Questa di far svolgere il servizio civile a tutti i giovani, maschi e femmine, maggiorenni, è sicuramente una bella iniziativa* [dato su opinione 1].
>
> *Penso che prestando aiuto alla comunità gratuitamente **si possa capire ancor meglio il valore di quello che si fa*** [garanzia 1: il servizio civile ha una forte valenza educativa]*: spesso, anzi quasi sempre, il fine di quello che si fa è il*

guadagno. Quando qualcuno chiede un aiuto, spesso la risposta è: e io, cosa ne ricavo? Ormai è scontato che per nulla non si fa nulla, ma perché? Perché non si può fare qualcosa perché si vuole, perché si ha voglia, perché qualcuno ti chiede se, per piacere, puoi fare quella cosa? [dato su opinione 2].

Io sarei quindi felice di svolgere questo servizio [affermazione di accordo], e il mio guadagno sarebbe quello di essere fiera di me stessa per aver fatto qualcosa di bello per qualcuno che non fossi io [dato su opinione 3].

Sono sicura che la maggior parte dei ragazzi che sta facendo questo tema non si è espresso [sic] *favorevole, oppure l'ha fatto ma non era quello che voleva* [considerazione dell'antitesi], *e credo di poter capire questa parte: essere obbligati a fare qualcosa non è bello e credo che colui o colei che fosse obbligata a svolgere il servizio civile controvoglia non lo farebbe sicuramente con l'entusiasmo e la voglia con cui, secondo me, andrebbe fatto, e il servizio, dal punto di vista morale, perderebbe valore* [dati a sostegno dell'antitesi].

È bello aiutare qualcuno specialmente se hai voglia, però è anche vero che magari, i ragazzi che fossero obbligati a farlo, con il passare dei mesi si affezionerebbero alle persone che aiutano, ***magari scoprirebbero questo lato positivo in loro*** *che fino a quel momento non avrebbero mai scoperto* [sic] *di avere* [dato/garanzia a confutazione dell'antitesi]. *Credo quindi che questa proposta avanzata a livello europeo sia positiva* [ripresa del dato 1]. *Avrebbe un effetto benefico non solo su coloro che sarebbero aiutati, ma anche su coloro che aiuterebbero* [dato su opinione 4]. […]. *Io credo che* ***non ci sia soddisfazione più grande di dire: sono stato utile a qualcuno, quel qualcuno mi ha chiesto un aiuto e io glielo ho dato*** [garanzia 2: il servizio civile permette di scoprire il valore e l'importanza della solidarietà]. *Mi dispiace un po' per coloro che non sono favorevoli, ma, come ho già detto prima, penso che forse loro non sarebbero felici di aiutare perché non l'hanno mai fatto, forse se provassero, sarebbero contenti anche loro. Nel mondo c'è bisogno di solidarietà.*

In grassetto: le due "garanzie" individuate; la confutazione dell'antitesi.

Questa prova, oltre a presentare molti aspetti assolutamente positivi (indice di coesione pari a 0,93, uso corretto e preciso della punteggiatura, 3 come punteggio di organizzazione etc.), rappresenta uno dei pochissimi casi di testo argomentativo in cui si consideri l'antitesi unitamente a una serie di elementi a sostegno e a confutazione. In particolare, la studentessa è riuscita non solo a definire l'antitesi (che coincide, di fatto, con l'opinione della maggior parte dei suoi coetanei), ma anche a sostenerla (si vedano i relativi dati/opinione) e, soprattutto, a confutarla con un argomento del tutto convincente.

Ciò appare tanto più significativo se pensiamo al fatto che la confutazione "rovescia" uno degli stereotipi che si presentano con maggiore frequenza nelle prove che abbiamo esaminato: l'idea, in qualche misura riconducibile a una sorta di ragiona-

mento "deterministico", secondo la quale l'obbligatorietà si traduce necessariamente in disimpegno, in evidente disaffezione e rifiuto dei compiti che si devono svolgere.[49]

In questo caso, la studentessa ha recuperato il luogo comune ed è riuscita, in qualche modo, a superarlo mostrando come anche a partire da condizioni di "obbligo" si possa scoprire la propria propensione allo svolgimento di attività socialmente utili, quel "lato positivo" della personalità che può emergere, grazie all'esperienza concreta, al di là di ogni previsione ("i ragazzi che fossero obbligati a farlo, con il passare dei mesi si affezionerebbero alle persone che aiutano, magari scoprirebbero questo lato positivo in loro che fino a quel momento non avrebbero mai scoperto di avere").

3.4 LICEI: UN PRIMO BILANCIO

Per quanto riguarda la *prova n. 1* ("sintesi di testi"), occorre ricordare, innanzitutto, che la consegna è stata rispettata solo in parte: gli studenti, nella maggioranza dei casi, anziché "elaborare un nuovo testo" (com'era nelle intenzioni e nei *desiderata* di chi ha proposto la prova), si sono limitati a riassumere le informazioni contenute nei testi/fonte, senza preoccuparsi minimamente di riprenderle e di riorganizzarle all'interno di un discorso personale che potesse configurarsi come una vera e propria sintesi.

Risultano pertanto sporadici ed isolati i casi di integrazione delle unità informative,[50] proprio perché i due testi/fonte sono stati di solito considerati separatamente (il che è dimostrato, come si è visto, dalla tendenza a costruire il testo di sintesi *a blocchi*, evidenziando anche visivamente e graficamente la "separatezza" delle informazioni desunte dalle fonti). È, questo, un dato estremamente significativo, che può essere letto, tra l'altro, anche in relazione a una conoscenza incompleta – o comunque non del tutto adeguata – delle modalità e delle procedure di scrittura che si dovrebbero seguire nel riassumere e/o nel sintetizzare testi di tipo informativo/espositivo.

Un altro problema evidenziato dalla ricerca è quello che riguarda la comprensione e, di conseguenza, la restituzione delle unità di informazione. Come si è visto, una costante che caratterizza le prove di sintesi è proprio la differenza tra R ed RC, la presenza di uno scarto tra informazioni *riconosciute*, cioè individuate come valide e "interessanti" ai fini della sintesi da produrre, e informazioni *riprese in modo corretto*, cioè rielaborate senza "tradire" o stravolgere il contenuto informativo effet-

---

[49] Si veda, ad esempio, questo passaggio tratto dalla prova S24 – gruppo 25 A: "Molti ragazzi obbligati, […], vedrebbero tutto come un dovere da compiere, e non qualcosa di positivo per la comunità; alla fine loro non si divertirebbero e non darebbero nemmeno una mano per migliorare".

[50] L'unica eccezione è rappresentata dal gruppo 2 A, in cui si sono evidenziati, su un totale di 30 soggetti/prove, 15 casi di integrazione con punteggi variabili tra 1 e 3.

tivamente presente nei testi/fonte. Ed è, ovviamente, uno scarto *in negativo*, dal momento che il numero delle informazioni correttamente riprese è quasi sempre inferiore al numero delle informazioni riconosciute. Ciò significa, come abbiamo detto all'inizio di questo capitolo, che la comprensione dei testi/fonte costituisce di per sé un problema, una difficoltà ricorrente e, si direbbe, generalizzata di cui sarà necessario tenere conto in sede di azione e programmazione didattica. In particolare, anche all'altezza del biennio dell'obbligo, si dovranno valutare attentamente le modalità di lettura dei testi poste in essere dagli studenti, ma anche le operazioni cognitive che si attivano (a volte in maniera fuorviante) nei processi di analisi e comprensione.

Un'altra questione importante riguarda la capacità di creare delle vere e proprie unità testuali, ordinatamente strutturate in paragrafi, in cui i diversi elementi siano nello stesso tempo correlati tra loro e coerenti rispetto al quadro/disegno unitario all'interno del quale vengono a disporsi.

Emerge, in altre parole, una difficoltà a *costruire*, a dare un *ordine* riconoscibile alle diverse "parti" che compongono il testo e a stabilire tra di esse dei corretti legami di coesione. Ciò è comprovato, innanzitutto, da due dati "di sintesi" che evidenziano chiaramente, in riferimento all'intero campione preso in esame, le difficoltà incontrate dagli studenti in ordine alla costruzione di testi coerenti e coesi: da un lato, un risultato positivo ma tutt'altro che brillante (soprattutto in considerazione della tipologia scolastica di cui ci stiamo occupando) per quanto riguarda la media degli indici di coesione (0,64 su 1); dall'altro, un risultato che si può considerare senz'altro 'negativo' per quanto riguarda la media dei punteggi di organizzazione (1,66 su un massimo di 4 punti). Al riguardo, non possiamo che ribadire quanto abbiamo affermato nella premessa: il passaggio dalle unità basilari (frase e periodo) all'insieme organico del *testo*[51] si dà come momento assolutamente problematico e dovrà pertanto essere considerato con la dovuta attenzione anche in sede di programmazione degli interventi didattici.

La stessa attenzione che si dovrà prestare alla punteggiatura, intesa, come si è detto nella premessa, quale strumento essenziale di costruzione e organizzazione sintattica (si tratta infatti, anche in questo caso, di un'evidenza fortemente negativa, cui fanno da contraltare i risultati in linea di massima soddisfacenti per quanto si riferisce agli indici di correttezza ortografica).

Un altro problema meritevole di ulteriori approfondimenti è quello che riguarda l'utilizzo delle congiunzioni e, in generale, dei connettivi. A questo proposito, si possono rilevare due tendenze ricorrenti e sufficientemente delineate: da una parte, l'uso puramente *iterativo* di alcune congiunzioni (un esempio tra tutti: l'*infatti* ripreso di continuo nello stesso testo come puro e semplice intercalare); dall'altra, un'evidente difficoltà a riconoscere le funzioni *logiche* e i valori *semantici* che caratte-

[51] Si vedano, a tal proposito, le osservazioni di Sebastiana Nobili, la quale definisce il testo come "unità semantica superiore alla frase", C. S. Nobili, *op. cit.*, pp. 10-12: 11.

rizzano i diversi connettivi (si pensi, solo per fare un esempio, ai casi in cui si utilizza una congiunzione avversativa senza che vi sia, tra le proposizioni considerate, alcun effettivo rapporto di opposizione o di contrasto). È chiaro, peraltro, che il numero di errori (153) non lascia sussistere alcun dubbio al riguardo: l'uso dei connettivi rappresenta un campo di attenzione al pari della punteggiatura e della organizzazione testuale. Ma lo stesso discorso si potrebbe fare – e a maggior ragione – anche per la proprietà di linguaggio: si sono infatti riscontrati 452 errori relativi all'utilizzo del lessico (il che corrisponde al 61,7% del totale degli errori formali e a una media di 2,8 errori per ogni prova).

Alcune considerazioni, infine, relativamente alla *prova n. 2* ("testo argomentativo"). Innanzi tutto, bisogna ricordare che non è stato possibile identificare strutture e modelli ricorrenti: a differenza del testo di sintesi, per il quale si sono individuate delle forme testuali facilmente riconoscibili, nel caso del testo argomentativo è difficile indicare strutture e modalità di organizzazione precisamente caratterizzate, tali da costituire delle vere e proprie tipologie di riferimento.

Si è infatti di fronte a una notevole varietà di soluzioni, che non sembrano riconducibili a un modello unitario facilmente definibile. Come si è visto dagli esempi che abbiamo riportato, gli studenti hanno cercato delle soluzioni personali e, quindi, non si può che registrare il prevalere degli elementi di differenza e di eterogeneità su qualsiasi ipotesi di modello comune: alcuni hanno costruito il testo articolando il discorso sulla coppia *affermazione di accordo / affermazione di disaccordo*, altri si sono sentiti personalmente coinvolti e hanno finito per perdere la 'freddezza' necessaria per organizzare ordinatamente il proprio discorso, altri ancora hanno cercato di arricchire l'argomentazione prendendo in considerazione l'antitesi o definendo controproposte non sempre adeguatamente sostenute.

Di certo, mancando un modello fortemente caratterizzato (o quantomeno identificabile), si è dovuto ogni volta "ripartire da zero" nel tentativo, in ogni caso, di trovare una logica, un filo conduttore anche là dove sembravano prevalere disordine espositivo e casualità argomentativa.

Vi sono poi alcuni elementi che riguardano più strettamente il contenuto e l'articolazione del discorso:

a. la presenza, costante ed estremamente significativa (sebbene con qualche differenza a seconda del liceo considerato) di unità argomentative classificate come non coerenti/pertinenti (si pensi, ad esempio, ai riferimenti al volontariato, alla Protezione civile, al terremoto in Abruzzo, ai conflitti ancora aperti tra diversi Stati del mondo etc.);
b. la prevalenza (73 casi) di prove cui si è attribuito il 3° grado di argomentatività: un dato, questo, estremamente significativo, in quanto segnala una evidente, diffusa difficoltà (o mancanza di abitudine) a sostenere i propri enunciati e a *giustificare* le proprie affermazioni (si ricordi che al grado 3 cor-

risponde la seguente 'combinazione' relativa agli elementi che compaiono nel testo: "affermazione sostenuta da dati, dei quali almeno uno sia garantito");

c. la presenza di pochissime prove (12 su 161) caratterizzate dal 4° grado di argomentatività, ovvero di prove in cui si possano riconoscere *più dati garantiti*;
d. la presenza di unità argomentative che non sono collegate correttamente tra loro (o che risultano collegate solo in virtù di una "decisione" dell'analista/correttore, il quale ricostruisce *link* e connessioni mancanti rendendo evidente e *visibile* ciò che nel testo è proposto in maniera non sempre chiara e "leggibile").

Come si può notare, dalla presenza di elementi non coerenti/pertinenti alla difficoltà di argomentare presentando *più dati garantiti*, sono molti i problemi che emergono dalla valutazione della prova n. 2; una risposta a queste questioni potrebbe venire, sul piano della didattica, dalla ripresa di un modello 'forte', qual è indubbiamente quello proposto da Toulmin, non solo come griglia di lettura dei testi argomentativi, ma anche come 'traccia', come riferimento teorico e 'formale' per la composizione degli stessi. Ci sembra, in particolare, che si dovrebbe valorizzare soprattutto il concetto di *garanzia*, in quanto elemento che gioca un ruolo essenziale, come si è visto, nella determinazione del grado di 'argomentatività' di un testo.

Un'ultima considerazione: la concentrazione di errori formali sulle congiunzioni e sul lessico, che abbiamo rilevato esaminando la prova n. 1, è pienamente confermata anche dalla prova n. 2: si sono infatti registrati 144 errori relativi alle congiunzioni e 418 errori relativi all'uso del lessico, corrispondenti, rispettivamente, al 23,6% e al 68,5% del totale degli errori formali.

Al riguardo, si veda la tabella seguente, ove sono evidenziati, quali campi d'interesse, il numero di errori nell'uso dei pronomi relativi (A), il numero di errori nell'uso delle congiunzioni (B), il numero di errori nelle concordanze (C), il numero di errori lessicali (D):

Tab. 3.12: Correttezza formale (numero errori per tipologia) – Prova n. 2

Istituto/Liceo	A Pronomi relativi	B Congiunzioni	C Concordanze	D Lessico
2 A	4	5	4	13
6 A	8	17	6	31
16 A	3	40	7	108
25 A	1	28	7	82
6 B	7	54	1	184
Totale	**23**	**144**	**25**	**418**
Totale errori				**610**
Percentuale errori	**3,8**	**23,6**	**4,1**	**68,5**

L'unica differenza significativa riguarda il numero di errori relativo alle concordanze: si passa infatti da 92 errori per la prova n. 1 a 25 errori per la prova n. 2.

3.5 CONCLUSIONI

Al di là delle specifiche problematiche che caratterizzano le due tipologie di prove (la corretta restituzione delle informazioni e la loro integrazione in un testo di *sintesi*, per quanto attiene alla prova n. 1; la capacità di argomentare in maniera coerente e convincente, senza digressioni, per quanto attiene alla prova n. 2), le prime 'evidenze' che emergono dalla ricerca mettono in luce una serie di difficoltà di scrittura che si possono considerare trasversali e in qualche misura 'comuni'.

In particolare, come si è visto, vi sono alcune risultanze 'negative' che riguardano l'**organizzazione del testo** (la quale richiederà, tra l'altro, un approfondimento specifico relativamente al mancato utilizzo della paragrafazione), la **punteggiatura**, l'utilizzo delle **congiunzioni** e, soprattutto, la **proprietà di linguaggio**.

In parte diverso, come si è già ricordato, è il discorso per quanto riguarda gli indici di coesione: la media riscontrata in riferimento alla prova n. 1 (0,64), pur essendo riferibile al livello medio (da 0,60 a 0,70), evidenzia un risultato complessivo che non si può considerare, per le ragioni che abbiamo indicato, del tutto soddisfacente. La situazione cambia ancora qualora si consideri la media degli indici di coesione relativi alla prova n. 2. In questo caso il risultato è piuttosto buono (0,75), ma si deve tenere presente che si tratta di prove caratterizzate da un numero di periodi spesso inferiore a quello riscontrato per la prova di sintesi, per cui è ovviamente più facile ottenere elevati livelli di coesione.[52]

È chiaro, in ogni caso, che anche la coesione, per quanto si configuri come evidenza solo parzialmente negativa, dovrà essere ripresa e approfondita come questione centrale nella didattica della scrittura, puntando, ad esempio, su attività che prevedano, anche al momento della lettura dei testi, la ricerca e il riconoscimento (ma anche la denominazione secondo le categorie della grammatica) dei connettivi che costituiscono il *textus* in quanto tale. Potrebbe essere didatticamente utile, a questo proposito, riprendere la distinzione – di cui ci siamo serviti nella correzione delle prove – tra legami di **coesione semantica** e legami di **coesione sintattica**. Si dovrebbe così rispondere a uno dei problemi messi in luce dalla ricerca: la difficoltà di attribuire alle congiunzioni e ai connettivi testuali il loro effettivo e corretto valore.

Sono solo alcuni suggerimenti; altre strade si dovranno cercare e altre modalità si dovranno individuare per dare una risposta valida e coerente ai problemi che sono stati evidenziati.

---

[52] Si vedano, al riguardo, le tabelle presenti nell'allegato 7, in cui sono riportate le medie relative agli indici di coesione riscontrati, sia per la prova 1 che per la prova 2.

Si ricorda, infine, che la ricerca condotta sulle prove di scrittura ha permesso di mettere a punto (e conseguentemente di testare) una modalità di lettura e correzione analitica e rigorosa, che si presta, pur se con qualche inevitabile aggiustamento, ad essere ripresa e riutilizzata da parte dei docenti: si pensi, in particolare, all'utilità e alla valenza didattica – anche in termini di immediata fruibilità – della griglia che è stata elaborata per la lettura e l'analisi dei testi argomentativi.

Capitolo 4
Risultati e valutazioni

Elvira Zuin

Scritture di scuola, per la sua complessità, ha richiesto, in fase di valutazione, l'esame di una notevole messe di dati e l'incrocio di numerose variabili, interne a ciascuna sezione e di comparazione tra le varie sezioni di cui è composta. Il fatto stesso che vi abbiano partecipato, volontariamente, il 70% dei docenti di italiano della scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale, e il 100% delle scuole per la sezione della ricerca dedicata agli studenti, con 1522 fascicoli compilati, ci rassicura rispetto all'aver colto un bisogno vero della scuola, e nel medesimo tempo accresce la nostra responsabilità nell'analisi e restituzione dei risultati.

Per questa ragione, all'analisi quantitativa abbiamo voluto affiancare quella in profondità di alcuni argomenti e di un campione di prove e pubblicare ora soltanto le conclusioni relative agli ambiti approfonditi.

Le nostre sono dunque valutazioni parziali, ma significative per ciascuno degli obiettivi fondamentali che ci eravamo posti: acquisire informazioni sulla competenza di scrittura e sulle opinioni degli studenti 15enni che già hanno partecipato all'indagine OCSE PISA 2009; rilevare le opinioni degli insegnanti di italiano sullo scrivere /insegnare a scrivere e descrivere le loro pratiche didattiche; aprire una riflessione sull'insegnamento/apprendimento della scrittura coinvolgendo gli insegnanti in tutte le fasi della ricerca.

4.1 LA COMPETENZA DI SCRITTURA DEGLI STUDENTI

Dei risultati rilevati attraverso l'analisi in profondità delle prove di scrittura si è già detto ampiamente nel capitolo precedente. Giova qui ricordare che lo scopo dell'indagine non era e non è verificare *quanto* gli studenti trentini di 15 anni *siano competenti in scrittura, ma* analizzare *come scrivono due particolari tipi di testo, considerati rappresentativi della scrittura nella scuola secondaria di 2° grado e nella formazione professionale: la sintesi di testi e il testo argomentativo*.[1] In questa ottica,

[1] Come già in questo rapporto, anche nella pubblicazione che seguirà troveremo, dunque, valutazioni sugli elaborati prodotti, ma soprattutto analisi puntuali dei modi con cui gli studenti hanno affrontato i problemi di scrittura che quei tipi di testo presentano. Anche il giudizio complessivo che si ricaverà si dedurrà a posteriori, e in riferimento agli indicatori previsti: è su questa base che si definiranno fasce di livello tra gli studenti, soppesando e sommando i risultati di ciascun campo. Per esemplificare, una sintesi con *pochi* (utilizziamo volutamente aggettivi indefiniti: li sostituiremo con numeri quando le fasce di livello già determinate sulla base dell'analisi quantitativa saranno confermate anche dall' esame in profondità, attualmente effettuato solo su un campione dei licei. Si veda, a questo proposito, il capitolo precedente) errori di coesione e di punteggiatura, organizzata in paragrafi, con *numerose* integrazioni tra le informazioni dei due testi/fonte e così via, potrà essere

possiamo riprendere e rilanciare alcune delle osservazioni del capitolo precedente, collegandole alle scelte operate nella progettazione e costruzione delle prove di scrittura.

Comprendere e rielaborare informazioni

L'ipotesi formulata riguardo alla sintesi di testi, e cioè che se ne potessero ricavare dati sulle capacità degli studenti di *trattare* le informazioni contenute nei testi/fonte per comporne uno proprio, grazie agli indicatori utilizzati per l'analisi, si è rivelata fondata. La maggior parte degli studenti ha composto il riassunto dell'uno e dell'altro testo senza integrare tra loro le informazioni simili; inoltre, ha concepito il riassunto come un testo più breve rispetto a quello originario, e non un testo la cui peculiarità è determinata dall' adozione di un criterio per scegliere le parti da eliminare. L'aver distinto le *informazioni riconosciute* da quelle *correttamente restituite* ci permette di dedurre che gli studenti individuano le informazioni, ma, vuoi per carenze lessicali, vuoi per ignoranza del significato stesso di riassumere, ne trascrivono *pezzi*, senza rendersi conto che, così facendo, spesso ne stravolgono il senso.

L'indicatore *informatività* conferma questo dato. Molti tra gli studenti comprendono agevolmente il senso globale del testo, anche in quanto mostrano di saper individuare i concetti generali che soggiacciono alle informazioni, in genere almeno 3 o 4 dei 5 presenti nei testi/fonte[2]. I problemi insorgono in fase di rielaborazione, che intendono, non sempre ma spesso, come semplice ripetizione delle unità di informazione inerenti i concetti, non come dichiarazione o ridefinizione degli stessi.

Ma è l'indicatore *integrazione* quello che ci permette di segnalare la qualità della competenza degli studenti in relazione allo scrivere sintesi di testi. Molti di loro, infatti, anche quando hanno individuato i concetti generali soggiacenti alle informazioni, e che potrebbero costituire un criterio utile per integrare le informazioni che hanno attinenza tra loro, non solo non dichiarano il concetto, ma non lo utilizzano per collegare informazioni simili, se appartenenti a due testi diversi. Non rielaborano contenuti e organizzazione del testo, come era espressamente richiesto nella traccia laddove si diceva "elabora un tuo testo utilizzando le informazioni che ritieni più significative" ed è in conseguenza di ciò che non portano a sintesi le informazioni contenute nei due testi fonte.

L'analisi degli elaborati sulla base dell'indicatore *integrazione*, oltre ad evidenziare difficoltà che riguardano la produzione di uno specifico genere testuale, ha indicato

giudicata una *buona* sintesi, e gli studenti che avranno conseguito quel risultato saranno ritenuti *accettabilmente competenti* in sintesi, e collocabili in una fascia di livello medio-alta. Ma non sarà questo il dato per noi più rilevante. Assai più interessante sarà, a nostro giudizio, verificare in quanti, tra gli elaborati, siano presenti errori di coesione e di punteggiatura, e di quali tipologie, in quanti manchino l'organizzazione in paragrafi e l'integrazione tra le informazioni, perché se la maggior parte (come sembra ad oggi) presenta queste caratteristiche, più o meno marcate, significa che coesione, punteggiatura, e assenza di paragrafazione e integrazione rappresentano un problema generalizzato sul quale ci si deve interrogare.

[2] Naturalmente questo può dipendere dal grado di difficoltà di lettura che presentano i testi/fonte, ma quello che si voleva è appunto che non comportassero particolari difficoltà di comprensione, e che l'attenzione degli studenti fosse rivolta alla scrittura.

nel modo con cui gli studenti leggono e riprendono le informazioni una delle cause, forse la più importante, che rendono problematica l'elaborazione di qualsiasi testo che implichi il confrontare e riorganizzare i contenuti dei testi letti. I generalmente bassi punteggi di integrazione riflettono un approccio volto a ricavare singole informazioni, non a coordinarle e integrarle in concetti e idee più ampie.

Argomentare per convincere

Quanto all'indicatore *argomentatività*, utilizzato per esaminare i testi argomentativi, esso induce, innanzitutto, ad interrogarsi sulle teorie, anche e soprattutto implicite, che guidano gli studenti nella composizione del testo: a 15/16 anni, cioè alla fine dell'obbligo scolastico, sanno rappresentarsi un testo argomentativo, hanno un modello o più modelli cui fare riferimento?

Nella nostra indagine, come detto, abbiamo puntato non sulla costruzione completa di un testo, ma su uno soltanto degli elementi fondamentali che lo caratterizzano: sostenere le proprie testi con argomentazioni convincenti. Ed è a partire dai risultati conseguiti in questo ambito specifico che si vuole aprire una riflessione, poiché non può darsi una valida rappresentazione del testo argomentativo a prescindere dal significato che si attribuisce all'espressione *argomentazione convincente* e dal modo con cui si tratta il problema della *fondatezza* che deve avere *un'argomentazione* per essere *convincente per il lettore*. Per convincere, infatti, lo scrittore deve sostenere il proprio punto di vista ma, contemporaneamente, immaginare quale potrebbe essere il punto di vista dell'altro, per rinforzare la parte su cui si conviene entrambi e smontare quella discordante.

In questa ottica, si ridimensiona l'importanza della tipologia di prove, siano esse esperienze personali, citazioni, dati, ragionamenti: ciò che conta è che convincano, e nessuna di esse convince di per sé, ma solo se è fondata su elementi la cui validità è riconosciuta (o si ipotizza che lo sia) anche dal lettore. Di conseguenza, una buona competenza nella scrittura dei testi argomentativi richiede che: si conoscano la struttura/le strutture organizzative del testo, si valuti la forza argomentativa delle varie tipologie di prove, si scelgano queste ultime in funzione del contesto, infine, ma non meno importante, si ricorra ad elementi che rendano le prove stesse convincenti perché fondate.

Gli elaborati prodotti dimostrano che gli studenti conoscono il testo argomentativo e sono abituati a cimentarvisi,[3] ma non sempre lo strutturano secondo un modello riconoscibile né cercano di supportare le loro asserzioni con riferimenti scelti perché le rendano convincenti. Meglio ancora, traspaiono dalle loro scritture i modelli presenti nelle antologie scolastiche, che descrivono la struttura del testo (in genere la seguente: ripresa della traccia, illustrazione dell'argomento, tesi, argomentazioni a sostegno, antitesi, confutazione dell'antitesi), le varie tipologie di prove e, talvolta,

[3] Ciò è coerente con le dichiarazioni dei docenti, che indicano nel testo argomentativo quello più utile per la formazione linguistica degli studenti e nel quale li fanno esercitare maggiormente; semmai stupisce la scarsa competenza nei testi di sintesi, dal momento che le scritture sintetiche (appunti, schemi, riassunti…) occupano il secondo posto, come si può verificare dai grafici 2 e 3 in Appendice.

le diverse forme espositive, ma raramente esplicitano con chiarezza la necessità di fondare le argomentazioni.

La nostra conclusione non sembri affrettata o frutto di una forzatura derivata dalla teoria di Toulmin sulla quale ci siamo basati: gli stessi docenti analisti che hanno esaminato le scritture degli studenti hanno rilevato come fosse estremamente complicato non tanto distinguere il tipo di prove addotte a sostegno delle tesi, quanto riconoscere nella combinazione delle stesse una gerarchia decisa dall'autore per garantirne la fondatezza.

Frammenti o testi?

Quanto agli indicatori di qualità del testo, ci hanno permesso di individuare nell'idea stessa di testo un oggetto su cui riflettere: il testo come tessuto, insieme organico di parti, concetto di cui molti studenti sembrano non avere una conoscenza precisa. Attenti al contenuto globale, lo segmentano in sequenze di frasi o di periodi, tralasciando di sorvegliare l'organizzazione in paragrafi e di controllare i connettivi e la punteggiatura, cioè tutti gli elementi che fanno di un insieme di unità un testo vero e proprio.

Anche le scelte lessicali sembrano testimoniare una scarsa percezione della necessità di pianificare la scrittura secondo il criterio della coesione testuale. L'utilizzo di nomi, verbi e aggettivi appare, abbastanza frequentemente, quasi disancorato sia dal riferimento ai loro significati autentici, sia dalla considerazione degli usi retorici e dei contesti nei quali sono impiegati; emerge insomma un utilizzo che è frutto più di inferenze con saperi interiorizzati automaticamente, che di una ricerca consapevole e finalizzata a rendere coeso il testo anche attraverso la coerenza semantica.

E se la nostra attenzione di analisti, per quanto riguarda il lessico, si è focalizzata principalmente sulle parole piene, riteniamo tuttavia che le conclusioni cui siamo giunti si possano estendere anche a preposizioni[4], congiunzioni, pronomi relativi, segni di interpunzione, ai connettivi appunto, e ci consentano di ipotizzare che l'uso improprio delle parole, di qualsiasi genere esse siano, sia riconducibile ad una debole percezione tanto del loro valore sintattico quanto del loro valore semantico.

Sintesi e testo argomentativo: tipologie testuali a confronto

Chiudiamo questa prima parte della nostra riflessione con alcune osservazioni derivanti dal *confronto tra la prima e la seconda prova*. In coerenza con l'impostazione della ricerca, che ha richiesto la produzione di due tipologie testuali, l'una di scrittura da testi, l'altra di scrittura di testi propri, abbiamo fin qui privilegiato, nell'analisi, l'enucleazione degli elementi che caratterizzano specificamente la sintesi di testi e il testo argomentativo: ora spostiamo la nostra attenzione su alcuni elementi comuni e trasversali, allo scopo di ricavare ulteriori informazioni sui modi con cui gli studenti hanno interpretato ed eseguito il compito di scrittura.

Di fatto, elaborare un testo di sintesi adottando un criterio di scelta e ricombinazione delle informazioni, è operazione simile al formulare una tesi su un tema, così

[4] Il riferimento alle preposizioni riguarda, in particolare, i risultati degli studenti della Formazione professionale.

come esporre una tesi e argomentarla sulla base di informazioni contenute in una traccia presuppone la comprensione e il riutilizzo corretto di quelle informazioni. In entrambi i casi si elabora un nuovo testo la cui cifra distintiva è costituita dall'esporre informazioni e asserzioni, in entrambi i casi è necessario organizzarle secondo un ordine logico e, non ultimo, sostenerne la fondatezza, nel primo caso con il riferimento ai testi fonte, nel secondo con il ricorso a principi o conoscenze condivisibili da parte del lettore. L'organizzazione del testo secondo criteri predeterminati e la fondatezza delle asserzioni sono dunque elementi trasversali ai due testi.

Vero è che nella produzione del testo di sintesi lo sguardo dello scrittore è più rivolto alla fonte da comprendere, nel testo argomentativo più al destinatario da convincere, ma anche in questa specificità si può ritrovare un elemento di forte trasversalità, se non altro per l'abilità che soggiace ad entrambi gli atteggiamenti.

Nella scrittura da testi, il lettore analizza in profondità il testo fonte, interrogandosi sui contenuti in primis, ma poi sulla credibilità delle asserzioni e sul punto di vista dell'autore; nella nostra fattispecie, la sintesi, confrontando testi diversi che trattano dello stesso tema per ricomporli secondo criteri propri, riconosce anche le varie modalità di esposizione e organizzazione delle informazioni. Quando rielabora il testo di partenza, lo scrittore può decidere se e quanto riprodurlo o allontanarsi da esso, ma non può non interrogarsi sul rapporto tra fonte (lo scrittore originario), e riutilizzo della stessa (il lettore).

Nella scrittura di testi propri, e di testi argomentativi in particolar modo, lo scrittore diviene egli stesso fonte di informazione per altri lettori, e proprio per questo non può non interrogarsi a sua volta sui fattori che rendono comprensibili i contenuti di un testo, riconoscibile l'organizzazione, accettabile il punto di vista proposto. Cambia il ruolo, non il problema da risolvere.

Tanto la sintesi di testi quanto il testo argomentativo esprimono appieno sia la funzione comunicativa della scrittura, sia quella trasformativa, per le quali è imprescindibile governare correttamente il rapporto tra autore e lettore, mentre l'originalità accettabile del testo non sta nell'invenzione di contenuti, ma nel modo con cui si rileggono e trasmettono, nel porsi come scrittori tra il già scritto da altri e il trasmissibile a chi leggerà.

Scrittura come espressione di sé e come comunicazione

Alla luce di queste considerazioni, gli elaborati di *Scritture di scuol*a appaiono particolarmente interessanti.

Di fatto, gli studenti adottano un medesimo approccio sia alla lettura dei testi altrui, sia alla scrittura dei propri: nel primo caso poco si interrogano su ciò che effettivamente asserisce il testo di partenza, su quanto sia autorevole, e su quale sia l'intenzione dell'autore, mentre nel secondo caso, preoccupati di comporre testi ben costruiti al loro interno, accettabili per contenuto e forma per loro stessi, non sempre ricercano gli elementi che li renderebbero chiari e condivisibili per un potenziale lettore. Emerge cioè dai loro testi un'idea di scrittura che, indipendentemente dalla tipologia testuale richiesta, privilegia la libera espressione di sé, delle proprie idee, emozioni, esperienze, e non l'esigenza di trasformazione e comunicazione di

contenuti: come in una pagina di diario o in una lettera si espongono le *proprie* esperienze, in un racconto il *proprio* immaginario, in una sintesi sarà la *propria* interpretazione dei testi fonte, in un testo argomentativo la *propria* opinione.

Una visione complessiva della scrittura piuttosto rigida, univoca, che non favorisce l'analisi precisa del compito di scrittura, né induce a diversificare le forme espositive in relazione alla molteplicità dei contesti, delle funzioni e degli interlocutori.

Quanto questa visione della scrittura, così come le competenze degli studenti nel comporre sintesi e testi argomentativi, siano collegabili a pratiche didattiche generalizzate e/o ad altri fattori[5], è questione aperta, sulla quale sarebbe azzardato trarre conclusioni non impressionistiche. Vi torneremo nella parte finale del capitolo, quando formuleremo ipotesi sul possibile utilizzo didattico dei dati rilevati, non prima, però, di aver allargato lo sguardo alla sezione docenti di *Scritture di scuola*.

4.2. OPINIONI DEGLI INSEGNANTI E PRATICHE DIDATTICHE

Veniamo dunque al secondo obiettivo della ricerca. In questo caso, più che la restituzione dei dati ricavati dai questionari[6], vogliamo qui presentare un esempio del modo con cui intendiamo porre a confronto i risultati conseguiti dagli studenti con le mediazioni didattiche dichiarate dagli insegnanti.[7]

Per esemplificare la nostra modalità di lavoro, tratteremo un tema solo apparentemente marginale: la prima fase dell'esecuzione di un compito di scrittura, vale a dire la lettura della traccia e la comprensione del compito.

Come si leggono le tracce?

Costituisce quasi un'ovvietà il fatto che gli studenti coinvolti nella ricerca abbiano prodotto i loro elaborati a partire dalla lettura della tracce, tracce che, come abbiamo già detto nel capitolo dedicato alla descrizione delle prove, sono state scritte in modo che *assomigliassero* a quelle cui gli studenti sono abituati: precise riguardo alla

[5] Tra i fattori siamo senz'altro tentati di includere le abitudini scrittorie dichiarate e praticate dagli studenti, benché sembrino contraddire la nostra ipotesi interpretativa circa la percezione della scrittura come forma di espressione e non di comunicazione: mai come ora, infatti, i giovani hanno utilizzato la scrittura per comunicare (basti pensare al numero infinito di SMS o di mail che scrivono ogni giorno). E tuttavia forse è proprio questo uso della scrittura come "parlato scritto", contestuale e destrutturato, che da un lato può indurre ad assimilare oralità e scrittura negando valore alle diverse regole che le governano, dall'altro a trasferire nello scrivere l'immediatezza e lo spontaneismo della conversazione amicale o presunta tale, a prescindere dalla tipologia testuale richiesta, dall'interlocutore vero o presunto, dalla funzione del testo. Sottolineiamo il "forse": non avendo svolto una precisa ricerca in merito, preferiamo consegnare queste nostre considerazioni, pur suggestive, all'ambito delle ipotesi.

[6] A tali dati riserveremo buona parte della pubblicazione che seguirà.

[7] Ribadiamo ancora una volta che non esiste diretta relazione tra risultati conseguiti dagli studenti di una scuola e le pratiche didattiche dei loro insegnanti: le modalità di somministrazione degli strumenti di indagine e il tipo di campionatura e scelti volutamente non permettono di stabilire corrispondenze biunivoche.

tipologia testuale, al tema oggetto della trattazione e alle fonti di riferimento, con poche indicazioni di forma e alcuni consigli su come svolgere il compito. Per questo, oltre che per i dati ricavati dai pre - test, possiamo ritenere che fossero sufficientemente chiare. Non v'è dubbio che parte degli studenti ne ha colto tutte le indicazioni: chi ha sottolineato le informazioni nei testi/fonte o ha cercato di elaborare un proprio testo nella prima prova, chi ha curato la correttezza formale revisionando il testo, chi ha esposto le proprie argomentazioni con ordine, ha visto nella comprensione della consegna la prima, fondamentale fase del processo di scrittura. Parte degli studenti, non la maggior parte.

Alcune scelte ricorrenti, e lo stesso fatto che numerosi studenti non abbiano utilizzato tutto il tempo a loro disposizione, inducono a domandarsi con quanta attenzione abbiano letto le tracce, e quanto la loro attenzione dipenda da ciò che si aspettano da una traccia.

Per rispondere a questa seconda domanda (alla prima è quasi impossibile dare risposte non impressionistiche, dal momento che non si sono posti agli studenti quesiti per verificare la comprensione del testo della traccia) riprendiamo brevemente le affermazioni dei docenti inerenti l'assegnazione, lo svolgimento, la correzione delle esercitazioni di scrittura.

Tracce scritte, consigli orali, criteri di valutazione dei testi...

Posto che la scrittura è un problema da risolvere, la traccia costituisce il testo del problema, la parte cioè che dovrebbe contenere tutti i dati sufficienti e necessari per trovare le soluzioni: dalla sola lettura della traccia si dovrebbero ricavare le indicazioni per l'elaborazione della scrittura richiesta. In realtà spesso non è così. Come abbiamo già detto nel cap. 2 (par. 1), sono gli stessi insegnanti a ritenere che le tracce non siano sufficientemente dettagliate e precise da consentire agli studenti di eseguire autonomamente il compito assegnato, tanto è vero che, dopo la dettatura, intervengono oralmente con numerosi consigli, soprattutto in relazione al processo di scrittura e agli aspetti formali che si dovranno considerare nella stesura del testo.

Dall'incrocio tra i dati raccolti e le interviste si deduce che le tracce contengono indicazioni per lo sviluppo organico e coerente degli argomenti, molto meno su aspetti organizzativi (paragrafazione, utilizzo dei connettivi, composizione dei periodi...) registri espositivi e scelte lessicali, adeguatezza alla funzione del testo (convincere, divertire/emozionare, informare…), tutti elementi che rientrano più spesso nei consigli orali del docente prima della scrittura. Così, anche il "raccogliere le idee", "stendere una scaletta", "scrivere in brutta copia", "revisionare".

Approfondiamo ulteriormente l'argomento, incrociando i dati rilevati sulla formulazione delle tracce e sui comportamenti del docente prima della scrittura dei testi con quelli relativi alle modalità di correzione e valutazione delle prove (si vedano i grafici nell'allegato Grafici, Appendice del volume).

Interpellati sulle modalità con cui analizzano e valutano gli elaborati scritti, l'85% dei docenti dichiara di costruirsi una griglia di criteri ai quali attenersi (grafico 7), e, tra i più importanti, annovera la pertinenza (del contenuto) con la traccia e la chiarezza espositiva (quasi l'80%), l'originalità della trattazione e la coerenza del registro

con la consegna (circa il 27 %) (grafico 8). Quanto agli elementi da segnalare agli studenti, circa il 60% sottolinea tutti gli errori, mostrando di ritenere che la forma sia altrettanto importante che il contenuto, mentre solo il 10% dichiara di trascurare gli errori formali, rivelando di sopravvalutare il *contenuto* rispetto alla *forma* (grafico 9).

Se, dunque, gli aspetti formali costituiscono una dato fondamentale per la valutazione di un elaborato, essi dovrebbero comparire nella traccia. Se la traccia non li dichiara, ma poi compaiono nella valutazione, ciò significa, con molta probabilità, che rimangono sottintesi o che anche parte dei consigli dati oralmente sono da considerare vincolanti.

Parte, non tutti. Quelli riferiti al processo di scrittura, infatti, non si ritrovano tra i criteri di valutazione, né tra le modalità di correzione degli elaborati, che focalizzano l'attenzione sul risultato e non sul processo. Gli studenti cioè, benché siano stati invitati oralmente a stendere una scaletta, ad elaborare il testo prima in brutta poi in bella copia, e soprattutto a revisionarlo, non saranno obbligati a presentare un prodotto specifico per ogni fase, né saranno valutati sul modo con cui hanno svolto i passaggi intermedi.

La differenza tra le due categorie di suggerimenti orali sta nel fatto che mentre i primi, benché non afferiscano a vincoli presenti nelle tracce, diventano oggetto di valutazione, i secondi raramente o mai. Gli studenti dunque, *sanno* che i loro testi saranno valutati non solo quanto a coerenza con le consegne scritte, ma anche quanto a rispondenza con uno standard implicito o richiamato a parole dal docente; *sanno*, altresì, che i prodotti intermedi, e i modi con cui hanno affrontato le varie fasi del processo di scrittura non diventano *di per sé* oggetto di valutazione, *perché la verifica delle abilità* conseguite si attesterà sull'analisi del risultato finale, il testo in bella copia. I prodotti intermedi e le modalità di sviluppo delle fasi di scrittura spesso non sono percepiti prima come oggetto di insegnamento, né, soprattutto, poi, oggetto di riflessione, discussione e correzione da parte del docente, ma come operazioni propedeutiche alla stesura del testo, che rappresenta, di fatto, l'unico prodotto sul quale si concentra l'attenzione del docente. È dunque altamente probabile che tengano in maggior conto e ritengano vincolanti gli elementi "normalmente" soggetti a valutazione (e tra questi quelli che compaiono nelle tracce più dei consigli dati oralmente), trascurando gli altri.

Questa nostra conclusione è sostenuta anche dalle risposte alla domanda sui sistemi di assegnazione del giudizio (grafico n. 10 in Appendice), che mostra come il 50% degli insegnanti, per far comprendere meglio agli studenti la qualità dei risultati conseguiti, non si limiti ad assegnare voti o giudizi sintetici, ma utilizzi descrittori che esplicitano aspetti positivi e negativi dei testi; tali descrittori, però, si riferiscono al risultato e non al processo, e non sempre coincidono, nel contenuto e nel lessico, con le indicazioni della traccia e dei consigli orali, o con i criteri della griglia di valutazione.

Collegando tutti i dati, possiamo dunque rappresentare una pratica didattica articolata in vari momenti di intervento del docente: l'assegnazione delle tracce scritte che contengono pochi vincoli soprattutto di contenuto, le comunicazioni orali che precisano le caratteristiche del testo e suggeriscono come gestire il processo, la defi-

nizione dei criteri di valutazione che, se conosciuti in anticipo dagli studenti, costituiscono un'ulteriore precisazione degli standard cui attenersi, la correzione e valutazione che si basano su griglie di criteri e descrittori non sempre coincidenti tra loro.

I docenti hanno individuato tutti i fattori che concorrono allo sviluppo della competenza di scrittura, dall'abilità nel gestire le varie fasi del processo, alla conoscenza di strategie testuali, all'analisi del contesto con l'individuazione della funzione e del destinatario della scrittura …, ma li esplicitano ora nella fase di assegnazione del compito (il testo della traccia), ora nella comunicazione informale (i consigli orali), ora nella valutazione (i criteri di valutazione), quasi fossero indipendenti l'uno dall'altro. Meglio ancora, non esplicitano l'interdipendenza dei fattori attraverso modelli di tracce che a tutti facciano riferimento, e li consegnino alla consapevolezza degli studenti.

Ed è questa prassi che, probabilmente, induce gli studenti a non considerare la traccia come unico e solo riferimento, quindi a leggerla con una certa superficialità, sottovalutandone le indicazioni, anche qualora fossero precise. Ancora, poiché le istruzioni sulla forma e il processo di scrittura sono comunicate oralmente (secondo le dichiarazioni del 70% dei docenti che hanno partecipato alla nostra ricerca), è possibile che, anche quando la traccia le contiene, le considerino accessorie, e tendano a ritenerle meno importanti di quelle attinenti al contenuto.[8]

Possiamo concludere che, forse, gli studenti non leggono con attenzione le tracce perché non si aspettano che proprio nelle tracce siano contenuti tutti i vincoli, i criteri, le indicazioni con cui stendere prima, e valutare poi un testo, forse non sono abbastanza autonomi e responsabili nella lettura, oppure non sanno che ogni fase del processo di scrittura, compresa la comprensione della consegna, va trattata come un problema da risolvere, con un prodotto da realizzare. L'avverbio dubitativo che utilizziamo, *forse*, segnala che le nostre sono, al momento, ancora ipotesi interpretative, non tesi dimostrate, argomenti per aprire un dibattito, non per chiuderlo.

4.3 RIFLESSIONI PER LA DIDATTICA

Da questa prima analisi dei risultati di *Scritture di scuola,* discendono i temi, già peraltro annunciati, sui quali ci sembra opportuno riflettere nella fase di restituzio-

[8] Utilizziamo i termini *contenuto* e *forma* perché molto consueti, nonostante la nostra convinzione che la rigida distinzione dei due elementi non abbia ragion d'essere, o, meglio, che la forma, se non ci limitiamo a considerare l'ortografia e l'interpunzione, ma vi includiamo, com'è giusto, le strategie testuali adottate, la padronanza sintattica, la competenza lessicale e la conseguente capacità di dominare i processi di astrazione, sia, in realtà, l'aspetto fondamentale del compito di scrittura (Serianni e Benedetti, 2009). Tra l'altro, le conoscenze metalinguistiche necessarie per l'elaborazione di un testo rappresentano esse stesse *un contenuto*, un corpus di nozioni, concetti, procedure non meno importanti dei saperi inerenti gli argomenti da comunicare. Se l'oggetto della valutazione è la scrittura, assai di più dovrebbe valere, dunque, il conoscere e l'utilizzare i saperi relativi alla forma del testo, rispetto al conoscere il cosiddetto contenuto, a meno che il compito assegnato non sia solo quello di dimostrare se e quanto si conosce un argomento.

ne dei dati. In questo paragrafo li riprendiamo, non per suggerire innovazioni didattiche improvvisate o automatiche, ma per delineare precisi ambiti di ricerca, sia delle cause sia delle soluzioni ai complessi problemi rilevati. In alcuni casi ci limiteremo a problematizzare il tema attraverso domande, in altri cercheremo di proporre ipotesi di lavoro, a partire dalle stesse pratiche dichiarate dagli insegnanti.

Apprendere il concetto di testo

Il primo tema è il *concetto di testo*, del quale, come abbiamo visto, molti studenti non sembrano avere una conoscenza precisa, né, se la possiedono, l'abilità di trasferirla correttamente nel compito di scrittura. I docenti con cui ne abbiamo discusso durante l'analisi dei testi e in occasione delle prime restituzioni ritengono, in genere, che la causa prima delle difficoltà degli studenti nel comporre testi coerenti e coesi sia da ricondursi all'universo mediale in cui sono immersi, con i suoi frammenti di comunicazione, il suo linguaggio suggestivo, il suo procedere per giustapposizione di unità discorsive e non per collegamento logico. Le loro tesi, tra l'altro, trovano conferma nella teorie di autorevoli studiosi,[9] e nei modelli offerti dalle scelte stilistiche di giornalisti, saggisti e narratori, che sempre più frequentemente adottano la scrittura frammentata nelle loro produzioni, né si può negare che, anche ad sensum, siano condivisibili.

Gli stessi docenti sono però convinti che la capacità di scrivere *testi* sia senz'altro da promuovere, nonostante gli studenti non interiorizzino automaticamente, per esposizione a comunicazioni e letture organiche, il concetto di testualità e quindi partano da una competenza "spontanea" inferiore a quella dei loro coetanei di qualche anno fa.

Se, dunque, si ritiene che un insieme di frammenti acquisti significato sia nella lettura che nella scrittura, solo se questi sono collocati in una trama, e che nella trama siano tanto importanti i fili (i contenuti) quanto i nodi (i nessi), il problema didattico diventa scoprire le modalità con cui si costruiscono oggi le tessiture testuali nell'esperienza quotidiana degli studenti, esplicitarne le caratteristiche e metterle a confronto con altre tipologie meno conosciute ma più efficaci in contesti diversi. E, per sviluppare la capacità di organizzare un testo e costruire connessioni testuali, potrà risultare proficuo esercitarsi nel rilevare sia i nessi impliciti, (e talvolta equivoci) in un testo frammentato, sia quelli espliciti in un testo continuo, nel costruire più trame con gli stessi frammenti e molti frammenti per una trama, più organizzazioni per uno stesso testo e viceversa. Se è vero che la comunicazione in cui siamo immersi è composta da sempre più numerosi frammenti, e questa è la causa prima delle difficoltà nell'approccio alla testualità, l'obiettivo sarà non tanto accettare un più basso livello di abilità rispetto al passato, ma, al contrario, promuovere una più alta capacità di riconoscere e produrre varie tipologie di legami testuali.

In questa ottica, anche la lettura di testi e il collegamento tra lettura e scrittura assumono nuovi significati.

---

[9] Si vedano, ad esempio: R. Simone, *La terza fase. Forme di cultura che stiamo perdendo*, Laterza, Bari 2000; F. Antinucci, *La scuola si è rotta*, Laterza, Bari 2003; U. Galimberti, *Le rivoluzioni dell'homo videns*, su "La Repubblica", 21 febbraio 2000.

Se si legge molto si impara a scrivere?

Che a scrivere si impari leggendo è convinzione comune e, per quanto non sia affatto raro il caso di studenti che scrivono bene anche se non sono assidui lettori, non ci impegneremo qui a dimostrare se e quanto sia vero.[10] Più interessante è porre la questione del che cosa e in base a quali processi si impari a scrivere dal leggere: il lessico, le strutture sintattiche, i registri, l'organizzazione testuale? Per imitazione inconsapevole o per ricostruzione consapevole delle caratteristiche del testo letto? Per restare al tema trattato poc'anzi, il riconoscere i meccanismi di coesione e coerenza che rendono tale un testo, può rappresentare un piano di lettura utile per la comprensione, perché mette in luce l'intenzionalità dell'autore rispetto all'organizzazione testuale, e utile anche per la scrittura, qualora ci si eserciti nel riprodurli consapevolmente in un nuovo testo? Domanda retorica quest'ultima, che, insieme alle precedenti ipotizza l'efficacia di una didattica della lettura tesa a sviluppare la capacità di interrogare il testo da tutti i punti di vista possibli.

Secondo questa ipotesi, l'approccio al tema del rapporto lettura/scrittura dovrebbe prevedere non già e non solo l'interiorizzazione, per così dire, involontaria, di modelli testuali corretti attraverso la lettura, ma anche e soprattutto l'esercizio reiterato, strategicamente inserito nel percorso didattico, dell'analizzare i testi per dedurne scientemente insegnamenti su come scriverli.

Lo scrivere da testi

In questo contesto, e di nuovo nell'intento di evitare lo scadimento negli automatismi casuali e incontrollabili, si colloca anche il suggerimento di trattare la scrittura da testi separatamente dalla scrittura di testi propri: l'attività di scrittura da testi, infatti, proprio perché basata sulla comprensione piena del testo di partenza, ma finalizzata a produrne uno proprio, può costituire un'occasione privilegiata per realizzare un'analisi testuale che tocchi sia i contenuti (le informazioni, idee, concetti che un testo presenta), sia i diversi elementi che determinano la tessitura testuale, e per utilizzare nella riscrittura i modelli di testo riconosciuti.

Purché, tuttavia, non sia considerata, inevitabilmente e automaticamente, propedeutica allo scrivere testi propri, e proposta come attività di scrittura *minore*, finalizzata soprattutto alla comprensione e allo studio, e, secondariamente, all'apprendimento dello scrivere. Se quest'ultima funzione non si può negare, è anche vero che parafrasi, riassunto, sintesi di testi, così come modificazioni, traduzioni, appunti e schematizzazioni sono compiti di scrittura con caratteristiche proprie: quanto più sono riconosciute e sperimentate nella loro peculiarità, tanto più arricchiscono il bagaglio di conoscenze da utilizzare nella scrittura di testi propri.

Le scritture da testi potrebbero costituire la materia di un curricolo con propri traguardi di competenza, gradualità nelle proposte didattiche, e progressione nelle concettualizzazioni, come nella consapevolezza e autonomia degli studenti, mentre

[10] Le risposte di docenti e studenti alle domande che trattavano questo tema confermano che la maggior parte degli uni e degli altri concorda sul fatto che leggere molto renda più competenti in scrittura; soltanto il 20% circa ritiene che non sia così.

il collegamento con la produzione di testi propri potrebbe avvenire in modo funzionale e strategico.

Parafrasare per capire

Per esemplificare, la parafrasi non più riservata solo a testi poetici, o comunque stra-ordinari, ma proposta in più versioni (per sostituire espressioni e vocaboli o per sciogliere figure retoriche, per ricostruire l'organizzazione o per trasformare la sintassi …) e per varie tipologie testuali, probabilmente condurrebbe gli studenti ad una più precisa percezione dei suoi valori, mentre la dimestichezza con il testo parafrasi potrebbe chiarire, portare a consapevolezza, che sempre, lo si voglia o no, la prima operazione di comprensione che si compie su un testo è il *ridirlo con parole proprie*, il farne, cioè, la parafrasi. Operazione inconsapevole quanto necessaria: se compiuta consapevolmente e con competenza, accedendo alle conoscenze e alle abilità più utili per risolvere i problemi che presenta un particolare testo, offrirebbe maggiori garanzie di efficacia nella comprensione, e altrettante anche nella produzione della parafrasi intesa come testo scritto, per il quale si è in grado di scegliere quanto e cosa cambiare rispetto ad un testo di partenza il cui significato deve essere mantenuto. Ancora, più ci si esercita nelle varie tipologie di parafrasi più si apprende che vi sono molti modi per dire/scrivere le cose, e che la scrittura deve essere il frutto di una scelta.

Dal riassunto alla sintesi

Così per il riassunto, che nello sviluppo del curricolo di scrittura da testi, può essere presentato in un primo tempo semplicemente come nuovo testo breve, del quale si mantenga l'organizzazione originaria, e si elimini, per ciascun periodo o frase, il superfluo. Ma ciò che dovrebbe diventare chiaro per gli studenti è che, anche se non ne abbiamo coscienza, quando togliamo delle parti le selezioniamo adottando un criterio interpretativo del testo, che i criteri possono essere più d'uno, e che via via si dovrebbe poter scegliere, tra i tanti, quello più utile per conseguire un determinato fine. Anche quando ricomponiamo i frammenti selezionati in un nuovo testo adottiamo dei criteri sia per accostarli sia per separarli, ed anche questi criteri non dovrebbero essere involontari e automatici, ma scelti. Inoltre, il riassunto è, di fatto, un testo nuovo, che va trattato secondo i principi di coesione e coerenza, non necessariamente coincidenti con quelli del testo di partenza: in questo senso è un nostro testo, che, tuttavia, deve riprodurne fedelmente un altro.

Così anche per la sintesi di testi. La sintesi, cioè il raggruppare, attraverso il confronto, la classificazione e l'integrazione in nuove categorie, le informazioni contenute in un testo, può rappresentare semplicemente un criterio per riassumere. A nostro parere, può costituire qualcosa di più e cioè una tipologia di riscrittura con caratteristiche proprie. Abbiamo già detto, nella descrizione della prova di sintesi, che l'adozione del criterio di sintesi per selezionare e classificare informazioni, e l'operazione stessa del sintetizzare, ci sembra più comprensibile per gli studenti se applicata su testi diversi che non su un testo solo. Riprendiamo ora quel concetto in chiave didattica, per dire che probabilmente l'apprendere a riassumere e sintetizzare può essere agevolato da una didattica che proceda per gradi: prima la

sperimentazione del riassumere in quanto dire brevemente secondo vari criteri, poi del *riassumere* attraverso il c*riterio del sintetizzare* (cioè il ricomprendere in categorie generali informazioni e concetti simili) *un solo testo*, infine del *sintetizzare testi diversi*. Affinché sia chiaro per gli studenti che quando si riassume si deve darsi un criterio per distinguere l'essenziale dal superfluo, e che sintetizzare significa non solo eliminare, ma soprattutto tenere assieme, integrare, raggruppare, può risultare più utile non considerare i due termini, *riassumere* e *sintetizzare*, come sinonimi, e utilizzarli per significare due operazioni e due tipologie di riscrittura diverse, come già accade per la parafrasi e i riassunto. Per quanto sia assodato che il riassunto può essere considerato ed è, in realtà, una parafrasi (sommaria? breve? sintetica?), per gli studenti è chiaro che i due termini corrispondono a due diverse tipologie di scrittura da testi, con caratteristiche proprie: che poi l'una possa sconfinare nell'altra non si esclude, ma quando si realizza la prima ci si esercita in particolare nel modificare il testo, nella seconda ci si impegna soprattutto per ridurlo. Così dovrebbe accadere, a nostro parere, per il riassunto e la sintesi di testi.

Altri esempi potremmo portare in riferimento alle altre scritture da testi. Ci fermiamo qui perché su parafrasi, riassunto e sintesi abbiamo avuto modo di riflettere in conseguenza dei dati raccolti attraverso *Scritture di scuola*, sulle altre scritture no.

L'accesso alle fonti di informazione e la riscrittura

A completamento del tema, vogliamo accennare ad un ultimo argomento. Le scritture da testi possono essere utilizzate anche per promuovere competenze nell'accesso alle fonti di informazione, questione, com'è noto, quanto mai di attualità visto l'uso che si fa di internet e dei nuovi media di comunicazione.

Nell'analisi dei testi di partenza, senza la quale non si dà alcuna riscrittura, il piano di lettura che intercetta il problema delle fonti può essere duplice: per individuare quanto il testo sia fonte di informazione per noi, e per ricostruire la qualità delle informazioni attraverso il riconoscimento della fonte da cui proviene il testo; né la lettura può dirsi completa se i contenuti del testo non vengono posti in relazione con la fonte che li ha prodotti. Nella riscrittura, la trasformazione del testo di partenza dovrebbe tener conto dell'intenzionalità dell'autore e del contesto in cui è stato elaborato: quanto la nuova versione sia fedele o si allontani da quell'intenzionalità dovrebbe essere frutto di scelta, non di casualità o di non conoscenza del problema con cui ci si rapporta; qualora la riscrittura sia finalizzata ad apprendere nozioni e concetti, si dovrebbe considerare anche l'autorevolezza della fonte e la fondatezza delle informazioni. Sul piano didattico, rendere riconoscibile il tema, fare ipotesi sull'attendibilità delle informazioni e/o sull'intenzionalità degli autori, facendo sperimentare come può cambiare una riscrittura quando si avanzino dubbi più o meno forti sulla prima e si formulino interpretazioni diverse della seconda, può portare gli studenti a maggiore consapevolezza anche nell'approccio a qualsiasi tipo di fonte.

Scrivere da testi e scrivere testi

Con ciò riteniamo di aver sufficientemente dimostrato quanto sia utile delineare un curricolo specifico per la scrittura da testi, che può senz'altro diventare propedeutica alla scrittura di testi, ma non in quanto priva di un suo statuto e perché

foriera di acquisizioni inconsapevoli di strutture linguistiche: al contrario, sono le operazioni specifiche di analisi testuale e di scrittura, cui si aggiunge la consapevolezza delle stesse, a determinare un apprendimento autentico, e la capacità di trasferirle autonomamente nella produzione di testi propri.

Non sarà sfuggito, ad esempio, che alcuni concetti, come attendibilità, autorevolezza, fondatezza, richiamati per articolare il tema della valutazione delle fonti di informazione, sono gli stessi già utilizzati sopra, nel paragrafo 1 per descrivere la relazione tra la sintesi di testi e il testo argomentativo, laddove affermavamo che una buona competenza nel riconoscere gli elementi che determinano la fondatezza delle tesi espresse da altri dovrebbe produrre un patrimonio di conoscenze da re- impiegare nel momento in cui si diventa fonte di informazione per altri; inoltre, il fatto stesso di introdurre l'indicatore *fondatezza* nell'analisi dei testi espositivi, dovrebbe indurre a tenerne conto anche nella produzione di testi argomentativi propri, al fine di renderli credibili per i lettori.

Come abbiamo visto con la nostra ricerca, è proprio su questo punto che gli studenti manifestano le maggiori difficoltà.

Imparare ad argomentare

Certo, dovendo pensare ad una proposta didattica organica finalizzata a superarle, non diremmo che sia sufficiente far esercitare gli studenti nella sintesi di testi, tuttavia quest'ultima contribuirebbe a mettere a fuoco alcuni elementi fondamentali dell'argomentare. Altri potrebbero essere chiariti attraverso un'esplicita puntualizzazione sulla struttura dell'argomentazione, che fornisca strumenti, anche terminologici, per l'analisi dell'argomentazione stessa e, quindi, per la corretta produzione di un testo argomentativo.

Ciò non significa proporre agli studenti di 15 anni lo studio delle teorie di Toulmin, né pretendere che si appellino a dimostrazioni scientifiche e principi generali per dimostrare la validità delle proprie argomentazioni, ma, più semplicemente, far sì che, al compimento dell'obbligo scolastico, si siano costruiti una rappresentazione chiara del testo argomentativo, la cui completezza sia garantita dalla presenza di tutte le componenti fondamentali, compreso il dover rendere le prove credibili e convincenti per diverse tipologie di lettori.

Una rappresentazione alla quale, riteniamo, si possa arrivare per gradi durante il percorso scolastico degli studenti, sia attraverso esercitazioni di scrittura focalizzate su operazioni singole, sia concettualizzando in modi diversi gli elementi che caratterizzano un testo tanto complesso.

Il problema del costruire testi argomentativi potrebbe cioè essere affrontato anche, non solo ma anche, per integrazione progressiva di più testi parziali finalizzati ciascuno ad un solo compito: illustrare un argomento; esporre solo la tesi/ esporre tante tesi diverse; portare prove su una tesi costituite solo da esperienze personali/ solo da opinioni/ solo da informazioni; chiedersi per quale interlocutore si sta scrivendo e trovare elementi di garanzia per le prove che siano convincenti per lui; trattare lo stesso tema per interlocutori diversi; ipotizzare le confutazioni possibili e smontarle; scrivere solo confutazioni, o, ancor più, parziali confutazioni (che cosa

mi convince e perché, che cosa non mi convince e perché, che cosa più e meno); analizzare testi dei compagni e proporre versioni più convincenti; scrivere feed back. Il circoscrivere ogni piano di scrittura e l'affrontarlo come problema a se stante, permetterebbe di ridurre la complessità dello scrivere e di trasferire da un piano all'altro il *know how* acquisito.

Quanto alla rappresentazione degli elementi costitutivi dell'argomentazione, riteniamo possa e debba esprimersi con modalità diverse, che ne conservino il rigore, ma la rendano accessibile agli studenti di età diverse: il problema forse più difficile per un bambino o un ragazzo del primo ciclo d'istruzione, cioè la necessità di garantire i dati, può essere affrontato materializzando il lettore (ad esempio il compagno che deve essere convinto, vari compagni che la pensino diversamente), differenziandolo di volta in volta, e impegnandolo nella produzione di feed back; la confutazione potrebbe avere le sembianze del compagno con il compito di confutare o di fare l'amico critico e l'elaborazione della tesi potrebbe emergere dal lavoro di un gruppo impegnato nel trovare l'accordo su tesi già espresse.[11]

Ciò che si vuol dire è che sia la complessità del testo argomentativo, sia la sua rappresentazione attraverso categorie concettuali astratte non dovrebbero costituire un ostacolo insormontabile se all'una e all'altra si arriva per gradi e circoscrivendo singoli compiti.

Certamente, l'approccio al testo argomentativo nella forma sopra descritta, sarebbe facilitato se in tutti i gradi di scuola si assumesse il concetto di scrittura come strumento di comunicazione prima ancora, o in stretto rapporto, con l'espressione di sé.

Nella prassi questo significa progettare un curricolo verticale di scrittura che integri lo sviluppo delle capacità espressive dell'autore con la costante attenzione al lettore e inserisca, per gradi e dichiaratamente, vincoli di scrittura, compatibili con l'età dei discenti ma stringenti al punto da renderli consapevoli della necessità che lo scrivere sia un'operazione controllata e governata da regole, semantiche, morfologiche, sintattiche, testuali, senza le quali il lettore non capirebbe il testo.[12]

La valorizzazione della scrittura come comunicazione, con la sistematica individuazione del lettore, reale o virtuale che sia, cui il testo è indirizzato, avrebbe anche la conseguenza di disarticolare il rapporto uno a uno tra insegnante e studente che ancora caratterizza l'insegnamento/apprendimento della scrittura e li rende dipendenti l'uno dall'altro.

---

[11] La stessa impostazione, tesa a circoscrivere i singoli compiti e a procedere con gradualità, può essere assunta per l'approccio ad altre tipologie testuali. Nella scrittura da testi, ad esempio, il concetto di fonte di informazione potrebbe essere acquisito attraverso il rapporto con vari tipi di fonte e il passaggio da fonte concreta (il compagno, la maestra) a fonte immaginata nella sua concretezza (l'autore di un testo), a fonte simulata (un gruppo di alunni che "si finge" produttore di notizie), a fonte virtuale (immaginiamo i forum sulla rete o all'interno delle classi), a fonte testuale scritta.

[12] Per vincoli compatibili con l'età intendiamo, ad esempio, l'adozione di una grafia precisa, o di un'impaginazione significativa, mentre si accetta e si promuove la totale libertà su tutti gli altri piani, poi il controllo di alcune regole ortografiche, sintattiche o lessicali, ma l'autodeterminazione sulle scelte organizzative e così via.

Come abbiamo rilevato sia dalle risposte al questionario docenti, sia dal nostro continuo rapporto con gli insegnanti di italiano del primo e secondo ciclo di istruzione e della formazione professionale,[13] l'insegnante è, generalmente, l'unico interlocutore dello studente, sia come lettore dei suoi testi, sia come valutatore della accettabilità dei contenuti e delle forme organizzative, dei registri linguistici e dell'uso delle fonti. Questo in tutti i gradi di scuola, seppure con modalità diverse.[14]

Ed è un interlocutore che spesso assume il ruolo del facilitatore, costretto a continui interventi di sostegno per la comprensione delle consegne e l'esecuzione dei compiti, con studenti mai abbastanza autonomi da risolvere da soli i problemi di scrittura.

Ipotesi di lavoro

Se volessimo intervenire per modificare la situazione, dovremmo agire su più versanti. Ad esempio, e solo per rimanere all'interno dei temi analizzati in questo rapporto, dovremmo affrontare almeno tre questioni cruciali, quali sono la descrizione dei compiti di scrittura, la considerazione del processo, le modalità della correzione.

Alla domanda "Come deve essere formulata una traccia, quali indicazioni e istruzioni, di contenuto - di forma - di processo, dovrebbe contenere per indurre gli studenti a considerarla il testo del problema, il vero e solo riferimento per l'esecuzione del compito in autonomia?" e alla sua conseguente "Quali pratiche didattiche favorirebbero l'assunzione di un atteggiamento di attenzione verso l'intero testo di una traccia?, risponderemmo che le tracce dovrebbero essere leggibili di per sè e contenere tutte le istruzioni necessarie per svolgere il compito, comprese l'indicazione dei destinatari e le descrizioni precise dei prodotti di scrittura, con indicatori e vincoli che rappresentino per studenti e docenti un riferimento certo rispettivamente per l'esecuzione del compito e l'autovalutazione, e la correzione e la valutazione.

Anche il porre domande di comprensione sulla consegna (del tipo " quali parti ti sembrano chiare, quali no", "quale compito ti è richiesto", "ritieni di avere materiale o conoscenze sufficienti per eseguirlo", "qual è lo scopo di questo testo", "quale lessico/registro ti sembra appropriato" e simili) potrebbe indurre ad una lettura non superficiale, mentre il proporre più tipologie di consegne per uno stesso compito o viceversa, facendo compiere operazioni di confronto e valutazione delle difficoltà

[13] Si vedano, a questo proposito, le presentazioni ai curricola verticali elaborati nell'ambito dei *Piani di studio provinciali*, da noi curati in qualità di supervisori e di conduttori di gruppo (www.fse.iprase.eu/), e il già citato testo *Insegnare italiano negli istituti comprensivi*, www.iprase.tn.it/prodotti/materiali.

[14] Nei primi anni di scuola, l'insegnante si impegna soprattutto a promuovere le capacità espressive dei bambini, intervenendo in prima persona nelle fasi di panificazione prima e revisione poi del testo, per permettere agli allievi di scrivere liberamente ciò che pensano nella fase di stesura del testo. Negli anni centrali e finali del percorso scolastico, l'insegnante esige via via l'adeguamento a modelli di scrittura da lui considerati corretti e la realizzazione autonoma di tutte le fasi dello scrivere; egli tuttavia non sempre esplicita tali modelli in descrizioni precise del prodotto da elaborare: stando alle dichiarazioni degli studenti, molti dei loro sforzi negli anni della scuola secondaria, sono volti a comprendere "che cosa intenda per buona scrittura" il loro insegnante, più che a confezionare un elaborato rispondente a caratteristiche dettate dal tipo di testo, dallo scopo comunicativo e dal contesto in cui si colloca.

che l'una o l'altra formulazione comporta, potrebbe costituire un'esercitazione utile per sviluppare l'attenzione alla consegna e, soprattutto, l'autonomia nello svolgimento dei compiti previsti.

Il processo di scrittura dovrebbe essere considerato tanto importante quanto il prodotto. Suddiviso con precisione nelle sue fasi (lettura e comprensione della consegna, pianificazione, stesura della scaletta, sviluppo del testo, revisione) potrebbe costituire esso stesso oggetto di insegnamento/apprendimento ed essere scandito da prodotti specifici di ciascuna fase, riconoscibili e valutabili.

La valutazione delle competenze potrebbe tener conto sia del modo con cui gli studenti affrontano il processo di scrittura, sia del prodotto, e la correzione degli elaborati, (o soltanto degli elaborati più significativi) avvenire in comune tra docenti dello stesso dipartimento sulla base di criteri condivisi già in fase di definizione dei compiti: ciò renderebbe più trasparente e oggettiva la valutazione stessa.

A ben guardare, molte di queste pratiche sono già presenti nell'agire della maggior parte dei docenti: si tratta ora di capire come renderle più efficaci, come inserire organicamente in una strategia didattica che comprenda sia la gestione del processo, sia la definizione dei prodotti, tutte le azioni che i docenti compiono nei momenti dell'assegnazione, esecuzione, valutazione dei compiti di scrittura, e che oggi appaiono solo implicitamente collegate tra loro; soprattutto, si tratta di studiare i modi per tradurre azioni e convinzioni in strumenti per gli studenti.

Analogamente, per quanto riguarda, in generale, l'apprendimento/insegnamento della scrittura, tutti[15] gli insegnanti sono convinti che ad insegnare a scrivere si possa, e si debba farlo in modo che gli studenti siano motivati a scrivere e acquisiscano, accanto alle conoscenze e abilità necessarie, anche autonomia, capacità di rispondere delle proprie scelte, consapevolezza delle operazioni che compiono quando scrivono. Ed è diffusa la percezione che all'autonomia e alla consapevolezza si debbano indirizzare tutti gli studenti, sia quelli che scrivono bene con facilità, e che devono essere guidati a riconoscere le operazioni che svolgono automaticamente bene,[16] sia quelli che trovano difficoltà, per i quali circoscrivere gli elementi che connotano lo scrivere e portarli a consapevolezza, significa articolare la complessità del compito in segmenti limitati, riconoscibili e, per questo, più semplici da affrontare.

Nel ricchissimo panorama delle pratiche didattiche descritto dai questionari docenti, molte vanno già in questa direzione, ma non sempre in modo funzionale e sistematico, non in modo documentato e trasferibile. Per usare una similitudine, è come se negli anni si fossero staccate da un puzzle alcune tessere e altre, nuove, si fossero aggiunte, ma tutte giacessero in ordine sparso, senza trovare collocazione nel diverso disegno che pure si intravede.

---

[15] Secondo i dati raccolti, quasi il 100% dei docenti ritiene che la scrittura sia insegnabile, meno, l'80% circa, che sia insegnabile oltre l'età dell'obbligo.

[16] Come nella comprensione dei testi, anche nella scrittura, più si svolge il compito con facilità, meno si è consapevoli dei meccanismi mentali che soggiacciono al nostro agire. Si vedano, a questo proposito, le pubblicazioni di Lucia Lumbelli.

Gli insegnanti hanno ricercato soluzioni didattiche e introdotto innovazioni, che si ritrovano variamente intrecciate nel loro agire: nelle descrizioni delle loro pratiche si scopre che ognuno fa cose che anche altri fanno, ma talvolta per scopi o in contestualizzazioni diverse, e che, viceversa, a letture simili dei bisogni si risponde in modo diametralmente opposto. Frutto di una ricerca individuale, solitaria, gelosa delle proprie scoperte, o, al contrario, connotata da eccessiva modestia? Probabilmente tutto questo assieme. È un fatto, tuttavia, e la nostra ricerca lo dimostra, che se le pratiche dell'uno fossero documentate e trasferibili all'altro, se ognuno sapesse ciò che fa l'altro, si alimenterebbe ulteriormente un pensiero sulla didattica delle scrittura già incredibilmente ricco, così come se si ricercasse e si sperimentasse assieme, si individuerebbero più facilmente strategie complessive e percorsi di apprendimento efficaci.

Inoltre, e soprattutto, l'idea così radicata che la didattica della scrittura debba alimentarsi di continua ricerca, dovrebbe tradursi, specularmente, nella corrispondente concezione che la scrittura stessa sia un percorso di ricerca. Come la didattica per gli insegnanti, così lo scrivere per gli studenti dovrebbe costituire un vero e proprio ambito di ricerca, nel quale le operazioni di analisi dei problemi, formulazione di ipotesi, scelta di soluzioni, accanto al modo con cui le svolgono e alle argomentazioni con cui le motivano, sono tanto, o forse più, importanti del prodotto finale.

Fin qui le nostre prime riflessioni, con le quali non pretendiamo certo di delineare strategie organiche, anche perché ci sono suggerite dall'analisi di temi circoscritti.

Abbiamo esposto le nostre ipotesi interpretative, sia perché ci sembra intercettino alcuni snodi cruciali della didattica della scrittura, sia perché ci permettono di esemplificare il modello di analisi che adotteremo anche per gli ulteriori approfondimenti sui risultati della ricerca: esaminare un ambito problematico nella sezione studenti e confrontare i dati che emergono per lo stesso ambito nella sezione docenti, aprire interrogativi e ipotizzare risposte, ma soprattutto individuare temi di dibattito.

Se, come detto in premessa dal Prof. Pietro Boscolo e ribadito nella presentazione dal direttore di IPRASE Arduino Salatin, l'obiettivo complessivo della ricerca è che le *Scritture* degli studenti costituiscano *casi di scuola*, saranno i seminari di presentazione e le restituzioni ai dipartimenti di italiano di ciascuna scuola che confermeranno se l'indagine ha colto un bisogno reale e può tradursi in utile strumento per cercare di darvi risposta.

Ringraziamenti

Si ringraziano i docenti che, in qualità di referenti d'istituto, somministratori e analisti hanno contribuito alla realizzazione della ricerca, Elena Brighenti per co-progettazione e la partecipazione alle fasi iniziali della ricerca, Maurizio Gentile per la lettura della prima stesura del terzo capitolo, Dario Zuccarelli per l'analisi e l'elaborazione dei dati e il personale IPRASE per la costante ed efficiente collaborazione.

Un particolare ringraziamento va, inoltre, agli studenti, insegnanti e dirigenti che a vario titolo hanno partecipato alla ricerca.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Ambel M., Faudella P. (2001), *La capacità scrittura negli esami di stato: Analisi delle prime prove. Sessione 1999*, Franco Angeli, Milano

Antinucci F. (2003), *La scuola si è rotta. Nuovi modi di apprendere tra libri e computer*, Laterza, Bari

Baggio S. (2009), *Prerequisiti linguistici per l'Università*, www.iprase.tn.it/documentazione/materiali/italiano, Trento

Barattelli B., Brugnolo S. (1994), *I ferri del mestiere: ciò che è bene sapere quando si inizia a leggere la letteratura*, Loescher, Torino

Benedetti G., *Maturità, Che fatica scrivere in italiano. Nei licei un tema su tre è insufficiente*, "Corriere della Sera", 30 giugno 2010

Boscolo P. (1986), *Psicologia dell'apprendimento scolastico: alcuni aspetti cognitivi*, Torino, UTET

Boscolo P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino

Boscolo P. (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Laterza, Bari

Boselli G. (2007), *Non pensiero, scenari e volti per un'educazione al pensare venturo*, Erickson, Trento

Cerini G. (1998), *Il riordino dei cicli*, "Educazione e scuola" (rivista on line), Dossier

Cianciullo A., Bignami L. (2008), *Clima: 2007, l'anno estremo, pioggia record e siccità*, "La Repubblica", giovedì 17 gennaio 2008

Corbetta P. (2003), *La ricerca sociale: metodologie e tecniche*, vol. 1 - 4, Il Mulino, Bologna

Corno D. (1987), *Lingua scritta. Scrivere e insegnare a scrivere*, Paravia, Torino

Corno D. (2002), *Scrivere e comunicare, Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*, Bruno Mondadori, Milano

Cristanini D. (2004), *Tempo scuola e flessibilità*, in "Notizie della Scuola", n. 15 aprile 2004, Tecnodid, Napoli

Devoto G., Oli V. (1971), *Vocabolario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze

Van Dijk T.A. (1980), *Testo e contesto. Semantica e pragmatica del discorso*, Il Mulino, Bologna

Drago R. (2010), *Ai limiti dell'impossibile. Tempo di insegnare, tempo di imparare 14 proposte per rendere più vivibile e più produttivo il tempo scuola*, Materiali del seminario ADi, Roma, agosto 2010 (sul sito di ADi)

Galimberti U. (2000), *Le rivoluzioni dell'homo videns*, su "La Repubblica", 21 febbraio 2000

Gazzetta Ufficiale (2007), Legge di riforma n.1 - 11 gennaio 2007

Giannetto N. (2006), *Manuale di scrittura. Dall'ortografia ai testi professionali*, McGraw-Hill, Milano

Gruppo di lavoro INVALSI, Accademia della Crusca (2009), *Rilevazione apprendimenti Prova scritta di Italiano Raccolta materiali e analisi dei dati Sessione di esame 2007*, INVALSI, Roma

Lucisano P. (1984), *L'indagine IEA sulla produzione scritta*, in "Ricerca educativa", CEDE, anno n. 0 maggio 1984

Lucisano P. (1988), *Introduzione. La ricerca IEA sulla produzione scritta*, in "Ricerca Educativa", CEDE, anno V, aprile-settembre 1988

Lucisano P. (2004), *L'indagine IEA sulla produzione scritta: differenze tra stili di correzione delle giurie dei diversi Paesi*, in "Ricerca educativa", CEDE, anno VII, maggio 2004

Martina A., Serra M. (1994), *Scrivere per scrivere. Itinerari attraverso le forme dell'argomentazione*, Eurelle, Torino

Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma

Ministero della Pubblica Istruzione (2007), Decreto 22 agosto 2007, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, Roma

Morabito R. (2004), *Dimensioni della letteratura italiana: le forme, gli strumenti, le istituzioni*, Carocci, Roma

Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Bari

Mortari L. (2010), *Dire la pratica*, Bruno Mondadori, Milano

Nobili C.S. (1999), *Il lavoro della scrittura. Analisi e retorica del testo*, Sansoni, Milano

Orsingher G. (2007), *Adattarsi ai cambiamenti climatici*, in "EUROPA Informa", anno XI, n. 16, 8 agosto 2007

Perelman C., Olbrechts-Tyteca L. (1966), *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino

Provincia Autonoma di Trento, **Assessorato all'Istruzione**, **Comitato Provinciale di Valutazione del sistema scolastico** (2006), *6° Rapporto sul sistema scolastico e formativo trentino*, Didascalie Libri, Trento

Provincia Autonoma di Trento (2009), *Piani di studio provinciali. Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio di Istituto* (bozza), Trento

Provincia Autonoma di Trento (2010), Decreto Provinciale 17 giugno 2010, Regolamento, Trento

Provincia Autonoma di Trento (2010), *Proposte di Linee guida per il primo biennio del 2° ciclo di Istruzione e formazione professionale* (bozza), Trento

Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), febbraio 2008

Regolamento degli esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, nel D.P.R. 323 del 23 luglio 1988

Regolamento concernente le modalità di svolgimento della prima e della seconda prova scritta degli esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore per l'anno scolastico 1998/1999 nel D.M. 389 del 18 settembre 1998

Sabatini F., Coletti V. (2007), *Dizionario della lingua italiana*, Rizzoli Larousse, Milano

Serianni L. (2007), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna

Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma

Simone R. (2000), *La terza fase. Forme di cultura che stiamo perdendo*, Laterza, Bari

Takala S., Lucisano P. (1988), *La misurazione delle abilità di produzione scritta*, in "Ricerca educativa", CEDE, anno V, aprile settembre 1988

Tamanini C. (a cura di) (2008), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università. Gli esiti di una ricerca esplorativa*, Provincia Autonoma di Trento, IPRASE, Trento

Telve S. (2008), *L'italiano: frasi e testo*, Carocci, Roma

Toulmin S. (1975), *Gli usi dell'argomentazione*, Rosenberg e Sellier, Torino

Zuin E. (2009), *I Piani di studio Provinciali, un cantiere di lavoro per la riflessione sulla lingua*, www.iprase.tn.it/documentazione/annuario

Zuin E. (2009), *Il curricolo per competenze tra centralità delle discipline, leggi di riforma e progetti di innovazione curricolare,* in "RicercAzione", numero di dicembre, IPRASE – Erickson, Trento

Zuin E. (2009), *Insegnare italiano negli Istituti Comprensivi*, www.iprase.tn.it/documentazione/materiali/italiano, Trento

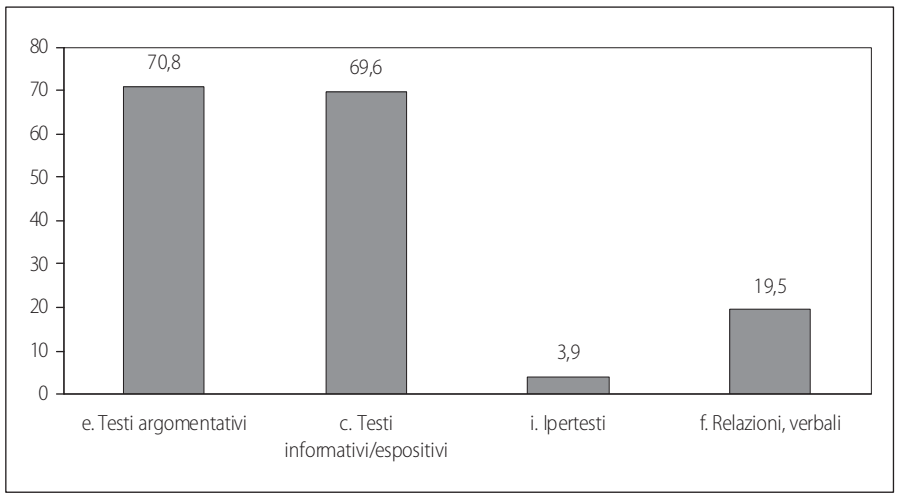
Zuin E. (2010), *Il curricolo per competenze e l'italiano*, in (a.c.d.) Longhi L., *Italiano dalle Indicazioni alla pratica didattica*, USR E-R ANSAS ex IRRE, Bologna

Appendice

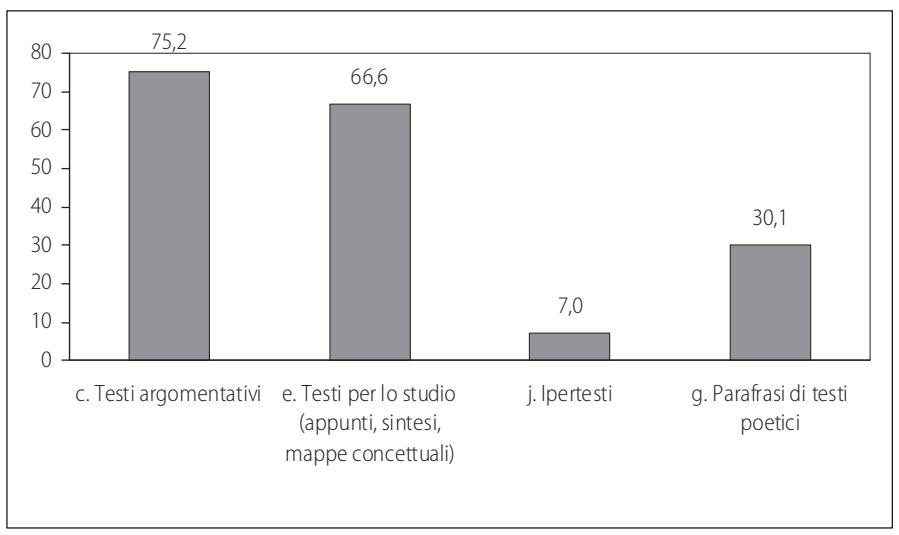
Allegato 1

GRAFICI CAPITOLO 2

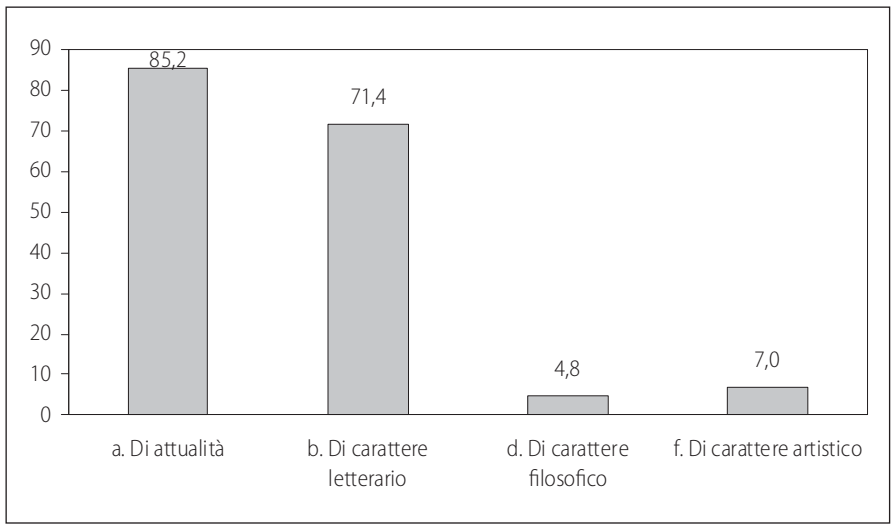
Graf. 1 - Tipologie di testi proposti per le esercitazioni in classe



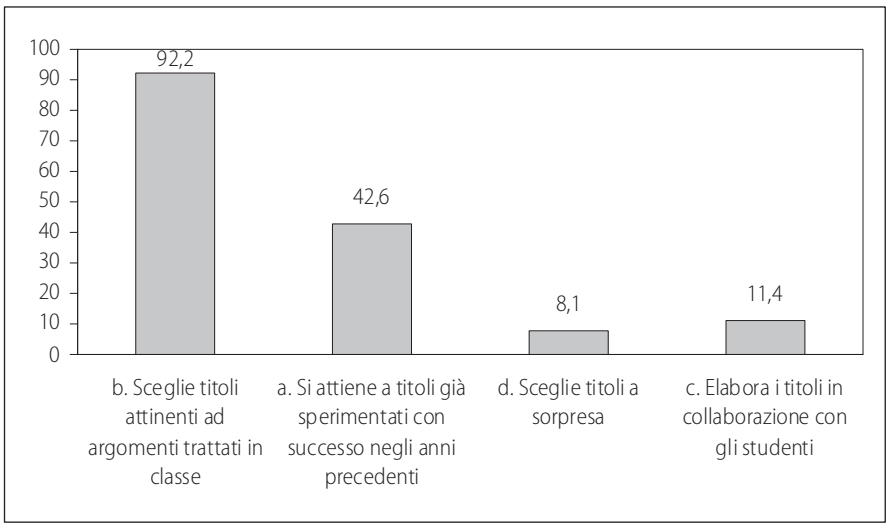
Graf. 2 - Tipi di produzioni scritte considerate più importanti per la formazione linguistica degli studenti



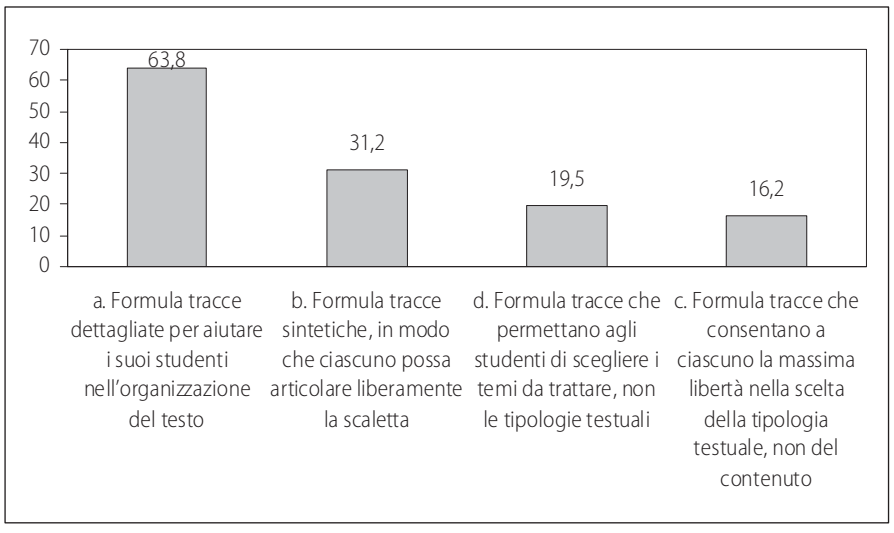
Graf. 3 - Tipologia degli argomenti



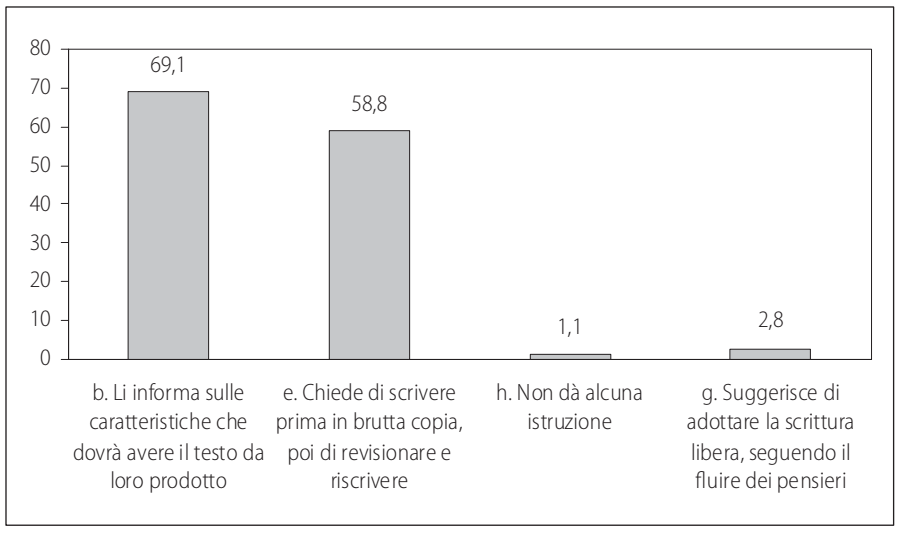
Graf. 4 - Criteri per la scelta dei titoli



Graf. 5 - Il testo delle tracce

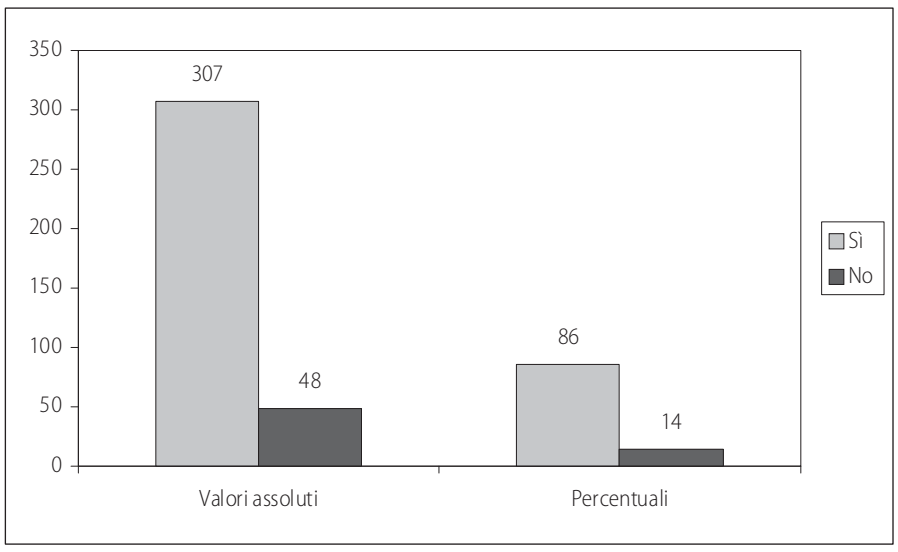


Graf. 6 - I consigli prima della stesura del testo

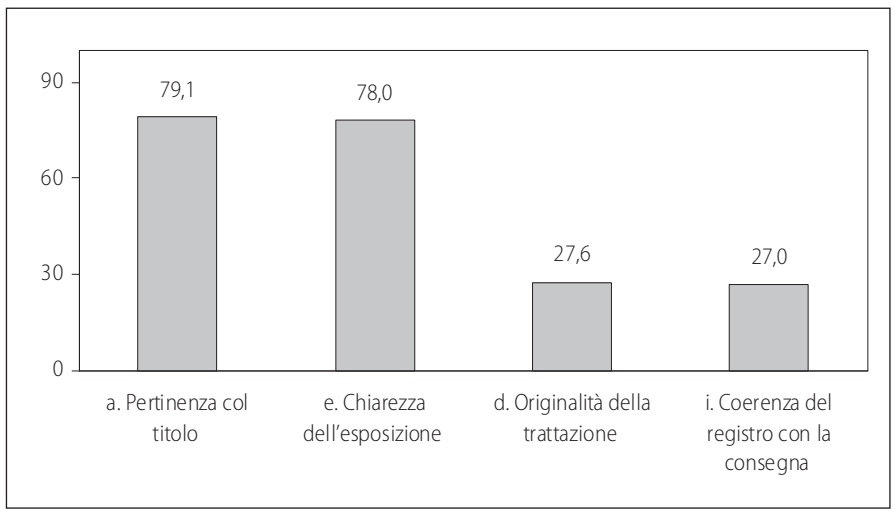


GRAFICI CAPITOLO 4

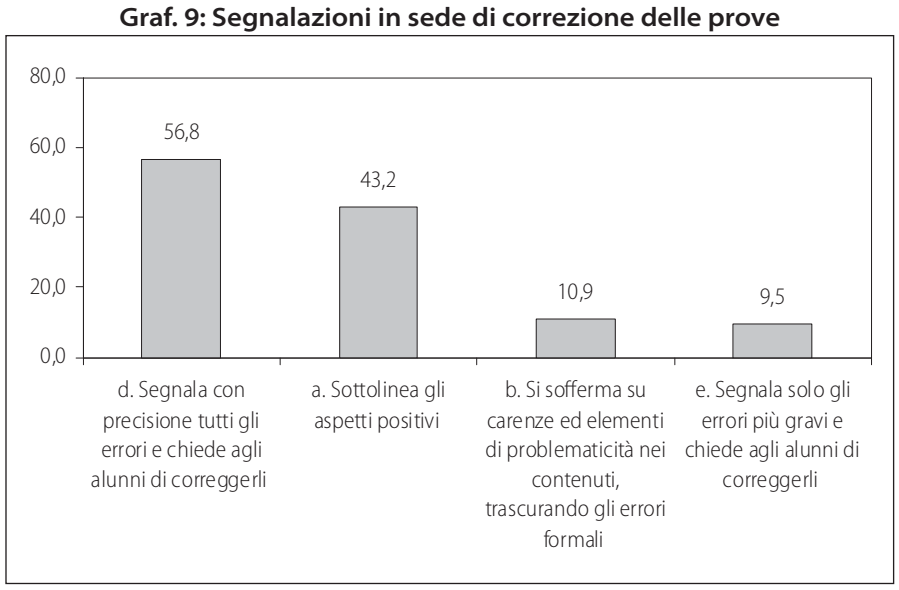
Graf. 7: Predisposizione di una griglia di criteri per la valutazione



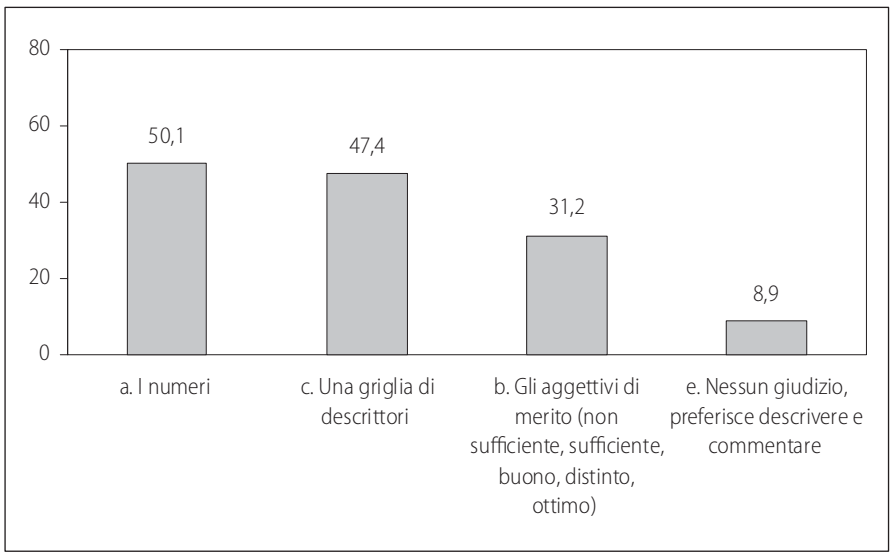
Graf. 8: Criteri di valutazione di un testo



Graf. 9: Segnalazioni in sede di correzione delle prove



Graf. 10: Sistemi di assegnazione del giudizio



Allegato 2
Gli interventi sui testi/ fonte

TABELLA – MODIFICHE AI TESTI/FONTE

Testo originale	*Testo adattato*
Clima 2007, l'anno estremo pioggia record e siccità ("Repubblica", 17 gennaio 2008 p. 30 sezione: Cronaca)	*Il 2007, anno dei record per piogge e siccità*
La febbre della Terra continua a salire. L'ultima misurazione l'ha presa la Noaa (National Oceanic and Atmospheric Administration) certificando che il 2007 è stato il quinto anno più caldo dalla metà dell'Ottocento, cioè da quando esistono dati meteorologici affidabili, con una temperatura di 0,55 gradi centigradi superiore alla media calcolata a partire dal 1900. Questa valutazione concilia due valori abbastanza discordanti. Se si considerano solo le temperature della terraferma, risulta infatti che il 2007 è stato l'anno più caldo in assoluto. Valutando solo gli oceani, invece, il 2007 si piazza al nono posto. Il fatto che i mari siano risultati più freddi è da imputare alla presenza della Nina, il fenomeno meteo opposto al Nino, la corrente oceanica stranamente calda che periodicamente semina distruzione in vari continenti partendo dalla costa del Perù. Dunque se il 2007 si è piazzato "solo" al quinto posto è in buona parte conseguenza di un fenomeno anomalo: depurato dall'effetto Nina il 2007 sarebbe salito sul podio dei tre anni più caldi nella storia della meteorologia. "La fotografia del 2007 conferma l'attualità dell'allarme lanciato dall'Ipcc, l'Intergovernamental Panel on Climate Change: ormai non facciamo che registrare record di caldo che si succedono senza interruzione.	*La febbre del pianeta Terra continua a salire. Osservatori climatici di tutto il mondo hanno constatato che il 2007 è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860, cioè da quando esistono dati meteorologici affidabili.* *La fotografia del 2007 conferma gli allarmi lanciati dalle diverse organizzazioni internazionali sul cambiamento del clima: ormai non facciamo altro che registrare record di caldo che si succedono senza interruzione. I record degli anni Ottanta sono stati tutti battuti negli anni Novanta.* *Ora il primato se lo sta aggiudicando il primo decennio del nuovo secolo. Il nostro Pianeta sta infatti attraversando una fase di aumento della temperatura media dell'atmosfera terrestre e degli oceani dovuta a cause naturali, ma resa più rapida e intensa dalle attività umane (uso di combustibili fossili, abbattimento delle foreste, allevamento di bovini, agricoltura, ...).* *L'elemento che ha caratterizzato in modo netto il 2007 è stato il riscaldamento delle aree polari. Uno studio della NASA prevede tra cinque anni una riapertura del passaggio di Nord Ovest tra Mar Glaciale Artico e Oceano Pacifico per lo scioglimento completo dei ghiacci artici estivi.*

Gli anni Ottanta sono stati i più roventi nella storia della meteorologia. Poi gli anni Novanta li hanno battuti. Ora il primato se lo sta aggiudicando il primo decennio del nuovo secolo", commenta Michele Colacino, dirigente dell'Istituto di scienze dell'atmosfera e del clima del Cnr. "La serie continua ad allungarsi in modo impressionante, tanto che ormai nemmeno i negazionisti più accaniti mettono più in discussione il trend di aumento delle temperature". L'elemento che ha caratterizzato in modo netto il 2007 è stato il riscaldamento delle aree polari. Anche qui, il fenomeno non è nuovo, ma sono arrivate conferme drammatiche e uno studio della Nasa prevede uno scioglimento completo dei ghiacci estivi artici entro cinque anni che consentirà una regolare riapertura del passaggio di Nord Ovest (già l'estate scorsa rimasto libero per cinque settimane mentre i ghiacci artici arretravano fino a toccare il minimo storico: un milione di chilometri quadrati meno del record precedente). Come nota Colacino, l'altra nota forte che caratterizza il 2007 è l'andamento dei fenomeni estremi. Mentre gli uragani non hanno conosciuto un picco particolare, siccità e inondazioni, in alcune aree del pianeta, hanno segnato record assoluti. È il caso dell'Australia, dove, secondo gli osservatori politici, le anomalie climatiche hanno segnato anche il destino del leader conservatore, nettamente battuto alle elezioni per il suo rifiuto di aderire al protocollo di Kyoto a difesa dell'atmosfera: al sesto anno consecutivo di siccità gli elettori hanno deciso che c'era un nesso tra le piogge - mancanti - e il governo. In difficoltà anche gli Stati Uniti del Sudest, dove quest'anno la siccità è stata la peggiore da decenni. Le inondazioni, in-

Durante il 2007 si è anche registrato un aumento in alcune aree del pianeta di alcuni fenomeni climatici estremi, come siccità (ad esempio in Australia, in Africa, in Medio Oriente, negli Stati Uniti del sud-est) e inondazioni (colpite soprattutto l'Europa e l'area asiatica dall'Oceano Indiano al Giappone). In particolare, il Sahel (la regione semiarida che si estende a sud del deserto del Sahara) ha visto aumentare molto la sua aridità negli ultimi venticinque anni e in questo arco di tempo ha perso il 75% della sua popolazione. Per l'Australia si sta concludendo il sesto anno consecutivo di siccità. In Cina, nella regione di Chongqing, nel cuore del paese, una serie di alluvioni catastrofiche avvenute in luglio ha sconvolto la vita di oltre 500.000 persone: quasi due metri e mezzo di acqua in sole ventiquattr'ore.

vece, hanno colpito soprattutto l'Europa e l'Asia. In Cina, nella regione attorno a Chongqing, nel cuore del paese, una serie di alluvioni catastrofiche avvenute in luglio ha sconvolto la vita di oltre 500 mila persone: quasi 2 metri e mezzo d'acqua in sole 24 ore. E, a proposito di piogge, le isole Reunion, nell'Oceano Indiano, ad est del Madagascar, hanno visto il record mondiale di precipitazioni: in 3 giorni sono caduti 4 metri d'acqua. –

A. Cianciullo, L. Bignami, *Clima: 2007, l'anno estremo, pioggia record e siccità*, in la "La Repubblica", giovedì 17 gennaio 2008, pp. 30-31

Adattarsi ai cambiamenti climatici

Testo originale

Il libro verde della Commissione europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa – quali possibilità di intervento per l'UE", adottato lo scorso 29 giugno, sottolinea un'altra volta i problemi che il cambiamento del clima sta causando a livello mondiale e lancia degli input sulle iniziative da attivare per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti, mitigandone gli effetti negativi.

Il documento propone una trentina di domande alle quali i cittadini sono invitati a rispondere per dare il proprio contributo al dibattito, in modo da aiutare la Commissione europea nella realizzazione dei passi futuri su questo fondamentale argomento per il futuro dell'Europa e dell'umanità. I contributi potranno essere inoltrati fino al prossimo 30 novembre attraverso il sito internet: http://ec.europa.eu/yourvoice/ipm/forms/dispatch?form=Adapting. Il libro verde ribadisce come il mutamento climatico abbia già prodotto in tutto il mondo negli ultimi trent'anni forti effetti su molti sistemi sia fisici che biologici, riducendo ad esempio in maniera notevole l'accesso ad un'acqua potabile sicura. L'acqua proveniente dallo scioglimento dei ghiacci soddisfa oggi il fabbisogno di oltre un miliardo di persone e se quest'acqua non sarà più disponibile, le popolazioni che dipendono da questa risorsa ne subiranno le conseguenze e saranno anche costrette a migrare verso altre regioni del pianeta, provocando sconvolgimenti e insicurezza a livello locale e mondiale.

Grande è anche la minaccia per la biodiversità e per gli ecosistemi in generale:

Testo adattato

Il Documento della Commissione Europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa"*, presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE, sottolinea i problemi che il cambiamento di clima sta causando a livello mondiale, e suggerisce alcune iniziative che i Paesi europei dovranno intraprendere per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti, limitandone gli effetti negativi.*

Il Documento ribadisce come il mutamento climatico abbia già prodotto negli ultimi trent'anni in tutto il mondo forti effetti su molti sistemi sia fisici (coste, fiumi, territori di pianura e montagna, ecc.) sia biologici (vegetazione, vita animale, insediamenti umani).

dal 20 al 30 per cento delle specie animali e vegetali potrebbe vedere aumentare il pericolo di estinzione se la temperatura aumentasse di oltre 1,5-2,5 gradi. I cambiamenti climatici potrebbero far aumentare anche il rischio di carestie per centinaia di milioni di persone. Per quanto riguarda le coste, l'innalzamento dei livelli dei mari metterà a rischio il delta del Nilo, del Gange Bramaputra e del Mekong ed entro il 2050 più di un milione di persone in ognuna di queste regioni potrebbero essere costrette ad abbandonare il territorio. I piccoli Stati insulari sono già stati colpiti da questo fenomeno. Effetti diretti e indiretti ci saranno sulla salute umana e animale. Tra i rischi principali da valutare le malattie infettive conseguenti a catastrofi dovute a fenomeni meteorologici estremi e l'aumento di alcune malattie direttamente dipendenti dal clima che sono tra quelle che mietono il maggior numero di vittime in tutto il mondo, come la diarrea, la malaria e la malnutrizione da carenza di proteine. L'Europa già risente degli effetti del cambiamento climatico, al punto che ha visto le sue temperature aumentare di circa un grado nell'ultimo secolo, più della media mondiale. Le precipitazioni piovose e nevose sono aumentate fortemente nell'Europa settentrionale, mentre sono sempre più frequenti gli episodi di siccità nell'Europa meridionale; qui sono localizzate le regioni più vulnerabili, dove si sommano l'aumento delle temperature e una riduzione delle precipitazioni in zone che già soffrono di carenza idrica.

A rischio anche le zone di montagna, soprattutto le Alpi, dove le temperature aumentano rapidamente causando lo scioglimento diffuso delle nevi e dei

ghiacci, che a sua volta modifica la portata dei fiumi. A rischio le zone costiere, a causa dell'innalzamento del livello dei mari abbinato al maggior pericolo di precipitazioni violente. Molto vulnerabile anche la Scandinavia, dove aumenteranno le precipitazioni, sempre più spesso sotto forma di pioggia e non di neve. La variazione delle condizioni climatiche influirà sul settore energetico poiché nelle regioni dove diminuiranno le precipitazioni e dove le estati secche saranno più frequenti, si ridurrà l'afflusso di acqua necessario per il raffreddamento delle centrali termiche e nucleari e per la produzione di energia idroelettrica. Le portate dei fiumi saranno alterate e l'interrimento delle dighe potrebbe essere accelerato. A fronte di una riduzione della domanda energetica per riscaldamento si incrementerà quella per il condizionamento ed il maggior rischio di tempeste ed alluvioni potrà danneggiare le infrastrutture energetiche. L'agricoltura sarà uno dei settori più colpiti con variazioni nei cicli stagionali (già quest'anno stiamo assistendo ad una vendemmia straordinariamente anticipata), spostamenti a nord delle colture che avvantaggeranno la Scandinavia a scapito delle regioni meridionali, variazione nelle rese dei prodotti. Allo stesso tempo però acquisterà sempre maggiore importanza il ruolo dell'agricoltura e della silvicoltura quali fornitori di servizi ambientali ed ecosistemici per contrastare i cambiamenti climatici. La gestione agricola e forestale è infatti importante sotto vari aspetti, come ad esempio per l'utilizzo efficiente delle risorse idriche, la protezione dei corsi d'acqua, la gestione delle alluvioni, il ripristino di paesaggi multifunzionali. La verifica della

L'Europa già risente degli effetti del cambiamento climatico: le precipitazioni nevose e piovose sono cresciute fortemente nelle regioni settentrionali, mentre sono sempre più frequenti episodi di siccità nell'Europa meridionale; qui sono state localizzate le regioni più vulnerabili, in cui la scarsità di acqua tipica dell'area può essere aggravata dal sommarsi di aumento delle temperature e riduzione delle precipitazioni.

Esposte al cambiamento sono anche le zone di montagna, dove il progressivo aumento della temperatura porta allo scioglimento di nevai e ghiacciai, che a sua volta modifica la portata dei fiumi. Modificazioni importanti del sistema ambientale sono attese in Scandinavia, dove aumenteranno le precipitazioni sempre più spesso sotto forma di pioggia, e non di neve. Per le zone costiere di tutta l'Europa diventa maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi.

Politica Agricola Comune del 2008 potrebbe essere l'occasione per valutare in che modo integrare al meglio l'aspetto dell'adattamento ai cambiamenti climatici negli strumenti di sostegno all'agricoltura, anche se già interventi in questa direzione sono stati attivati: si ricordano ad esempio il sostegno economico ai coltivatori per reagire in modo tempestivo ad eventi estremi, oppure la serie di riforme che incentivano l'utilizzo di combustibili biologici in agricoltura al fine di ridurre l'emissione dei gas serra, o ancora le campagne di sensibilizzazione per la promozione di misure di tutela dell'ambiente. Sta ora quindi a tutti gli interessati formulare delle opinione e dare dei consigli alla Commissione europea su cosa fare per adattarsi al meglio -ed in fretta!- al cambiamento del clima. Intanto ognuno di noi può fare qualcosa per risparmiare energia o per rendere il consumo energetico più sostenibile attraverso l'utilizzo di energia rinnovabile. 50 utili consigli su come fare ci vengono dalla "Rete europea di azione per il cambiamento climatico", che ha pubblicato una specifica brochure. I consigli riguardano quattro ambiti: l'efficienza energetica a casa ed in ufficio, i trasporti, i consumi ed i rifiuti, le fonti di energia alternativa.

G. Orsingher, *Adattarsi ai cambiamenti climatici*, in "EUROPA Informa", anno XI, n. 16, 8 agosto 2007, p. 1

Nell'immediato futuro, la variazione delle condizioni climatiche potrà influire sul settore energetico poiché nelle regioni dove diminuiranno le precipitazioni e dove le estati secche saranno più frequenti, si ridurrà la disponibilità di acqua necessaria per il funzionamento delle centrali di produzione dell'energia elettrica (centrali idroelettriche, termiche, nucleari).

L'agricoltura e la coltivazione dei boschi verranno decisamente modificate dalla variazione dei cicli stagionali collegata al riscaldamento globale. Nello stesso tempo, questi settori diventeranno sempre più importanti perché gli effetti negativi dei cambiamenti climatici dovranno essere combattuti soprattutto attraverso lo sviluppo degli ambienti naturali, e attraverso interventi sull'ambiente che permettano di proteggere il territorio. Inoltre, all'agricoltura sarà affidato lo sviluppo di colture utilizzabili per la produzione di bio-combustibili, e la ricerca sulle potenzialità produttive delle nuove condizioni di clima.

Adattato da G. Orsingher, *Adattarsi ai cambiamenti climatici*, in "EUROPA Informa", anno XI, n. 16, 8 agosto 2007, p. 1

VERSIONE INTERMEDIA DEI TESTI/FONTE

TESTO n. 1 (354 parole)

La febbre del pianeta Terra continua a salire. Osservatori climatici di tutto il mondo hanno constatato che il 2007 è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860, cioè da quando esistono dati meteorologici affidabili.

"La fotografia del 2007 conferma gli allarmi lanciati dalle diverse organizzazioni intergovernative sul cambiamento del clima, come l'IPCC *(Intergovernamental Panel on Climate Change)*: ormai non facciamo altro che registrare record di caldo che si succedono senza interruzione. I record degli anni Ottanta sono stati tutti battuti negli anni Novanta. Ora il primato se lo sta aggiudicando il primo decennio del nuovo secolo" commenta Michele Colacino, dirigente dell'Istituto di Scienze dell'Atmosfera e del Clima, con sede a Roma. Il nostro Pianeta sta infatti attraversando una fase di aumento della temperatura media dell'atmosfera terrestre e degli oceani dovuta a cause naturali, ma resa più rapida e intensa dalle attività umane (uso di combustibili fossili, abbattimento delle foreste, allevamento di bovini, agricoltura, ...).

L'elemento che ha caratterizzato in modo netto il 2007 è stato il riscaldamento delle aree polari. Uno studio della NASA prevede tra cinque anni una riapertura del passaggio di Nord Ovest tra Mar Glaciale Artico e Oceano Pacifico per lo scioglimento completo dei ghiacci artici estivi. Come nota Colacino, durante il 2007 si è anche registrato un aumento in alcune aree del pianeta di alcuni fenomeni climatici estremi, come siccità (ad esempio in Australia, in Africa, in Medio Oriente, negli Stati Uniti del sud-est) e inondazioni (colpite soprattutto l'Europa e l'area asiatica dall'Oceano Indiano al Giappone). In particolare, il Sahel (la regione semiarida che si estende a sud del deserto del Sahara) ha visto aumentare molto la sua aridità negli ultimi venticinque anni e in questo arco di tempo ha perso il 75% della sua popolazione. Per l'Australia, paese responsabile delle più alte emissioni *pro capite* di CO_2 nel mondo sviluppato, si sta concludendo il sesto anno consecutivo di siccità. In Cina, nella regione di Chongqing, nel cuore del paese, una serie di alluvioni catastrofiche avvenute in luglio ha sconvolto la vita di oltre 500.000 persone: quasi due metri e mezzo di acqua in sole ventiquattr'ore. (A. Cianciullo, L. Bignami, *Clima: 2007, l'anno estremo, pioggia record e siccità*, in "La Repubblica", giovedì 17 gennaio 2008, pp. 30-31)

TESTO N° 2 (347 parole)

Il *Libro verde*[1] della Commissione Europea *"L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa"*, presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE, sottolinea i

[1] *Libro verde*: documento preparato dall'Unione Europea su un particolare problema, rispetto al quale si invitano i governi nazionali e i cittadini a dare il proprio contributo.

problemi che il cambiamento di clima sta causando a livello mondiale, e suggerisce alcune iniziative che i Paesi europei dovranno intraprendere per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti, limitandone gli effetti negativi.

Il *Libro verde* ribadisce come il mutamento climatico abbia già prodotto negli ultimi trent'anni in tutto il mondo forti effetti su molti sistemi sia fisici (coste, fiumi, territori di pianura e montagna, ecc.) sia biologici (vegetazione, vita animale, insediamenti umani).

L'Europa già risente degli effetti del cambiamento climatico: le precipitazioni nevose e piovose sono cresciute fortemente nelle regioni settentrionali, mentre sono sempre più frequenti episodi di siccità nell'Europa meridionale; qui sono state localizzate le regioni più vulnerabili, in cui la scarsità di acqua tipica dell'area può essere aggravata dal sommarsi di aumento delle temperature e riduzione delle precipitazioni.

Esposte al cambiamento sono anche le zone di montagna, dove il progressivo aumento della temperatura porta allo scioglimento di nevai e ghiacciai, che a sua volta modifica la portata dei fiumi. Modificazioni importanti del sistema ambientale sono attese in Scandinavia, dove aumenteranno le precipitazioni sempre più spesso sotto forma di pioggia, e non di neve. Per le zone costiere di tutta l'Europa diventa maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi.

Nell'immediato futuro, la variazione delle condizioni climatiche potrà influire sul settore energetico poiché nelle regioni dove diminuiranno le precipitazioni e dove le estati secche saranno più frequenti, si ridurrà la disponibilità di acqua necessaria per il funzionamento delle centrali di produzione dell'energia elettrica (centrali idroelettriche, termiche, nucleari).

L'agricoltura e la silvicoltura[2] verranno decisamente modificate dalla variazione dei cicli stagionali collegata al riscaldamento globale. Nello stesso tempo, questi settori diventeranno sempre più importanti perché gli effetti negativi dei cambiamenti climatici dovranno essere combattuti soprattutto attraverso lo sviluppo degli ambienti naturali, e attraverso interventi sull'ambiente che permettano di proteggere il territorio. Inoltre, all'agricoltura sarà affidato lo sviluppo di colture utilizzabili per la produzione di bio-combustibili, e la ricerca sulle potenzialità produttive delle nuove condizioni di clima. (G. Orsingher, *Adattarsi ai cambiamenti climatici*, in "EUROPA Informa", anno XI, n. 16, 8 agosto 2007, p. 1)

[2] Silvicoltura: attività economica di impianto e coltivazione dei boschi.

Allegato 3

UNITÀ DI INFORMAZIONE E CONCETTI SOGGIACENTI NEI TESTI/FONTE: PRIMA IPOTESI

Prova n. 1. Analisi di informazione e informatività nei testi/fonte

Testo n. 1. ***La febbre del pianeta Terra continua a salire*** **(C.1)**. *Osservatori climatici di tutto il mondo hanno constatato che il 2007 è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860, cioè da quando esistono dati meteorologici affidabili.* **(I.1)**

La fotografia del 2007 conferma gli allarmi lanciati dalle diverse organizzazioni internazionali sul cambiamento del clima: ormai non facciamo altro che registrare record di caldo che si succedono senza interruzione **(I.2)**. *I record degli anni Ottanta sono stati tutti battuti negli anni Novanta* **(I.3)**. *Ora il primato se lo sta aggiudicando il primo decennio del nuovo secolo* **(I.4)**.

Il nostro Pianeta sta infatti attraversando una fase di aumento della temperatura media dell'atmosfera terrestre e degli oceani **(C.2 oppure I.5)** ***dovuta a cause naturali, ma resa più rapida e intensa dalle attività umane (uso di combustibili fossili, abbattimento delle foreste, allevamento di bovini, agricoltura, ...)*** **(C.3)**.

L'elemento che ha caratterizzato in modo netto il 2007 è stato il riscaldamento delle aree polari **(I.6)**. *Uno studio della NASA prevede tra cinque anni una riapertura del passaggio di Nord Ovest tra Mar Glaciale Artico e Oceano Pacifico per lo scioglimento completo dei ghiacci artici estivi* **(I.7; E.1)**.

Durante il 2007 si è anche registrato un aumento in alcune aree del pianeta di alcuni fenomeni climatici estremi, come siccità (ad esempio in Australia, in Africa, in Medio Oriente, negli Stati Uniti del sud-est) e inondazioni (colpite soprattutto l'Europa e l'area asiatica dall'Oceano Indiano al Giappone) **(I.8; E.2)**. *In particolare, nel Sahel (la regione semiarida che si estende a sud del deserto del Sahara) è molto aumentata l'aridità negli ultimi venticinque anni* **(I.8; E.3)** *e la popolazione si è ridotta del 75%* **(I.9; E.4)**. *Per l'Australia, si sta concludendo il sesto anno consecutivo di siccità* **(I.10; E.5)**. *In Cina, invece, una serie di alluvioni catastrofiche avvenute in luglio nel cuore del Paese ha sconvolto la vita di oltre 500.000 persone* **(I.11; E.6)** *quasi due metri e mezzo di acqua in sole ventiquattr'ore* **(I.12; E.7)**.

Testo n. 2. ***Il Documento della Commissione Europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa", presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE, sottolinea i problemi che il cambiamento di clima sta causando a livello mondiale*** **(C.1)**, ***e suggerisce alcune iniziative che i Paesi europei dovranno intraprendere per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti*** **(C.2)**, ***limitandone gli effetti negativi*** **(C.3 E.1)**.

Il Documento ribadisce come il mutamento climatico abbia già prodotto negli ultimi trent'anni in tutto il mondo forti effetti su molti sistemi sia fisici (coste, fiumi,

territori di pianura e montagna, ecc.) sia biologici (vegetazione, vita animale, insediamenti umani) **(C.4). Si parla del passato**

L'Europa già risente degli effetti del cambiamento climatico: le precipitazioni nevose e piovose sono cresciute fortemente nelle regioni settentrionali, mentre sono sempre più frequenti episodi di siccità nell'Europa meridionale **(C.5)**; *qui, la scarsità di acqua tipica dell'area può essere aggravata dall'aumento delle temperature e dalla riduzione delle precipitazioni* **(I.1 collegata la concetto C.1). Si parla del presente**

Nelle zone di montagna il progressivo aumento della temperatura porta allo scioglimento di nevai e ghiacciai **(I.2), Si parla del presente** *che a sua volta modifica la portata dei fiumi* **(I.3; E.2).** *Modificazioni importanti del sistema ambientale sono attese in Scandinavia, dove aumenteranno le precipitazioni sempre più spesso sotto forma di pioggia, e non di neve* **(I.4). Si parla del futuro** *Per le zone costiere di tutta l'Europa diventa maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi (***I.5). Si parla del presente**

Nell'immediato futuro, nelle regioni in cui le precipitazioni diminuiranno e le estati secche saranno più frequenti, si ridurrà la disponibilità di acqua necessaria per il funzionamento delle centrali di produzione dell'energia elettrica (centrali idroelettriche, termiche, nucleari). **(I.6)**

L'agricoltura e la coltivazione dei boschi saranno decisamente modificate dalla variazione dei cicli stagionali **(I.7; E.3 relativa a I.8)** *collegata al riscaldamento globale* **(I.8).** *Nello stesso tempo, questi settori diventeranno sempre più importanti,* **(I.9)** *perché gli effetti negativi dei cambiamenti climatici dovranno essere combattuti soprattutto attraverso interventi sull'ambiente* **(I.10 collegata al concetto C.2)** *che permettano di proteggere il territorio* **(I.11 collegata al concetto C.3; E.4)** *Inoltre, all'agricoltura sarà affidato lo sviluppo di colture utilizzabili per la produzione di combustibili* **(I.12 collegata ai concetti C.2e C.3)** *e di altre più adatte al nuovo clima* **(I.13 collegata ai concetti C.2e C.3). Si parla del futuro**

Nota esplicativa

Ho indicato con la lettera **C** i concetti fondamentali, con la lettera **I** le informazioni relative ai concetti dichiarati, e con le lettere **I** ed **E** le informazioni relative sia ai concetti dichiarati, sia al concetto implicito presente nel primo testo ("il riscaldamento terrestre ha degli effetti").

In grassetto sottolineato i concetti, in sottolineato le informazioni; le affermazioni e i dati posti tra parentesi sono considerati prosecuzione dell'informazione cui si riferiscono.

Nel primo testo compaiono 4 concetti. Il primo afferma che la temperatura della Terra continua a salire; il secondo è simile al primo, è introdotto da "infatti" che lo collega al primo, ma non ha funzione dichiarativa né esplicativa, ed è una traduzione in linguaggio specifico della metafora "febbre" (Credo possiamo considerarlo sia un'informazione sia un nuovo concetto). Il terzo concetto riguarda le cause del fenomeno descritto e non è più ripreso da alcuna informazione, il quarto concet-

to rimane implicito ed è il seguente: "l'aumento della temperatura ha degli effetti sull'equilibrio fisico della Terra e sulla vita degli esseri che la abitano".

A mio parere, il testo contiene: 16 unità di informazione, cioè 4 concetti, (di cui i primi due espressi e sovrapponibili, un terzo espresso senza accostamento di altre informazioni, un quarto non espresso), 12 informazioni, delle quali 5 sono dati/descrizione, mentre 7 sono contemporaneamente dati/descrizione e dati/conseguenza.

Il secondo testo contiene 18 unità di informazione: 5 concetti (C), e 13 informazioni (I), o 4 concetti e 14 informazioni se il concetto n. 5 è considerato informazione del concetto n. 4. Sia il 4 che il 5 possono essere considerati informazioni dei primi, ma a me sembrano più dei concetti giustapposti, poiché introducono una digressione sul passato e sul presente non annunciata dai primi concetti, che sembrerebbero volgere lo sguardo solo al futuro, per quanto prossimo. 4 unità di informazione si possono configurare come effetti (E) di unità ad esse collegate. Il concetto n. 1 ("problemi che sta provocando il riscaldamento terrestre", corrisponde al concetto implicito "effetti" del testo n. 1).

La pregnanza delle affermazioni e il fatto che le informazioni siano riferite sia al passato che al presente e al futuro, rende il testo più denso e più complesso del precedente; mentre nel primo i nuclei concettuali forti sono sostanzialmente tre (cosa sta succedendo, per quali cause, con quali effetti), il secondo ne presenta almeno 5 (cosa è accaduto e sta accadendo al clima, cosa accadrà al clima, con quali conseguenze, quali interventi possibili, con quali esiti). Tuttavia, poiché tutti i concetti di cui si tratta sono espressi, la comprensione presenta difficoltà diverse ma non superiori a quelle riscontrabili nella lettura del primo testo.

Dal punto di vista strutturale, il primo testo presenta una brevissima introduzione che ne anticipa parzialmente il contenuto ("La febbre del Pianeta Terra continua a salire"), poi procede per accostamenti successivi di informazioni che provano la veridicità dell'affermazione introduttiva, inserisce una breve considerazione sulle cause, poi torna alle prove, corredate però dalla descrizione di alcuni effetti del fenomeno descritto.

Nel secondo testo troviamo un accenno di struttura superordinata: il primo periodo annuncia i 3 argomenti di cui si parlerà, ovvero i problemi che il cambiamento di clima sta determinando, il fatto che si possano/debbano intraprendere delle iniziative per adattarvisi, il fatto che tali iniziative ne limiteranno i danni. Nel prosieguo, si descrivono soprattutto i problemi, con i capoversi 2, 3, 4, 5, mentre si riserva il solo capoverso finale alla enunciazione dei provvedimenti con i relativi effetti.

COMPARAZIONE DELLE UNITÀ DI INFORMAZIONE

Indicatori utilizzati: concetti fondamentali

• 1° Concetto: Il pianeta Terra si sta riscaldando

Unità di informazione nel testo 1:

- *La febbre del pianeta Terra continua a salire.* **(I.1)**
- *Osservatori climatici di tutto il mondo hanno constatato che il 2007 è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860, cioè da quando esistono dati meteorologici affidabili.* **(I.2)**
- *La fotografia del 2007 conferma gli allarmi lanciati dalle diverse organizzazioni internazionali sul cambiamento del clima: ormai non facciamo altro che registrare record di caldo che si succedono senza interruzione* **(I.3)**. *I record degli anni Ottanta sono stati tutti battuti negli anni Novanta* **(I.4)**. *Ora il primato se lo sta aggiudicando il primo decennio del nuovo secolo.* **(I.5)**
- ***Il nostro Pianeta sta infatti attraversando una fase di aumento della temperatura media dell'atmosfera terrestre e degli oceani.***
- *L'elemento che ha caratterizzato in modo netto il 2007 è stato il riscaldamento delle aree polari.* **(I.6)**

Unità di informazione nel testo 2:

- *Nelle zone di montagna il progressivo aumento della temperatura porta...* **(I.2)**

• 2° Concetto: Le cause del fenomeno

Unità di informazione nel testo 1:

- ***dovuta a cause naturali, ma resa più rapida e intensa dalle attività umane (uso di combustibili fossili, abbattimento delle foreste, allevamento di bovini, agricoltura, ...).*** **(C.3)**

Unità di informazione nel testo 2: nessuna.

• 3° Concetto. A: Il riscaldamento terrestre produce degli effetti sul clima e sulla morfologia della Terra, (in tutta la Terra, in Europa, negli altri continenti)

Unità di informazione nel testo 1:

- *Durante il 2007 si è anche registrato un aumento in alcune aree del pianeta di alcuni fenomeni climatici estremi, come siccità (ad esempio in Australia, in Africa, in Medio Oriente, negli Stati Uniti del sud-est) e inondazioni (colpite soprattutto l'Europa e l'area asiatica dall'Oceano Indiano al Giappone).* **(I.8; E.2)**
- *In particolare, nel Sahel (la regione semiarida che si estende a sud del deserto del Sahara) è molto aumentata l'aridità negli ultimi venticinque anni.* **(I.8; E.3)**

- *Per l'Australia, si sta concludendo il sesto anno consecutivo di siccità.* **(I.10; E.5)**
- *In Cina, invece, una serie di alluvioni catastrofiche avvenute in luglio nel cuore del Paese…* **(I.11; E.6)**
- *(in Cina) quasi due metri e mezzo di acqua in sole ventiquattr'ore.* **(I.12; E.7)**
- *Uno studio della NASA prevede tra cinque anni una riapertura del passaggio di Nord Ovest tra Mar Glaciale Artico e Oceano Pacifico per lo scioglimento completo dei ghiacci artici estivi.* **(I.7; E.1)**

Unità di informazione nel testo 2:

- ***L'Europa già risente degli effetti del cambiamento climatico: le precipitazioni nevose e piovose sono cresciute fortemente nelle regioni settentrionali, mentre sono sempre più frequenti episodi di siccità nell'Europa meridionale.*** **(C.5)**
- *Nelle zone di montagna il progressivo aumento della temperatura porta allo scioglimento di nevai e ghiacciai.* **(I.2)**
- *che a sua volta modifica la portata dei fiumi.* **(I.3; E.2)**
- *Modificazioni importanti del sistema ambientale sono attese in Scandinavia, dove aumenteranno le precipitazioni sempre più spesso sotto forma di pioggia, e non di neve.* **(I.4)**
- *Per le zone costiere di tutta l'Europa diventa maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi.* **(I.5)**
- *variazione dei cicli stagionali* **(I.7; E.3 relativa a I.8)** *collegata al riscaldamento globale.* **(I.8)**

• 3° Concetto. B: Gli effetti del riscaldamento della Terra, quindi del clima e della morfologia, sulla vita dell'uomo (in tutta la Terra, in Europa, negli altri continenti)

Unità di informazione nel testo 1:

- *Uno studio della NASA prevede tra cinque anni una riapertura del passaggio di Nord Ovest tra Mar Glaciale Artico e Oceano Pacifico…* **(I.7; E.1)**
- *In particolare, nel Sahel (la regione semiarida che si estende a sud del deserto del Sahara)…* **(I.8; E.3)** *la popolazione si è ridotta del 75%.* **(I.9 E.4)**

Unità di informazione nel testo 2:

- ***Il Documento della Commissione Europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa", presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE, sottolinea i problemi che il cambiamento di clima sta causando a livello mondiale.*** **(C.1)**
- ***Il Documento ribadisce come il mutamento climatico abbia già prodotto negli ultimi trent'anni in tutto il mondo forti effetti …. biologici (vegetazione, vita animale, insediamenti umani).*** **(C.4)**
- *Nell'immediato futuro, nelle regioni in cui le precipitazioni diminuiranno e le estati secche saranno più frequenti, si ridurrà la disponibilità di acqua neces-*

saria per il funzionamento delle centrali di produzione dell'energia elettrica (centrali idroelettriche, termiche, nucleari). **(I.6)**

- *L'agricoltura e la coltivazione dei boschi saranno decisamente modificate dalla variazione dei cicli stagionali.* **(I.7; E.3 relativa a I.8)**
- *Nello stesso tempo, questi settori diventeranno sempre più importanti.* **(I.9)**

• 4° Concetto: Si possono prendere provvedimenti

Unità di informazione nel testo 1: nessuna

Unità di informazione nel testo 2:

- ***Il Documento della Commissione Europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa", presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE,… suggerisce alcune iniziative che i Paesi europei dovranno intraprendere per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti.*** **(C.2)**
- *perché gli effetti negativi dei cambiamenti climatici dovranno essere combattuti soprattutto attraverso interventi sull'ambiente.* **(I.10 collegata al concetto C.2)**
- *Inoltre, all'agricoltura sarà affidato lo sviluppo di colture utilizzabili per la produzione di combustibili.* **(I.12 collegata ai concetti C.2 e C.3)**
- *Inoltre, all'agricoltura sarà affidato lo sviluppo di colture… e di altre più adatte al nuovo clima.* **(I.13 collegata ai concetti C.2 e C.3)**

• 5° Concetto: I provvedimenti avranno conseguenze positive

Unità di informazione nel testo 1: nessuna

Unità di informazione nel testo 2:

- ***Il Documento della Commissione Europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa", presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE,… suggerisce alcune iniziative che i Paesi europei dovranno intraprendere per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti*** **(C.2)*, limitandone gli effetti negativi.*** **(C.3 E.1)**
- *Nello stesso tempo, questi settori (l'agricoltura e la silvicoltura) diventeranno sempre più importanti,* **(I.9)** *perché gli effetti negativi dei cambiamenti climatici dovranno essere combattuti soprattutto attraverso interventi sull'ambiente* **(I.10 collegata al concetto C.2)** *che permettano di proteggere il territorio.* **(I.11 collegata al concetto C.3; E.4).1)**
- *La frase finale lascia intendere che si consideri effetto positivo il fatto che si introducano innovazioni nell'agricoltura.*

Nota a commento

I due testi contengono informazioni attinenti sia agli stessi concetti, sia a concetti diversi.

Nella comparazione proposta si prospetta, evidentemente, anche la possibilità di utilizzare i concetti già espressi in entrambi o in uno soltanto dei due testi per integrare le informazioni presenti nei due testi connettendole tra loro.

Ad esempio, per "provare" la veridicità del concetto "il riscaldamento della Terra ha degli effetti sul clima e sui sistemi fisici", presente in entrambi i testi, si potranno accostare le informazioni dell'uno e dell'altro e così via.

Tuttavia, le stesse informazioni si possono connettere anche costruendo concetti diversi.

Ad esempio, nel più ampio concetto "interventi dell'uomo in relazione al riscaldamento terrestre", si possono connettere sia le informazioni relative al concetto di "cause del riscaldamento", che compaiono nel primo testo, sia quelle concernenti "i provvedimenti per limitare gli effetti del fenomeno", che compaiono nel secondo testo.

Nel nostro caso si ipotizzava che i lettori 15enni, visto il titolo assegnato per la rielaborazione, avrebbero seguito uno schema espositivo semplice: ripresa del titolo con descrizione del fenomeno e (forse) accenno alle cause accedendo alle informazioni contenute nei due testi, effetti del fenomeno (idem), provvedimenti possibili (idem), conclusione con affermazioni prese dai testi o commenti/ipotesi originali.

Si ipotizzava come probabile, ma non certo, pertanto sarebbe stato interessante osservare, nelle loro scritture, se:

- I contenuti dei due testi sono accostati, prima l'uno e poi l'altro, o integrati.
- I collegamenti, i nessi tra le informazioni collocate in periodi diversi sono corretti, e/o le informazioni collegabili sono legate all'interno di un unico periodo.
- Per l'integrazione si utilizzano concetti già presenti nei testi o concetti costruiti ex novo.

UNITÀ DI INFORMAZIONE E CONCETTI SOGGIACENTI NEI TESTI/FONTE: IPOTESI DEFINITIVA, UTILIZZATA PER L'ANALISI DEGLI ELABORATI DEGLI STUDENTI[1]

Testo n. 1

Unità di informazione	*Informatività*
1. La febbre del pianeta Terra continua a salire. *2. Osservatori climatici di tutto il mondo hanno constatato che il 2007 è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860, cioè da quando esistono dati meteorologici affidabili.* *3. La fotografia del 2007 conferma gli allarmi lanciati dalle diverse organizzazioni internazionali sul cambiamento del clima: ormai non facciamo altro che registrare record di caldo che si succedono senza interruzione.* *4. I record degli anni Ottanta sono stati tutti battuti negli anni Novanta.* *5. Ora il primato se lo sta aggiudicando il primo decennio del nuovo secolo.*	*1.* ***Il pianeta Terra si sta progressivamente riscaldando***
6. Il nostro Pianeta sta infatti attraversando una fase di aumento della temperatura media dell'atmosfera terrestre e degli oceani dovuta a cause naturali *7. ma resa più rapida e intensa dalle attività umane (uso di combustibili fossili, abbattimento delle foreste, allevamento di bovini, agricoltura,...).*	*2.* ***Le cause del fenomeno***

[1]Nella colonna a sinistra sono riportate le unità di informazione rilevabili nei testi, nella colonna a destra compaiono i concetti generali cui sono riferibili le informazioni. Il primo testo contiene 13 unità di informazione; l'informatività è data da 4 concetti generali. Il secondo testo contiene 14 unità di informazione, mentre l'informatività è data da 3 concetti generali, dei quali 2 (il secondo e il terzo) compaiono anche nel testo n. 1. Nell'analisi dei testi si è assegnato 1 punto per ogni unità di informazione riconosciuta e riportata correttamente dai testi, per un totale di 27 punti (punteggio massimo per l'informazione), e 1 punto per ogni concetto generale individuato, per un totale di 5 punti (punteggio massimo per l'informatività). Il punteggio complessivo massimo di informazione/informatività è, pertanto, 32. Inoltre si è rilevato il numero delle informazioni, pertinenti e non, che lo studente ha aggiunto a quelle presenti nei testi/fonte e si è distinto tra le informazioni riconosciute e quelle correttamente restituite. Si veda, a questo proposito il fascicolo *Guida per gli analisti* in Appendice.

8. L'elemento che ha caratterizzato in modo netto il 2007 è stato il riscaldamento delle aree polari.
9. Uno studio della NASA prevede tra cinque anni una riapertura del passaggio di Nord Ovest tra Mar Glaciale Artico e Oceano Pacifico per lo scioglimento completo dei ghiacci artici estivi.
10. Durante il 2007 si è anche registrato un aumento in alcune aree del pianeta di alcuni fenomeni climatici estremi, come siccità (ad esempio in Australia, in Africa, in Medio Oriente, negli Stati Uniti del sud-est) e inondazioni (colpite soprattutto l'Europa e l'area asiatica dall'Oceano Indiano al Giappone).
11. Per l'Australia, si sta concludendo il sesto anno consecutivo di siccità.

3. ***Il riscaldamento terrestre produce degli effetti sul clima e sulla morfologia della Terra (in tutta la Terra, in Europa, negli altri continenti)***

12. In particolare, nel Sahel (la regione semiarida che si estende a sud del deserto del Sahara) è molto aumentata l'aridità negli ultimi venticinque anni e la popolazione si è ridotta del 75%.
13. In Cina, invece, una serie di alluvioni catastrofiche avvenute in luglio nel cuore del Paese ha sconvolto la vita di oltre 500.000 persone: quasi due metri e mezzo di acqua in sole ventiquattr'ore.

4. ***Il riscaldamento della Terra, e i mutamenti climatici, hanno conseguenze sulla vita dell'uomo***

A. Cianciullo, L. Bignami, *Clima: 2007, l'anno estremo, pioggia record e siccità*, in "La Repubblica", giovedì 17 gennaio 2008, pp. 30-31

Testo n. 2

Unità di informazione	*Informatività*
1. Il Documento della Commissione Europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa", presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE, sottolinea i problemi che il cambiamento di clima sta causando a livello mondiale. *2. Il Documento ribadisce come il mutamento climatico abbia già prodotto negli ultimi trent'anni in tutto il mondo forti effetti su molti sistemi …biologici (vegetazione, vita animale, insediamenti umani).* *3. Nell'immediato futuro, nelle regioni in cui le precipitazioni diminuiranno e le estati secche saranno più frequenti, si ridurrà la disponibilità di acqua necessaria per il funzionamento delle centrali di produzione dell'energia elettrica (centrali idroelettriche, termiche, nucleari).* *4. L'agricoltura e la coltivazione dei boschi saranno decisamente modificate dalla variazione dei cicli stagionali.*	*1.* ***Il riscaldamento della Terra e i mutamenti climatici hanno conseguenze sulla vita dell'uomo***
5. Il Documento ribadisce come il mutamento climatico abbia già prodotto negli ultimi trent'anni in tutto il mondo forti effetti su molti sistemi … fisici (coste, fiumi, territori di pianura e montagna, ecc.). *6. L'Europa già risente degli effetti del cambiamento climatico: le precipitazioni nevose e piovose sono cresciute fortemente nelle regioni settentrionali, mentre sono sempre più frequenti episodi di siccità nell'Europa meridionale.* *7. qui, la scarsità di acqua tipica dell'area può essere aggravata dall'aumento delle temperature e dalla riduzione delle precipitazioni.* *8. Nelle zone di montagna il progressivo aumento della temperatura porta allo scioglimento di nevai e ghiacciai*	*2.* ***Il riscaldamento terrestre produce degli effetti sul clima e sulla morfologia della Terra (in tutta la Terra, in Europa, negli altri continenti)***

9. che a sua volta modifica la portata dei fiumi. *10. Modificazioni importanti del sistema ambientale sono attese in Scandinavia, dove aumenteranno le precipitazioni sempre più spesso sotto forma di pioggia, e non di neve.* *11. Per le zone costiere di tutta l'Europa diventa maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi.*	
12. Il Documento della Commissione Europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa", presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE…, suggerisce alcune iniziative che i Paesi europei dovranno intraprendere per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti limitandone gli effetti negativi. *13. Nello stesso tempo, questi settori (l'agricoltura e la coltivazione dei boschi) diventeranno sempre più importanti perché gli effetti negativi dei cambiamenti climatici dovranno essere combattuti soprattutto attraverso interventi sull'ambiente che permettano di proteggere il territorio.* *14. Inoltre, all'agricoltura sarà affidato lo sviluppo di colture utilizzabili per la produzione di combustibili e di altre più adatte al nuovo clima.*	*3.* ***Per adattarsi alla nuova situazione si prenderanno provvedimenti che modificheranno alcuni settori produttivi, accentuandone l'importanza***

Nella colonna a sinistra sono riportate le unità di informazione rilevabili nei testi, nella colonna a destra compaiono i concetti generali cui sono riferibili le informazioni. Il primo testo contiene 13 unità di informazione; l'informatività è data da 4 concetti generali. Il secondo testo contiene 14 unità di informazione, mentre l'informatività è data da 3 concetti generali, dei quali 2 (il secondo e il terzo) compaiono anche nel testo n. 1.

Nell'analisi dei testi si è assegnato 1 punto per ogni unità di informazione riconosciuta e riportata correttamente dai testi, per un totale di 27 punti (punteggio massimo per l'informazione), e 1 punto per ogni concetto generale individuato, per un totale di 5 punti (punteggio massimo per l'informatività). Il punteggio complessivo massimo di informazione/informatività è, pertanto, 32.

Inoltre si è rilevato il numero delle informazioni, pertinenti e non, che lo studente ha aggiunto a quelle presenti nei testi/fonte e si è distinto tra le informazioni riconosciute e quelle correttamente restituite. Si veda, a questo proposito il fascicolo *Guida per gli analisti* in Appendice.

Allegato 4
Il questionario docenti

	Sono in disaccordo	Sono poco d'accordo	Sono abbastanza d'accordo	Sono completamente d'accordo
	01	02	03	04
1. A scrivere si impara lungo tutto l'arco della vita.	❑	❑	❑	❑
2. Per valutare un testo scritto in modo adeguato è opportuno seguire una griglia con indicatori di competenza.	❑	❑	❑	❑
3. Lo scrittore esperto riscrive i suoi testi più volte.	❑	❑	❑	❑
4. Per insegnare bene è importante conoscere i processi cognitivi implicati nell'attività di produzione e comprensione linguistica.	❑	❑	❑	❑
5. La videoscrittura è uno strumento essenziale per insegnare a scrivere.	❑	❑	❑	❑
6. Ogni verifica di scrittura dovrebbe mettere in valutazione poche competenze ben definite.	❑	❑	❑	❑
7. Ciò che pregiudica la qualità di un testo è soprattutto la mancanza di coesione.	❑	❑	❑	❑
8. Per imparare a scrivere è necessario leggere e scrivere molto.	❑	❑	❑	❑
9. Dopo la scuola media è molto difficile migliorare il livello di competenza raggiunto nello scrivere.	❑	❑	❑	❑
10. Le competenze per insegnare a scrivere si costruiscono attraverso percorsi dedicati all'apprendimento della scrittura in diverse forme (es. scrittura di sintesi, scrittura espressiva, scrittura informativa).	❑	❑	❑	❑
11. Uno studente che scrive con competenza ha imparato regole precise per ogni tipo di testo da produrre.	❑	❑	❑	❑
12. A scuola si devono usare/esercitare i tipi di scrittura che una persona può incontrare più spesso nella vita quotidiana.	❑	❑	❑	❑
13. La ricchezza di idee è una dote naturale.	❑	❑	❑	❑
14. Nelle verifiche è utile far rivedere e correggere il testo agli studenti dopo un paio di giorni dalla stesura, prima di valutarlo.	❑	❑	❑	❑

	Sono in disaccordo 01	Sono poco d'accordo 02	Sono abbastanza d'accordo 03	Sono completamente d'accordo 04
15. Prima di una verifica di scrittura gli studenti devono conoscere gli indicatori in base ai quali verrà valutato il loro testo.	❑	❑	❑	❑
16. La cosa più importante è che uno studente si senta bravo a scrivere.	❑	❑	❑	❑
17. Durante il triennio di scuola superiore bisogna dare regolarmente agli studenti l'occasione di scrivere su argomenti di loro interesse.	❑	❑	❑	❑
18. Per migliorare la capacità di scrivere bisogna fare esercizi regolari di lessico e sintassi.	❑	❑	❑	❑
19. Il tema è la tipologia di scrittura scolastica più completa.	❑	❑	❑	❑
20. Progettare e realizzare un curricolo per l'apprendimento delle abilità linguistiche è un aspetto essenziale della preparazione di un docente di materie letterarie.	❑	❑	❑	❑
21. Il computer dovrebbe diventare, per uno studente, lo strumento fondamentale di produzione di testi scritti a scuola.	❑	❑	❑	❑
22. L'abilità di scrittura si costruisce entro i 15-16 anni.	❑	❑	❑	❑
23. Gli studenti che sanno scrivere sanno anche esprimersi bene oralmente.	❑	❑	❑	❑
24. Nel curricolo di scuola media superiore si deve riflettere con gli studenti sulle strategie cognitive più funzionali allo scrivere.	❑	❑	❑	❑
25. È impossibile valutare in modo obiettivo un testo scritto.	❑	❑	❑	❑
26. Un insegnante dovrebbe possedere un bagaglio di conoscenze aggiornate sul funzionamento della lingua e dei processi sottostanti la lettura e la scrittura di testi.	❑	❑	❑	❑

27. Non ha senso assegnare un tempo entro il quale uno scritto deve essere terminato e consegnato da tutti.	❑	❑	❑	❑
28. I ragazzi scrivono più volentieri se sanno/pensano che il loro testo sarà letto in classe	❑	❑	❑	❑
29. Se un'attività di scrittura non crea curiosità nello studente non produce apprendimento.	❑	❑	❑	❑
30. Gli studenti che scrivono con difficoltà non sanno rivedere e correggere i loro testi.	❑	❑	❑	❑
31. Spesso gli alunni che scrivono con difficoltà non hanno fantasia.	❑	❑	❑	❑
32. Uno studente che non sa stare nei tempi di consegna rivela una non completa padronanza della scrittura.	❑	❑	❑	❑
33. Il periodo scolastico nel quale è più opportuno insegnare i diversi tipi di testo è il biennio di scuola superiore	❑	❑	❑	❑
34. Nelle verifiche di scrittura è utile far rivedere e correggere il testo agli studenti dopo un paio di giorni dalla stesura, prima di valutarlo.	❑	❑	❑	❑
35. Chi scrive volentieri è generalmente chiaro e corretto.	❑	❑	❑	❑
36. Per insegnare a scrivere occorre ricevere una specifica formazione su tecniche e modalità di conduzione dell'azione didattica.	❑	❑	❑	❑
37. Una verifica di scrittura dovrebbe essere preceduta da ore di esercitazione sul tipo di testo che si intende valutare.	❑	❑	❑	❑
38. Un testo che contiene diversi errori di ortografia e di morfologia non può essere valutato positivamente, anche se il contenuto è interessante.	❑	❑	❑	❑
39. Produrre testi in collaborazione non aiuta gli studenti a imparare a scrivere.	❑	❑	❑	❑
40. Sono migliori le consegne molto generiche perché permettono di valutare come lo studente organizza il proprio testo.	❑	❑	❑	❑

Seconda parte - Le pratiche d'insegnamento

41) Come organizza l'insegnamento della scrittura nel quadro complessivo del curricolo d'italiano?

a) ❑ Struttura curricoli verticali di apprendimento graduale della scrittura.
b) ❑ Riserva alla scrittura uno spazio preciso all'interno dell'orario settimanale delle lezioni durante tutto l'anno scolastico.
c) ❑ Programma moduli dedicati alla scrittura all'interno del monte ore annuale.
d) ❑ Inserisce la scrittura come momento che accompagna altre lezioni.
e) ❑ Assegna compiti di scrittura quando lo ritiene utile, senza programmarlo.
f) ❑ Fa scrivere in classe principalmente al momento della verifica.

42) Quali tra le seguenti pratiche adotta più frequentemente per insegnare a scrivere?

a) ❑ Descrive le caratteristiche dei vari tipi di testo e in seguito li fa produrre.
b) ❑ Fa riscrivere, smontare e rimontare, rielaborare testi.
c) ❑ Fa scrivere dopo aver letto dei testi "esemplari".
d) ❑ Fa riassumere.
e) ❑ Fa parafrasare.
f) ❑ Indica come si elabora una traccia, una scaletta.
g) ❑ Fa revisionare i testi indicando i nuclei di attenzione.
h) ❑ Propone un compito scritto dopo aver trattato in classe un argomento o a conclusione di un'esperienza.
i) ❑ Organizza momenti di scrittura collaborativa.
j) ❑ Fa eseguire esercitazioni di stile.
k) ❑ Propone la lettura, l'analisi e la comparazione di testi.
l) ❑ Fa trasporre testi orali in testi scritti.
m) ❑ Propone esercitazioni di lessico.
n) ❑ Corregge quaderni.
o) ❑ Propone esercitazioni di ortografia.
p) ❑ Fa stendere e/o correggere testi utilizzando il computer.

43) Tra le pratiche da Lei adottate, quali si sono rivelate più efficaci?
(Indichi non più di 5 risposte)

a) ❑ Descrivere le caratteristiche dei vari tipi di testo e in seguito farli produrre.
b) ❑ Far riscrivere e/o rielaborare testi.
c) ❑ Far scrivere dopo aver letto dei testi "esemplari".
d) ❑ Far riassumere.
e) ❑ Far parafrasare.
f) ❑ Indicare come si elabora una traccia, una scaletta .
g) ❑ Far revisionare i testi indicando i nuclei di attenzione.

h) ❑ Proporre un compito scritto dopo aver trattato in classe un argomento o a conclusione di un'esperienza.
i) ❑ Organizzare momenti di scrittura collaborativa.
j) ❑ Far eseguire esercitazioni di stile.
k) ❑ Proporre la lettura, l'analisi e la comparazione di testi.
l) ❑ Far trasporre testi orali in testi scritti.
m) ❑ Proporre esercitazioni di lessico.
n) ❑ Correggere quaderni.
o) ❑ Proporre esercitazioni di ortografia.
p) ❑ Fa stendere e/o correggere testi utilizzando il computer.

44) Scelga ora la pratica più efficace, secondo lei, e spieghi le ragioni della sua efficacia

_____

_____

_____

_____

_____

_____

45) E quali, tra le pratiche da lei adottate, si sono rivelate meno efficaci?
(Indichi non più di 5 risposte)

a) ❑ Descrivere le caratteristiche dei vari tipi di testo e in seguito farli produrre.
b) ❑ Far riscrivere e/o rielaborare testi.
c) ❑ Far scrivere dopo aver letto testi "esemplari.
d) ❑ Far riassumere.
e) ❑ Far parafrasare.
f) ❑ Indicare come si elabora una traccia, una scaletta.
g) ❑ Far revisionare i testi indicando i nuclei di attenzione.
h) ❑ Proporre un compito scritto dopo aver trattato in classe un argomento o a conclusione di un'esperienza.
i) ❑ Organizzare momenti di scrittura collaborativa.
j) ❑ Far eseguire esercitazioni di stile.
k) ❑ Proporre la lettura, l'analisi e la comparazione di testi.
l) ❑ Far trasporre testi orali in testi scritti.
m) ❑ Proporre esercitazioni di lessico.
n) ❑ Correggere quaderni.
o) ❑ Proporre esercitazioni di ortografia.
p) ❑ Fa stendere e/o correggere testi utilizzando il computer .

46) Scelga ora la pratica meno efficace, secondo lei, e spieghi le ragioni della sua non efficacia

_____

_____

_____

_____

_____

_____

47) Su quali tipologie testuali fa esercitare i suoi studenti più frequentemente?

a) ❑ Commenti di testi poetici e letterari.
b) ❑ Testi descrittivi (di persone, di luoghi).
c) ❑ Testi informativi/espositivi (articoli, cronache, lettere e simili).
d) ❑ Testi espressivi.
e) ❑ Testi argomentativi.
f) ❑ Relazioni, verbali.
g) ❑ Narrazioni.
h) ❑ Saggi brevi.
i) ❑ Ipertesti.

48) Quali argomenti propone con maggiore frequenza?

a) ❑ Di attualità.
b) ❑ Di carattere letterario.
c) ❑ Di carattere storico.
d) ❑ Di carattere filosofico.
e) ❑ Di carattere scientifico.
f) ❑ Di carattere artistico.
g) ❑ Personali dei ragazzi.

49) Come struttura, prevalentemente, le tracce delle esercitazioni scritte?

a) ❑ Formula tracce dettagliate per aiutare i suoi studenti nell'organizzazione del testo.
b) ❑ Formula tracce sintetiche, in modo che ciascuno possa articolare liberamente la scaletta
c) ❑ Formula tracce che consentano a ciascuno la massima libertà nella scelta della tipologia testuale, non del contenuto.
d) ❑ Formula tracce che permettano agli studenti di scegliere i temi da trattare, non le tipologie testuali.

50) Come sceglie i titoli delle esercitazioni scritte?
(Indichi i comportamenti più frequenti)

a) ❑ Si attiene a titoli già sperimentati con successo negli anni precedenti.
b) ❑ Sceglie titoli attinenti ad argomenti trattati in classe.
c) ❑ Elabora i titoli in collaborazione con gli studenti.
d) ❑ Sceglie titoli a sorpresa.
e) ❑ Propone titoli prevedibili, e almeno uno a sorpresa.
f) ❑ Utilizza repertori consigliati dalle antologie o da manuali di didattica.

51) Tra le esperienze di didattica della scrittura sottoelencate, indichi nella colonna di sinistra quelle da lei realizzate e nelle colonne di destra se si sono rivelate efficaci per:
- **invogliare i ragazzi a scrivere (M);**
- **favorire l'assunzione di comportamenti responsabili e autonomi, migliorare le relazioni (E);**
- **far acquisire o consolidare abilità di scrittura (A).**

(Risponda scrivendo accanto a ciascuna risposta la sigla o le sigle corrispondenti, scegliendole tra M, E, A.)

		M 01	E 02	A 03
a)	❑ Incontri con scrittori, poeti, giornalisti, cui seguono percorsi laboratori ali.			
b)	❑ Laboratori di scrittura finalizzati all'acquisizione di tecniche.			
c)	❑ Laboratori di scrittura finalizzati alla realizzazione di compiti di realtà *(pubblicazione di testi, giornale della scuola, partecipazione a concorsi).*			
d)	❑ Corrispondenza con coetanei.			
e)	❑ Corrispondenza con destinatari reali.			
f)	❑ Composizione di libri di poesie.			
g)	❑ Redazione di testi teatrali o sceneggiature per film e documentari.			
h)	❑ Laboratori interdisciplinari con elaborazione di testi di varia tipologia.			
i)	❑ Laboratori di videoscrittura.			
j)	❑ Analisi e produzione di scritture usuali dei ragazzi (SMS, e mail, ...).			
k)	❑ Partecipazione a forum on line.			

52) Quali tra i seguenti tipi di produzioni scritte sono più importanti per la formazione linguistica del grado e/o tipo di scuola in cui Lei lavora?
(Indichi non più di 5 risposte)

a) ❑ Testi descrittivi.
b) ❑ Testi narrativi.
c) ❑ Testi argomentativi.
d) ❑ Testi informativi/espositivi.
e) ❑ Testi per lo studio (appunti, sintesi, mappe concettuali, sintesi).
f) ❑ Saggi brevi.
g) ❑ Parafrasi di testi poetici.
h) ❑ Verbali e relazioni.
i) ❑ Testi di rielaborazione (riassunti, ampliamenti, riscritture).
j) ❑ Ipertesti.

53) Per accertare le competenze dei suoi studenti negli ambiti sopra indicati, con quale frequenza propone le verifiche?

a) ❑ Tre per quadrimestre.
b) ❑ Una ogni mese.
c) ❑ Ogni volta che termina un ciclo di lezioni.

54) Prima che gli studenti inizino a scrivere i testi di verifica, quali pratiche adotta più frequentemente?

a) ❑ Li informa sui criteri che utilizzerà per correggere il testo.
b) ❑ Li informa sulle caratteristiche che dovrà avere il testo da loro prodotto.
c) ❑ Fornisce indicazioni su contenuti e tipologia di scrittura.
d) ❑ Detta una traccia per facilitare la stesura.
e) ❑ Chiede di scrivere prima in brutta copia, poi di revisionare e riscrivere.
f) ❑ Suggerisce di predisporre una scaletta e rispettarla.
g) ❑ Suggerisce di adottare la scrittura libera, seguendo il fluire dei pensieri.
h) ❑ Non dà alcuna istruzione.

55) Quando corregge un testo, Lei predispone una griglia di criteri ai quali attenersi per la valutazione?

a) ❑ Sì
b) ❑ No

56) Tra i criteri di valutazione di un testo, quali sono, a suo parere, i più importanti?

a) ❑ Pertinenza col titolo.
b) ❑ Ricchezza delle argomentazioni.
c) ❑ Articolazione dei contenuti.
d) ❑ Originalità della trattazione.
e) ❑ Chiarezza dell’esposizione.
f) ❑ Correttezza ortografica.
g) ❑ Correttezza sintattica.
h) ❑ Adeguatezza e ricchezza del lessico.
i) ❑ Coerenza del registro con la consegna.
j) ❑ Scorrevolezza/fluidità del testo.

57) Quando corregge un testo, quali comportamenti adotta più frequentemente?

a) ❑ Sottolinea gli aspetti positivi.
b) ❑ Si sofferma su carenze ed elementi di problematicità nei contenuti, trascurando gli errori formali.
c) ❑ Segnala carenze di forma (ortografia, sintassi) senza intervenire sui contenuti.
d) ❑ Segnala con precisione tutti gli errori e chiede agli alunni di correggerli.
e) ❑ Segnala solo gli errori più gravi e chiede agli alunni di correggerli.
f) ❑ Indica errori lessicali e chiede agli studenti di cercare alternative.
g) ❑ Indica e corregge Lei tutti gli errori, di contenuto, di forma, di lessico.

58) Quando assegna un giudizio, quale/i sistema/i utilizza?

a) ❑ I numeri.
b) ❑ Gli aggettivi di merito (non sufficiente, sufficiente, buono, distinto, ottimo).
c) ❑ Una griglia di descrittori.
d) ❑ Gli aggettivi qualificativi (scorrevole, esauriente, contorto, coerente…).
e) ❑ Nessun giudizio, preferisce descrivere e commentare.

59) Perché?

_____
_____
_____
_____

60) Oltre alle verifiche, Lei corregge altri testi scritti dagli studenti?

a) ❑ Quando glielo chiedono gli studenti.
b) ❑ Dopo un ciclo di lezioni che prevedono una rielaborazione scritta.
c) ❑ Quando deve verificare se hanno acquisito una tecnica di scrittura che ha insegnato.
d) ❑ Quando assegna compiti scritti da svolgere a casa.
e) ❑ Quando vuole accertare la conoscenza di un contenuto tramite elaborati scritti.

61) Quando consegna un testo da Lei visionato, che cosa chiede di fare agli studenti?
(Indichi le attività che propone con maggiore frequenza)

a) ❑ Rivedere il testo e correggere gli errori.
b) ❑ Riflettere insieme a Lei sui problemi di scrittura emersi.
c) ❑ Discutere in classe degli errori che si sono presentati con maggior frequenza e cercare le possibili correzioni.
d) ❑ Leggere in classe gli elaborati da lei giudicati più interessanti.
e) ❑ Ricopiare il testo modificando le parti non adeguate, per contenuto o per forma.
f) ❑ Leggere vicendevolmente il compito di un compagno indicando le modifiche che si dovrebbero apportare.

62) Di norma, lei corregge e valuta le revisioni dei testi effettuate dai suoi studenti?

a) ❑ Sì
b) ❑ No

63) Nelle righe sottostanti sono elencate alcune difficoltà di scrittura. Indichi nella colonna di sinistra quelle che gli studenti incontrano con maggior frequenza; nella colonna di destra segnali se le difficoltà da lei indicate come più frequenti sono superabili (S) o non superabili (NS) con l'esercizio e/o interventi di recupero.

			S 01	**NS** 02
a)	❑	Utilizzare il registro appropriato.		
b)	❑	Utilizzare un lessico appropriato.		
c)	❑	Articolare i contenuti.		
d)	❑	Seguire una traccia.		
e)	❑	Argomentare le affermazioni.		
f)	❑	Stabilire connessioni tra le parti di un testo.		
g)	❑	Rispettare le regole dell'ortografia.		
h)	❑	Comporre proposizioni e periodi sintatticamente corretti.		
i)	❑	Utilizzare correttamente la punteggiatura.		
j)	❑	Rielaborare personalmente i contenuti.		
k)	❑	Utilizzare modalità espositive coerenti col tipo di testo richiesto.		
l)	❑	Sintetizzare testi diversi su uno stesso argomento.		
m)	❑	Parafrasare un testo.		
n)	❑	Sintetizzare un testo.		

64) Quali iniziative adotta più frequentemente per far sì che gli studenti superino le difficoltà che incontrano?
(Nella colonna di sinistra ne indichi al massimo 5, e in quelle di destra precisi se hanno o non hanno successo)

			Hanno successo 01	**Hanno scarso Successo** 02
a)	❑	Fa eseguire esercitazioni ortografiche strutturate.	❑	❑
b)	❑	Fa predisporre repertori lessicali.	❑	❑
c)	❑	Predispone tracce, guide, griglie per facilitare la stesura dei testi.	❑	❑
d)	❑	Utilizza le guide all'acquisizione delle abilità di scrittura presenti nelle antologie.	❑	❑
e)	❑	Fa riscrivere e rielaborare testi di qualità.	❑	❑
f)	❑	Suggerisce di leggere molto.	❑	❑
g)	❑	Utilizza gli errori per dare indicazioni a tutta la classe.	❑	❑
h)	❑	Fa sintetizzare testi.	❑	❑
i)	❑	Fa parafrasare testi.	❑	❑
j)	❑	Fa esercitare su tipologie testuali diverse.	❑	❑

65) Quando deve programmare percorsi di insegnamento/apprendimento sulla scrittura, Lei lavora prevalentemente

a) ❑ Da solo.
b) ❑ Con i colleghi delle classi parallele.
c) ❑ Con i colleghi di dipartimento.
d) ❑ Con i colleghi di lettere del suo corso.

66) Se incontra delle difficoltà nella programmazione e realizzazione di percorsi di apprendimento, o nella correzione e valutazione dei testi, quali provvedimenti adotta?

a) ❑ Chiede consigli ai colleghi della sua scuola.
b) ❑ Si rivolge a colleghi di cui si fida, ma non della sua scuola.
c) ❑ Consulta esperti di didattica della scrittura.
d) ❑ Si rivolge ad amici e/o famigliari esperti.
e) ❑ Consulta testi specialistici.
f) ❑ Consulta antologie e grammatiche scolastiche.

67) Quali studi, esperienze di formazione, corsi, ha seguito per imparare la didattica della scrittura?

a) ❑ Corsi di linguistica durante le formazione universitaria.
b) ❑ Laboratori di scrittura.
c) ❑ Corsi di linguistica i relazione alle nuove tecnologie.
d) ❑ Corsi specifici di didattica della scrittura.
e) ❑ Corsi di italiano scritto dopo la laurea.
f) ❑ Esperienza diretta della scrittura, anche in ambiente extrascolastico.
g) ❑ Studio di metodi autobiografici.
h) ❑ Insegnamenti ricevuti a scuola (da studente).
i) ❑ Tirocinio con un insegnante esperto.
j) ❑ Autoformazione attraverso lo studio di testi specialistici.
k) ❑ Nessuno.

68) Nella pratica dell'insegnamento della scrittura quali teorie, o modelli, o testi Le sono stati particolarmente utili?

a) ❑ Il modello GISCEL Berretta, De Mauro, Simone, …).
b) ❑ Il modello espresso dalla Scuola di Barbiana (Don Milani).
c) ❑ I testi di Demetrio sulla scrittura autobiografica.
d) ❑ I testi di Serafini (Come si scrive, Imparare a scrivere, Come si fa un tema….).
e) ❑ Il modello di Beaugrande e Dressler.
f) ❑ I testi di Mortara e Garavelli (Prontuario di punteggiatura …).
g) ❑ Il modello di Hayes e Flower.
h) ❑ Il modello di Bereiter e Scardamalia.
i) ❑ Altri modelli o testi.
j) ❑ Nessuno.

69) Quali esperienze di formazione suggerirebbe ad un giovane docente che voglia abilitarsi nell'insegnamento della scrittura?
(Indichi non più di 5 risposte)

a) ❑ Affiancare un docente esperto.
b) ❑ Seguire corsi di esperti.
c) ❑ Approfondire la conoscenza della psicologia dello sviluppo.
d) ❑ Seguire corsi su come motivare alla scrittura.
e) ❑ Partecipare a laboratori di scrittura.
f) ❑ Coniugare lo studio teorico con l'esperienza pratica.
g) ❑ Fare esperienza diretta di scrittura con esercizi di meta cognizione.
h) ❑ Far parte di gruppi di lavoro e ricerca nella scuola.
i) ❑ Seguire corsi di educazione linguistica.

70) Quali discipline gli consiglierebbe prioritariamente di approfondire?

a) ❑ Le neuroscienze.
b) ❑ La psicolinguistica.
c) ❑ L'italianistica.
d) ❑ L'educazione linguistica.
e) ❑ La letteratura.
f) ❑ La pedagogia.
g) ❑ La psicologia dell'età evolutiva.
h) ❑ La glottodidattica.

71) Insegnando la scrittura ai suoi alunni, Lei (Indichi le affermazioni che meglio descrivono la sua esperienza):

a) ❑ Ne ha compreso più a fondo le difficoltà.
b) ❑ Ha acquisito maggiore consapevolezza dei meccanismi di costruzione di un testo.
c) ❑ Ha appreso tecniche di scrittura.
d) ❑ Ha migliorato la sua capacità di scrittura.
e) ❑ Ha aumentato le sue competenze.
f) ❑ Ha trovato più piacere nella scrittura.
g) ❑ Ha mutato le sue convinzioni riguardo all'insegnabilità della scrittura.
h) ❑ Ha imparato a prestare maggiore attenzione a come sono scritti i testi.
i) ❑ Non ha notato alcun cambiamento nel suo rapporto con la scrittura.

Le chiediamo ora di rispondere a 3 domande che riguardano il Suo personale rapporto con la scrittura.

72) Quali testi scrive e quale modalità adotta in prevalenza?

		Manualmente 01	Col computer 02
a)	Lettere.	❑	❑
b)	Diari.	❑	❑
c)	Appunti e rielaborazioni di argomenti.	❑	❑
d)	Poesie.	❑	❑
e)	Novelle, racconti, storie.	❑	❑
f)	Articoli per giornali e riviste.	❑	❑
g)	Verbali e relazioni per la scuola.	❑	❑
h)	Saggi.	❑	❑
i)	Programmazioni e progettazioni.	❑	❑

73) Quali, tra le seguenti affermazioni, esprimono meglio il suo attuale rapporto con la scrittura?

a) ❑ È uno strumento di chiarificazione dei miei pensieri.
b) ❑ È un modo per esprimere il mio mondo interiore.
c) ❑ È un mezzo per comunicare e informare.
d) ❑ È un dovere al quale mi sottrarrei volentieri.
e) ❑ È un piacere che mi concedo sempre, quando posso.
f) ❑ È un modo per sfogare l'ansia.
g) ❑ È un'attività che mi procura ansia.

74) Se lei dovesse/volesse migliorare le sue personali competenze di scrittura, quali tra le seguenti attività riterrebbe più utili?

a) ❑ Dedicare più tempo alla lettura.
b) ❑ Frequentare corsi di formazione sulla scrittura.
c) ❑ Aumentare le conoscenze sui processi neurocognitivi che soggiacciono alla scrittura.
d) ❑ Frequentare corsi di scrittura creativa.
e) ❑ Seguire corsi tenuti da specialisti (scrittori, giornalisti, saggisti)
f) ❑ Aumentare le conoscenze delle varie tipologie di testo e delle relative tecniche di scrittura.
g) ❑ Studiare la psicolinguistica.

Grazie per la sua gentile collaborazione!

Allegato 5
Il questionario studenti e le prove di scrittura

Prova n. 1

Qui di seguito ti sono presentati due testi che trattano del "Riscaldamento globale del nostro Pianeta" e degli effetti che possono derivare dai cambiamenti climatici in atto.
Leggili con attenzione, poi ELABORA UN TUO TESTO, nel quale descrivi il fenomeno, utilizzando le informazioni che ritieni più significative tra quelle presenti nei due testi letti.

È importante che il tuo testo sia organizzato in modo chiaro e coerente, e sia corretto.

Se lo ritieni utile, puoi sottolineare le informazioni nei testi.

Se vuoi correggere o cambiare qualcosa, puoi farlo senza dover ricopiare tutto il testo.

Testo n. 1

La febbre del pianeta Terra continua a salire. Osservatori climatici di tutto il mondo hanno constatato che il 2007 è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860, cioè da quando esistono dati meteorologici affidabili.

La fotografia del 2007 conferma gli allarmi lanciati dalle diverse organizzazioni internazionali sul cambiamento del clima: ormai non facciamo altro che registrare record di caldo che si succedono senza interruzione. I record degli anni Ottanta sono stati tutti battuti negli anni Novanta. Ora il primato se lo sta aggiudicando il primo decennio del nuovo secolo.

Il nostro Pianeta sta infatti attraversando una fase di aumento della temperatura media dell'atmosfera terrestre e degli oceani dovuta a cause naturali, ma resa più rapida e intensa dalle attività umane (uso di combustibili fossili, abbattimento delle foreste, allevamento di bovini, agricoltura, ...).

L'elemento che ha caratterizzato in modo netto il 2007 è stato il riscaldamento delle aree polari. Uno studio della NASA prevede tra cinque anni una riapertura del passaggio di Nord Ovest tra Mar Glaciale Artico e Oceano Pacifico per lo scioglimento completo dei ghiacci artici ***estivi****.*

Durante il 2007 si è anche registrato un aumento in alcune aree del pianeta di alcuni fenomeni climatici estremi, come siccità (ad esempio in Australia, in Africa, in Medio Oriente, negli Stati Uniti del sud-est) e inondazioni (colpite soprattutto l'Europa e l'area asiatica dall'Oceano Indiano al Giappone). In particolare, nel Sahel (la regione semiarida che si estende a sud del deserto del Sahara) è molto aumentata l'aridità negli ultimi venticinque anni e la popolazione si è ridotta del 75%. Per l'Australia, si sta concludendo il sesto anno consecutivo di siccità. In Cina, invece, una serie di alluvioni catastrofiche avvenute in luglio nel cuore del Paese ha sconvolto la vita di oltre 500.000 persone: quasi due metri e mezzo di acqua in sole ventiquattr'ore.

(A. Cianciullo - L. Bignami, "*Clima: 2007, l'anno estremo, pioggia record e siccità*",
in *la Repubblica*, giovedì 17 gennaio 2008, pp. 30-31)

Testo n. 2

Il Documento della Commissione Europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa*", presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE, sottolinea i problemi che il cambiamento di clima sta causando a livello mondiale, e suggerisce alcune iniziative che i Paesi europei dovranno intraprendere per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti, limitandone gli effetti negativi.*

Il Documento ribadisce come il mutamento climatico abbia già prodotto negli ultimi trent'anni in tutto il mondo forti effetti su molti sistemi sia fisici (coste, fiumi, territori di pianura e montagna, ecc.) sia biologici (vegetazione, vita animale, insediamenti umani).

L'Europa già risente degli effetti del cambiamento climatico: le precipitazioni nevose e piovose sono cresciute fortemente nelle regioni settentrionali, mentre sono sempre più frequenti episodi di siccità nell'Europa meridionale; qui, la scarsità di acqua tipica dell'area può essere aggravata dall' aumento delle temperature e dalla riduzione delle precipitazioni.

Nelle zone di montagna il progressivo aumento della temperatura porta allo scioglimento di nevai e ghiacciai, che a sua volta modifica la portata dei fiumi. Modificazioni importanti del sistema ambientale sono attese in Scandinavia, dove aumenteranno le precipitazioni sempre più spesso sotto forma di pioggia, e non di neve. Per le zone costiere di tutta l'Europa diventa maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi.

Nell'immediato futuro, nelle regioni in cui le precipitazioni diminuiranno e le estati secche saranno più frequenti, si ridurrà la disponibilità di acqua necessaria per il funzionamento delle centrali di produzione dell'energia elettrica (centrali idroelettriche, termiche, nucleari).

L'agricoltura e la coltivazione dei boschi saranno decisamente modificate dalla variazione dei cicli stagionali collegata al riscaldamento globale. Nello stesso tempo, questi settori diventeranno sempre più importanti, perché gli effetti negativi dei cambiamenti climatici dovranno essere combattuti soprattutto attraverso interventi sull'ambiente che permettano di proteggere il territorio. Inoltre, all'agricoltura sarà affidato lo sviluppo di colture utilizzabili per la produzione di combustibili e di altre più adatte al nuovo clima.

(G. Orsingher, "*Adattarsi ai cambiamenti climatici*", in *E UROPA Informa*, anno XI, n. 16, 8 agosto 2007, p. 1)

IL RISCALDAMENTO DEL PIANETA TERRA

Prova n. 2

Alcuni esperti stanno discutendo intorno all'ipotesi che sia istituito anche in Italia (come avviene in Svizzera o in altre realtà dell'Unione Europea) un periodo obbligatorio di servizio civile per maschi e femmine, della durata di un anno.
Tale periodo di servizio obbligatorio dovrebbe essere svolto al compimento del diciottesimo anno di età o –per chi frequenta una scuola superiore- dopo l'Esame di Stato e il conseguimento del diploma, nel proprio Paese o all'estero.
I giovani dovrebbero essere impiegati in attività utili per la comunità, progettate dallo Stato, o da Regioni, Comuni, associazioni di Cooperazione.
Durante questo periodo, ai giovani non sarebbe corrisposta alcuna paga, mentre le spese per il loro mantenimento sarebbero a carico dello Stato o della Regione dove si svolge il servizio.

Sei d'accordo o no con questa proposta? Esponi le ragioni del tuo accordo o disaccordo.

Questionario

Ti chiediamo ora di compilare il prospetto che segue. Leggi le affermazioni che contiene e, per ciascuna, indica quanto è vera nel tuo caso, contrassegnando con una crocetta il quadratino corrispondente.

	Per niente vero	Poco vero	Abbastanza vero	Molto vero	Del tutto vero
1. Mi riesce difficile riassumere un testo	❑	❑	❑	❑	❑
2. Dopo aver letto testi su un argomento interessante mi piace scrivere qualche appunto o riflessione	❑	❑	❑	❑	❑
3. Mi riesce facile scrivere le mie idee in modo personale	❑	❑	❑	❑	❑
4. Quando scrivo, la cosa più difficile è trovare le idee	❑	❑	❑	❑	❑
5. Vorrei che a scuola si dedicasse più tempo alla scrittura	❑	❑	❑	❑	❑
6. Mi sento in grado di scrivere un testo chiaro e coerente	❑	❑	❑	❑	❑
7. Mi piace comunicare via internet	❑	❑	❑	❑	❑
8. Ogni giorno invio molti SMS	❑	❑	❑	❑	❑
9. Vorrei che a scuola si scrivesse di più col computer	❑	❑	❑	❑	❑
10. Quando scrivo faccio errori di ortografia	❑	❑	❑	❑	❑
11. Trovo difficile comporre correttamente i periodi e le frasi	❑	❑	❑	❑	❑
12. Se rileggo i miei testi non vedo gli errori	❑	❑	❑	❑	❑
13. Scrivo volentieri quando c'è un motivo per farlo	❑	❑	❑	❑	❑
14. Le correzioni dell'insegnante mi servono per scrivere meglio	❑	❑	❑	❑	❑
15. Con l'esercizio ho migliorato il mio modo di scrivere	❑	❑	❑	❑	❑
16. Mi piace scrivere testi insieme ai miei compagni	❑	❑	❑	❑	❑
17. Con gli SMS e l'e-mail mi sento libera/o di scrivere quello che voglio	❑	❑	❑	❑	❑
18. Quando scrivo SMS ed e-mail non devo osservare regole di scrittura	❑	❑	❑	❑	❑

19. Gli SMS sono così sintetici che possono risultare poco chiari	❑	❑	❑	❑	❑
20. Quando scrivo testi a scuola spesso non trovo le parole giuste	❑	❑	❑	❑	❑
21. A scuola cerco di scrivere bene solo per avere un buon giudizio	❑	❑	❑	❑	❑
22. Non mi piace scrivere a scuola perché non ne capisco l'utilità	❑	❑	❑	❑	❑
23. Scrivere mi aiuta a chiarirmi le idee	❑	❑	❑	❑	❑
24. A scuola non si scrivono testi utili per la vita	❑	❑	❑	❑	❑
25. Leggere molto aiuta a scrivere meglio	❑	❑	❑	❑	❑
26. Se non scrivo per un po', mi riesce più difficile scrivere bene	❑	❑	❑	❑	❑
27. Se leggo un testo scritto da un altro, trovo più facilmente gli errori	❑	❑	❑	❑	❑
28. Dopo aver scritto su un argomento, lo so esporre meglio anche oralmente	❑	❑	❑	❑	❑
29. In genere riscrivo un testo alcune volte prima che mi soddisfi	❑	❑	❑	❑	❑
30. Ogni giorno scrivo comunicazioni via e-mail	❑	❑	❑	❑	❑

Grazie per la tua collaborazione!

Allegato 6
Il fascicolo per gli analisti e la griglia di analisi

LE PROVE DI SCRITTURA:

IL TESTO DI SINTESI E IL TESTO ARGOMENTATIVO

Le prove di scrittura somministrate ai ragazzi trentini sono di due tipi: la sintesi di testi e il testo argomentativo.

PROVA N. 1: SINTESI DI TESTI

Agli studenti si presentano 2 testi che parlano dello stesso tema, cioè il riscaldamento della Terra, con le relative conseguenze. I due testi contengono informazioni in parte simili, in parte diverse: il primo, oltre alla descrizione del fenomeno, accenna anche alle cause, il secondo ipotizza gli interventi che possono limitarne le conseguenze. I due testi sono composti con un numero quasi uguale di parole e con periodi dalla struttura semplice, sono divisi graficamente in paragrafi in ragione dell'articolazione degli argomenti, e non presentano particolari difficoltà lessicali.

Il compito consiste nel riconoscere le informazioni presenti nei due testi, riprenderle ed integrarle in un testo di sintesi, sulla base di un titolo dato.

Nella consegna non si utilizza il termine "sintetizzare", bensì "elaborare un nuovo testo", perché il primo può essere considerato sinonimo di "riassumere" e può indurre gli studenti ad accostare i riassunti dei due testi, senza operare integrazioni tra le informazioni, mentre il secondo, nonostante la sua genericità, ottiene l'effetto di "costringere" gli studenti a confrontare le informazioni, a valutarne somiglianze e differenze, infine a riorganizzarle in un discorso personale.

Poiché dei due testi si citano le fonti, è ipotizzabile che qualche studente vi accenni e organizzi la sua rielaborazione facendovi riferimento e/o confrontando l'una e l'altra.

PROVA N. 2: TESTO ARGOMENTATIVO

Agli studenti si presenta una proposta che li riguarda tutti molto da vicino, ma della quale, con molta probabilità, non hanno mai sentito parlare: effettuare un anno di servizio civile obbligatorio al compimento della maggiore età.

Su tale proposta debbono esprimere il loro accordo o disaccordo e motivare con argomentazioni l'opinione espressa.

IL QUESTIONARIO

Alle due prove segue un questionario, nel quale si chiede ai ragazzi di dichiarare ciò che pensano dello scrivere, a scuola e nella vita quotidiana. I fattori oggetto di indagine sono quattro: scrittura e nuove tecnologie, difficoltà di scrittura, piacere e motivazione a scrivere, scrittura scolastica. Gli items sono 30 e ciascuno deve essere valutato su una scala a 5 punti (da “totalmente falso” a “totalmente vero”).

LA SOMMINISTRAZIONE: PRIME VALUTAZIONI

La prova di scrittura è stata proposta a tutte le scuole secondarie di 2° e della formazione professionale, con la possibilità di accoglierla o meno e l’invito a somministrarla al campione di studenti già individuato dall’indagine OCSE PISA, svolta nella primavera del 2009.

Tutti gli istituti coinvolti in OCSE PISA hanno aderito e ad essi se ne sono aggiunti altri, non coinvolti.

Hanno svolto il test circa 1750 studenti, di tutte le tipologie di scuola presenti in provincia, dei quali 1600 circa del campione OCSE PISA e 156 fuori OCSE PISA.

Due Istituti hanno scelto di effettuare la prova su supporto elettronico e ciò consentirà di aggiungere, alle analisi compiute dai docenti del gruppo di ricerca, anche altre indagini con utilizzo di software specifici.

Le somministrazioni si sono svolte in un arco di tempo di 2 mesi e mezzo, per dar modo alle scuole di organizzarsi autonomamente, in base ai loro calendari di attività, e sono state gestite da docenti delle scuole stesse, in genere referenti OCSE PISA.

Nella maggior parte dei casi, gli studenti sembrano aver preso seriamente il compito, anche se in tutte le scuole vi sono casi di ragazzi che hanno terminato in tempi molto ristretti e utilizzando poco dello spazio a disposizione.

LE FASI DELL’ANALISI

La lettura degli elaborati ha scopo analitico, non valutativo, né formativo. In sostanza non si tratta di dare una valutazione secondo una scala di valori, né, ovviamente, di correggere, ma di rilevare le caratteristiche dei testi sulla base di indicatori predefiniti.

L’analisi sarà divisa in quattro fasi, due di prova, una di ricerca eminentemente quantitativa, una seconda (eventuale!) qualitativa su gruppi e su singoli casi, considerati esemplari.

1° FASE

Mesi di maggio/giugno 2009. Partecipano 4 insegnanti esperti, membri dell’associazione professionale Giscel, col compito di leggere un campione di 50 prove, eseguite da studenti di 4 tipologie di scuola diverse. I docenti analizzano tutti singolarmente le 50 prove, poi si confrontano e

mettono in evidenza le caratteristiche degli elaborati per quanto riguarda la forma espositiva: organizzazione, coesione, impaginazione, sintassi, ortografia, punteggiatura, lessico, rapporto scritto/parlato. Le osservazioni dei colleghi sono utilizzate dalla coordinatrice e dal supervisore scientifico per enucleare le evidenze più importanti e comporre gli indicatori da inserire nella griglia di analisi dei testi.

La coordinatrice della ricerca e il supervisore scientifico elaborano la griglia di analisi, inserendo tutti gli indicatori individuati, per quanto riguarda sia i contenuti e la rispondenza alla consegna, sia gli aspetti formali.

2° FASE

Luglio/agosto 2009. I 4 insegnanti esperti del Giscel esaminano gli elaborati fuori OCSE PISA utilizzando la griglia predisposta. Testano la validità della griglia, i tempi di analisi, le criticità, e contribuiscono alla definizione della versione definitiva, esprimendo un parere circa la parte di griglia da impiegare per tutti i 1600 fascicoli, e quella da riservare all'eventuale campione ristretto. Le loro analisi sono esaminate da un docente utilizzato come ricercatore in IPRASE, che riprende le osservazioni critiche degli analisti, ne valuta il lavoro e suggerisce modifiche alla griglia, per ridurne i margini di ambiguità e renderla di più agevole applicazione. Sulla base di questa ulteriore messa a punto si elabora il modello definitivo di griglia.

3° FASE

Novembre/dicembre 2009. Sono coinvolti i docenti segnalati dalle scuole come persone particolarmente interessate all'indagine: ad essi si chiede di partecipare ad alcuni incontri di formazione per condividere il modello di griglia da utilizzare per l'esame dei testi. Ad ogni insegnante si assegna un certo numero di elaborati, di cui non conosce la provenienza; per ciascuno di essi compila una griglia e la ripone all'interno del fascicolo stesso. L'analisi è suddivisa in momenti diversi: concluso l'esame di un certo numero di testi, si confrontano i risultati per uniformare ulteriormente i criteri di valutazione; in seguito si procede all' analisi dei testi rimanenti.

Gli analisti lavorano, il più possibile, a coppie, non tanto perché entrambi correggano le stesse prove, quanto perché l'interpretazione dei dati sia frutto di riflessione comune e sia condivisa. Il confronto tra valutatori è particolarmente importante nei casi in cui sorgano dubbi sull'interpretazione degli item e sulla determinazione degli indici. Per i testi non analizzati in coppia, si procede alla scelta di un 30% circa di prove da sottoporre all'esame di due o più persone.

Al termine del lavoro i docenti produrranno una relazione in cui descriveranno il percorso svolto, evidenziandone gli elementi positivi e le criticità, ed esporranno tutte le considerazioni che riterranno utili per l'eventuale fase 4 dell'analisi.

GLI INDICATORI PER L'ANALISI DELLE PROVE

Per la prova n. 1, *"Sintesi di testi"*, sono stati individuati 5 indicatori: *la lunghezza, l'informazione, l'informatività, l'integrazione e la qualità del testo.*

Per la prova n. 2, *"Testo argomentativo",* sono stati scelti 3 indicatori: *la lunghezza, l'argomentatività e la qualità del testo*.

Per *lunghezza dei testi,* che sarà valutata preliminarmente, si intende il numero di unità di periodo e il numero di unità di frasi che compongono un testo.

Per *informazione* si intende il numero di **unità di informazione** dei testi/fonte che l'autore utilizza per comporre il suo testo.

Per *informatività* si intende il numero di **concetti generali** soggiacenti ai testi/fonte, che l'autore ha riportato correttamente nella sintesi. In altre parole, l'informatività attiene ai concetti generali che restano quando si sono letti i due testi. Le unità di informazione sono più numerose e riguardano l'informazione (idee, ma anche dati), che un testo contiene. In riferimento al modello di comprensione di Kintsch e Van Dijk, l'informatività corrisponde al modello della situazione, mentre le unità di informazione corrispondono alla base del testo.

Per *integrazione* si intende la **connessione in forma corretta**, all'interno di un periodo (o di periodi contigui), o all'interno di una frase, di un'informazione o concetto presente in uno dei brani con un'informazione o concetto ricavati da un altro brano. I meccanismi dell'integrazione possono essere vari: lo scrittore può integrare le informazioni attraverso rapporti di causalità, per contrasto, per affinità, o per giustapposizione. L'integrazione avviene quando i nessi, anche impliciti, sono corretti.

Per *argomentatività* si intende l'esposizione della tesi, la quantità e qualità delle prove portate a sostegno, la presenza di antitesi, confutazione e/o proposte alternative. Le prove, secondo il modello di Toulmin, si distinguono in "dati" e "garanzie". I dati corrispondono alle informazioni, esempi, fatti, con cui lo scrittore cerca di sostenere la validità delle sue tesi; le garanzie sono i dati o i principi generali ai quali si appella, per dimostrare che le prove trovano fondamento in convinzioni condivise o accettabili anche da parte del lettore. Le asserzioni, indipendentemente dalla tipologia, possono essere pertinenti o non rispetto al tema, e si possono trovare associate in modo più o meno coerente. Le antitesi, cioè le affermazioni in tutto o in parte opposte alla tesi, e le controproposte assumono maggior valore se sono accompagnate da prove a sostegno e/o a confutazione.

La *qualità del testo* si valuta osservando alcuni elementi fondamentali: la coesione, l'organizzazione, la punteggiatura, altri aspetti formali (grafia, osservanza di alcune regole grammaticali, lessico).[1]

La coesione è data dal modo con cui i vari periodi sono legati e collegati tra loro. Per ogni passaggio da un periodo all'altro serve un nesso, che può essere esplicito o implicito, corretto o scorretto; l'indice di coesione di un testo si ottiene facendo il rapporto tra il numero dei passaggi e il numero dei nessi corretti. L'organizzazione del testo comprende la paragrafazione (intesa come raggruppamento dei periodi che hanno attinenza tra loro e possono essere introdotti da concetti che ne annunciano il contenuto), la distinguibilità di introduzione, sviluppo, chiusura, la presenza della struttura superordinata (cioè di un espediente retorico, una sovrastruttura che guida il lettore nel riconoscimento delle informazioni e nella connessione delle stesse), la conclusione, o il commento/conclusione. La punteggiatura si valuta osservando se e quanto è utilizzata correttamente, secondo una scala che va dal "sempre correttamente", a "spesso", a "talvolta o raramente".

Gli altri aspetti formali. In questa categoria si vogliono comprendere il tipo di grafia (corsivo, stampato minuscolo…), l'osservanza/non osservanza delle regole ortografiche, la presenza di regole "nuove" (K al posto di ch, x al posto di "per" …), le concordanze (soggetto/predicato, nome/aggettivo), l'uso di congiunzioni e pronomi relativi, la proprietà lessicale.

---

[1] Altri elementi riferibili alla qualità del testo, pure interessanti, non saranno rilevati nella terza fase dell'analisi.

PROVA N. 1
ANALISI DEI TESTI/FONTE PER LA SINTESI
ED ELABORATI ESEMPLIFICATIVI

1) CONSEGNA

Qui di seguito ti sono presentati due testi che trattano del "Riscaldamento globale del nostro Pianeta" e degli effetti che possono derivare dai cambiamenti climatici in atto.

Leggili con attenzione, poi ELABORA UN TUO TESTO, nel quale descrivi il fenomeno, utilizzando le informazioni che ritieni più significative tra quelle presenti nei due testi letti.

È importante che il tuo testo sia organizzato in modo chiaro e coerente, e sia corretto. Se lo ritieni utile, puoi sottolineare le informazioni nei testi.

Se vuoi correggere o cambiare qualcosa, puoi farlo senza dover ricopiare tutto il testo.

2) INFORMAZIONE E INFORMATIVITÀ NEI TESTI/FONTE

Nella tabella che segue presentiamo l'analisi dell'informazione e dell'informatività contenute nei testi/fonte.

Nella colonna a sinistra sono riportate le unità di informazione rilevabili nei testi, nella colonna a destra compaiono i concetti generali cui sono riferibili le informazioni.

Il primo testo contiene 13 unità di informazione; l'informatività è data da 4 concetti generali.

Il secondo testo contiene 14 unità di informazione, mentre l'informatività è data da 3 concetti generali, dei quali 2 (il secondo e il terzo) compaiono anche nel testo n. 1.

Nell'analisi dei testi si assegnerà 1 punto per ogni unità di informazione riconosciuta e riportata correttamente dai testi, per un totale di 27 punti (punteggio massimo per l'informazione), e 1 punto per ogni concetto generale individuato, per un totale di 5 punti (punteggio massimo per l'informatività). Il punteggio complessivo massimo di informazione/informatività è, pertanto, 32.

Inoltre si rileverà il numero delle informazioni, pertinenti e non, che lo studente ha aggiunto a quelle presenti nei testi/fonte.

TESTO N.2

Unità di informazione	Informatività
1. *Il Documento della Commissione Europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa", presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE, sottolinea i problemi che il cambiamento di clima sta causando a livello mondiale.* 2. *Il Documento ribadisce come il mutamento climatico abbia già prodotto negli ultimi trent'anni in tutto il mondo forti effetti su molti sistemi … biologici (vegetazione, vita animale, insediamenti umani).* 3. *Nell'immediato futuro, nelle regioni in cui le precipitazioni diminuiranno e le estati secche saranno più frequenti, si ridurrà la disponibilità di acqua necessaria per il funzionamento delle centrali di produzione dell'energia elettrica (centrali idroelettriche, termiche, nucleari).* 4. *L'agricoltura e la coltivazione dei boschi saranno decisamente modificate dalla variazione dei cicli stagionali.*	**1. Il surriscaldamento della Terra e i mutamenti climatici hanno conseguenze sulla vita dell'uomo**
5. *Il Documento ribadisce come il mutamento climatico abbia già prodotto negli ultimi trent'anni in tutto il mondo forti effetti su molti sistemi … fisici (coste, fiumi, territori di pianura e montagna, ecc.).* 6. *L'Europa già risente degli effetti del cambiamento climatico: le precipitazioni nevose e piovose sono cresciute fortemente nelle regioni settentrionali, mentre sono sempre più frequenti episodi di siccità nell'Europa meridionale.* 7. *qui, la scarsità di acqua tipica dell'area può essere aggravata dall'aumento delle temperature e dalla riduzione delle precipitazioni.* 8. *Nelle zone di montagna il progressivo aumento della temperatura porta allo scioglimento di nevai e ghiacciai* 9. *che a sua volta modifica la portata dei fiumi.* 10. *Modificazioni importanti del sistema ambientale sono attese in Scandinavia, dove aumenteranno le precipitazioni sempre più spesso sotto forma di pioggia, e non di neve.* 11. *Per le zone costiere di tutta l'Europa diventa maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi.*	***2.* Il riscaldamento terrestre produce degli effetti sul clima e sulla morfologia della Terra (in tutta la Terra, in Europa, negli altri continenti)**
12. *Il Documento della Commissione Europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa", presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE…, suggerisce alcune iniziative che i Paesi europei dovranno intraprendere per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti limitandone gli effetti negativi.*	**3. Per adattarsi alla nuova situazione si prenderanno provvedimenti che modificheranno alcuni settori produttivi, accentuandone l'importanza**

13. *Nello stesso tempo, questi settori (l'agricoltura e la coltivazione dei boschi) diventeranno sempre più importanti perché gli effetti negativi dei cambiamenti climatici dovranno essere combattuti soprattutto attraverso interventi sull'ambiente che permettano di proteggere il territorio.*
14. *Inoltre, all'agricoltura sarà affidato lo sviluppo di colture utilizzabili per la produzione di combustibili e di altre più adatte al nuovo clima.*

(G. Orsingher, *Adattarsi ai cambiamenti climatici*, in "EUROPA Informa", anno XI, n. 16 Agosto 2007, p. 1)

3) INTEGRAZIONE DELLE UNITÀ DI INFORMAZIONE DEI TESTI/FONTE

Per determinare il punteggio di integrazione si rileverà il numero di integrazioni costruite e si assegnerà un punto ogniqualvolta è corretto il nesso tra le unità di informazione all'interno di un periodo (o tra periodi contigui), e ogniqualvolta le informazioni sono legate correttamente in un'unica frase.

Per l'indicatore "integrazione" non si può prevedere un punteggio massimo, perché ciascuno studente può costruire un numero non prevedibile di connessioni.

Di seguito si riportano 3 brani, composti dagli studenti, che esemplificano i casi previsti: integrazione all'interno di uno stesso periodo, tra due periodi contigui, all'interno di una stessa frase. Le tabelle presentano nelle colonne di sinistra le integrazioni costruite, in quelle di destra la descrizione dei nessi e dei meccanismi con cui le informazioni sono state integrate.

Esempio A

"*L'aumento delle temperature ha già provocato mutamenti climatici e fisici ed altri ne provocherà nel futuro.*

La siccità ha colpito l'Australia, gli USA, l'Africa (in particolare il Sahel), (testo n. 1) *l'Europa Meridionale*, (testo n. 1 e 2) *mentre le inondazioni hanno messo in crisi l'Europa settentrionale, la Cina, l'India e il Giappone* (testo n. 1). *Nelle zone di montagna si sciolgono nevai e ghiacciai* (testo n. 2) *e questo modifica la portata dei fiumi* (testo n. 2). *In futuro si prevedono forti modificazioni del clima in Scandinavia, dove le piogge sostituiranno le nevicate* (testo n. 2) *e lo scioglimento dei ghiacci artici, con l'apertura del passaggio a Nord Ovest tra Europa ed America*.(testo n. 1)"

La siccità ha colpito l'Australia, gli USA, l'Africa (in particolare il Sahel), (testo n. 1) *l'Europa Meridionale,* (testo n. 1 e 2)	All'interno della frase nesso implicito corretto (e); meccanismo di integrazione: aggiunta di informazioni
mentre le inondazioni hanno messo in crisi l'Europa settentrionale, la Cina, l'India e il Giappone (testo n. 1)	All'interno del periodo nesso esplicito corretto (mentre); meccanismo di integrazione: contrasto
Nelle zone di montagna si sciolgono nevai e ghiacciai (testo n. 2) *e questo modifica la portata dei fiumi* (testo n. 2)	Tra il periodo precedente e questo (periodi contigui), nesso implicito corretto (e); meccanismo di integrazione: aggiunta di informazioni

*In futuro si prevedono forti modificazioni del clima in Scandinavia, dove le piogge sostituiranno le nevicate (*testo n. 2*) e lo scioglimento dei ghiacci artici, con l'apertura del passaggio a Nord Ovest tra Europa ed America*.(testo n. 1)	All'interno del periodo nesso esplicito corretto (e); meccanismo di integrazione: aggiunta/

Analisi di integrazione: si rilevano 4 integrazioni corrette tra unità di informazione tratte dai 2 testi/fonte.

Esempio B

"*L'intervento dell'uomo è fondamentale sia per causare il riscaldamento terrestre, sia per fermarlo. Egli, infatti, con le attività che richiedono l'uso di combustibili fossili, con l'allevamento di bovini e l'abbattimento delle foreste* (testo n. 1), *ha contribuito all'innalzamento della temperatura, ma ora potrà intervenire sull'ambiente cercando di sfruttarne meglio le risorse e di proteggere il territorio* (testo n. 2), *e potrà studiare nuove coltivazioni più adatte al clima caldo e altre per la produzione di combustibili* (testo n. 2)."

Egli, infatti, con le attività che richiedono l'uso di combustibili fossili, con l'allevamento di bovini e l'abbattimento delle foreste (testo n. 1), *ha contribuito all'innalzamento della temperatura, ma ora potrà intervenire sull'ambiente cercando di sfruttarne meglio le risorse e di proteggere il territorio* (testo n. 2)	All'interno del periodo nesso esplicito corretto (ma); meccanismo di integrazione: contrasto

Analisi di integrazione: si rileva 1 integrazione tra unità di informazione presenti nei due testi/fonte

Esempio C

Il riscaldamento è stato l'elemento che ha caratterizzato particolarmente il 2007, infatti è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860. Inoltre in alcune aree del Pianeta si è anche registrato un aumento di alcuni fenomeni climatici estremi, come la siccità e le inondazioni. Ad esempio nel Sahel, che negli ultimi 25 anni l'aridità è aumentata sempre più e la popolazione è diminuita del 75% o anche nel caso della Cina dove nel mese di Luglio sono avvenute una serie di alluvioni catastrofiche che hanno sconvolto la vita di oltre 500.000 persone: quasi due metri e mezzo di acqua in sole 24 ore (testo n. 1*). Inoltre si parla dei problemi del cambiamento che sta avvenendo a livello mondiale a causa del clima. Suggerisce anche delle iniziative che alcuni Paesi dovranno intraprendere per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti, limitandone gli effetti negativi. Il Documento ribadisce come il mutamento climatico ha già avuto effetti su molti sistemi sia fisici sia biologici* (testo n. 2).

Sappiamo che l'Europa risente degli effetti climatici come le precipitazioni nevose e piovose che sono cresciute fortemente nelle regioni settentrionali. Ma ci sono anche problemi di siccità. Ad esempio nell'Europa meridionale (testo n. 2).

Anche in Scandinavia le precipitazioni sono molto più frequenti ma purtroppo spesso sotto forma di pioggia, e non di neve. Mentre per le zone costiere dell'Europa è maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi (testo n. 2). *Così in futuro se le estati saranno secche più frequentemente, il funzionamento delle centrali di produzione dell'energia elettrica si ridurrà. Infine anche l'agricoltura e la coltivazione dei boschi verranno modificate dal riscaldamento globale e nello stesso tempo, questi settori*

diventeranno sempre più importanti anche se gli effetti negativi climatici dovranno essere combattuti attraverso interventi sull'ambiente che permettono di proteggere il territorio che ci circonda (testo n. 2).

Il riscaldamento è stato l'elemento che ha caratterizzato particolarmente il 2007, infatti è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860. Inoltre in alcune aree del Pianeta si è anche registrato un aumento di alcuni fenomeni climatici estremi, come la siccità e le inondazioni. Ad esempio nel Sahel, che negli ultimi 25 anni l'aridità è aumentata sempre più e la popolazione è diminuita del 75% o anche nel caso della Cina dove nel mese di Luglio sono avvenute una serie di alluvioni catastrofiche che hanno sconvolto la vita di oltre 500.000 persone: quasi due metri e mezzo di acqua in sole 24 ore.	Tutte le informazioni contenute nei 3 periodi sono prese dal testo n. 1
Inoltre si parla dei problemi del cambiamento che sta avvenendo a livello mondiale a causa del clima. Suggerisce anche delle iniziative che alcuni Paesi dovranno intraprendere per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti, limitandone gli effetti negativi. Il Documento ribadisce come il mutamento climatico ha già avuto effetti su molti sistemi sia fisici sia biologici.	Tutte le informazioni contenute nei 3 periodi sono prese dal testo 2
Sappiamo che l'Europa risente degli effetti climatici come le precipitazioni nevose e piovose che sono cresciute fortemente nelle regioni settentrionali. Ma ci sono anche problemi di siccità. Ad esempio nell'Europa meridionale.	Tutte le informazioni contenute nei 2 periodi sono prese dal testo 2; benché anche il testo 1 accenni all'Europa, le frasi e i termini utilizzati sono esattamente quelli del testo 2
Anche in Scandinavia le precipitazioni sono molto più frequenti ma purtroppo spesso sotto forma di pioggia, e non di neve. Mentre per le zone costiere dell'Europa è maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi.	Come sopra
Così in futuro se le estati saranno secche più frequentemente, il funzionamento delle centrali di produzione dell'energia elettrica si ridurrà. Infine anche l'agricoltura e la coltivazione dei boschi verranno modificate dal riscaldamento globale e nello stesso tempo, questi settori diventeranno sempre più importanti anche se gli effetti negativi climatici dovranno essere combattuti attraverso interventi sull'ambiente che permettono di proteggere il territorio che ci circonda.	Come sopra

Analisi di integrazione: lo studente ha accostato una prima parte in cui compaiono unità di informazione prese dal testo n. 1 e una seconda con informazioni prese dal testo n. 2; le unità di informazione dell'uno e dell'altro testo **non** sono collegate all'interno dello stesso periodo o della stessa frase; **non** vi sono integrazioni.

PROVA N. 2

CRITERI DI ANALISI DELL'ARGOMENTATIVITÀ

ED ELABORATI ESEMPLIFICATIVI

1. CONSEGNA

Alcuni esperti stanno discutendo intorno all'ipotesi che sia istituito anche in Italia (come avviene in Svizzera o in altre realtà dell'Unione Europea) un periodo obbligatorio di servizio civile per maschi e femmine, della durata di un anno.

Tale periodo di servizio obbligatorio dovrebbe essere svolto al compimento del diciottesimo anno di età o - per chi frequenta una scuola superiore - dopo l'Esame di Stato e il conseguimento del diploma, nel proprio Paese o all'estero.

I giovani dovrebbero essere impiegati in attività utili per la comunità, progettate dallo Stato, o da Regioni, Comuni, associazioni di Cooperazione.

Durante questo periodo, ai giovani non sarebbe corrisposta alcuna paga, mentre le spese per il loro mantenimento sarebbero a carico dello Stato o della Regione dove si svolge il servizio.

Sei d'accordo o no con questa proposta? Esponi le ragioni del tuo accordo o disaccordo.

2. ANALISI DI ARGOMENTATIVITÀ

Il grado di argomentatività si ricava esaminando i testi secondo una visione olistica, che considera la quantità, ma soprattutto la tipologia e la contestualizzazione delle unità argomentative. Si utilizza una scala progressiva e si assegna ai testi un grado, rilevando se nel testo compaiono, se sono pertinenti e se si associano in modo coerente:

1. L'affermazione di accordo o disaccordo, o parziale accordo con la proposta contenuta nel titolo
2. I dati costituiti da opinioni personali/affermazioni
3. I dati costituiti da esperienze, informazioni, fatti, citazioni
4. Le garanzie a sostegno dei dati
5. Le antitesi
6. I dati e le garanzie a sostegno e/o confutazione dell'antitesi
7. Le controproposte
8. I dati e le garanzie a sostegno delle controproposte

Ciascuna delle asserzioni, pur presa in considerazione come unità argomentativa a se stante, è poi valutata nel suo rapporto con le altre cui è collegata. Agli analisti sarà chiesto di indicare: in una prima tabella, il numero delle unità argomentative presenti nei testi, dividendole in pertinenti e non pertinenti; in una seconda tabella, il grado di argomentatività conseguito dal testo, considerando le associazioni delle unità argomentative pertinenti.

3. ESEMPI DI TESTI ELABORATI DAGLI STUDENTI CON ANALISI DELL'ARGOMENTATIVITÀ (tra parentesi la descrizione delle unità argomentative)

1° Esempio

Non sono per niente d'accordo di dover fare il servizio civile.

Analisi di argomentatività: è presente solo l'affermazione di disaccordo.

GRADO DI ARGOMENTATIVITÀ: 1

2° Esempio

Si sta prendendo in considerazione l'ipotesi di rendere obbligatorio il servizio civile.

Io non sono d'accordo con questa ipotesi [affermazione di disaccordo]: credo che, di prendersi un impegno così, non tutti se la sentano [dato costituito da opinioni personali]. È interessante per alcuni giovani aiutare le persone che ne hanno bisogno, ma se un ragazzo non se la sente penso non sia giusto obbligarlo [ripresa del dato costituito da opinioni personali].

Al giorno d'oggi la vita costa molto [dato costituito da fatti/informazioni] e quindi, il fatto di non ricevere alcuna paga, può essere un motivo per il quale una persona decide di non voler far parte al servizio civile [ripresa/ampliamento del dato].

Comunque i ragazzi impiegati in questi servizi sono davvero apprezzabili, ed è bello sapere che si può ancora contare su persone che si prendono a cuore altre persone che necessitano di aiuto [opinione personale che nulla aggiunge all'argomentazione].

GRADO DI ARGOMENTATIVITÀ: 2 (affermazione + dati non garantiti).

3° Esempio

Secondo me è una buona idea [affermazione di accordo], perché sarebbe una bella iniziativa [dato costituito da opinioni personali], perché si farebbe qualcosa di utile per lo stato [garanzia riferibile a un elemento di conoscenza condivisa]. Che sarebbe bene [ripresa del dato] perché bisogna un po' aiutare gli altri [garanzia riferibile a un principio sotteso], anche io lo farei.

Lo stato dovrebbe ammettere questa cosa [auspicio irrilevante ai fini dell'argomentazione].

GRADO DI ARGOMENTATIVITÀ: 3 (affermazione + un solo dato garantito).

4° Esempio

Sul fatto di istituire anche in Italia un periodo di servizio civile pari a un anno sia per maschi che per femmine, non sono affatto d'accordo (affermazione di disaccordo). secondo me, quando un ragazzo/a, compie i diciotto anni o riceve il diploma, non deve essere obbligato a fare un servizio civile(dato costituito da opinione personale). Cioè, uno deve essere libero di fare le sue scelte e decidere lui stesso come proseguire per la propria vita (garanzia riferibile a un principio). Un anno per un servizio dove non si viene pagati, uno spreco secondo me (dato costituito da opinione personale). Quando si finiscono le scuole superiori si va a lavorare per iniziare a guadagnarsi soldi per sé (dato costituito da opinione/esperienza personale) Se magari un ragazzo fa calcio e il suo sogno è quello di diventare calciatore, dopo i diciotto anni è obbligato a fare servizio anziché magari andare avanti per la sua strada, cambiare squadra e andare verso il successo (dato costituito da "fatto"). Oppure se il sogno di una ragazza è diventare veterinaria e dopo le scuole superiori vuole andare all'università, come fa se deve andare a fare servizio? (dato costituito da "fatto").

Spero vivamente che questi esperti non stiano pensando seriamente a questa proposta e che non verrà mai attivata (dato costituito da opinione personale), perché la mia idea è proprio che uno è libero di fare esattamente ciò che vuole (garanzia costituita da un principio), soprattutto dopo aver compiuto

diciotto anni, ma non perché quindi è maggiorenne e secondo me un ragazzo maggiorenne decide tutto, ma perché ha raggiunto la maggiore età ed ha il diritto di fare le proprie scelte (garanzia costituita da un principio). I miei progetti per il futuro non li ho ancora ben chiari, perché mi sembra un po' presto (dato costituito da opinione personale), ma sicuramente appena compiuti i diciotto anni, non voglio assolutamente andare a fare servizio civile (dato costituito da opinione personale). E questo non perché non me ne frega niente, ma perché preferisco lavorare e programmare la mia vita (dato costituito da opinione personale).

GRADO DI ARGOMENTATIVITÀ: 4 (Affermazione di disaccordo sostenuta da più dati garantiti).

5°Esempio

L'idea illustrata in questa proposta non rispecchia quello che penso in merito. Non credo sia giusto obbligare ragazzi e ragazze a fare questa "leva" obbligatoria per la protezione civile [affermazione di disaccordo]. Per prima cosa un ragazzo, al compimento dei diciotto anni di età, ha in testa solo lo svago o, per chi frequenterà l'università, solo lo studio [dato costituito da opinioni/esperienze personali]. Mi sembra quindi assurdo obbligare a questi ragazzi a fare queste mansioni per la società e quasi paradossale perché ormai la leva di un anno non la fa neanche l'esercito [dato costituito da fatti/informazioni]. Non posso però negare la buona iniziativa [antitesi], fatta anche in buona fede, per migliorare il comportamento dei giovani d'oggi e magari dargli qualche responsabilità in più [garanzia riferibile a un principio]. Per continuare la mia argomentazione vorrei sottolineare il fatto di un assente busta paga [dato costituito da fatti] e vorrei affermare che ormai nel ventunesimo secolo nessuno fa più qualcosa solo per ricevere un elogio dalla società [garanzia costituita da un elemento di conoscenza condivisa], me compreso, anche per le spese di mantenimento [dato costituito da fatti]. Per concludere il mio tema vorrei ribadire la mia contrarietà all'iniziativa [ripresa dell'affermazione iniziale] ritenuta e copiata da altri paesi da certi studiosi. In Italia non funzionerebbe di sicuro.

GRADO DI ARGOMENTATIVITÀ: 5 (affermazione + dati garantiti + antitesi garantita).

6°Esempio

Non sono pienamente d'accordo sull'obbligo di servizio civile per uomini e donne dopo il diciottesimo anno di età [affermazione di accordo parziale]. Sicuramente ogni persona dovrebbe impegnarsi, almeno una volta nella vita, in attività utili per la comunità ma non con obbligo [dato costituito da opinioni personali]. Si può essere utili in diversi modi e soprattutto quando uno se la sente, senza limiti o imposizioni [garanzia riferibile a un principio sotteso]. Sicuramente potrebbe essere un'esperienza di vita, ma i giovani cercano stabilità anche economica [dato costituito da fatti/informazioni] e per molti non essere pagati per un anno, nonostante le spese di mantenimento siano a carico dello Stato, potrebbe significare molto [ripresa/ampliamento del dato]. Noi ragazzi abbiamo voglia di crescere, di maturare, di arrivare subito a un qualcosa di concreto [garanzia riferibile a un elemento di conoscenza condivisa] e si rischia, obbligando [antitesi non esplicitata], di far fare una cosa contro voglia [dato costituito da fatti] e quindi senza ottenere validi risultati da parte dei ragazzi [confutazione dell'antitesi – limitatamente alla prevista condizione di obbligatorietà].

GRADO DI ARGOMENTATIVITÀ: 5 (affermazione + dati garantiti + antitesi con confutazione riferita a una delle condizioni previste).

7°Esempio

Credo che questa sia un'iniziativa piuttosto interessante [affermazione di accordo] perché offre ai giovani l'opportunità di mettersi al servizio della comunità [garanzia riferibile a un elemento di conoscenza condivisa], sentendosi così più partecipi e anche stimolati [ripresa della garanzia].
Inoltre potrebbe essere un'occasione per avvicinarsi al mondo lavorativo [dato costituito da opinioni personali], nonostante l'assenza di finanziamento, poiché farebbe comprendere ai giovani il significato di un impegno e anche la responsabilità necessaria per svolgere bene un lavoro [garanzia riferibile a due principi esplicitati].

Quindi questi servizi civili gioverebbero sia allo stato e alla comunità, sia alle persone che li svolgono [dato costituito da opinioni personali].

Tuttavia non sono d'accordo nel rendere obbligatorio questi servizi [dato costituito da opinioni personali], poiché credo che ognuno sia libero di decidere cosa fare [garanzia riferibile a un principio esplicitato] e soprattutto perché questo limiterebbe la libertà personale di ognuno [ripresa della garanzia].

Inoltre credo che anche se questi servizi rimanessero facoltativi [controproposta], con i corretti metodi d'informazione, molti giovani potrebbero offrirsi spontaneamente [garanzia a sostegno della controproposta].

GRADO DI ARGOMENTATIVITÀ: 5 (affermazione + dati garantiti + controproposta con garanzia).

FASCICOLO N. _____

GRIGLIA PER L'ANALISI DELLA PROVA N. 1

Indicatore 'A' Lunghezza

1.1.1	*Lunghezza*	Numero di periodi[2] di cui è composto il testo	
1.1.2		Numero di frasi[3]	
1.1.3		Rapporto tra frasi e periodi *(Dividere il numero delle frasi per il numero dei periodi)*	
A	**Punteggio di lunghezza** *(Riportare il dato di 1.1.2)*		

Indicatore 'B' Unità di informazione

2	**Testo n. 1** *(Indicare con una x nella colonna R l'informazione riconosciuta, nella colonna RC quella ripresa in modo corretto)*	R	RC
2.1	La febbre del pianeta Terra continua a salire		
2.2	Osservatori climatici di tutto il mondo hanno constatato che il 2007 è stato uno dei cinque anni più caldi misurati dal 1860, cioè da quando esistono dati meteorologici affidabili		
2.3	La fotografia del 2007 conferma gli allarmi lanciati dalle diverse organizzazioni internazionali sul cambiamento del clima: ormai non facciamo altro che registrare record di caldo che si succedono senza interruzione		
2.4	I record degli anni Ottanta sono stati tutti battuti negli anni Novanta		
2.5	Ora il primato se lo sta aggiudicando il primo decennio del nuovo secolo		
2.6	Il nostro Pianeta sta infatti attraversando una fase di aumento della temperatura media dell'atmosfera terrestre e degli oceani dovute a cause naturali		
2.7	ma resa più rapida e intensa dalle attività umane (uso di combustibili fossili, abbattimento delle foreste, allevamento di bovini, agricoltura,...)		
2.8	L'elemento che ha caratterizzato in modo netto il 2007 è stato il riscaldamento delle aree polari		
2.9	Uno studio della NASA prevede tra cinque anni una riapertura del passaggio di Nord Ovest tra Mar Glaciale Artico e Oceano Pacifico per lo scioglimento completo dei ghiacci artici estivi		

[2] Per periodo si intende una unità di testo da un punto ad un altro.
[3] Per frase si intende una unità di testo in cui sia presente il predicato (o sia sottinteso, nel caso della frase nominale): il numero delle frasi coincide col numero dei predicati. Per l'individuazione dei predicati si considerano i verbi coniugati nei modi finiti, oppure nei modi gerundio, infinito non inserito in frase soggettiva, participio se passato e con l'ausiliare essere sottinteso; l'associazione verbo servile o fraseologico + infinito è da considerarsi come un unico predicato.

2.10	Durante il 2007 si è anche registrato un aumento in alcune aree del pianeta di alcuni fenomeni climatici estremi, come siccità (ad esempio in Australia, in Africa, in Medio Oriente, negli Stati Uniti del sud-est) e inondazioni (colpite soprattutto l'Europa e l'area asiatica dall'Oceano Indiano al Giappone)		
2.11	In particolare, nel Sahel (la regione semiarida che si estende a sud del deserto del Sahara) è molto aumentata l'aridità negli ultimi venticinque anni e la popolazione si è ridotta del 75%		
2.12	Per l'Australia, si sta concludendo il sesto anno consecutivo di siccità		
2.13	In Cina, invece, una serie di alluvioni catastrofiche avvenute in luglio nel cuore del Paese ha sconvolto la vita di oltre 500.000 persone: quasi due metri e mezzo di acqua in sole ventiquattr'ore		
B.1	**Totale delle informazioni utilizzate** *(Sommare le x colonna per colonna)*		

2	**Testo n. 2** *(Indicare con una x nella colonna R l'informazione riconosciuta, nella colonna RC quella ripresa in modo corretto)*	R	RC
2.14	Il Documento della Commissione Europea "L'adattamento ai cambiamenti climatici in Europa", presentato il 29 giugno 2007 agli Stati membri dell'UE, sottolinea i problemi che il cambiamento di clima sta causando a livello mondiale		
2.15	e suggerisce alcune iniziative che i Paesi europei dovranno intraprendere per riuscire ad adattarsi a questi cambiamenti limitandone gli effetti negativi		
2.16	Il Documento ribadisce come il mutamento climatico abbia già prodotto negli ultimi trent'anni in tutto il mondo forti effetti su molti sistemi sia fisici (coste, fiumi, territori di pianura e montagna, ecc.)		
2.17	Forti effetti su molti sistemi …biologici (vegetazione, vita animale, insediamenti umani)		
2.18	L'Europa già risente degli effetti del cambiamento climatico: le precipitazioni nevose e piovose sono cresciute fortemente nelle regioni settentrionali, mentre sono sempre più frequenti episodi di siccità nell'Europa meridionale		
2.19	qui, la scarsità di acqua tipica dell'area può essere aggravata dall' aumento delle temperature e dalla riduzione delle precipitazioni		
2.20	Nelle zone di montagna il progressivo aumento della temperatura porta allo scioglimento di nevai e ghiacciai		
2.21	che a sua volta modifica la portata dei fiumi		
2.22	Modificazioni importanti del sistema ambientale sono attese in Scandinavia, dove aumenteranno le precipitazioni sempre più spesso sotto forma di pioggia, e non di neve		
2.23	Per le zone costiere di tutta l'Europa diventa maggiore il pericolo di tempeste e nubifragi		

2.24	Nell'immediato futuro, nelle regioni in cui le precipitazioni diminuiranno e le estati secche saranno più frequenti, si ridurrà la disponibilità di acqua necessaria per il funzionamento delle centrali di produzione dell'energia elettrica (centrali idroelettriche, termiche, nucleari)		
2.25	L'agricoltura e la coltivazione dei boschi saranno decisamente modificate dalla variazione dei cicli stagionali collegata al riscaldamento globale		
2.26	Nello stesso tempo, questi settori diventeranno sempre più importanti perché gli effetti negativi dei cambiamenti climatici dovranno essere combattuti soprattutto attraverso interventi sull'ambiente che permettano di proteggere il territorio		
2.27	Inoltre, all'agricoltura sarà affidato lo sviluppo di colture utilizzabili per la produzione di combustibili e di altre più adatte al nuovo clima		
B.2	**Totale delle informazioni utilizzate** *(Sommare le x colonna per colonna)*		

B.3	**Informazioni aggiunte**	*Pertinenti*	*Non pertinenti*
2.3.1	Segnalare le informazioni aggiunte dallo studente, indicando il numero delle pertinenti e delle non pertinenti nelle relative colonne		

Indicatore 'C' Informatività

3	Numero dei concetti generali utilizzati, tra i 5 presenti nei testi/fonte	
C	**Punteggio di informatività** *(Riportare il dato della riga 3)*	

Indicatore 'D' Integrazione

4.1.1	Numero delle integrazioni costruite correttamente[4]	
4.2	*Di tali integrazioni, quante sono state costruite:*	
4.2.1	aggiungendo informazioni o concetti non presenti nei testi/fonte	
D	**Punteggio di integrazione** *(Riportare il dato della riga 4.1.1)*	

[4] Indicare quante volte un'unità di informazione presente nel brano n. 1 è stata connessa con una o più unità di informazione presenti nel brano n. 2; scrivere solo il numero delle integrazioni corrette.

Indicatore 'E' Qualità del testo (coesione, organizzazione, punteggiatura, aspetti formali)

Coesione

5.1.1	Numero dei nessi espliciti corretti tra un periodo e l'altro	
5.1.2	Numero dei nessi impliciti corretti tra un periodo e l'altro	
5.2	**Totale dei nessi corretti** *(Sommare i dati delle righe 5.1.1 e 5.1.2)*	
5.3	**Numero dei passaggi da un periodo all'altro**	
E.1	**Indice di coesione** *(Dividere il totale dei nessi corretti per il numero dei passaggi)*	

Organizzazione (paragrafazione, distinguibilità, struttura superordinata, conclusione)

6.1.1	*Paragrafazione*[5]	È presente paragrafazione?[6]	
6.1.2	*Distinguibilità*	Si distinguono introduzione, sviluppo, conclusione?	
6.1.3	*Struttura s.*	È presente una struttura superordinata esplicita che guida il lettore?	
6.1.4	*Conclusione*	È presente una conclusione personale o commento finale dell'autore?	
E.2	**Punteggio di organizzazione** *(Sommare i dati delle 4 righe precedenti)*		

Punteggiatura

7.1.1	*Punteggiatura*	Nel testo si segnalano errori di punteggiatura[7]	
E.3	**Indice di punteggiatura** *(Dividere il numero degli errori per il numero delle frasi)*		

[5] Per paragrafo si intende il raggruppamento di periodi che hanno attinenza tra loro e, talvolta, è introdotto da una frase che ne anticipa il contenuto.
[6] Da questo item in poi, scrivere 1 nella colonna a fianco se la risposta è affermativa, 0 se negativa.
[7] Indicare il numero degli errori di punteggiatura.

Altri aspetti formali

8.1.	*Grafia - Il testo è scritto in (Contrassegnare con una x la forma grafica utilizzata):*	
8.1.1	Corsivo	
8.1.2	Stampato minuscolo	
8.1.3	Il testo è graficamente chiaro? *(Se sì, scrivere 1 nella colonna a fianco, se no, scrivere 0)*	
E.4	**Punteggio di grafia** *(Riportare il dato della riga 8.1.3)*	

9.1.	*Ortografia*	
9.1.1	Numero degli errori ortografici presenti nel testo	
9.1.2	Rapporto tra errori e frasi *(Dividere il numero degli errori per il numero delle frasi)*	
9.1.3	Quante nuove convenzioni grafiche sono presenti (K al posto di ch, x al posto di per, + al posto di più, altro..)?	
E.5	**Indice di correttezza ortografica** *(Riportare il dato della riga 9.1.2)*	

10.1	*Altri elementi*	
10.1.1	Numero degli errori nell'uso dei pronomi relativi	
10.1.2	Numero degli errori nell'uso delle congiunzioni	
10.1.3	Numero degli errori nelle concordanze	
10.1.4	Numero degli errori lessicali[8]	
E.6	**Indice di correttezza formale**[9] *(Sommare il numero degli errori e dividerlo per il numero di frasi)*	

[8] Considerare i termini utilizzati in modo improprio, sia quanto al significato intrinseco, sia in relazione al contesto.
[9] L'espressione "correttezza formale" va intesa come riferita agli aspetti considerati.

GRIGLIA PER L'ANALISI DELLA PROVA N. 2

Indicatore '0' Contenuto e chiarezza della tesi

0.1.	*Rispetto alla proposta descritta nel titolo, lo studente si è dichiarato*:[10]	
0.1.1	D'accordo	
0.1.2	Parzialmente d'accordo	
0.1.3	Per nulla d'accordo	

0.2	*La tesi è espressa*	
0.2.1	In modo chiaro e coerente	
0.2.2	Con qualche contraddizione rispetto ad altre informazioni presenti nel testo	
0.2.3	In maniera indiretta *(Tesi implicita, ma deducibile dal contesto)*	
0.2.4	In modo del tutto incoerente	

Indicatore 'A' Lunghezza

2.1.1	*Lunghezza*	Numero di periodi di cui è composto il testo	
2.1.2		Numero di frasi	
2.1.3		Rapporto tra frasi e periodi *(Dividere il numero delle fasi per il numero dei periodi)*	
A	**Punteggio di lunghezza** *(Riportare il numero indicato all'item 2.1.2)*		

[10] Contrassegnare con una x la casella corrispondente alla risposta.

Indicatore 'B' Argomentatività

3.1.	*Le unità argomentative sono costituite da:*[11]	C/P	N C/P
3.1.1	a) Affermazione di accordo o disaccordo, o accordo parziale		
3.1.2	b) Dati costituiti da opinioni ed esperienze personali		
3.1.3	c) Dati costituiti da fatti, informazioni, citazioni…		
3.1.4	d) Garanzie[12] dei dati		
3.1.5	e) Antitesi		
3.1.6	f) Dati e/o garanzie a sostegno dell'antitesi		
3.1.7	g) Dati e/o garanzie a confutazione dell'antitesi		
3.1.8	h) Controproposte		
3.1.9	i) Dati e/o garanzie a sostegno delle controproposte		
B.1	**Numero di unità argomentative**[13]		

3.2	*L'argomentatività del testo è costituita da:*[14]	
3.2.1	Solo affermazione, o affermazione più argomentazioni incoerenti/non pertinenti	
3.2.2	Affermazione sostenuta da uno o più dati non garantiti	
3.2.3	Affermazione sostenuta da dati, dei quali almeno uno sia garantito[15]	
3.2.4	Affermazione sostenuta da più dati garantiti	
3.2.5	Affermazione, più considerazione dell'antitesi, e/o controproposta, sostenute da uno o più dati garantiti[16]	
B.2	**Grado di argomentatività**[17]	

[11] Indicare il numero delle presenze rilevate per ciascuna voce considerata, coerenti/pertinenti e non coerenti/pertinenti; scrivere il numero nella casella corrispondente.
[12] Per garanzia si intende il principio generale o la conoscenza condivisa, cui si fa riferimento a sostegno dei dati introdotti nell'argomentazione.
[13] Sommare tutte le cifre e riportare il risultato nella colonna corrispondente. Il dato ha solo valore quantitativo e non influisce direttamente sulla determinazione del grado di argomentatività.
[14] Considerare soltanto le argomentazioni indicate nella colonna contrassegnata con le lettere C/P.
[15] Il riferimento alla garanzia può essere implicito, ma deve essere identificabile.
[16] Il grado 5 va assegnato quando i dati garantiti sostengano almeno una delle 3 tipologie previste; i dati garantiti possono consistere in unità argomentative a sostegno della tesi e della controproposta, oppure a sostegno e/o confutazione dell'antitesi.
[17] Riportare il grado di argomentatività raggiunto, scrivendo 1 se nella colonna a sinistra della riga compare il numero 3.2.1, 2 se il numero è 3.2.2 e così via.

Indicatore 'C' Qualità del testo (coesione, organizzazione, punteggiatura, altri aspetti formali)

Coesione

4.1.1	Numero dei nessi espliciti corretti tra un periodo e l'altro	
4.1.2	Numero dei nessi impliciti corretti tra un periodo e l'altro	
4.3	**Totale dei nessi corretti** *(Sommare i dati relativi agli items 4.1.1 e 4.1.2)*	
4.4	**Numero dei passaggi da un periodo e l'altro**	
C.1	**Indice di coesione** *(Dividere il totale dei nessi corretti per il totale dei passaggi)*	

Organizzazione (paragrafazione, distinguibilità, struttura superordinata, conclusione)

5.1.1	*Paragrafazione*[18]	È presente paragrafazione?[19]	
5.1.2	*Distinguibilità*	Si distinguono introduzione, sviluppo, conclusione?	
5.1.3	*Struttura s.*	È presente una struttura superordinata esplicita che guida il lettore?	
5.1.4	*Conclusione*	È presente una conclusione personale o commento finale dell'autore?	
C.2	**Punteggio di organizzazione** *(Sommare i dati delle 4 righe precedenti)*		

Punteggiatura

6.1.1	*Punteggiatura*	Nel testo si segnalano errori di punteggiatura[20]	
C.3	**Indice di punteggiatura** *(Dividere il numero degli errori per il numero delle frasi)*		

[18] Per paragrafo si intende il raggruppamento di periodi che hanno attinenza tra loro e, talvolta, è introdotto da una frase che ne anticipa il contenuto.
[19] Da questo item in poi, scrivere 1 nella colonna a fianco se la risposta è affermativa, 0 se negativa.
[20] Indicare il numero di errori di punteggiatura.

Altri aspetti formali

7.1.	*Grafia - Il testo è scritto in (Contrassegnare con una x l'affermazione corrispondente alla forma grafica utilizzata)*	
7.1.1	Corsivo	
7.1.2	Stampato minuscolo	
7.1.3	Il testo è graficamente chiaro? *(Se sì, scrivere 1 nella colonna a fianco, se no scrivere 0)*	
C.4	**Punteggio di grafia** *(riportare il dato della riga 7.1.3)*	

8.1.	*Ortografia*	
8.1.1	Numero degli errori ortografici presenti nel testo	
8.1.2	Rapporto tra errori e frasi *(Dividere il numero degli errori per il numero delle frasi)*	
8.1.3	Quante nuove convenzioni grafiche sono presenti (K al posto di ch, x al posto di per, + al posto di più, altro..)?	
C.5	**Indice di correttezza ortografica** *(riportare il dato della riga 8.1.2)*	

10.1	*Altri elementi formali*	
10.1.1	Numero degli errori nell'uso dei pronomi relativi	
10.1.2	Numero degli errori nell'uso delle congiunzioni	
10.1.3	Numero degli errori nelle concordanze	
10.1.4	Numero degli errori lessicali	
E.6	**Indice di correttezza formale** *(Sommare il numero degli errori e dividerlo per il numero di frasi)*	

Note dell'analista

Trento, 18 novembre 2009

Allegato 7
Tabelle di risultati

All. n. 1 – Liceo Classico/Scientifico/Linguistico (2 A)

Il campione è costituito da 30 soggetti/prove (12 di sesso maschile e 17 di sesso femminile),[1] tutti di classe seconda.

PROVA N. 1: SINTESI DI TESTI – 2 A

• Indicatore 'A' Lunghezza

Tab. 1: Lunghezza

Prova	Numero periodi	Numero frasi	Rapporto frasi/periodi
S1	11	31	2,81
S2	10	31	3,10
S3	9	38	4,22
S4	12	50	4,16
S5	16	34	2,12
S6	15	41	2,75
S7	8	26	3,25
S8	15	41	2,73
S9	9	37	4,10
S10	20	42	2,10
S11	7	26	3,71
S12	11	33	3,00
S13	9	29	3,22
S14	9	21	2,33
S15	13	28	2,15
S16	13	59	4,53
S17	13	44	3,38
S18	12	53	4,41
S19	8	34	4,25
S20	11	24	2,18
S21	14	31	2,21
S22	9	41	4,55
S23	8	23	2,87
S24	11	35	3,18
S25	11	27	2,45
S26	10	23	2,30
S27	17	70	4,11
S28	9	25	2,77
S29	12	24	2,00
S30	14	33	2,35
Media	**11,5**	**35**	**3,11**

[1] In un caso manca l'indicazione di genere.

• Indicatore 'B' Unità di informazione

Tab. 2: Unità di informazione

Prova	Testo/fonte 1			Testo/fonte 2		
	R	RC	Differenza R/RC	R	RC	Differenza R/RC
S1	4	**4**	0	9	**7**	2
S2	8	**8**	0	8	**8**	0
S3	8	**8**	0	4	**3**	1
S4	3	1	2	2	0	2
S5	6	**6**	0	10	**9**	1
S6	2	2	0	8	7	1
S7	8	**8**	0	5	**5**	0
S8	9	**9**	0	7	**7**	0
S9	8	**6**	2	7	**4**	3
S10	4	4	0	0	0	0
S11	5	4	1	6	5	1
S12	6	**5**	1	8	**7**	1
S13	6	**6**	0	7	**6**	1
S14	5	**5**	0	10	**10**	0
S15	5	3	2	5	5	0
S16	8	**5**	3	7	**5**	2
S17	6	**6**	0	6	**5**	1
S18	4	4	0	3	3	0
S19	6	**5**	1	7	**6**	1
S20	9	**9**	0	8	**6**	2
S21	9	**9**	0	7	**6**	1
S22	7	4	3	3	2	1
S23	7	7	0	3	**3**	0
S24	8	**8**	0	3	**3**	0
S25	9	**8**	1	5	**4**	1
S26	4	**4**	0	7	**6**	1
S27	1	0	1	4	0	4
S28	5	4	1	5	4	1
S29	6	**5**	1	11	**8**	3
S30	6	**6**	0	6	**6**	0

R: informazione **riconosciuta**
RC: informazione **ripresa in modo corretto**
In grassetto: i risultati relativi alle *performance* "migliori"[2]

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. per quanto riguarda il testo/fonte 1, si può notare che il numero delle informazioni correttamente restituite è pari al numero delle informazioni riconosciute in 18 casi. Nei 12 casi rimanenti si evidenzia invece uno scarto tra R ed RC (ma si tratta, come risulta dalla tabella, di uno scarto minimo, oscillante tra 1 e 3 punti);
b. se si considerano i dati relativi al testo/fonte 2, la situazione appare, almeno in parte, rovesciata: vi sono infatti 20 casi in cui si evidenzia uno scarto tra R ed RC, mentre l'equivalenza tra i due punteggi si realizza nei rimanenti 10 casi;

[2] Si sono classificate come *performance* "migliori" le prove che presentano una sommatoria di informazioni RC pari o superiore a 10.

c. quasi tutte le prove, se consideriamo il numero totale di informazioni riprese in modo corretto, evidenziano buoni risultati: **in 21 casi su 30 si hanno prove caratterizzate da un numero di informazioni RC uguale o superiore a 10**;
d. in un solo caso (cfr. prova S27), non si hanno informazioni correttamente restituite.

• Indicatore 'B.3' Informazioni aggiunte

Tab. 3: Informazioni aggiunte

Prova	Numero informazioni pertinenti	Numero informazioni non pertinenti	Prova	Numero informazioni pertinenti	Numero informazioni non pertinenti
S1	2	0	S16	7	0
S2	1	0	S17	3	0
S3	3	0	S18	5	1
S4	6	0	S19	0	0
S5	0	0	S20	0	0
S6	3	0	S21	0	1
S7	0	0	S22	5	0
S8	0	0	S23	0	0
S9	0	0	S24	3	0
S10	5	4	S25	2	0
S11	2	0	S26	1	0
S12	0	0	S27	4	5
S13	1	0	S28	1	0
S14	1	0	S39	0	0
S15	1	1	S30	1	0

Come risulta dalla tabella, su 30 prove si registrano 20 casi in cui sono state aggiunte delle informazioni a quelle già presenti nei testi/fonte. Il numero delle informazioni pertinenti aggiunte nei testi varia tra 1 e 7 (cfr. prova S16). Si segnalano 5 casi di aggiunta di informazioni non pertinenti.

• Indicatore 'C' Informatività

Tab. 4: Informatività

Prova	Punteggio	Prova	Punteggio
S1	4	S16	5
S2	5	S17	5
S3	4	S18	4
S4	4	S19	5
S5	5	S20	5
S6	4	S21	5
S7	4	S22	4
S8	5	S23	4
S9	5	S24	5
S10	2	S25	5
S11	5	S26	5
S12	5	S27	4
S13	5	S28	5
S14	5	S29	5
S15	4	S30	5
Media: 4,6			

Si evidenzia un punteggio di informatività piuttosto elevato (19 prove con punteggio 5 e 10 con punteggio 4). In un solo caso (cfr. prova S10) si ha un punteggio pari a 2.

• Indicatore 'D' Integrazione

Tab. 5: Integrazione

Prova	Punteggio	Prova	Punteggio
S1	**1**	S16	**2**
S2	**1**	S17	**1**
S3	**1**	S18	**1**
S4	0	S19	**1**
S5	**3**	S20	0
S6	0	S21	0
S7	**2**	S22	**2**
S8	**1**	S23	0
S9	0	S24	0
S10	0	S25	0
S11	**1**	S26	0
S12	0	S27	0
S13	0	S28	**1**
S14	0	S29	**2**
S15	**2**	S30	0

Si sono rilevate integrazioni in **15 casi** (S1, S2, S3, S5, S7, S8, S11, S15, S16, S17, S18, S19, S22, S28 ed S29) e con punteggi variabili tra 1 e 3 (punteggio 1 in 9 casi, punteggio 2 in 5 casi e punteggio 3 per la prova S5). È chiaro che le prove del gruppo 2 A rappresentano, rispetto al campione considerato, un'evidente eccezione: nella maggior parte dei casi gli studenti hanno infatti considerato separatamente i due testi fonte, riportando prima una serie di informazioni tratte dal testo n. 1 e poi un'altra serie di informazioni tratte dal testo n. 2.

• Indicatore 'E' Qualità del testo (coesione, organizzazione, punteggiatura, aspetti formali)

Si riportano nella tabella, oltre al punteggio di organizzazione, gli indici relativi alla coesione, alla punteggiatura e alla correttezza ortografica:[3]

Tab. 6: Qualità del testo

Prova	**Coesione** (indice)	**Organizzazione** (punteggio)	**Punteggiatura** (indice)	**Ortografia** (indice)
S1	0,70	3	0,16	0,03
S2	0,77	1	0,09	0,00
S3	0,75	2	0,10	0,02
S4	**0,27**	3	0,10	0,00
S5	0,73	2	0,17	0,08
S6	0,71	3	0,17	0,00
S7	**0,57**	0	0,11	0,07
S8	**0,57**	2	0,04	0,12
S9	0,66	1	0,29 – 7 errori	0,00
S10	**0,37**	3	0,11	0,07
S11	0,83	1	0,15	0,00
S12	0,90	1	0,12	0,03
S13	0,87	1	0,03	0,03
S14	0,62	1	0,14	0,00
S15	0,66	2	0,32 – 9 errori	0,07
S16	0,75	0	0,30 – 18 errori	0,03
S17	0,83	2	0,13	0,15
S18	**0,54**	2	0,26 – 14 errori	0,09
S19	0,85	1	0,06	0,00
S20	**0,50**	1	0,20	0,08
S21	0,84	0	0,12	0,06
S22	0,75	3	0,31 – 13 errori	0,14
S23	0,71	0	0,04	0,13
S24	**0,50**	0	0,22 – 8 errori	0,14
S25	**0,50**	1	0,07	0,33
S26	0,66	0	0,26 – 6 errori	0,26
S27	0,62	2	0,14	0,07
S28	0,62	3	0,28 – 7 errori	0,08
S29	**0,36**	1	0,20	0,00
S30	**0,46**	2	0,15	0,00
Media	**0,65**	**1,47**	**0,16**	**0,07**

In grassetto: gli indici di coesione appartenenti alla fascia bassa e medio-bassa (<0,60).

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. Per quanto riguarda la **coesione**, i risultati sono complessivamente positivi, anche se non mancano elementi di problematicità. In particolare, la situazione che si evidenzia è la seguente:
   - in 14 casi (quasi metà delle prove) si è rilevato un indice uguale o superiore a 0,70 (fascia alta);
   - l'indice di coesione che possiamo definire "basso" (inferiore a 0,60) presenta 10 occorrenze e riguarda, pertanto, ⅓ delle prove considerate;
   - in 6 casi si hanno indici che oscillano tra 0,60 (compreso) e 0,70;

[3] Si tenga presente che per la punteggiatura e la correttezza ortografica si tratta di indici da leggersi "a rovescio": la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più l'indice registrato si avvicina allo 0.

- non vi sono testi del tutto coesi (indice 1).

b. Per quanto riguarda l'**organizzazione** il punteggio prevalente è 1 con 10 **occorrenze**. Segue il punteggio 2 con 8 occorrenze. La media riscontrata (1,47) evidenzia un risultato complessivamente negativo.
c. Risultano del tutto positivi, a parte qualche eccezione, gli indici relativi all'**ortografia** (si tenga presente che si tratta di indici da leggersi "a rovescio", per cui la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più basso è l'indice).
d. Nel complesso meno brillanti i risultati riferiti alla **punteggiatura**: gli indici relativi "superano" quelli dell'ortografia in 24 casi. In 8 casi si sono registrati indici superiori a 0,20 (con numero di errori riscontrati oscillante tra 6 e 18). Risulta significativo anche il confronto tra le medie: a fronte di una media pari a 0,16 per gli errori di punteggiatura, vi è una media di 0,07 errori per quanto attiene all'ortografia.
e. Indice di correttezza formale (pronomi relativi, congiunzioni, concordanze, errori lessicali).

Tab. 7: Correttezza formale

Prova	Indice – numero errori	Prova	Indice – numero errori
S1	0,03 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 0 less.	S16	0,00
S2	0,12 – 0 pron. Cong. – 2 conc. – 2 less.	S17	0,00
S3	0,02 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.	S18	0,02 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 0 less.
S4	0,02 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 0 less.	S19	0,03 – 1 pron. – 0 cong. Conc. Less.
S5	0,00	S20	0,00
S6	0,02 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.	S21	0,06 – 0 pron. Cong. Conc. – 2 less.
S7	0,00	S22	0,09 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 3 less.
S8	0,00	S23	0,09 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 1 less.
S9	0,04 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.	S24	0,09 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 2 less.
S10	0,00	S25	0,11 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 2 less.
S11	0,00	S26	0,00
S12	0,00	S27	0,03 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 1 less.
S13	0,03 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. Less.	S28	0,04 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. Less.
S14	0,00	S29	0,04 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 0 less.
S15	0,00	S30	0,00

La lettura dei dati evidenzia la seguente situazione:

- n. errori per i pronomi relativi: 1
- n. errori per le congiunzioni: 2
- n. errori per le **concordanze: 11**
- n. errori per il l**essico usato: 16**

Il maggior numero di errori si concentra sulle concordanze (11) e sul lessico (16).

PROVA N. 2: TESTO ARGOMENTATIVO – 2 A

• Indicatore '0' Contenuto e chiarezza della tesi

Rispetto alla proposta riportata nella consegna, le dichiarazioni rilevate definiscono la seguente situazione: 7 studenti si dichiarano d'accordo, 12 parzialmente d'accordo e 11 per nulla d'accordo.

Si rileva inoltre che la tesi è espressa "in modo chiaro e coerente" in 24 casi, "con qualche contraddizione" in 5 casi, "in maniera indiretta" in un caso.

• Indicatore 'A' Lunghezza

Tab. 8: Lunghezza

Prova	Numero periodi	Numero frasi	Rapporto frasi/periodi
S1	9	29	3,22
S2	10	38	3,80
S3	10	56	5,60
S4	15	44	2,93
S5	10	28	2,80
S6	**6**	21	3,50
S7	**6**	18	3,00
S8	12	38	3,16
S9	**5**	20	4,00
S10	14	36	2,57
S11	7	29	4,14
S12	8	24	3,00
S13	8	48	6,00
S14	**6**	35	5,83
S15	12	49	4,08
S16	8	53	6,62
S17	11	58	5,27
S18	13	47	3,61
S19	12	55	4,58
S20	**4**	17	4,25
S21	9	35	3,88
S22	**2**	25	12,5
S23	8	33	4,12
S24	10	42	4,20
S25	**5**	21	4,20
S26	9	43	4,77
S27	9	63	7,00
S28	**4**	24	6,00
S29	**4**	15	3,75
S30	11	38	3,45
Media	**8,6**	**36**	**4,5**

In grassetto: le prove caratterizzate da un numero di periodi inferiore a 7.

• Indicatore 'B' Argomentatività

Tab. 9: Numero di unità argomentative ('B.1')

Prova	Unità argomentative coerenti/pertinenti	Unità argomentative non coerenti/ pertinenti	Prova	Unità argomentative coerenti/pertinenti	Unità argomentative non coerenti/ pertinenti
S1	8	0	S16	9	1
S2	8	2	S17	9	1
S3	8	0	S18	9	4
S4	8	2	S19	12	0
S5	9	1	S20	6	0
S6	5	2	S21	10	0
S7	6	0	S22	6	0
S8	7	0	S23	10	0
S9	6	0	S24	6	1
S10	9	2	S25	8	0
S11	8	2	S26	6	2
S12	6	0	S27	9	0
S13	9	2	S28	6	1
S14	8	0	S29	5	0
S15	11	0	S30	8	1
Totali	**116**	**13**		**119**	**11**

Totale unità argomentative coerenti/pertinenti 235
Totale unità argomentative non coerenti/pertinenti 24
Totale unità argomentative 259
Percentuale unità argomentative non coerenti/pertinenti 9,3

Tab. 10: Grado di argomentatività ('B.2')

Prova	Grado	Prova	Grado
S1	5	S16	**2**
S2	5	S17	**3**
S3	5	S18	5
S4	5	S19	5
S5	5	S20	**2**
S6	**2**	S21	**2**
S7	5	S22	**3**
S8	**4**	S23	**2**
S9	**2**	S24	**3**
S10	5	S25	5
S11	**2**	S26	**3**
S12	**3**	S27	**3**
S13	**4**	S28	**3**
S14	5	S29	**2**
S15	**3**	S30	**4**
Media: 3,56			

Il grado di argomentatività prevalente è il **5°** con **11 occorrenze** (corrispondenti a ⅓ delle prove esaminate). Seguono il grado 3 con 8 occorrenze e il grado 2 sempre con 8 occorrenze. L'indice di frequenza più basso riguarda il grado 4 (3 casi).

- **Indicatore 'C' Qualità del testo (coesione, organizzazione, punteggiatura, altri aspetti formali)**

Si riportano nella tabella, oltre al punteggio di organizzazione, gli indici relativi alla coesione, alla punteggiatura e alla correttezza ortografica:[4]

Tab. 11: Qualità del testo

Prova	**Coesione** (indice)	**Organizzazione** (punteggio)	**Punteggiatura** (indice)	**Ortografia** (indice)
S1	**0,75**	1	0,17	0,03
S2	1,00	3	0,10	0,00
S3	0,66	3	0,07	0,02
S4	0,57	1	0,05	0,02
S5	1,00	1	0,21 – 6 errori	0,07
S6	0,60	2	0,28 – 6 errori	0,04
S7	1,00	1	0,11	0,00
S8	**0,81**	0	0,07	0,00
S9	1,00	2	0,25 – 5 errori	0,05
S10	0,69	3	0,16	0,05
S11	**0,83**	2	0,21 – 6 errori	0,03
S12	1,00	2	0,00	0,00
S13	1,00	1	0,10	0,04
S14	**0,80**	3	0,11	0,06
S15	**0,72**	2	0,22 – 11 errori	0,04
S16	**0,85**	0	0,39 – 21 errori	0,06
S17	0,50	3	0,13	0,02
S18	**0,83**	2	0,29 – 14 errori	0,23
S19	1,00	3	0,05	0,00
S20	1,00	1	0,35 – 6 errori	0,11
S21	0,50	0	0,08	0,00
S22	1,00	1	0,44 – 11 errori	0,00
S23	**0,71**	1	0,09	0,09
S24	**0,88**	0	0,35 – 15 errori	0,05
S25	0,50	1	0,19	0,05
S26	**0,75**	2	0,27 – 12 errori	0,13
S27	**0,75**	1	0,12	0,03
S28	0,33	1	0,08	0,00
S29	0,66	0	0,53 – 8 errori	0,13
S30	**0,70**	3	0,15	0,05
Media	**0,78**	**1,53**	**0,19**	**0,05**

In grassetto: gli indici di coesione appartenenti alla fascia alta e medio-alta (uguale o >0,70).

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. gli indici relativi alla **coesione** risultano nel complesso più alti rispetto a quelli riscontrati nella prova n. 1. In particolare, la situazione che si evidenzia è la seguente:
   - l'indice 1 ricorre in 9 casi (coesione perfetta, ma va detto che per alcune prove si tratta di testi piuttosto brevi, per cui è senz'altro più facile ottenere un buon livello di coesione: si vedano, al riguardo, i punteggi di lunghezza relativi a S7, S9, S20 ed S22);

[4] Si tenga presente che per la punteggiatura e la correttezza ortografica si tratta di indici da leggersi "a rovescio": la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più l'indice registrato si avvicina allo 0.

- in **12 casi** si è rilevato un indice **uguale o superiore a 0,70**;
- l'indice di coesione che possiamo definire "basso" (inferiore a 0,60) presenta 5 occorrenze;
- nei 4 casi rimanenti si hanno indici che oscillano tra 0,60 (compreso) e 0,70;

b. per quanto riguarda l'**organizzazione** si conferma la *performance* 'negativa' riscontrata nella prova n. 1 (media dei punteggi: 1,53);
c. per l'**ortografia** si rimanda a quanto detto in riferimento alla prova n. 1;
d. per la **punteggiatura** si nota quanto segue: la media degli indici rilevati (0,19) è nettamente superiore a quella relativa alla correttezza ortografica (0,05). Ciò significa che la situazione relativa alla punteggiatura presenta un profilo di maggiore 'gravità' rispetto all'ortografia. Si segnalano, anche in questo caso, gli indici superiori a 0,20 (12 casi, con un numero di errori riscontrati oscillante tra 5 e 21).

Indice di correttezza formale (pronomi relativi, congiunzioni, concordanze, errori lessicali)

Tab. 12: Correttezza formale

Prova	Indice – numero errori	Prova	Indice – numero errori
S1	0,06 – 0 pron. Cong. – 1 Conc. – 1 less.	S16	0,02 – 0 pron. – 1 cong. – 0 Conc. Less.
S2	0,05 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 1 less.	S17	0,03 – 0 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 0 less.
S3	0,02 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.	S18	0,04 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 1 less.
S4	0,02 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.	S19	0,00
S5	0,03 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.	S20	0,00
S6	0,09 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 1 less.	S21	0,02 – 1 pron. – 0 Cong. Conc. Less.
S7	0,00	S22	0,08 – 1 pron. – 1 cong. – 0 conc. Less.
S8	0,00	S23	0,06 – 0 pron. Cong. Conc. – 2 less.
S9	0,00	S24	0,00
S10	0,02 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.	S25	0,00
S11	0,00	S26	0,02 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.
S12	0,00	S27	0,00
S13	0,00	S28	0,00
S14	0,03 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 0 less.	S29	0,13 – 1 pron. – 0 cong. – 0 conc. – 1 less.
S15	0,00	S30	0,05 – 1 pron. – 0 cong. – 0 conc. – 1 less.

La lettura dei dati evidenzia la seguente situazione:

- n. errori per i pronomi relativi: 4
- n. errori per le **congiunzioni: 5**
- n. errori per le concordanze: 4
- n. errori per il **lessico usato: 13**

Il maggior numero di errori si concentra sulle congiunzioni (5) e sul lessico (13).

All. n. 2 – Liceo Classico e Sociopsicopedagogico (6 A)

Il campione è costituito da 33 soggetti/prove (4 di sesso maschile e 28 di sesso femminile),[5] 5 di classe prima e 28 di classe seconda.

PROVA N. 1: SINTESI DI TESTI – 6 A

• Indicatore 'A' Lunghezza

Tab. 1: Lunghezza

Prova	Numero periodi	Numero frasi	Rapporto frasi/periodi
P1	11	22	2,00
P2	8	32	4,00
P3	13	37	2,85
P4	13	52	4,00
P5	14	29	2,07
S6	6	21	3,50
S7	15	45	3,00
S8	20	94	4,70
S9	10	31	3,10
S10	12	25	2,08
S11	13	30	2,30
S12	15	33	2,20
S13	16	33	2,06
S14	8	23	2,88
S15	11	27	2,45
S16	9	23	2,55
S17	7	32	4,57
S18	8	25	3,12
S19	15	44	2,93
S20	8	23	2,87
S21	5	35	7,00
S22	6	15	2,50
S23	8	30	3,75
S24	15	54	3,60
S25	11	63	5,72
S26	10	21	2,10
S27	12	23	**1,91**
S28	9	42	4,66
S29	9	22	2,44
S30	13	33	2,54
S31	11	38	3,45
S32	17	46	2,70
S33	8	43	5,37
Media	**11,1**	**34,7**	**3,24**

Si segnala in grassetto l'unico caso "estremo" (cfr. prova S27) in cui il rapporto tra frasi e periodi risulta sbilanciato per "difetto" (rapporto troppo basso).

[5] In un caso manca l'indicazione di genere.

• Indicatore 'B' Unità di informazione

Tab. 2: Unità di informazione

Prova	Testo/fonte 1			Testo/fonte 2		
	R	**RC**	**Differenza R/RC**	**R**	**RC**	**Differenza R/RC**
P1	7	2	5	10	3	7
P2	9	2	7	7	2	5
P3	2	2	0	1	1	0
P4	1	0	1	1	0	1
P5	9	**6**	3	6	**4**	2
S6	1	0	1	4	0	4
S7	8	4	4	5	4	1
S8	2	2	0	3	1	2
S9	5	2	3	1	0	1
S10	3	2	1	9	6	3
S11	9	3	6	7	2	5
S12	4	1	3	7	4	3
S13	10	4	6	9	5	4
S14	6	3	3	9	3	6
S15	5	0	5	7	2	5
S16	2	1	1	3	1	2
S17	4	0	4	2	1	1
S18	10	5	5	10	4	6
S19	5	3	2	8	4	4
S20	6	3	3	6	4	2
S21	8	5	3	4	3	1
S22	4	2	2	6	4	2
S23	4	1	3	7	1	6
S24	0	0	0	0	0	0
S25	4	3	1	4	3	1
S26	5	3	2	9	2	7
S27	8	**5**	3	9	**5**	4
S28	3	2	1	1	0	1
S29	6	2	4	7	2	5
S30	8	**4**	4	10	**6**	4
S31	3	3	0	6	2	4
S32	6	5	1	2	2	0
S33	7	5	2	6	4	2

R: informazione **riconosciuta**
RC: informazione **ripresa in modo corretto**
In grassetto: i risultati relativi alle *performance* "migliori"[6]

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. la prima cosa che si può notare è che il numero delle informazioni *correttamente riprese* è di solito **inferiore** al numero delle informazioni *riconosciute*. Vi è quindi un problema per quanto riguarda la restituzione/rielaborazione delle unità di informazione. Lo scarto maggiore tra R ed RC si evidenzia nelle prove P1, P2, S11 ed S18;
b. anche nelle tre *performance* "migliori", corrispondenti alle prove **P5**, **S27** ed **S30**, si osserva che il numero delle informazioni riprese in modo corretto è comunque inferiore al numero delle informazioni che sono state riconosciute;

[6] Si sono classificate come *performance* "migliori" le prove che presentano una sommatoria di informazioni RC pari o superiore a 10.

c. le *performance* "peggiori" sono offerte da P1 e P2 con una differenza complessiva R/RC pari a 12.
d. in soli due casi vi è equivalenza tra R ed RC: si vedano le prove P3 (sia per il testo/fonte 1 che per il testo/fonte 2) ed S8 (limitatamente al testo/fonte n. 1);
e. in un caso (cfr. prova S24), non si sono utilizzate le informazioni presenti nei testi/fonte.

• Indicatore 'B.3' Informazioni aggiunte

Tab. 3: Informazioni aggiunte

Prova	Numero informazioni pertinenti	Numero informazioni non pertinenti	Prova	Numero informazioni pertinenti	Numero informazioni non pertinenti
P1	0	0	S18	0	0
P2	2	0	S19	6	0
P3	3	0	S20	2	0
P4	5	1	S21	4	0
P5	1	0	S22	0	0
S6	8	1	S23	4	0
S7	3	0	S24	**10**	2
S8	8	1	S25	6	2
S9	4	0	S26	0	0
S10	2	0	S27	0	0
S11	0	0	S28	9	0
S12	2	0	S29	1	0
S13	0	0	S30	0	0
S14	1	0	S31	5	0
S15	2	0	S32	6	0
S16	4	0	S33	1	0
S17	5	0			

Come risulta dalla tabella, su 33 prove si registrano 25 casi in cui sono state aggiunte delle informazioni a quelle già presenti nei testi/fonte. Il numero delle informazioni pertinenti aggiunte nei testi varia da 1 a 10 (cfr. prova S24, la quale è costituita soltanto da informazioni aggiunte). Vi sono 5 casi di aggiunta di informazioni non pertinenti.

• Indicatore 'C' Informatività

Tab. 4: Informatività

Prova	Punteggio	Prova	Punteggio
P1	3	S18	**4**
P2	**4**	S19	**4**
P3	3	S20	**4**
P4	1	S21	5
P5	**4**	S22	**4**
S6	3	S23	3
S7	5	S24	2
S8	3	S25	**4**
S9	3	S26	**4**
S10	**4**	S27	**4**
S11	**4**	S28	**4**
S12	**4**	S29	**4**
S13	**4**	S30	5
S14	**4**	S31	**4**
S15	**4**	S32	5
S16	3	S33	**4**
S17	2		
Media: 3,70			

Nella maggior parte dei casi (23) si evidenzia un punteggio di informatività piuttosto alto (19 prove con punteggio 4; 4 prove con punteggio 5). Il punteggio 3 ricorre in 7 casi. Il punteggio 1 è stato assegnato in un solo caso (cfr. prova P4) e il punteggio 2 in due casi.

• Indicatore 'D' Integrazione

Tab. 5: Integrazione

Prova	Punteggio	Prova	Punteggio
P1	0	S18	0
P2	0	S19	0
P3	0	S20	**2**
P4	0	S21	0
P5	**1**	S22	0
S6	0	S23	0
S7	**1**	S24	0
S8	0	S25	**1**
S9	0	S26	0
S10	0	S27	**2**
S11	0	S28	0
S12	**1**	S29	0
S13	0	S30	**1**
S14	**2**	S31	0
S15	0	S32	0
S16	0	S33	0
S17	0		

Per quanto riguarda l'integrazione, le risultanze ottenute coincidono con quelle del liceo 25 A.

In particolare, come risulta dalla tabella, si sono rilevate integrazioni corrette in 8 casi (**P5, S7, S12, S14, S20, S25, S27** ed **S30**) e con punteggi compresi tra 1 e 2 (1 per le prove P5, S7, S12, S25 ed S30; 2 per le prove S14, S20 ed S27).

• Indicatore 'E' Qualità del testo (coesione, organizzazione, punteggiatura, aspetti formali)

Si riportano nella tabella, oltre al punteggio di organizzazione, gli indici relativi alla coesione, alla punteggiatura e alla correttezza ortografica:[7]

Tab. 6: Qualità del testo

Prova	**Coesione** (indice)	**Organizzazione** (punteggio)	**Punteggiatura** (indice)	**Ortografia** (indice**)**
P1	0,40	1	0,13	0,18
P2	0,57	2	0,22 – 7 errori	0,09
P3	0,67	2	0,05	0,14
P4	0,58	3	0,06	0,00
P5	0,46	2	0,00	0,00
S6	1,00	2	0,14	0,00
S7	**0,78**	2	0,17	0,04
S8	**0,78**	2	0,01	0,00
S9	**0,77**	2	0,12	0,06
S10	**0,72**	1	0,08	0,32
S11	0,50	2	0,10	0,03
S12	0,50	1	0,06	0,03
S13	0,60	1	0,24 – 8 errori	0,06
S14	**0,71**	1	0,39 – 9 errori	0,04
S15	0,60	2	0,07	0,00
S16	0,33	2	0,13	0,35
S17	**0,83**	2	0,16	0,06
S18	**0,71**	1	0,04	0,20
S19	**0,71**	2	0,11	0,06
S20	1,00	1	0,17	0,17
S21	1,00	2	0,14	0,06
S22	0,60	2	0,06	0,13
S23	**0,71**	2	0,20	0,13
S24	**0,86**	3	0,11	0,01
S25	**0,90**	2	0,11	0,03
S26	0,56	1	0,19	0,04
S27	**0,81**	2	0,04	0,00
S28	0,63	2	0,07	0,04
S29	0,63	1	0,09	0,04
S30	0,67	1	0,09	0,06
S31	**0,80**	2	0,15	0,00
S32	0,56	2	0,04	0,06
S33	**0,71**	2	0,16	0,09
Media	**0,69**	**1,76**	**0,12**	**0,08**

In grassetto: gli indici di coesione appartenenti alla fascia alta e medio-alta (uguale o > 0,70).

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. per quanto riguarda l'indice di **coesione**, i risultati sono complessivamente soddisfacenti. In particolare, la situazione che si evidenzia è la seguente:

[7] Si tenga presente che per la punteggiatura e la correttezza ortografica si tratta di indici da leggersi "a rovescio": la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più l'indice registrato si avvicina allo 0.

- vi sono 3 testi del tutto coesi (indice 1);
- in **14 casi** si è rilevato un indice **uguale o superiore a 0,70**;
- in 9 casi si è registrato un indice che appartiene alla fascia bassa (inferiore a 0,60);
- nei 7 casi rimanenti si hanno indici che oscillano tra 0,60 (compreso) e 0,70;

b. per quanto riguarda l'**organizzazione** il punteggio prevalente è 2 con 21 occorrenze. La media riscontrata (1,76) evidenzia un risultato complessivamente negativo;
c. risultano quasi sempre positivi gli indici relativi all'**ortografia** (si tenga presente che si tratta di indici da leggersi "a rovescio");
d. leggermente meno brillanti i risultati riferiti alla **punteggiatura**: in 24 casi si è rilevato un indice di punteggiatura "superiore" a quello di correttezza ortografica. Interessante anche il confronto tra le medie degli indici: 0,12 per la punteggiatura e 0,08 per l'ortografia. Si tratta di un dato significativo, in quanto conferma una tendenza già emersa nel gruppo 2 A.

- **Indice di correttezza formale (pronomi relativi, congiunzioni, concordanze, errori lessicali)**

Tab. 7: Correttezza formale

Prova	Indice – numero errori	Prova	Indice – numero errori
P1	0,23 – 0 pron. Cong. – 2 Conc. – 3 less.	S18	0,12 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 2 less.
P2	0,31 – 3 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 6 less.	S19	0,11 – 1 pron. – 0 cong. Conc. – 4 less.
P3	0,11 – 0 pron. Cong. – 2 Conc. – 2 less.	S20	0,13 – 0 pron. – 1 cong. – 1conc. – 1 less.
P4	0,10 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 4 less.	S21	0,11 – 0 pron. Cong. Conc. – 4 less.
P5	0,21 – 0 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 4 less.	S22	0,13 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 1 less.
S6	0,29 – 0 pron. cong. conc. – 6 less.	S23	0,00 – 0 pron. Cong. Conc. Less.
S7	0,15 – 0 pron. cong. conc. – 7 less.	S24	0,00 – 0 pron. Cong. Conc. Less.
S8	0,04 – 0 pron. cong. conc. – 4 less.	S25	0,05 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 1 less.
S9	0,13 – 0 pron. – 1 cong. – 3 Conc. – 0 less.	S26	0,19 – 1 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 1 less.
S10	0,12 – 0 pron. Cong. Conc. – 3 less.	S27	0,00 – pron. Cong. Conc. Less.
S11	0,27 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 7 less.	S28	0,10 – 0 pron. – 2 cong. – 1 conc. – 1 less.
S12	0,21 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 6 less.	S29	0,18 – 1 pron. – 0 cong. – 1 conc. – 2 less.
S13	0,18 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 5 less.	S30	0,15 – 1 pron. – 2 cong. – 2 conc. – 0 less.
S14	0,17 – 0 pron. – 2 cong. – 1 conc. – 1 less.	S31	0,11 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 2 less.
S15	0,19 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 4 less.	S32	0,11 – 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 2 less.
S16	0,17 – 0 pron. – 1 Cong. – 0 Conc. – 3 less.	S33	0,00 – pron. cong. Conc. Less.
S17	0,09 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 2 less.		

La lettura dei dati evidenzia la seguente situazione:

- n. errori per i pronomi relativi: 7
- n. errori per le **congiunzioni: 27**
- n. errori per le concordanze: 16
- n. errori per il **lessico usato: 88**

Il maggior numero di errori si concentra sulle congiunzioni (27) e sul lessico (88).

PROVA N. 2: TESTO ARGOMENTATIVO – 6 A

• Indicatore '0' Contenuto e chiarezza della tesi

Rispetto alla proposta presentata nella consegna, le dichiarazioni rilevate definiscono la seguente situazione: 16 studenti si dichiarano d'accordo, 12 parzialmente d'accordo e 5 per nulla d'accordo.

Si rileva inoltre che la tesi è espressa "in modo chiaro e coerente" in 25 casi, "con qualche contraddizione" in 7 casi, "in maniera indiretta" in un caso.

• Indicatore 'A' Lunghezza

Tab. 8: Lunghezza

Prova	Numero periodi	Numero frasi	Rapporto frasi/periodi
P1	11	27	2,45
P2	**2**	13	6,50
P3	8	25	3,12
P4	11	42	3,81
P5	13	33	2,53
S6	**4**	21	5,25
S7	16	48	3,00
S8	9	35	3,80
S9	**2**	22	11,0
S10	5	14	2,80
S11	**4**	14	3,50
S12	6	29	4,83
S13	8	36	4,50
S14	**5**	29	5,80
S15	8	26	3,25
S16	**4**	16	4,00
S17	**5**	14	2,80
S18	7	21	3,00
S19	8	40	5,00
S20	**4**	20	5,00
S21	6	27	4,50
S22	**4**	13	3,25
S23	**3**	29	9,66
S24	13	40	3,07
S25	**6**	31	5,16
S26	7	29	4,14
S27	7	35	5,00
S28	12	30	2,50
S29	40	30	7,50
S30	**5**	24	4,80
S31	14	75	5,35
S32	16	75	4,68
S33	10	47	4,70
Media	**8,6**	**30,6**	**4,6**

In grassetto: le prove caratterizzate da un numero di periodi inferiore a 7

• Indicatore 'B' Argomentatività

Tab. 9: Numero di unità argomentative ('B.1')

Prova	Unità argomentative coerenti/ pertinenti	Unità argomentative non coerenti/ pertinenti	Prova	Unità argomentative coerenti/ pertinenti	Unità argomentative non coerenti/ pertinenti
P1	6	2	S18	6	0
P2	4	0	S19	9	1
P3	7	0	S20	6	0
P4	2	8	S21	9	1
P5	10	2	S22	6	0
S6	7	0	S23	6	3
S7	9	1	S24	15	0
S8	8	0	S25	9	0
S9	7	0	S26	7	0
S10	6	0	S27	9	3
S11	5	0	S28	7	5
S12	7	0	S29	6	1
S13	5	1	S30	5	0
S14	9	0	S31	13	0
S15	6	1	S32	11	0
S16	5	0	S33	8	2
S17	5	0			
Totali	**108**	**15**		**132**	**16**

Totale unità argomentative coerenti/pertinenti 240
Totale unità argomentative non coerenti/pertinenti 31
Totale unità argomentative 271
Percentuale unità argomentative non coerenti/pertinenti 11,4

Tab. 10: Grado di argomentatività

Prova	Grado	Prova	Grado
P1	2	S18	**3**
P2	2	S19	**3**
P3	**3**	S20	**3**
P4	1	S21	**3**
P5	4	S22	**3**
S6	**3**	S23	**3**
S7	2	S24	4
S8	**3**	S25	5
S9	**3**	S26	2
S10	**3**	S27	**3**
S11	2	S28	**3**
S12	**3**	S29	**3**
S13	2	S30	2
S14	**3**	S31	4
S15	**3**	S32	5
S16	2	S33	2
S17	**3**		
Media: 2.87			

Il grado di argomentatività prevalente è il 3° con 18 occorrenze. Segue il grado 2, che viene riscontrato in 9 casi. Il 4° grado di argomentatività si rileva in 3 casi e il 5° grado in 2 casi. Il 1° grado di argomentatività è stato assegnato in un solo caso (cfr. prova P4).

- **Indicatore 'C' Qualità del testo (coesione, organizzazione, punteggiatura, altri aspetti formali)**

Si riportano nella tabella, oltre al punteggio di organizzazione, gli indici relativi alla coesione, alla punteggiatura e alla correttezza ortografica:[8]

Tab. 11: Qualità del testo

Prova	**Coesione** (indice)	**Organizzazione** (punteggio)	**Punteggio** (indice)	**Ortografia** (indice)
P1	0,40	2	0,18	0,00
P2	1,00	1	0,53 – 7 errori	0,07
P3	0,57	2	0,16	0,00
P4	**0,70**	3	0,02	0,00
P5	0,33	2	0,12	0,03
S6	1,00	3	0,19	0,05
S7	0,60	2	0,10	0,00
S8	1,00	2	0,00	0,00
S9	1,00	2	0,27 – 6 errori	0,05
S10	**0,75**	3	0,14	0,28
S11	0,66	2	0,21 – 3 errori	0,00
S12	0,60	2	0,17	0,03
S13	**0,71**	2	0,25 – 9 errori	0,02
S14	1,00	2	0,13	0,06
S15	1,00	2	0,07	0,00
S16	1,00	2	0,12	0,18
S17	1,00	2	0,07	0,00
S18	**0,83**	2	0,14	0,09
S19	1,00	2	0,10	0,05
S20	1,00	2	0,20	0,05
S21	**0,80**	3	0,07	0,14
S22	1,00	3	0,00	0,07
S23	0,00	2	0,37 – 11 errori	0,13
S24	**0,92**	2	0,05	0,00
S25	1,00	2	0,16	0,00
S26	**0,83**	2	0,10	0,03
S27	0,67	3	0,20	0,02
S28	0,36	2	0,10	0,06
S29	0,67	2	0,10	0,06
S30	1,00	2	0,00	0,00
S31	**0,77**	2	0,01	0,01
S32	**0,93**	3	0,01	0,00
S33	**0,88**	2	0,08	0,02
Media	**0,79**	**2,18**	**0,13**	**0,05**

In grassetto: gli indici di coesione appartenenti alla fascia alta e medio-alta (uguale o > 0,70).

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. per quanto riguarda l'indice di **coesione**, si evidenzia un risultato complessivamente buono:
   - l'indice 1 ricorre 13 volte (coesione perfetta, ma va detto che si tratta di testi che presentano, nella maggior parte dei casi, un numero di periodi

[8] Si tenga presente che per la punteggiatura e la correttezza ortografica si tratta di indici da leggersi "a rovescio": la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più l'indice registrato si avvicina allo 0.

piuttosto basso, inferiore a 7: si vedano al riguardo i punteggi di lunghezza delle prove P2, S6, S9, S14, S16, S17, S20, S22, S25 ed S30);
- in 10 casi si è rilevato un indice uguale o superiore a 0,70;
- l'indice di coesione che possiamo definire "basso" (inferiore a 0,60) presenta solo 4 occorrenze;
- in 5 casi si hanno indici che oscillano tra 0,60 (compreso) e 0,70;
- in un caso (cfr. prova S23) si ha un indice di coesione pari a 0;

b. per quanto riguarda l'**organizzazione** il punteggio prevalente è 2 con 25 occorrenze. La media (2,18) evidenzia il "miglior" risultato relativamente ai cinque licei considerati;
c. risultano del tutto positivi gli indici relativi all'**ortografia** (si tenga presente che si tratta di indici da leggersi "a rovescio");
d. quasi sempre meno brillanti i risultati per quanto riguarda la **punteggiatura**: in 27 casi l'indice di punteggiatura supera quello di ortografia (e in 5 casi si sono riscontrati indici superiori a 0,20). Estremamente significativo anche il confronto tra le medie: a fronte di una media dello 0,13 per la punteggiatura, la media relativa all'ortografia è pari allo 0,05.

- **Indice di correttezza formale (pronomi relativi, congiunzioni, concordanze, errori lessicali)**

Tab. 12: Correttezza formale

Prova	Indice – numero errori	Prova	Indice – numero errori
P1	0,22 – 0 pron. – 2 cong. – 2 conc. – 2 less.	S18	0,14 – 1 pron. – 2 cong. – 0 conc. Less.
P2	0,08 – 1 pron. – 0 cong. Conc. Less.	S19	0,02 – 1 pron. – 0 cong. Conc. Less.
P3	0,08 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. less.	S20	0,05 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.
P4	0,12 – 0 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 3 less.	S21	0,26 – 1 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 4 less.
P5	0,00 – 0 pron. Cong. Conc. Less.	S22	0,00 – pron. Cong. Conc. Less.
S6	0,00 – pron. Cong. Conc. Less.	S23	0,10 – 0 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 1 less.
S7	0,08 – 0 pron. – 0 cong. – 0 conc. – 4 less.	S24	0,03 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.
S8	0,03 – 0 pron. – 1 Cong. – 0 conc. Less.	S25	0,03 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.
S9	0,09 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 0 less.	S26	0,06 – 1 pron. – 0 cong. Conc. – 1 less.
S10	0,00 – pron. Cong. Conc. Less.	S27	0,06 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 1 less.
S11	0,00 – pron. Cong. Conc. Less.	S28	0,03 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.
S12	0,17 – 1 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 2 less.	S29	0,03 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.
S13	0,05 – 1 pron. – 1 cong. – 0 conc. less.	S30	0,04 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.
S14	0,07 – 1 pron. – 0 cong. – 0 conc. – 1 less.	S31	0,04 – 0 pron. Cong. Conc. – 3 less.
S15	0,00 – 0 pron. Cong. Conc. Less.	S32	0,01 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 0 less.
S16	0,06 – 0 pron. – 0 cong. – 0 conc. – 1 less.	S33	0,02 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. Less.
S17	0,14 – 0 pron. cong. Conc. – 2 less.		

La lettura dei dati evidenzia la seguente situazione:
- n. errori per i pronomi relativi: 8
- n. errori per le **congiunzioni: 17**
- n. errori per le concordanze: 6
- n. errori per il **lessico usato: 31**

Il maggior numero di errori si concentra sulle congiunzioni (17) e sul lessico (31).

All. n. 3 – Liceo Scientifico e Psicopedagogico (16 A)

Il campione è costituito da 32 soggetti/prove (12 di sesso maschile e 19 di sesso femminile),[9] 5 di classe prima e 27 di classe seconda.

PROVA N. 1: SINTESI DI TESTI – 16 A

• Indicatore 'A' Lunghezza

Tab. 1: Lunghezza

Prova	Numero periodi	Numero frasi	Rapporto frasi/periodi
S1	14	37	2,64
S2	8	29	3,62
S3	19	38	2,00
S4	10	42	4,20
S5	16	38	2,37
S6	13	30	2,31
S7	7	20	2,85
S8	11	32	2,91
S9	12	34	2,83
S10	13	25	**1,92**
S11	8	15	**1,87**
S12	16	31	**1,94**
S13	9	38	4,20
S14	9	26	2,88
S15	7	17	2,43
S16	18	44	2,44
S17	17	38	2,24
S18	11	26	2,36
S19	9	29	3,22
S20	14	30	2,14
S21	9	27	3,00
S22	11	26	2,36
S23	6	16	2,66
S24	9	30	3,33
S25	10	25	2,50
S26	9	26	2,88
S27	14	31	2,21
P1	13	29	2,23
P2	12	30	2,50
P3	13	22	**1,69**
P4	19	31	**1,63**
P5	8	14	**1,75**
Media	**11,7**	**28,9**	**2,6**

Si segnalano in grassetto i casi "estremi" (cfr. prove S10, S11, S12, P3, P4 e P5) in cui il rapporto tra frasi e periodi risulta sbilanciato per "difetto" (rapporto troppo basso).

[9] In un caso manca l'indicazione di genere.

• Indicatore 'B' Unità di informazione

Tab. 2: Unità di informazione

Prova	Testo/fonte 1			Testo/fonte 2		
	R	**RC**	**Differenza R/RC**	**R**	**RC**	**Differenza R/RC**
S1	8	3	5	11	6	5
S2	6	2	4	8	6	2
S3	9	4	5	10	5	5
S4	6	3	3	2	2	0
S5	8	4	4	6	3	3
S6	6	4	2	7	4	3
S7	5	4	1	6	2	4
S8	8	6	2	2	0	2
S9	4	1	3	9	2	7
S10	6	**4**	2	10	**6**	4
S11	5	3	2	6	3	3
S12	10	6	4	11	3	8
S13	1	1	0	0	0	0
S14	3	1	2	2	1	1
S15	3	1	2	4	2	2
S16	13	6	7	8	0	8
S17	4	3	1	3	0	3
S18	7	3	4	7	3	4
S19	7	4	3	2	0	2
S20	8	**6**	2	10	**7**	3
S21	5	2	3	4	2	2
S22	6	3	3	6	2	4
S23	5	3	2	3	2	1
S24	6	4	2	5	1	4
S25	5	3	2	10	4	6
S26	7	2	5	6	2	4
S27	7	3	4	9	4	5
P1	7	1	6	6	1	5
P2	7	2	5	10	4	6
P3	7	3	4	8	4	4
P4	10	**7**	3	9	**3**	6
P5	5	2	3	6	2	4

R: informazione **riconosciuta**
RC: informazione **ripresa in modo corretto**
In grassetto: i risultati relativi alle *performance* "migliori"[10]

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. la prima cosa che si può notare è che le informazioni *riprese in modo corretto* sono di regola meno numerose delle informazioni *riconosciute*, con la sola eccezione delle prove S4 (per il testo fonte n. 2) ed S13 (per il testo fonte n. 1);
b. in quattro casi lo scarto tra R ed RC risulta particolarmente evidente: si vedano le prove S12, S16, P1 e P2. La performance "peggiore" è offerta da S16 con una differenza complessiva tra R ed RC pari a 15;
c. anche nelle tre *performance* "migliori", corrispondenti alle prove **S10, S20** e **P4**, si osserva che il numero delle informazioni correttamente riprese è sempre inferiore al numero delle informazioni che sono state riconosciute;

[10] Si sono classificate come *performance* "migliori" le prove che presentano una sommatoria di informazioni RC pari o superiore a 10.

d. si registra un caso (cfr. prova S13) in cui non si è utilizzata alcuna informazione presente nel testo/fonte n. 2.

• Indicatore 'B.3' Informazioni aggiunte

Tab. 3: Informazioni aggiunte

Prova	Numero informazioni pertinenti	Numero informazioni non pertinenti	Prova	Numero informazioni pertinenti	Numero informazioni non pertinenti
S1	0	0	S17	3	0
S2	1	0	S18	0	0
S3	0	0	S19	0	0
S4	3	0	S20	0	0
S5	1	0	S21	0	0
S6	2	0	S22	1	0
S7	0	0	S23	0	0
S8	1	0	S24	0	0
S9	3	0	S25	0	0
S10	1	0	S26	1	0
S11	1	0	S27	0	0
S12	0	0	P1	0	0
S13	4	0	P2	0	0
S14	4	0	P3	0	0
S15	1	0	P4	0	0
S16	1	0	P5	0	0

Come risulta dalla tabella, su 32 prove si registrano 15 casi in cui sono state aggiunte delle informazioni a quelle già presenti nei testi/fonte. Il numero delle informazioni pertinenti aggiunte nei testi varia da 1 a 4 (cfr. prove S13 ed S14). Non vi sono casi di aggiunta di informazioni non pertinenti.

• Indicatore 'C' Informatività

Tab. 4: Informatività

Prova	Punteggio	Prova	Punteggio
S1	**4**	S17	3
S2	**4**	S18	**4**
S3	3	S19	3
S4	**4**	S20	5
S5	**4**	S21	3
S6	**4**	S22	**4**
S7	**4**	S23	3
S8	**4**	S24	5
S9	5	S25	**4**
S10	**4**	S26	5
S11	5	S27	**4**
S12	5	P1	**4**
S13	**4**	P2	**4**
S14	3	P3	**4**
S15	3	P4	3
S16	**4**	P5	3
Media: 3,9			

Si evidenziano 23 casi caratterizzati da un punteggio di informatività piuttosto alto (17 prove con punteggio 4 e 6 prove con punteggio 5). Nei 9 casi rimanenti è stato assegnato il punteggio 3.

• Indicatore 'D' Integrazione

Tab. 5: Integrazione

Prova	Punteggio	Prova	Punteggio
S1	**1**	S17	0
S2	0	S18	0
S3	0	S19	0
S4	0	S20	**1**
S5	0	S21	**1**
S6	0	S22	0
S7	0	S23	0
S8	0	S24	**1**
S9	0	S25	**1**
S10	0	S26	0
S11	0	S27	**1**
S12	0	P1	0
S13	0	P2	0
S14	0	P3	0
S15	0	P4	0
S16	**1**	P5	0

L'integrazione delle informazioni è l'ambito in cui si sono registrati i risultati peggiori: la maggior parte degli studenti ha infatti affrontato la prova considerando separatamente i due testi fonte. In particolare, si sono rilevate integrazioni solo in 7 casi (cfr. prove **S1, S16, S20, S21, S24, S25** ed **S27**), e sempre con punteggio pari a 1.

• Indicatore 'E' Qualità del testo (coesione, organizzazione, punteggiatura, aspetti formali)

Si riportano nella tabella, oltre al punteggio di organizzazione, gli indici relativi alla coesione, alla punteggiatura e alla correttezza ortografica:[11]

[11] Si tenga presente che per la punteggiatura e la correttezza ortografica si tratta di indici da leggersi "a rovescio": la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più l'indice registrato si avvicina allo 0.

Tab. 6: Qualità del testo

Prova	**Coesione** (indice)	**Organizzazione** (punteggio)	**Punteggiatura** (indice)	**Ortografia** (indice)
S1	0,62	2	0,19	0,05
S2	**0,57**	2	0,28 – 8 errori	0,17
S3	0,61	2	0,13	0,05
S4	0,66	3	0,09	0,05
S5	**0,53**	2	0,42 – 16 errori	0,11
S6	0,66	2	0,10	0,10
S7	**0,33**	2	0,15	0,05
S8	0,60	2	0,09	0,00
S9	**0,45**	2	0,21 – 7 errori	0,03
S10	**0,58**	1	0,28 – 7 errori	0,04
S11	**0,57**	1	0,66 – 10 errori	0,13
S12	0,73	2	0,09	0,03
S13	0,63	2	0,18	0,07
S14	**0,37**	2	0,23 – 6 errori	0,04
S15	0,66	2	0,06	0,00
S16	0,76	2	0,11	0,09
S17	**0,50**	2	0,26 – 10 errori	0,21
S18	**0,50**	2	0,23 – 6 errori	0,08
S19	0,75	3	0,10	0,07
S20	0,62	2	0,16	0,03
S21	0,63	1	0,00	0,07
S22	0,80	2	0,12	0,46
S23	0,60	1	0,12	0,31
S24	**0,50**	1	0,26 – 8 errori	0,23
S25	0,66	1	0,12	0,08
S26	**0,50**	1	0,23 – 6 errori	0,04
S27	0,62	2	0,48 – 15 errori	0,13
P1	**0,50**	1	0,10	0,21
P2	**0,54**	1	0,10	0,13
P3	0,75	1	0,18	0,09
P4	**0,56**	1	0,06	0,03
P5	**0,29**	1	0,14	0,71
Media	**0,58**	**1,69**	**0,19**	**0,12**

In grassetto: gli indici di coesione appartenenti alla fascia bassa e medio-bassa (< 0,60)

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. i risultati più "problematici" – ma proprio per questo anche più interessanti – riguardano l'indice di **coesione**, rispetto al quale si evidenzia quanto segue:
   - l'indice di coesione che possiamo definire "**basso**" (inferiore a 0,60) presenta **15 occorrenze** e riguarda, pertanto, **quasi la metà delle prove considerate**;
   - in 12 casi si hanno indici che oscillano tra 0,60 (compreso) e 0,70;
   - nei 5 casi rimanenti si è rilevato un indice uguale o superiore a 0,70;
   - non vi sono testi del tutto coesi (indice 1);
b. per quanto riguarda l'**organizzazione** il punteggio prevalente è 2 con 18 occorrenze (ma la media evidenzia una performance che si può considerare senz'altro negativa);
c. risultano nel complesso positivi gli indici relativi all'**ortografia** (si tenga presente che si tratta di indici da leggersi "a rovescio");

d. complessivamente meno brillanti i risultati riferiti alla **punteggiatura**: in 11 casi si sono registrati indici superiori a 0,20 (con numero di errori riscontrati oscillante tra 6 e 16). Interessante anche il confronto tra le medie degli indici: 0,19 per la punteggiatura, a fronte di uno 0,12 per la correttezza ortografica.

- **Indice di correttezza formale (pronomi relativi, congiunzioni, concordanze, errori lessicali)**

Tab. 7: Correttezza formale

Prova	Indice – numero errori	Prova	Indice – numero errori
S1	0,16 – 0 pron. Cong. – 2 conc. – 4 less.	S17	0,16 – 0 pron. – 2 cong. – 3 conc. – 1 less.
S2	0,14 – 0 pron. – 2 cong. – 1 conc. – 1 less.	S18	0,35 – 0 pron. – 2 cong. – 3 conc. – 4 less.
S3	0,16 – 0 pron. – 3 cong. – 1 conc. – 2 less.	S19	0,17 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 4 less.
S4	0,14 – 1 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 3 less.	S20	0,13 – 0 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 2 less.
S5	0,26 – 1 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 7 less.	S21	0,26 – 1 pron. – 0 cong. – 3 conc. – 3 less.
S6	0,26 – 0 pron. – 1 cong. – 3 conc. – 4 less.	S22	0,46 – 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 9 less.
S7	0,10 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 1 less.	S23	0,18 – 0 pron. Cong. Conc. – 3 less.
S8	0,18 – 0 pron. – 2 cong. – 1 conc. – 3 less.	S24	0,26 – 0 pron. – 5 cong. – 0 conc. – 3 less.
S9	0,24 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 6 less.	S25	0,28 – 0 pron. – 4 cong. – 1 conc. – 2 less.
S10	0,16 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 3 less.	S26	0,08 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 1 less.
S11	0,33 – 0 pron. – 2 cong. – 1 conc. – 2 less.	S27	0,23 – 0 pron. – 3 cong. – 1 conc. – 3 less.
S12	0,16 – 0 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 3 less.	P1	0,07 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 1 less.
S13	0,26 – 2 pron. – 0 cong. – 2 conc. – 6 less.	P2	0,03 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. Less.
S14	0,12 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 2 less.	P3	0,09 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 1 less.
S15	0,24 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 2 less.	P4	0,19 – 0 pron. – 1 cong. – 2 conc. – 3 less.
S16	0,04 – 0 pron. Cong. Conc. – 2 less.	P5	0,14 – 0 pron. Cong. Conc. – 2 less.

La lettura dei dati evidenzia la seguente situazione:

- n. errori per i pronomi relativi: 5
- n. errori per le **congiunzioni: 44**
- n. errori per le concordanze: 30
- n. errori per il **lessico usato: 93**

Il maggior numero di errori si concentra sulle congiunzioni (44) e sul lessico (93).

PROVA N. 2: TESTO ARGOMENTATIVO – 16 A

- **Indicatore '0' Contenuto e chiarezza della tesi**

Rispetto alla proposta presentata nella consegna, le dichiarazioni rilevate definiscono la seguente situazione: 8 studenti si dichiarano d'accordo, 13 parzialmente d'accordo e 11 per nulla d'accordo.

Hanno espresso la tesi "in modo coerente" 23 studenti, "con qualche contraddizione" 6 studenti, "in maniera indiretta" 1 studente, "in modo del tutto incoerente" 2 studenti.

• Indicatore 'A' Lunghezza

Tab. 8: Lunghezza

Prova	Numero periodi	Numero frasi	Rapporto frasi/periodi
S1	7	33	4,71
S2	**5**	16	3,20
S3	11	39	3,54
S4	8	30	3,75
S5	18	62	3,44
S6	**6**	25	4,17
S7	**6**	23	3,83
S8	9	36	4,00
S9	**6**	31	5,17
S10	10	34	3,40
S11	**3**	14	4,67
S12	9	27	3,00
S13	**4**	30	7,50
S14	**4**	25	6,25
S15	**5**	25	5,00
S16	7	26	3,71
S17	**6**	24	4,00
S18	**3**	9	3,00
S19	9	30	3,33
S20	**3**	7	2,33
S21	**6**	23	3,83
S22	12	46	3,83
S23	**4**	13	3,25
S24	**6**	31	5,16
S25	**5**	28	5,60
S26	**4**	20	5,00
S27	10	32	3,20
P1	10	28	2,80
P2	8	24	3,00
P3	**4**	10	2,50
P4	8	25	3,13
P5	**2**	7	3,50
Media	**6,8**	**26**	**4**

In grassetto: le prove caratterizzate da un numero di periodi inferiore a 7.

• Indicatore 'B' Argomentatività

Tab. 9: Numero di unità argomentative ('B.1')

Prova	Unità argomentative coerenti/pertinenti	Unità argomentative non coerenti/pertinenti	Prova	Unità argomentative coerenti/pertinenti	Unità argomentative non coerenti/pertinenti
S1	8	0	S17	5	0
S2	6	0	S18	4	0
S3	1	9	S19	7	3
S4	8	0	S20	4	0
S5	8	4	S21	8	0
S6	7	0	S22	10	3
S7	7	0	S23	6	0
S8	9	0	S24	8	1
S9	8	1	S25	11	0
S10	7	1	S26	7	1
S11	4	0	S27	11	0
S12	2	6	P1	8	1
S13	7	1	P2	10	0
S14	6	3	P3	2	3
S15	8	0	P4	4	4
S16	7	0	P5	4	0
Totali	103	25		109	16

Totale unità argomentative coerenti/pertinenti 212
Totale unità argomentative non coerenti/pertinenti 41
Totale unità argomentative 253
Percentuale unità argomentative non coerenti/pertinenti 16,2

Tab. 10: Grado di argomentatività

Prova	Grado	Prova	Grado
S1	**3**	S17	2
S2	**3**	S18	2
S3	1	S19	**3**
S4	2	S20	2
S5	**3**	S21	2
S6	4	S22	4
S7	**3**	S23	2
S8	**3**	S24	5
S9	**3**	S25	**3**
S10	**3**	S26	**3**
S11	**3**	S27	2
S12	1	P1	**3**
S13	5	P2	**3**
S14	**3**	P3	1
S15	**3**	P4	2
S16	2	P5	2
Media: 2,69			

A prevalere, con 15 casi, è il **3° grado di argomentatività**. I gradi più bassi (2 e 1) presentano, rispettivamente, 10 e 3 occorrenze. In 2 casi è stato assegnato il 4° grado di argomentatività e in altri 2 il 5° grado.

• Indicatore 'C' Qualità del testo (coesione, organizzazione, punteggiatura, altri aspetti formali)

Si riportano nella tabella, oltre al punteggio di organizzazione, gli indici relativi alla coesione, alla punteggiatura e alla correttezza ortografica:[12]

Tab. 11: Qualità del testo

Prova	**Coesione** (indice)	**Organizzazione** (punteggio)	**Punteggiatura** (indice)	**Ortografia** (indice)
S1	1,00	2	0,30 – 10 errori	0,03
S2	1,00	2	0,25 – 4 errori	0,13
S3	0,50	2	0,13	0,08
S4	**0,86**	2	0,13	0,00
S5	0,59	2	0,16	0,08
S6	**0,80**	2	0,16	0,12
S7	**0,80**	2	0,13	0,00
S8	**0,75**	2	0,06	0,00
S9	0,40	2	0,13	0,06
S10	0,67	2	0,06	0,06
S11	1,00	2	0,07	0,21
S12	**0,75**	2	0,15	0,00
S13	0,67	2	0,17	0,10
S14	0,67	2	0,20	0,08
S15	**0,75**	2	0,12	0,00
S16	0,67	1	0,19	0,00
S17	**0,80**	2	0,08	0,04
S18	1,00	1	0,11	0,00
S19	**0,75**	2	0,13	0,03
S20	1,00	1	0,14	0,00
S21	**0,80**	2	0,22 – 5 errori	0,09
S22	**0,82**	2	0,11	0,07
S23	0,67	2	0,38 – 5 errori	0,15
S24	0,60	2	0,19	0,06
S25	**0,75**	2	0,21 – 6 errori	0,07
S26	0,67	1	0,30 – 6 errori	0,00
S27	0,56	1	0,13	0,13
P1	0,56	1	0,14	0,07
P2	**0,71**	2	0,13	0,08
P3	0,33	1	0,20	0,00
P4	**0,71**	2	0,20	0,04
P5	1,00	1	0,43 – 3 errori	0,29
Media	**0,74**	**1,75**	**0,17**	**0,06**

In grassetto: gli indici di coesione appartenenti alla fascia alta e medio-alta (uguale o > 0,70).

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. I risultati maggiormente positivi riguardano l'indice di **coesione**, rispetto al quale si evidenzia quanto segue:
   - vi sono 6 casi di testi del tutto coesi, ai quali è stato assegnato l'indice 1 (ma si tenga presente che si tratta quasi sempre di testi piuttosto brevi, in cui si evidenzia un numero di periodi oscillante tra 2 e 5, per cui è ovviamente più facile raggiungere elevati indici di coesione: si vedano, al riguardo, i punteggi di lunghezza relativi alle prove S2, S11, S18, S20 e P5);

[12] Si tenga presente che per la punteggiatura e la correttezza ortografica si tratta di indici da leggersi "a rovescio": la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più l'indice registrato si avvicina allo 0.

- in 13 casi si è rilevato un indice uguale o superiore a 0,70 (si consideri però che si tratta, almeno in 6 casi, di prove caratterizzate da un numero di periodi piuttosto basso, compreso tra 5 e 6);
- in 7 casi si hanno indici che oscillano tra 0,60 (compreso) e 0,70;
- l'indice di coesione che possiamo definire "basso" (inferiore a 0,60) si presenta nei 6 casi rimanenti;

b. per quanto riguarda l'**organizzazione** il punteggio prevalente è 2 con 24 occorrenze (ma la media evidenzia una performance che si può considerare senz'altro negativa);
c. risultano nel complesso positivi gli indici relativi all'**ortografia** (si tenga presente che si tratta di indici da leggersi "a rovescio");
d. complessivamente meno brillanti i risultati riferiti alla **punteggiatura**, con 7 casi in cui si sono registrati indici superiori a 0,20 (e un numero di errori riscontrati oscillante tra 3 e 10). Che la punteggiatura sia più 'problematica' rispetto all'ortografia, è confermato anche dal confronto tra le medie degli indici: abbiamo infatti 0,17 per la punteggiatura, a fronte di uno 0,06 per quanto riguarda l'ortografia.

- **Indice di correttezza formale (pronomi relativi, congiunzioni, concordanze, errori lessicali)**

Tab. 12: Correttezza formale

Prova	Indice – numero errori	Prova	Indice – numero errori
S1	0,18 – 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 3 less.	S17	0,08 – 0 pron. Cong. Conc. – 2 less.
S2	0,31 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 4 less.	S18	0,56 – 0 pron. Cong. Conc. – 5 less.
S3	0,18 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 6 less.	S19	0,20 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 4 less.
S4	0,13 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 3 less.	S20	0,00
S5	0,16 – 0 pron. – 3 cong. – 1 conc. – 6 less.	S21	0,26 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 5 less.
S6	0,32 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 7 less.	S22	0,26 – 0 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 10 less.
S7	0,17 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 3 less.	S23	0,38 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 4 less.
S8	0,11 – 1 pron. – 0 cong. Conc. – 3 less.	S24	0,03 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.
S9	0,19 – 0 pron. – 2 cong. – 1 conc. – 3 less.	S25	0,21 – 0 pron. – 2 cong. – 1 conc. – 3 less.
S10	0,12 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 3 less.	S26	0,20 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 2 less.
S11	0,00	S27	0,13 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 3 less.
S12	0,11 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 2 less.	P1	0,32 – 1 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 6 less.
S13	0,23 – 1 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 4 less.	P2	0,21 – 0 pron. – 3 cong. – 1 conc. – 1 less.
S14	0,12 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 2 less.	P3	0,50 – 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 2 less.
S15	0,16 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 2 less.	P4	0,16 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 3 less.
S16	0,23 – 0 pron. – 2 cong. – 1 conc. – 3 less.	P5	0,43 – 0 pron. Cong. Conc. – 3 less.

La lettura dei dati evidenzia la seguente situazione:

- n. errori per i pronomi relativi: 3
- n. errori per le **congiunzioni: 40**
- n. errori per le concordanze: 7
- n. errori per il **lessico usato: 108**

Il maggior numero di errori si concentra sulle congiunzioni (40) e sul lessico (108).

All. n. 4 – Liceo Scientifico (25 A)

Il campione è costituito da 32 soggetti/prove (10 di sesso maschile e 22 di sesso femminile), tutti di classe seconda.

PROVA N. 1: SINTESI DI TESTI – 25 A

• Indicatore 'A' Lunghezza

Tab. 1: Lunghezza

Prova	Numero periodi	Numero frasi	Rapporto frasi/periodi
S1	13	32	2,46
S2	14	30	2,14
S3	8	19	2,40
S4	10	23	2,30
S5	8	19	2,40
S6	11	27	2,45
S7	16	27	**1,69**
S8	6	40	6,66
S9	9	37	4,10
S10	16	24	**1,50**
S11	12	26	2,16
S12	9	21	2,30
S13	9	18	2,00
S14	13	29	2,20
S15	10	18	**1,80**
S16	16	38	2,40
S17	10	26	2,60
S18	11	35	3,18
S19	15	32	2,13
S20	8	21	2,60
S21	15	38	2,50
S22	14	39	2,78
S23	15	43	2,86
S24	11	28	2,54
S25	8	14	**1,75**
S26	8	30	3,75
S27	8	35	4,37
S28	18	37	2,05
S29	13	39	3,00
S30	11	27	2,45
S31	12	39	3,25
S32	16	34	2,13
Media	**11,6**	**29,5**	**2,7**

Si segnalano in grassetto i 4 casi "estremi" in cui il rapporto tra frasi e periodi risulta sbilanciato per "difetto" (rapporto troppo basso).

• **Indicatore 'B' Unità di informazione**

Tab. 2: Unità di informazione

Prova	Testo/fonte 1			Testo/fonte 2		
	R	**RC**	**Differenza R/RC**	**R**	**RC**	**Differenza R/RC**
S1	7	4	3	2	1	1
S2	10	6	4	9	3	6
S3	6	3	3	8	5	3
S4	7	**4**	3	12	**6**	6
S5	4	2	2	4	4	0
S6	7	2	5	8	1	7
S7	9	3	6	9	5	4
S8	4	1	3	2	1	1
S9	2	1	1	3	0	3
S10	9	5	4	8	4	4
S11	9	4	5	8	3	5
S12	7	1	6	3	1	2
S13	7	1	6	7	1	6
S14	5	4	1	5	2	3
S15	4	2	2	7	2	5
S16	10	5	5	12	4	8
S17	6	**3**	3	9	**7**	2
S18	6	**5**	1	10	**6**	4
S19	5	3	2	7	3	4
S20	7	5	2	6	1	5
S21	8	4	4	7	2	5
S22	11	5	6	9	4	5
S23	8	4	4	10	5	5
S24	7	**4**	3	9	**6**	3
S25	5	1	4	5	2	3
S26	2	1	1	1	1	0
S27	1	0	1	2	0	2
S28	9	8	1	2	1	1
S29	6	4	2	3	0	3
S30	6	2	4	7	3	4
S31	3	0	3	3	3	0
S32	6	2	4	7	3	4

R: informazione **riconosciuta**
RC: informazione **ripresa in modo corretto**
In grassetto: i risultati relativi alle *performance* "migliori"[13]

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. si può notare, innanzi tutto, che le informazioni riconosciute sono di solito più numerose rispetto alle informazioni correttamente riprese, con la sola eccezione delle prove S5, S26 ed S31 (limitatamente al testo fonte n. 2);
b. anche nelle quattro *performance* "migliori", corrispondenti alle prove **S4, S17, S18** ed **S24**, si osserva che il numero delle informazioni riprese in modo corretto è sempre inferiore al numero delle informazioni che sono state riconosciute;
c. lo scarto tra R ed RC, in alcuni casi, risulta notevolmente marcato (cfr. prove S2, S6, S7, S11, S13, S16 ed S22);
d. solo 3 – come già ricordato – i casi in cui R ed RC si equivalgono.

[13] Si sono classificate come *performance* "migliori" le prove che presentano una sommatoria di informazioni RC pari o superiore a 10.

• Indicatore 'B.3' Informazioni aggiunte

Tab. 3: Informazioni aggiunte

Prova	Numero informazioni pertinenti	Numero informazioni non pertinenti	Prova	Numero informazioni pertinenti	Numero informazioni non pertinenti
S1	0	0	S17	0	0
S2	0	0	S18	2	0
S3	0	0	**S19**	**5**	0
S4	0	0	S20	0	0
S5	1	0	S21	1	0
S6	1	0	S22	0	0
S7	0	0	S23	3	0
S8	2	0	S24	1	0
S9	2	0	S25	1	0
S10	0	0	S26	3	0
S11	0	0	S27	2	0
S12	1	0	S28	2	0
S13	1	0	S29	2	0
S14	4	0	S30	1	0
S15	0	0	S31	3	0
S16	1	0	S32	2	0

Come risulta dalla tabella, su 32 prove si registrano 21 casi in cui sono state aggiunte delle informazioni a quelle già presenti nei testi/fonte. Il numero delle informazioni pertinenti aggiunte nei testi varia da 1 a 5 (cfr. prova S19). Non vi sono casi di aggiunta di informazioni non pertinenti.

• Indicatore 'C' Informatività

Tab. 4: Informatività

Prova	Punteggio	Prova	Punteggio
S1	4	S17	5
S2	4	S18	4
S3	4	S19	3
S4	3	S20	5
S5	2	S21	5
S6	3	S22	4
S7	3	S23	5
S8	3	S24	4
S9	2	S25	2
S10	3	S26	3
S11	4	S27	2
S12	4	S28	4
S13	3	S29	4
S14	4	S30	4
S15	3	S31	3
S16	4	S32	4
Media: 3,6			

Si evidenzia un punteggio di informatività complessivamente buono: 14 prove con punteggio 4 e 4 prove con punteggio 5. In 10 casi è stato assegnato il punteggio 3.

• Indicatore 'D' Integrazione

Tab. 5: Integrazione

Prova	Punteggio	Prova	Punteggio
S1	0	S17	**1**
S2	**1**	S18	**1**
S3	**1**	S19	0
S4	**2**	S20	0
S5	0	S21	0
S6	0	S22	0
S7	**1**	S23	0
S8	0	S24	**2**
S9	0	S25	0
S10	0	S26	0
S11	0	S27	0
S12	0	S28	0
S13	0	S29	0
S14	0	S30	0
S15	**1**	S31	0
S16	0	S32	0

L'integrazione delle unità informative dei testi/fonte è l'ambito in cui si sono registrati i risultati peggiori: la maggior parte degli studenti ha infatti considerato separatamente i due testi, riportando prima una serie di informazioni tratte dal testo n. 1 e poi un'altra serie di informazioni tratte dal testo n. 2.

Come si vede, si sono rilevate integrazioni solo in 8 casi (**S2, S3, S4, S7, S15, S17, S18** ed **S24**) e con punteggi piuttosto bassi (punteggio 1 in 5 casi e punteggio 2 per le prove S4 ed S24).

È da notare, peraltro, come quattro di queste prove (S4, S17, S18 ed S24) siano già state individuate e classificate nel novero delle *performance* "migliori" (relativamente alla rielaborazione/restituzione delle unità di informazione).

• Indicatore 'E' Qualità del testo (coesione, organizzazione, punteggiatura, aspetti formali)

Si riportano nella tabella, oltre al punteggio di organizzazione, gli indici relativi alla coesione, alla punteggiatura e alla correttezza ortografica:[14]

[14] Si tenga presente che per la punteggiatura e la correttezza ortografica si tratta di indici da leggersi "a rovescio": la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più l'indice registrato si avvicina allo 0.

Tab. 6: Qualità del testo

Prova	**Coesione** (indice)	**Organizzazione** (punteggio)	**Punteggiatura** (indice)	**Ortografia** (indice)
S1	0,66	2	0,03	0,03
S2	**0,46**	1	0,13	0,10
S3	0,71	2	0,32 – 6 errori	0,05
S4	0,77	2	0,26 – 6 errori	0,26
S5	0,71	1	0,21 – 4 errori	0,21
S6	0,60	1	0,33 – 9 errori	0,15
S7	**0,46**	1	0,22 – 6 errori	0,11
S8	0,60	2	0,30 – 12 errori	0,07
S9	**0,25**	2	0,16	0,11
S10	**0,53**	1	0,16	0,04
S11	**0,54**	1	0,07	0,23
S12	0,63	2	0,33 – 7 errori	0,14
S13	**0,50**	1	0,16	0,11
S14	**0,58**	2	0,24 – 7 errori	0,10
S15	**0,55**	1	0,22 – 4 errori	0,05
S16	**0,53**	2	0,10	0,00
S17	0,66	2	0,27 – 7 errori	0,08
S18	0,70	2	0,14	0,00
S19	0,64	1	0,19	0,19
S20	**0,57**	2	0,05	0,00
S21	**0,43**	2	0,16	0,00
S22	**0,54**	1	0,13	0,13
S23	0,64	1	0,16	0,21
S24	0,60	2	0,07	0,04
S25	**0,28**	1	0,21 – 3 errori	0,00
S26	0,71	3	0,13	0,06
S27	**0,43**	2	0,17	0,05
S28	0,65	2	0,03	0,08
S29	0,75	2	0,18	0,02
S30	**0,50**	2	0,26 – 7 errori	0,07
S31	0,64	2	0,10	0,05
S32	**0,53**	2	0,17	0,08
Media	**0,57**	**1,66**	**0,18**	**0,09**

In grassetto: gli indici di coesione appartenenti alla fascia bassa e medio-bassa (< 0,60)

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. i risult ati più "problematici" – ma proprio per questo anche più interessanti – riguardano l'indice di **coesione**, rispetto al quale si evidenzia quanto segue:
   - l'indice di coesione che possiamo definire "**basso**" (inferiore a 0,60) presenta **16 occorrenze** e riguarda, pertanto, **metà delle prove considerate**;
   - in 10 casi si hanno indici che oscillano tra 0,60 (compreso) e 0,70;
   - in soli 6 casi si è rilevato un indice uguale o superiore a 0,70;
   - non vi sono testi del tutto coesi (indice 1);
b. per quanto riguarda l'**organizzazione** il punteggio prevalente è 2 con 19 occorrenze. Segue il punteggio 1 con 12 occorrenze. La media dei punteggi (1,66) evidenzia una *performance* 'negativa';
c. risultano nel complesso positivi gli indici relativi all'**ortografia** (si tenga presente che si tratta di indici da leggersi "a rovescio", per cui la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più basso è l'indice);

d. meno brillanti i risultati per quanto riguarda la **punteggiatura**: in 12 casi si sono registrati indici superiori a 0,20 (con numero di errori riscontrati oscillante tra 3 e 12). È da notare che la media degli indici relativi alla punteggiatura (0,18) è pari al doppio della media degli indici relativi alla correttezza ortografica (0,09).

• Indice di correttezza formale (pronomi relativi, congiunzioni, concordanze, errori lessicali)

Tab. 7: Correttezza formale

Prova	Indice – numero errori	Prova	Indice – numero errori
S1	0,25 – 1 pron. – 4 cong. – 0 conc. – 3 less.	S17	0,03 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.
S2	0,20 – 0 pron. Cong. Conc. – 6 less.	S18	0,11 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 2 less.
S3	0,11 – 0 pron. Cong. Conc. – 2 less.	S19	0,28 – 0 pron. – 3 cong. – 1 conc. – 5 less.
S4	0,30 – 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 4 less.	S20	0,05 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. Less.
S5	0,32 – 0 pron. – 1 cong. – 3 conc. – 2 less.	S21	0,18 – 1 pron. – 4 cong. – 0 conc. – 2 less.
S6	0,26 – 0 pron. Cong. – 2 conc. – 5 less.	S22	0,44 – 0 pron. – 4 cong. – 4 conc. – 9 less.
S7	0,26 – 0 pron. – 3 cong. – 1 conc. – 3 less.	S23	0,14 – 0 pron. – 2 cong. – 2 conc. – 2 less.
S8	0,35 – 1 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 11 less.	S24	0,21 – 0 pron. – 2 cong. – 1 conc. – 3 less.
S9	0,08 – 0 pron. Cong. Conc. – 3 less.	S25	0,21 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 2 less.
S10	0,13 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 2 less.	S26	0,13 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 3 less.
S11	0,23 – 0 pron. – 2 cong. – 2 conc. – 2 less.	S27	0,11 – 0 pron. Cong. Conc. – 4 less.
S12	0,33 – 2 pron. – 0 cong. – 2 conc. – 3 less.	S28	0,05 – 0 pron. Cong. Conc. – 2 less.
S13	0,16 – 1 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 1 less.	S29	0,15 – 0 pron. – 2 cong. – 3 conc. – 1 less.
S14	0,07 – 0 pron. – 0 cong. – 0 conc. – 2 less.	S30	0,15 – 1 pron. – 0 cong. Conc. – 3 less.
S15	0,22 – 0 pron. 2 cong. – 1 conc. – 1 less.	S31	0,15 – 0 pron. Cong. Conc. – 6 less.
S16	0,18 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 6 less.	S32	0,24 – 1 pron. – 0 cong. Conc. – 7 less.

La lettura dei dati evidenzia la seguente situazione:

- n. errori per i pronomi relativi: 8
- n. errori per le **congiunzioni: 41**
- n. errori per le concordanze: 23
- n. errori per il **lessico usato: 108**

Il maggior numero di errori si concentra sulle congiunzioni (41) e sul lessico (108).

PROVA N. 2: TESTO ARGOMENTATIVO – 25 A

• Indicatore '0' Contenuto e chiarezza della tesi

Rispetto alla proposta riportata nella consegna, le dichiarazioni rilevate definiscono la seguente situazione: 5 studenti si dichiarano d'accordo, 14 parzialmente d'accordo e 13 per nulla d'accordo.

Si rileva inoltre che la tesi è espressa "in modo chiaro e coerente" in 23 casi e "con qualche contraddizione" in 8 casi; in un solo caso la tesi è stata espressa "in modo del tutto incoerente".

• Indicatore 'A' Lunghezza

Tab. 8: Lunghezza

Prova	Numero periodi	Numero frasi	Rapporto frasi/periodi
S1	**5**	21	4,20
S2	6	20	3,30
S3	**5**	25	5,00
S4	**5**	20	4,00
S5	**3**	9	3,00
S6	**5**	34	6,80
S7	**4**	16	4,00
S8	8	35	4,37
S9	**5**	28	5,60
S10	**3**	11	3,60
S11	6	20	3,33
S12	8	21	2,60
S13	**3**	11	3,60
S14	8	21	2,60
S15	6	19	3,16
S16	**5**	18	3,60
S17	**4**	23	5,75
S18	8	34	4,25
S19	10	25	2,50
S20	**2**	5	2,50
S21	12	43	3,58
S22	**5**	16	3,20
S23	8	29	3,60
S24	9	33	3,60
S25	**5**	12	2,40
S26	7	42	6,00
S27	**3**	19	6,30
S28	10	38	3,80
S29	6	22	3,60
S30	**2**	16	8,00
S31	8	25	3,12
S32	10	32	3,20
Media	**6,1**	**23,2**	**4**

In grassetto: le prove caratterizzate da un numero di periodi inferiore a 6

• Indicatore 'B' Argomentatività

Tab. 9: Numero di unità argomentative ('B.1')

Prova	Unità argomentative coerenti/pertinenti	Unità argomentative non coerenti/pertinenti	Prova	Unità argomentative coerenti/pertinenti	Unità argomentative non coerenti/pertinenti
S1	4	0	S17	7	0
S2	6	1	S18	11	0
S3	8	1	S19	11	1
S4	9	0	S20	3	0
S5	3	0	S21	10	0
S6	8	0	S22	5	0
S7	4	1	S23	0	7
S8	8	2	S24	9	0
S9	8	0	S25	5	1
S10	4	0	S26	10	0
S11	8	0	S27	5	1
S12	7	0	S28	9	1
S13	4	0	S29	6	2
S14	7	0	S30	4	3
S15	8	0	S31	9	0
S16	5	0	S32	10	1
Totali	**101**	**5**		**114**	**17**

Totale unità argomentative coerenti/pertinenti 215
Totale unità argomentative non coerenti/pertinenti 22
Totale unità argomentative 237
Percentuale unità argomentative non coerenti/pertinenti 9,3

Tab. 10: Grado di argomentatività ('B.2')

Prova	Grado	Prova	Grado
S1	2	S17	**3**
S2	**3**	S18	5
S3	2	S19	**3**
S4	5	S20	2
S5	2	S21	5
S6	**3**	S22	**3**
S7	2	S23	1
S8	**3**	S24	**3**
S9	**3**	S25	**3**
S10	**3**	S26	2
S11	5	S27	2
S12	5	S28	**3**
S13	**3**	S29	**3**
S14	**3**	S30	2
S15	**3**	S31	4
S16	2	S32	**3**
Media: 3,00			

Il grado di argomentatività **prevalente** è il **3° con 16 occorrenze** (corrispondenti alla metà delle prove esaminate). Seguono i gradi più bassi dell'argomentatività: grado 2 con 9 occorrenze e grado 1 con una sola occorrenza (cfr. prova S23). Il grado 4 si presenta in un caso (cfr. prova S31) e il grado 5 in 5 casi.

• Indicatore 'C' Qualità del testo (coesione, organizzazione, punteggiatura, altri aspetti formali)

Si riportano nella tabella, oltre al punteggio di organizzazione, gli indici relativi alla coesione, alla punteggiatura e alla correttezza ortografica:[15]

Tab. 11: Qualità del testo

Prova	**Coesione** (indice)	**Organizzazione** (punteggio)	**Punteggiatura** (punteggio)	**Ortografia** (indice)
S1	**0,75**	2	0,14	0,14
S2	0,60	1	0,15	0,00
S3	**0,75**	3	0,28 – 7 errori	0,08
S4	1,00	3	0,10	0,10
S5	1,00	1	0,22 – 2 errori	0,22
S6	**0,75**	2	0,12	0,06
S7	0,33	1	0,25 – 4 errori	0,00
S8	**0,71**	2	0,26 – 9 errori	0,06
S9	0,50	2	0,21 – 6 errori	0,00
S10	1,00	2	0,18	0,00
S11	0,60	2	0,05	0,00
S12	**0,71**	2	0,19	0,19
S13	0,50	1	0,27 – 3 errori	0,00
S14	**0,71**	2	0,29 – 6 errori	0,00
S15	**0,80**	1	0,32 – 6 errori	0,05
S16	**0,75**	2	0,11	0,00
S17	1,00	2	0,13	0,09
S18	**0,71**	3	0,12	0,00
S19	0,55	2	0,20	0,20
S20	1,00	1	0,20	0,00
S21	0,64	3	0,12	0,00
S22	**0,75**	2	0,18	0,18
S23	**0,85**	2	0,14	0,03
S24	**0,75**	3	0,00	0,00
S25	0,25	1	0,08	0,00
S26	0,66	2	0,14	0,05
S27	0,50	1	0,42 – 8 errori	0,00
S28	0,55	2	0,11	0,08
S29	0,40	2	0,14	0,09
S30	1,00	2	0,13	0,00
S31	0,57	2	0,16	0,08
S32	0,44	2	0,25 – 8 errori	0,09
Media	**0,69**	**1,91**	**0,18**	**0,06**

In grassetto: gli indici di coesione appartenenti alla fascia alta e medio-alta (uguale o > 0,70)

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. gli indici relativi alla **coesione** risultano nel complesso più alti rispetto a quelli evidenziati dalla prova n. 1. In particolare, si possono fare le seguenti osservazioni:
   - l'indice 1 ricorre in 6 casi (coesione perfetta, ma va detto che si tratta di testi caratterizzati da un numero di periodi decisamente basso, compreso tra 2 e 5, per cui è senz'altro più facile ottenere un buon livello di coesione: si vedano, al riguardo, i punteggi di lunghezza relativi alle prove S4, S5, S10, S17, S20 ed S30);

[15] Si tenga presente che per la punteggiatura e la correttezza ortografica si tratta di indici da leggersi "a rovescio": la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più l'indice registrato si avvicina allo 0.

- in **12 prove** si è rilevato un indice **uguale o superiore a 0,70** (ma anche in questo caso si deve leggere il dato in riferimento al numero dei periodi: vi sono infatti 5 prove che presentano un numero di periodi pari a 5);
- l'indice di coesione che possiamo definire "basso" (inferiore a 0,60) presenta 10 occorrenze e riguarda, pertanto, circa 1/3 delle prove considerate;
- nei 4 casi rimanenti si hanno indici che oscillano tra 0,60 (compreso) e 0,70;

b. per quanto riguarda l'**organizzazione**, si nota quanto segue: in 5 casi è stato assegnato un punteggio pari a 3, che aveva una sola occorrenza nella prova n. 1. La media (1,91) è quindi leggermente più alta rispetto a quella riscontrata per la prova n. 1;
c. per l'**ortografia** si rimanda a quanto detto in riferimento alla prova n. 1;
d. per la **punteggiatura**: in 10 casi si sono registrati indici superiori a 0,20 (con numero di errori riscontrati oscillante tra 2 e 9). Risulta significativo anche il confronto tra le medie degli indici: 0,18 per la punteggiatura, a fronte di uno 0,06 per quanto riguarda la correttezza ortografica. Ancora una volta, si evidenzia la punteggiatura come ambito maggiormente problematico.

• Indice di correttezza formale (pronomi relativi, congiunzioni, concordanze, errori lessicali)

Tab. 12: Correttezza formale

Prova	Indice – numero errori	Prova	Indice – numero errori
S1	0,00 – 0 pron. Cong. Conc. Less.	S17	0,09 – 0 pron. Cong. Conc. – 2 less.
S2	0,05 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.	S18	0,06 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 1 less.
S3	0,08 – 0 pron. Cong. Conc. – 2 less.	S19	0,24 – 0 pron. – 3 cong. – 1 conc. – 2 less.
S4	0,15 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 2 less.	S20	0,20 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.
S5	0,11 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.	S21	0,12 – 0 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 3 less.
S6	0,15 – 1 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 3 less.	S22	0,13 – 0 pron. Cong. Conc. – 2 less.
S7	0,06 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.	S23	0,21 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 4 less.
S8	0,23 – 0 pron. – 2 cong. – 1 conc. – 5 less.	S24	0,09 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 2 less.
S9	0,21 – 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 3 less.	S25	0,33 – 0 pron. Cong. Conc. – 4 less.
S10	0,18 – 0 pron. Cong. Conc. – 2 less.	S26	0,11 – 0 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 3 less.
S11	0,00 – 0 pron. Cong. Conc. Less.	S27	0,21 – 0 pron. Cong. Conc. – 4 less.
S12	0,29 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 5 less.	S28	0,21 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 6 less.
S13	0,27 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 1 less.	S29	0,14 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 1 less.
S14	0,29 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 4 less.	S30	0,25 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 2 less.
S15	0,16 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 2 less.	S31	0,08 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 1 less.
S16	0,27 – 0 pron. Cong. – 1 conc. – 4 less.	S32	0,28 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 8 less.

La lettura dei dati evidenzia la seguente situazione:

- n. errori per i pronomi relativi: 1
- n. errori per le **congiunzioni: 28**
- n. errori per le concordanze: 7
- n. errori per il **lessico usato: 82**

Il maggior numero di errori si concentra sulle congiunzioni (28) e sul lessico (82).

All. n. 5 – Liceo Scientifico/Linguistico (6 B)

Il campione è costituito da 34 soggetti/prove (12 di sesso maschile e 22 di sesso femminile), tutti di classe seconda.

PROVA N. 1: SINTESI DI TESTI – 6 B

• Indicatore 'A' Lunghezza

Tab. 1: Lunghezza

Prova	Numero periodi	Numero frasi	Rapporto frasi/periodi
S1	12	24	2,00
S2	7	29	4,14
S3	12	41	3,42
S4	13	27	2,08
S5	21	40	**1,90**
S6	8	23	2,88
S7	10	28	2,80
S8	10	36	3,60
S9	11	40	3,64
S10	9	20	2,22
S11	10	22	2,20
S12	17	50	2,94
S13	10	26	2,60
S14	13	38	2,92
S15	13	32	2,46
S16	14	37	2,64
S17	10	38	3,80
S18	17	52	3,06
S19	14	29	2,07
S20	13	32	2,46
S21	14	46	3,28
S22	11	35	3,18
S23	12	35	2,92
S24	7	22	3,14
S25	12	27	2,25
S26	11	24	2,18
S27	13	45	3,46
S28	11	66	6,00
S29	15	40	2,66
S30	10	38	3,80
S31	16	63	3,94
S32	17	35	2,06
S33	15	42	2,80
S34	7	31	4,43
Media	**12,2**	**35,7**	**3**

Si segnala in grassetto l'unico caso "estremo" (cfr. prova S5) in cui il rapporto tra frasi e periodi risulta sbilanciato per "difetto" (rapporto troppo basso).

• Indicatore 'B' Unità di informazione

Tab. 2: Unità di informazione

Prova	Testo/fonte 1			Testo/fonte 2		
	R	**RC**	**Differenza R/RC**	**R**	**RC**	**Differenza R/RC**
S1	8	2	6	8	4	4
S2	6	2	4	2	0	2
S3	9	**4**	5	11	**7**	4
S4	8	**6**	2	10	**6**	4
S5	4	1	3	3	3	0
S6	6	4	2	5	3	2
S7	7	3	4	10	5	5
S8	4	2	2	3	2	1
S9	8	4	4	6	5	1
S10	6	3	3	3	3	0
S11	4	4	0	9	5	4
S12	2	1	1	1	0	1
S13	2	2	0	8	5	3
S14	9	4	5	10	5	5
S15	10	**5**	5	7	**6**	1
S16	7	4	3	7	4	3
S17	9	6	3	6	4	2
S18	9	**8**	1	12	**6**	6
S19	10	**7**	3	9	**3**	6
S20	6	3	3	4	1	3
S21	4	3	1	2	1	1
S22	8	3	5	8	4	4
S23	3	2	1	3	1	2
S24	6	**5**	1	7	**5**	2
S25	9	4	5	6	3	3
S26	6	4	2	6	2	4
S27	7	**2**	5	12	**9**	3
S28	5	2	3	2	1	1
S29	9	4	5	9	1	8
S30	9	**6**	3	7	**5**	2
S31	3	2	1	0	0	0
S32	6	2	4	7	2	5
S33	6	3	3	8	3	5
S34	7	2	5	3	2	1

R: informazione **riconosciuta**
RC: informazione **ripresa in modo corretto**
In grassetto: i risultati relativi alle *performance* "migliori"[16]

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. la prima cosa che si può notare è che le informazioni riconosciute sono di solito più numerose rispetto alle informazioni correttamente riprese, con la sola eccezione delle prove S11 ed S13 (per il testo n. 1), S5 ed S10 (per il testo n. 2);
b. anche nelle nove *performance* "migliori", corrispondenti alle prove **S3, S4, S15, S17, S18, S19, S24, S27** ed **S30** si osserva che il numero delle informazioni riprese in modo corretto è sempre inferiore al numero delle informazioni che sono state riconosciute;
c. le *performance* "peggiori" sono offerte dalle prove S1, S14 ed S29 (in quest'ultimo caso, lo scarto complessivo tra R ed RC è pari a 13 punti);

[16] Si sono classificate come *performance* "migliori" le prove che presentano una sommatoria di informazioni RC pari o superiore a 10.

d. in un solo caso (cfr. prova S31) non si sono utilizzate le informazioni presenti nel testo fonte n. 2.

• Indicatore 'B.3' Informazioni aggiunte

Tab. 3: Informazioni aggiunte

Prova	Numero informazioni pertinenti	Numero informazioni non pertinenti	Prova	Numero informazioni pertinenti	Numero informazioni non pertinenti
S1	0	0	S18	0	0
S2	1	0	S19	0	0
S3	0	0	S20	1	0
S4	0	0	S21	1	0
S5	2	0	S22	0	0
S6	0	0	S23	1	0
S7	0	0	S24	0	0
S8	3	0	S25	1	0
S9	1	0	S26	0	0
S10	0	0	S27	1	0
S11	0	0	S28	2	0
S12	2	0	S29	1	0
S13	1	0	S30	0	0
S14	0	0	S31	3	0
S15	0	0	S32	2	0
S16	2	0	S33	1	0
S17	0	0	S34	2	0

Come risulta dalla tabella, su 34 prove si registrano 18 casi in cui sono state aggiunte delle informazioni a quelle già presenti nei testi/fonte. Il numero delle informazioni pertinenti aggiunte nei testi varia da 1 a 3 (cfr. prove S8 ed S31). Non vi sono casi di aggiunta di informazioni non pertinenti.

• Indicatore 'C' Informatività

Tab. 4: Informatività

Prova	Punteggio	Prova	Punteggio
S1	**4**	S18	5
S2	2	S19	**4**
S3	5	S20	3
S4	3	S21	**4**
S5	3	S22	**4**
S6	**4**	S23	3
S7	**4**	S24	**4**
S8	3	S25	**4**
S9	**4**	S26	**4**
S10	3	S27	5
S11	**4**	S28	**4**
S12	3	S29	5
S13	**4**	S30	5
S14	5	S31	3
S15	5	S32	2
S16	5	S33	**4**
S17	**4**	S34	3
Media: 3,9			

Nella maggior parte dei casi (23) si evidenzia un punteggio di informatività piuttosto alto: 15 prove con punteggio 4 e 8 prove con punteggio 5. Il punteggio 3 è stato assegnato in 9 casi.

• Indicatore 'D' Integrazione

Tab. 5: Integrazione

Prova	Punteggio	Prova	Punteggio
S1	0	S18	0
S2	0	S19	0
S3	0	S20	0
S4	0	S21	0
S5	0	S22	0
S6	0	S23	0
S7	0	S24	0
S8	0	S25	0
S9	0	S26	0
S10	0	S27	**1**
S11	0	S28	0
S12	0	S29	**2**
S13	0	S30	**3**
S14	0	S31	0
S15	**2**	S32	0
S16	0	S33	0
S17	**1**	S34	0

L'integrazione è l'ambito in cui si sono registrati i risultati peggiori: anche in questo caso, la maggior parte degli studenti ha affrontato la prova considerando separatamente i due testi fonte. In particolare, si sono rilevate integrazioni solo in 5 casi (cfr. prove **S15, S17, S27, S29** ed **S30**), e con punteggi compresi tra 1 e 3 (1 per la prova S27, 2 per le prove S15 ed S29, 3 per la prova S30).

• Indicatore 'E' Qualità del testo (coesione, organizzazione, punteggiatura, aspetti formali)

Si riportano nella tabella, oltre al punteggio di organizzazione, gli indici relativi alla coesione, alla punteggiatura e alla correttezza ortografica:[17]

[17] Si tenga presente che per la punteggiatura e la correttezza ortografica si tratta di indici da leggersi "a rovescio": la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più l'indice registrato si avvicina allo 0.

Tab. 6: Qualità del testo

Prova	**Coesione** (indice)	**Organizzazione** (punteggio)	**Punteggiatura** (indice)	**Ortografia** (indice)
S1	0,54	1	0,08	0,04
S2	0,67	2	0,41 – 12 errori	0,14
S3	0,64	2	0,07	0,00
S4	**0,75**	2	0,15	0,07
S5	0,60	2	0,23 – 9 errori	0,08
S6	**0,71**	1	0,09	0,04
S7	0,66	1	0,39 – 11 errori	0,11
S8	0,66	2	0,14	0,03
S9	**0,70**	2	0,08	0,05
S10	**0,75**	2	0,25 – 5 errori	0,15
S11	0,55	1	0,09	0,14
S12	0,69	2	0,1	0,08
S13	0,56	1	0,12	0,04
S14	0,66	1	0,11	0,03
S15	**0,75**	1	0,16	0,03
S16	**0,77**	3	0,03	0,05
S17	0,67	1	0,21 – 8 errori	0,13
S18	**0,88**	1	0,23 – 12 errori	0,09
S19	0,69	2	0,10	0,07
S20	0,67	2	0,18	0,06
S21	**0,85**	2	0,17	0,02
S22	0,60	1	0,20	0,23
S23	0,64	2	0,17	0,08
S24	0,66	2	0,23 – 5 errori	0,09
S25	**0,72**	1	0,18	0,07
S26	**0,70**	1	0,08	0,08
S27	**0,75**	2	0,13	0,02
S28	**0,70**	3	0,25 – 17 errori	0,05
S29	0,50	2	0,15	0,23
S30	0,67	2	0,21 – 8 errori	0,11
S31	0,67	2	0,02	0,00
S32	0,69	2	0,17	0,28
S33	**0,79**	2	0,14	0,26
S34	**0,83**	2	0,29 – 9 errori	0,23
Media	**0,69**	**1,71**	**0,17**	**0,09**

In grassetto: gli indici di coesione appartenenti alla fascia alta e medio-alta (uguale o > 0,70)

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. per quanto riguarda l'indice di **coesione**, i risultati sono nel complesso soddisfacenti:
   - in 16 casi si hanno indici che oscillano tra 0,60 (compreso) e 0,70 (dato estremamente significativo, in quanto riferibile a quasi metà delle prove considerate);
   - in 14 prove si è riscontrato un indice uguale o superiore a 0,70;
   - l'indice di coesione che possiamo definire "basso" (inferiore a 0,60) presenta solo 4 occorrenze;
   - non vi sono testi del tutto coesi (indice 1);
b. per quanto riguarda l'**organizzazione** il punteggio prevalente è 2 con 20 occorrenze;

c. risultano del tutto positivi – a parte qualche eccezione – gli indici relativi all'**ortografia** (si tenga presente che si tratta di indici da leggersi "a rovescio");
d. complessivamente meno brillanti i risultati riferiti alla **punteggiatura**: in 10 casi si sono registrati indici superiori a 0,20 (con numero di errori riscontrati oscillante tra 5 e 17). Interessante anche il confronto tra le medie degli indici: 0,17 per la punteggiatura, a fronte di uno 0,09 per la correttezza ortografica.

• Indice di correttezza formale (pronomi relativi, congiunzioni, concordanze, errori lessicali)

Tab. 7: Correttezza formale

Prova	Indice – numero errori	Prova	Indice – numero errori
S1	0,04 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.	S18	0,13 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 5 less.
S2	0,38 – 1 pron. – 0 cong. – 2 conc. – 8 less.	S19	0,17 – 1 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 2 less.
S3	0,15 – 0 pron. Cong. Conc. – 6 less.	S20	0,22 – 1 pron. – 0 cong. – 1 conc. – 5 less.
S4	0,18 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 4 less.	S21	0,13 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 5 less.
S5	0,28 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 10 less.	S22	0,28 – 1 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 8 less.
S6	0,13 – 0 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 1 less.	S23	0,28 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 9 less.
S7	0,29 – 0 pron. – 0 cong. – 2 conc. – 6 less.	S24	0,36 – 1 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 5 less.
S8	0,16 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 5 less.	S25	0,22 – 0 pron. – 3 cong. – 1 conc. – 2 less.
S9	0,23 – 1 pron. – 1 cong. – 0 Conc. – 7 less.	S26	0,04 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. Less.
S10	0,45 – 0 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 7 less.	S27	0,18 – 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 5 less.
S11	0,05 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. Less.	S28	0,12 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 7 less.
S12	0,20 – 2 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 7 less.	S29	0,20 – 1 pron. – 3 cong. – 2 conc. – 2 less.
S13	0,23 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 5 less.	S30	0,08 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 2 less.
S14	0,26 – 1 pron. – 4 cong. – 2 conc. – 3 less.	S31	0,11 – 1 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 4 less.
S15	0,09 – 0 pron. – 0 cong. – 0 conc. – 3 less.	S32	0,14 – 2 pron. – 0 cong. Conc. – 3 less.
S16	0,08 – 0 pron. Cong. Conc. – 3 less.	S33	0,07 – 1 pron. – 0 cong. Conc. – 2 less.
S17	0,13 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 4 less.	S34	0,09 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 1 less.

La lettura dei dati evidenzia la seguente situazione:
n. errori per i pronomi relativi: 14
n. errori per le **congiunzioni: 39**
n. errori per le concordanze: 12
n. errori per il **lessico usato: 147**

Il maggior numero di errori si concentra sulle congiunzioni (39) e sul lessico (147).

PROVA N. 2: TESTO ARGOMENTATIVO – 6 B

• Indicatore '0' Contenuto e chiarezza della tesi

Rispetto alla proposta presentata nella consegna, le dichiarazioni rilevate definiscono la seguente situazione: 8 studenti si dichiarano d'accordo, 16 parzialmente d'accordo e 10 per nulla d'accordo.

Hanno espresso la tesi "in modo chiaro e coerente" 16 studenti, "con qualche contraddizione" 13 studenti, "in maniera indiretta" 5 studenti.

• Indicatore 'A' Lunghezza

Tab. 8: Lunghezza

Prova	Numero periodi	Numero frasi	Rapporto frasi/periodi
S1	6	30	5,00
S2	10	32	3,20
S3	7	26	3,71
S4	7	35	5,00
S5	18	61	3,38
S6	10	41	4,10
S7	11	54	4,90
S8	12	44	3,66
S9	6	46	7,66
S10	9	39	4,33
S11	8	45	5,62
S12	17	44	2,59
S13	10	31	3,10
S14	15	52	3,46
S15	11	43	3,91
S16	18	64	3,55
S17	14	57	4,07
S18	17	75	4,41
S19	10	32	3,20
S20	13	46	3,54
S21	12	33	2,75
S22	9	42	4,66
S23	7	39	5,57
S24	10	44	4,40
S25	5	26	5,20
S26	7	12	1,71
S27	17	68	4,00
S28	11	64	5,82
S29	6	25	4,16
S30	15	45	3,00
S31	16	72	4,50
S32	14	40	2,86
S33	16	58	3,63
S34	5	17	3,40
Media	**11**	**43,6**	**4**

• Indicatore 'B' Argomentatività

Tab. 9: Numero di unità argomentative ('B.1')

Prova	Unità argomentative coerenti/pertinenti	Unità argomentative non coerenti/pertinenti	Prova	Unità argomentative coerenti/pertinenti	Unità argomentative non coerenti/pertinenti
S1	8	0	S18	9	5
S2	9	0	S19	6	2
S3	6	1	S20	9	1
S4	8	2	S21	10	0
S5	12	1	S22	8	2
S6	10	1	S23	7	2
S7	9	2	S24	8	3
S8	10	3	S25	9	0
S9	8	1	S26	8	0
S10	9	1	S27	10	5
S11	12	0	S28	15	1
S12	10	0	S29	9	0
S13	9	0	S30	13	2
S14	11	2	S31	15	2
S15	10	0	S32	11	0
S16	11	3	S33	11	1
S17	7	7	S34	7	0
Totali	**159**	**24**		**165**	**26**

Totale unità argomentative coerenti/pertinenti 324
Totale unità argomentative non coerenti/pertinenti 50
Totale unità argomentative 374
Percentuale unità argomentative non coerenti/pertinenti 13,4

Tab. 10: Grado di argomentatività ('B.2')

Prova	Grado	Prova	Grado
S1	**3**	S18	**3**
S2	**3**	S19	2
S3	2	S20	2
S4	2	S21	4
S5	2	S22	**3**
S6	**3**	S23	2
S7	2	S24	**3**
S8	**3**	S25	**3**
S9	2	S26	**3**
S10	4	S27	**3**
S11	5	S28	**3**
S12	5	S29	**3**
S13	**3**	S30	**3**
S14	2	S31	**3**
S15	5	S32	**3**
S16	4	S33	2
S17	2	S34	2
Media: 2,91			

Il grado di argomentatività prevalente è il **3°** con **16 occorrenze** (dato significativo: riguarda infatti quasi la metà delle prove esaminate). Segue il grado 2, che viene riscontrato in 12 casi; il grado 4 di argomentatività si rileva in 3 casi e così il grado 5.

- **Indicatore 'C' Qualità del testo (coesione, organizzazione, punteggiatura, altri aspetti formali)**

Si riportano nella tabella, oltre al punteggio di organizzazione, gli indici relativi alla coesione, alla punteggiatura e alla correttezza ortografica:[18]

Tab. 11: Qualità del testo

Prova	**Coesione** (indice)	**Organizzazione** (punteggio)	**Punteggiatura** (indice)	**Ortografia** (indice)
S1	0,60	2	0,00	0,03
S2	0,66	2	0,31 – 10 errori	0,09
S3	0,66	1	0,08	0,00
S4	0,50	2	0,14	0,00
S5	0,65	1	0,15	0,03
S6	0,66	2	0,12	0,02
S7	**0,70**	2	0,26 – 14 errori	0,06
S8	0,64	1	0,23 – 10 errori	0,07
S9	0,60	2	0,17	0,02
S10	**0,75**	2	0,18	0,05
S11	1,00	2	0,13	0,04
S12	**0,87**	2	0,18	0,07
S13	0,66	2	0,06	0,09
S14	**0,78**	3	0,06	0,02
S15	**0,70**	2	0,14	0,00
S16	**0,76**	2	0,08	0,00
S17	0,69	2	0,26 – 15 errori	0,02
S18	**0,87**	2	0,07	0,00
S19	**0,77**	3	0,38 – 12 errori	0,09
S20	0,66	2	0,28 – 13 errori	0,11
S21	**0,91**	2	0,09	0,00
S22	0,50	2	0,12	0,09
S23	1,00	2	0,08	0,02
S24	0,56	2	0,09	0,02
S25	**0,75**	1	0,23 – 6 errori	0,04
S26	1,00	1	0,08	0,08
S27	**0,75**	2	0,12	0,04
S28	**0,70**	3	0,11	0,08
S29	0,60	2	0,28 – 7 errori	0,08
S30	0,64	2	0,06	0,06
S31	**0,73**	2	0,07	0,01
S32	0,69	2	0,20	0,05
S33	**0,73**	2	0,21 – 12 errori	0,02
S34	1,00	2	0,35 – 6 errori	0,12
Media	**0,73**	**1,94**	**0,16**	**0,05**

In grassetto: gli indici di coesione appartenenti alla fascia alta e medio-alta (uguale o > 0,70)

La lettura dei dati permette di fare le seguenti considerazioni:

a. per quanto riguarda l'indice di **coesione**, i risultati sono del tutto soddisfacenti:
   - vi sono 4 testi del tutto coesi (indice 1);
   - in **14 casi** si è rilevato un indice **uguale o superiore a 0,70** (come per la prova n. 1);

[18] Si tenga presente che per la punteggiatura e la correttezza ortografica si tratta di indici da leggersi "a rovescio": la prestazione è tanto più apprezzabile quanto più l'indice registrato si avvicina allo 0.

- l'indice di coesione che possiamo definire "basso" (inferiore a 0,60) presenta solo 3 occorrenze;
- nei 13 casi rimanenti si hanno indici che oscillano tra 0,60 (compreso) e 0,70;

b. per quanto riguarda l'**organizzazione** il punteggio prevalente è 2 con 26 occorrenze;
c. risultano del tutto positivi gli indici relativi all'**ortografia** (si tenga presente che si tratta di indici da leggersi "a rovescio");
d. decisamente meno brillanti i risultati per quanto riguarda la **punteggiatura**: in 10 casi si sono registrati indici superiori a 0,20 (con un numero di errori riscontrati oscillante tra 6 e 15). Interessante anche il confronto tra le medie degli indici: 0,16 per la punteggiatura, a fronte di uno 0,05 per la correttezza ortografica.

- **Indice di correttezza formale (pronomi relativi, congiunzioni, concordanze, errori lessicali)**

Tab. 12: Correttezza formale

Prova	Indice – numero errori	Prova	Indice – numero errori
S1	0,20 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 4 less.	S18	0,07 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 4 less.
S2	0,16 – 1 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 3 less.	S19	0,16 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 4 less.
S3	0,31 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 7 less.	S20	0,15 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 6 less.
S4	0,20– 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 4 less.	S21	0,15 – 0 pron. Cong. Conc. – 5 less.
S5	0,20 – 0 pron. – 4 cong. – 0 conc. – 8 less.	S22	0,19 – 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 5 less.
S6	0,12 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 3 less.	S23	0,15 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 5 less.
S7	0,20 – 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 8 less.	S24	0,18 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 7 less.
S8	0,32 – 0 pron. Cong. Conc. – 14 less.	S25	0,19 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 4 less.
S9	0,15 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 5 less.	S26	0,08 – 0 pron. Cong. Conc. – 1 less.
S10	0,26 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 8 less.	S27	0,07 – 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 2 less.
S11	0,09 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 2 less.	S28	0,19 – 0 pron. – 1 cong. – 1 conc. – 10 less.
S12	0,23 – 1 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 6 less.	S29	0,20 – 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 2 less.
S13	0,29 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 8 less.	S30	0,15 – 1 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 4 less.
S14	0,17 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 8 less.	S31	0,11 – 0 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 6 less.
S15	0,25 – 0 pron. – 3 cong. – 0 conc. – 8 less.	S32	0,18 – 1 pron. – 2 cong. – 0 conc. – 4 less.
S16	0,14 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 8 less.	S33	0,09 – 1 pron. – 0 cong. Conc. – 4 less.
S17	0,11 – 2 pron. – 0 cong. Conc. – 4 less.	S34	0,24 – 0 pron. – 1 cong. – 0 conc. – 3 less.

La lettura dei dati evidenzia la seguente situazione:

- n. errori per i pronomi relativi: 7
- n. errori per le **congiunzioni: 54**
- n. errori per le concordanze: 1
- n. errori per il **lessico usato: 184**

Il maggior numero di errori si concentra sulle congiunzioni (54) e sul lessico (184).