

Le griglie di valutazione per la prima prova degli esami di stato: problemi aperti

Eliana De Caro*, Letizia Ferri**

Riassunto: Dopo una breve introduzione sulle difficoltà docimologiche relative alla prima prova dell'esame di Stato e al suo evolversi, si presenta, a scopo esemplificativo di ciò che avviene sul territorio nazionale, una panoramica delle griglie di valutazione utilizzate negli ultimi anni presso l'Istituto Professionale L. Einaudi di Varese. In mancanza di uno strumento valutativo ministeriale, ogni scuola, annualmente, crea o seleziona, tra innumerevoli modelli, la propria griglia valutativa: questa prassi porta a riflettere sulla validità di questi dispositivi, sui loro punti di forza e di debolezza e sulle ricadute didattiche nella formulazione di una progettazione a ritroso dell'insegnamento della scrittura.

La mancanza di uniformità valutativa e le sue ricadute in termini di mancanza di prassi omogenee e funzionali nella didattica della scrittura aprono molteplici problemi, soprattutto nel contesto attuale. Si esporranno alcune delle problematiche aperte ritenute più urgenti, a partire dall'analisi fatta, e si cercherà di proporre alcuni spunti di riflessione sull'utilizzo del *debate* e della valutazione formativa come modalità alternative alle griglie. Nelle conclusioni, ci si concentrerà sull'importanza di approfondire ed ampliare gli orizzonti docimologici e didattici di insegnanti e istituzioni relativi all'insegnamento della scrittura in vista dell'esame di Stato.

Parole chiave: didattica della scrittura, esame di Stato, docimologia, problemi aperti, griglie di valutazione.

English title: The evaluation grids of the first test of the State Examination: open issues.

Abstract: After a brief introduction on the docimological difficulties related to the first test of the State Examination and its evolution, an overview of the evaluation grids used in recent years at the L. Einaudi Professional Institute of Varese is presented, as an example of what happens on the national territory. In the absence of a ministerial evaluative instrument, each school, annually, creates or selects, among innumerable models, its own evaluative grid: this practice leads to reflecting on the validity of these devices, their strengths and weaknesses, and the effects on the teaching of writing.

The lack of evaluative uniformity and consequent lack of homogeneous and functional practices in the teaching of writing open up multiple problems, especially in the current context. Some of the most urgent open issues will be set out in this paper, followed by an attempt to propose the *debate* and formative assessment as alternative to the grids. The conclusions focus on the importance for teachers to improve the teaching and assessment of writing in view of the State Examination.

Keywords: teaching of writing, State Examination, assessment, open issues, evaluation grids.

* IPCSSCTS L. Einaudi. Email: eliana.decaro@ipceinaudivarese.edu.it

** Università dell'Insubria. Email: letizia.ferri@uninsubria.it

A Eliana De Caro sono da attribuire i paragrafi 2 e 4.1.; a Letizia Ferri i restanti.

1 La valutazione della prima prova dell'esame di Stato: una *vexata quaestio*

La docimologia si è a lungo interrogata su quali fossero le tipologie di prove adeguate a testare le competenze e conoscenze degli studenti durante il loro percorso di vita. Le disfunzioni nelle valutazioni di prove ed esami divengono particolarmente pregnanti nel Novecento¹, quando il cambiamento storico-culturale e del sistema scolastico porta, in Europa, ad un aumento della richiesta di formazione, al crescere della scuola di massa, che ha il suo culmine negli anni Sessanta, con la richiesta di nuove modalità di accertamento del rendimento scolastico (Benvenuto, 2003, p. 31). Nel 1971 De Landsheere, con la pubblicazione del celebre testo *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, riprende pienamente il termine «docimologia» che definisce «una scienza che ha per oggetto lo studio sistematico degli esami, in particolare dei sistemi di votazione, e del comportamento degli esaminatori e degli esaminati» (p. 3). L'intero lavoro parte dall'esigenza di contenere la soggettività e altre disfunzioni presenti nello svolgimento degli esami per dotare i docenti di strumenti che affianchino l'osservazione continua (Benvenuto, 2003, p. 35).

Se nell'ambito delle scienze esatte e delle materie valutabili con prove strutturate e test il dibattito in merito alla valutazione è stato ed è tuttora molto acceso, nelle discipline umanistiche che si avvalgono di prove semi-strutturate e libere, ovvero che devono valutare la padronanza delle competenze attraverso strumenti qualitativi, quali appunto le composizioni scritte, la problematica docimologica assume proporzioni notevoli.

Si deve aggiungere che la preoccupazione sulla valutazione di un esame non riguarda solo l'atto finale di un percorso lavorativo e scolastico, ma ne impregna tutto il suo svolgersi, diventando dunque un aspetto fondamentale della didattica, con risvolti negativi e positivi (Pieron, 1963, p. 8).

Le questioni citate sono ancora oggi molto attuali e interrogano i docenti di ogni ordine e grado, ma anche le istituzioni. Nel presente contributo ci si soffermerà sulla prima prova dell'esame di Stato, che ha subito diversi cambiamenti negli ultimi decenni, due dei quali fondamentali. La prima riforma dell'esame di Stato del 1999 (conosciuta come Riforma Berlinguer) ha cambiato il profilo di uscita della competenza di scrittura, aggiungendo alcune tipologie testuali, con l'introduzione dell'analisi del testo e della scrittura documentata (lo studente deve scegliere tra quattro tipologie di tracce: analisi del testo, saggio breve, tema storico, tema di ordine generale)². Un ulteriore cambiamento è stato introdotto con la

¹ La problematica della valutazione in contesti di esame era talmente avvertita in ambito psicologico e pedagogico da essere presente in due delle 15 tesi della scuola attiva che Claparède enunciò al Congresso di igiene mentale nel giugno del 1922 a Parigi (Benvenuto, 2003, p. 31).

² «Queste tipologie testuali propongono differenti maniere di impegnare la riflessione e il ragionamento degli allievi intorno ad argomenti disciplinari o comunque connessi alle discipline curriculari. Il profilo di uscita cui si ispira il protocollo di scrittura documentata è così riassumibile: saper elaborare una determinata forma testuale per determinati scopi attraverso la comprensione, l'interpretazione, il confronto, l'integrazione e la rielaborazione di una serie di documenti e dati di partenza» (Guerriero, 2019, p. 170).

riforma dell'anno scolastico 2018/2019, che ha previsto la cancellazione del saggio breve, sostituito da una prova definita analisi e produzione di un testo argomentativo in cui nella prima parte, comprensione e analisi, si chiede di riassumere il contenuto e gli snodi dell'argomentazione presenti nel testo proposto, che può essere un brano tratto dalla saggistica, dalla stampa periodica ecc. e si pongono domande sulla comprensione (lessico, parti del testo, struttura argomentativa, eventuali aspetti stilistici); nella seconda parte, produzione, le consegne richiedono di elaborare un testo argomentativo a partire dalla questione affrontata nel brano proposto.

La configurazione del protocollo assegna dunque un ruolo importante all'argomentazione, la cui rilevanza educativa è fuori discussione, e accerta la comprensione del documento proposto con la richiesta di sintesi e con domande; la presenza di un unico documento fonte di lavoro configura un tipo di scrittura responsiva, cioè un tipo di prestazione in cui la fonte è un antecedente comunicativo al quale si reagisce o si risponde mediante il testo d'arrivo, che potrebbe eventualmente consistere in una contro-argomentazione (Guerrero, 2019, p. 171).

Si è deciso di iniziare la riflessione partendo dall'analisi delle griglie di valutazione utilizzate in un Istituto Professionale della Lombardia, dall'ultimo cambiamento della prima prova dell'esame di Stato (a.s. 2018/2019) ad oggi.

② Un esame delle griglie di valutazione di un istituto tecnico-professionale

Fondamentale strumento per la valutazione, obbligatoria per la correzione della prima prova dell'esame di Stato, la griglia di valutazione di norma è suddivisa in indicatori generali, comuni alle tre tipologie di prova e specifici per ciascuna tipologia (analisi del testo, tema argomentativo e di attualità); essi a loro volta vengono definiti da descrittori con diversi livelli di misurazione che generano un punteggio solitamente espresso in centesimi (sessanta punti per la gli indicatori generali, quaranta per gli specifici), proporzionato in un secondo momento in ventesimi. Tralasciando in questa sede l'analisi degli indicatori specifici, i quali meriterebbero una trattazione maggiormente estesa, ci si concentrerà su quelli generali. Da subito emergono delle criticità, sia di natura organizzativa, sia applicativo-pratica: nel periodo preso in considerazione, dalla modifica, cioè, della prima prova dell'esame di Stato del 2019, in un solo Istituto, Tecnico-professionale, sono state adottate quattro differenti tipologie di griglia di valutazione. Non esiste, infatti, una griglia valutativa ministeriale che uniforimi descrittori e relativi livelli.

Il MiM elabora la prima prova, uguale per tutti gli indirizzi, e fornisce gli indicatori comuni per la valutazione, tuttavia non fornisce una griglia con descrittori e livelli uniformi; ciò comporta non solo difformità per quanto riguarda la valutazione in senso stretto, ma anche rispetto alla definizione, pianificazione e organizzazione nel triennio degli obiettivi di apprendimento che devono necessariamente essere

conseguiti per acquisire determinate competenze. In linea di massima, il docente attua negli anni precedenti, a partire dal terzo, un avvicinamento allo svolgimento della prima prova dell'esame di Stato adottando la griglia che egli ritiene più congeniale, ad eccezione della griglia del quinto anno, decisa dal Dipartimento di materia; la non univocità delle griglie può portare ad una differenza anche notevole di valutazione nel corso dell'esame, soprattutto quando avvenga con membri esterni. La libertà di scelta dei singoli istituti in materia di docimologia, invece di aiutare gli studenti dei diversi percorsi di studio, potrebbe rendere disomogenea la valutazione generale. Si aggiunga, inoltre, che manca ad oggi l'individuazione di obiettivi di apprendimento ministeriali comuni a tutte le tipologie di istituto, dai licei alle scuole professionali, nonostante agli studenti venga sottoposta la medesima prova d'esame.

Tornando agli indicatori generali presenti nella griglia di valutazione, essi, come da nota ministeriale, sono così suddivisi: il primo prevede una valutazione rispetto all'ideazione, alla pianificazione e all'organizzazione del testo; il secondo si concentra sulla coesione e sulla coerenza testuale; il terzo è relativo alla ricchezza e alla padronanza lessicale; il quarto, sul quale si tornerà successivamente, permette di valutare la correttezza grammaticale e l'uso corretto ed efficace della punteggiatura; il quinto esamina l'ampiezza e la precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali; infine, il sesto considera l'espressione di giudizi critici e valutazioni personali.

La diversità dei livelli per ciascun indicatore di ciascuna griglia è espressa dalla presenza di descrittori più o meno dettagliati: dalla griglia più sintetica che riporta giudizi da "appena accennato" con valore uno, a "eccellente" con valore dieci, si passa alla griglia più dettagliata che riporta, ad esempio, per il terzo indicatore "lessico ricco e adeguato al registro comunicativo" con possibilità di oscillazione tra nove e dieci, "qualche imprecisione lessicale, uso non sempre adeguato del registro comunicativo" con oscillazione da sei a otto e "frequenti e/o gravi imprecisioni lessicali, uso di registri comunicativi poco o per nulla adeguati al contesto" con oscillazione di livello da uno a cinque. Risulta, dunque, evidente il grande margine di autonomia lasciato al docente valutatore. Partendo dal presupposto che, per quanto riguarda la tipologia di prova in esame, la pretesa di oggettività, come Vertecchi *et al.* (2010) affermano, è da considerarsi utopica:

I fattori riferibili alla soggettività individuale, ma che sono anche influenzati dai cambiamenti dei criteri di valutazione che possono essere introdotti anche in conseguenza di scelte di politica scolastica e dall'attenzione sociale che viene prestata a specifici aspetti della valutazione. I dibattiti sulla necessità di maggiore rigore nella valutazione degli studenti ne sono un esempio (p. 110).

È comunque possibile individuare, all'interno degli indicatori generali, quelli che si avvicinano maggiormente all'obiettività, come i primi quattro, anche se questi presentano comunque delle problematiche di applicazione pratica.

Si analizzi, ad esempio, l'indicatore relativo alla correttezza grammaticale. La griglia con descrittori dettagliati riporta la seguente struttura:

4 Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura.	Elaborato corretto, dal punto di vista ortografico e della struttura morfosintattica	2
	Costruzione morfosintattica abbastanza corretta, non sono presenti errori ortografici	1.5
	Alcuni errori non gravi sia ortografici sia morfosintattici	1
	Molti e gravi errori, struttura morfosintattica gravemente scorretta	0.5

La griglia con descrittori mediamente dettagliati è la seguente:

Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura	Forma corretta, con rare imprecisioni (9-10)
	Imprecisioni lievi e non eccessivamente frequenti (6-8)
	Gravi errori ripetuti con frequenza (1-5)

Infine, la griglia con descrittori espressi attraverso il giudizio è la seguente:

Correttezza grammaticale, uso corretto ed efficace della punteggiatura	Appena accennata 1	Scarsa 2	Inadeguata 3	Insufficiente 4	Quasi sufficiente 5	Sufficiente 6	Discreta 7	Buona 8	Ottima 9	Eccellente 10
--	-----------------------	-------------	-----------------	--------------------	------------------------	------------------	---------------	------------	-------------	------------------

Pur essendo consapevoli della difficoltà di una misurazione “matematica” dell'errore, si evidenzia la mancanza di indicazioni chiare, misurabili, appunto, rispetto ai descrittori. Risulta d'obbligo, inoltre, in questo caso, una piccola precisazione rispetto alle indicazioni ministeriali (Legge 8 ottobre 2010, n. 170, art. 5) che prevede nei casi di D.S.A. misure compensative e dispensative che spesso riguardano il “privilegiare il contenuto degli elaborati scritti rispetto alla forma”. Data questa premessa, appare evidente l'impossibilità di applicare pedissequamente l'indicatore alla valutazione per gli scolari con D.S.A. Nello stesso modo risulta complesso valutare gli indicatori relativi al lessico, all'organizzazione, alla coesione e alla coerenza. A tal proposito, a titolo esplicativo, si ricorda che la coerenza è la proprietà che definisce il testo come unità fondamentale della comunicazione linguistica, la coesione invece ne è il suo rispecchiamento (Conte, 1999). L'evidenza della difficoltà valutativa in un'ottica di differenza forma/contenuto è qui ampia.

Data la problematicità dell'obiettività e dell'applicazione rigorosa degli indicatori, risulta complesso adeguare le griglie ad uno standard unitario. Emerge,

tuttavia, un tentativo di valutazione obiettiva rispetto alla correttezza grammaticale-sintattica da una parte e pianificatoria dall'altra.

Discorso diverso può essere applicato agli indicatori relativi ai riferimenti culturali e alla capacità critica degli studenti. La valutazione di indicatori che prevedano una rielaborazione personale ed originale del testo evidenzia un'attenzione al raggiungimento di un avanzato senso critico e di una chiara conoscenza dei vari temi e problemi della vita e del sapere, che, poi, è la definizione di maturità.

Le componenti di una rubrica valutativa, che secondo Castoldi (2016) sono le dimensioni, i criteri, gli indicatori, i livelli e le ancore, risultano, nelle griglie analizzate, espressi sommariamente e senza effettive esemplificazioni osservabili e non aiutano a identificare i processi chiave che caratterizzano la manifestazione di nessuna competenza specifica. Queste componenti, che per Castoldi (2016) costituiscono gli elementi chiave di una rubrica valutativa e svolgono un ruolo fondamentale nel processo di valutazione e certificazione delle competenze, dovrebbero dunque essere perlomeno presenti e dettagliate in tutte le griglie utilizzate.

Anche Wiggins (1998) fornisce principi chiave per la creazione di rubriche di valutazione efficaci che sembrano lontani dalle griglie prese in esame, infatti questi principi prevedono in breve:

- scala di punti: una rubrica dovrebbe avere una scala di valutazione che riflette i diversi livelli di competenza;
- discriminazione efficace: la rubrica deve consentire una distinzione accurata tra livelli di competenza diversi;
- linguaggio preciso: le descrizioni dei livelli di prestazione devono utilizzare un linguaggio dettagliato per identificare chiaramente le caratteristiche di ciascun livello;
- punti chiave: prestare particolare attenzione alla descrizione della prestazione eccellente e alla soglia di accettabilità;
- chiarezza e semplicità: una rubrica chiara e semplice migliora la sua affidabilità.

Si ritiene dunque che gli strumenti presentati, in nessuna delle loro formulazioni, siano adeguati e funzionali, non solo in ottica docimologica, ma anche per la costruzione di una progettazione funzionale alla didattica durante il triennio della scuola secondaria di secondo grado.

3 Dalla valutazione alla progettazione didattica

La stretta correlazione tra le griglie di valutazione, le tipologie di prove, il profilo, le competenze in uscita e la didattica della scrittura viene ritenuta un assioma che non necessita di dimostrazione, poiché sia gli insegnanti sia gli studenti, ma anche coloro che non appartengono al mondo dell'educazione, sanno che in base alla meta da raggiungere si configura e progetta il percorso da seguire per giungervi nel modo migliore o secondo le priorità decise. A queste considerazioni si ag-

giunga il ruolo fondamentale che la valutazione svolge nel modello del *Backward design* (Wiggins, McTighe, 1998), che prevede di progettare la didattica a partire dalla formulazione della prova conclusiva e della relativa modalità di assegnazione di un punteggio, secondo tre passaggi che si potrebbero così riassumere:

- 1- identificare i risultati desiderati di apprendimento e operazionalizzarli;
- 2- determinare i livelli di accettabilità;
- 3- pianificare le esperienze di apprendimento.

Dalle differenti tipologie di prove e di griglie utilizzate negli ultimi anni, prima ancora che interrogarsi sulle soluzioni didattiche si è portati a chiedersi quale sia il senso di proporre la scrittura a scuola, perché farlo, che cosa proporre agli studenti e attraverso quali modalità. Pur essendoci diverse visioni sull'importanza della didattica della scrittura, che discendono da diversi approcci teorici, non sembra che essi siano stati presi in considerazione o esplicitati da chi ha deciso le riforme delle tipologie testuali di maturità o le griglie. Sembra esserci un importante iato tra gli studi accademici sul valore della scrittura e quanto poi messo in pratica ed utilizzato nell'ambito operativo scolastico.

Si prendano ad esempio le principali teorie sulla didattica della scrittura, di matrice cognitivista e socioculturale; l'approccio cognitivista ha evidenziato due principali caratteristiche dello scrivere: la sua complessità cognitiva e la sua processualità (Boscolo, 2002). La prospettiva aperta dagli studi del cognitivismo ha infatti spostato l'enfasi dall'analisi della qualità del testo come prodotto, a quella dell'efficacia delle attività cognitive ad esso connesse. Il testo rappresenta cioè il risultato di un'intenzione comunicativa e, prima di assumere la forma scritta definitiva, si sviluppa attraverso fasi, recupera conoscenze di vario genere, le organizza, si modella e si modifica più volte nella fase di revisione, che non è un'azione puramente estetica, ma un'operazione ricorsiva di riorganizzazione profonda (De Beni *et al.*, 2001). Relativamente alle richieste e alle riforme della Prima Prova, sembra che l'attenzione sia stata spostata su questo aspetto della scrittura, da cui appunto discende l'importanza per la dimostrazione dello sviluppo di una personalità "matura"; se si guardano le griglie di valutazione, però, questo criterio, anche sommativamente, è di minor importanza rispetto a tutti gli altri.

Per quanto riguarda l'approccio socioculturale alla scrittura, esso pone l'accento su un altro aspetto dello scrivere, quello sociale, sia in senso comunicativo, sia come co-costruzione del significato e partecipazione a una comunità di discorso attraverso i generi.

Mentre il cognitivismo analizza la scrittura come abilità individuale, l'approccio socioculturale la considera nell'ambito delle "pratiche" o attività culturali e sociali legate alla lingua scritta. In questa prospettiva la scrittura viene considerata un'attività "situata" e se ne sottolinea il legame con i contesti sociali e culturali dove si sviluppano i processi cognitivi (Cortiana *et al.*, 2022, pp. 470-471).

Da questo approccio alla scrittura, che sembra essere fondamentale nella Riforma del 2018, in cui il testo argomentativo sembra aver preso il sopravvento,

non discendono però criteri nelle griglie per valutare la coerenza ad un contesto dato, in quanto coesione e coerenza spesso sono intese dai docenti valutatori come indicatori da applicare all'interno del testo.

Se «Tra i due approcci è possibile operare una sintesi sostenendo che scrivere voglia dire mettere ordine alle idee, scegliere ciò che si ha da dire e revisionare: consapevolezza, queste, che si acquisiscono in classe, nelle occasioni in cui la scrittura si intreccia con le attività comuni ed è funzionale al confronto di idee e opinioni» (Cortiana *et al.*, 2022, p. 472), questi criteri dovrebbero diventare quelli predominanti anche negli strumenti valutativi ed avere dei chiari indicatori di supporto. Una volta stabiliti gli scopi ultimi della scrittura e le teorie di riferimento sulla sua importanza, ovvero dopo aver fatto chiarezza sugli aspetti fondativi, allora si potrebbe progettare una didattica che sia efficace e misurabile.

3.1 *L'importanza dello sviluppo della capacità critica: la via dell'interdisciplinarietà*

Come afferma Dario Corno (2000): «imparando a scrivere si impara a pensare. [...] scrivere è una sorta di parlare silenzioso in cui chi scrive dialoga con sé stesso privatamente per poi rendere pubblici i suoi pensieri» (pp. 110-111).

L'aspetto che vede nella scrittura delle tipologie testuali, contemplate dagli esami di Stato dal 1999 in poi, un'importante occasione di sviluppo delle capacità critiche sembra essere ciò su cui docenti, istituzioni, correnti pedagogiche, sembrano essere concordi.

Il senso critico è anche un aspetto tra quelli più richiesti in ambiente lavorativo e un aspetto fondamentale della *media literacy* e della *media education* (Smith, 2011; Rivoltella, 2014; Cappello, Cortoni, 2011). In quest'ambito ci si limita a riflettere sul fatto che la capacità critica sia però sviluppabile in misura significativa solo se tutte le discipline scolastiche (ed anche extra-scolastiche) si coordinano tra loro, costruendo progettazioni e *curricula* condivisi che permettano di raggiungere l'acquisizione di un pensiero critico agli studenti, capacità che non si limita ad una sola disciplina, ma è, per sua natura, globale. La scrittura e la didattica della stessa, da sole non possono raggiungere lo scopo di sviluppare un senso critico nello studente, obiettivo per il quale deve iniziare ad esistere una progettazione interdisciplinare e possibilmente integrata anche con i contesti di didattica informale in cui gli studenti si trovano implicati. Soltanto una sinergia di sforzi può portare al raggiungimento di questo importante risultato, così decisivo in un mondo sempre più digitalizzato ed informatizzato, in cui reperire le informazioni o conoscerle non è più un problema, ma che senza la capacità di selezione, comprensione e rielaborazione (ovvero senza capacità critica) si trasforma in un vero e proprio labirinto caotico per chi vi accede.

3.2 *L'importanza della coerenza tra forma e contenuto*

Seguendo le griglie di valutazione, il criterio della correttezza formale riveste ancora un'importanza notevole, anche quantitativamente, nella valutazione di un testo scritto, mentre la pedagogia e le stesse richieste degli esami di Stato sembrano non porre l'accento sull'aspetto formale della didattica della scrittura.

Inoltre oggi vi sono i correttori automatici a disposizione degli studenti, le risorse da “copia-incolla” ed in ultimo Intelligenze Artificiali ormai in grado di scrivere testi corretti autonomamente. In questo contesto viene naturale chiedersi se abbia ancora senso una certa insistenza didattica sulla forma del testo scritto, la grammatica ed il lessico.

Si ritiene che la forma sia ancora fondamentale se insegnata e concepita in sincronia con il contenuto, come sostengono Bereiter e Scardamalia (1995), lo scrivere è una mediazione semiotica tra forma e contenuto, tra il che cosa scrivere e il come scriverlo: si intravede insomma, anche se sullo sfondo, la natura semiotica dello scrivere, la forza discorsiva che ogni contenuto deve incorporare per diventare comunicazione scritta.

Ogni disciplina ha un suo linguaggio ed è la sua padronanza, affiancata ai contenuti che si vogliono veicolare, che rendono competente chi la utilizza; se ad esempio si volesse riflettere sulla solitudine si potrebbe creare un quadro, scrivere una melodia, una canzone, creare una poesia, un discorso, un articolo di giornale, un saggio, un testo argomentativo... insomma la padronanza della forma e del metodo rimane una competenza tanto importante quanto il contenuto che si va a veicolare.

Si ritiene che anche utilizzando un'intelligenza artificiale, la coscienza e conoscenza degli aspetti formali utilizzati e la loro coerenza con i contenuti vadano indagate e valutate, magari oralmente, interrogando lo studente sulle ragioni delle scelte utilizzate nel testo. Anche chiedendo allo stesso programma di Intelligenza Artificiale di valutare testi scritti, da esso emerge il suggerimento di avvalersi di un approccio bilanciato tra l'utilizzo di strumenti automatizzati e l'analisi umana. Gli strumenti automatizzati possono supportare il processo identificando errori ortografici e grammaticali di base, ovvero la forma fine a se stessa, ma la sua correlazione con il contenuto e gli aspetti che da questa connessione discendono non sono valutabili ad oggi da un'intelligenza artificiale e quindi si ritiene che valga la pena approfondire una didattica ed una docimologia della scrittura che li metta al centro.

④ **Alcune proposte per una valutazione alternativa della didattica della scrittura**

4.1 *Il debate*

Al fine di poter sviluppare una solida capacità espositiva scritta è fondamentale lavorare anche sull'oralità. Il *debate* rappresenta un utile metodo didattico per l'apprendimento cooperativo, la *peer education*, e per la stimolazione e lo sviluppo del senso critico; esso ha origini antiche che vanno dai dibattiti aristotelici alla *disputatio* medievale passando per la retorica antica e approdano alle gare nei tempi moderni. La formulazione di tesi argomentative che tengano in considerazione anche le opinioni discordanti o opposte alla propria favorisce sia la riflessione mediata, sia la pianificazione critica degli argomenti. In un contesto scolastico, il

debate si delinea come esercizio all'ascolto, da un lato, e alla presentazione argomentata dall'altro, creando la possibilità di toccare argomenti raramente affrontati o che siano di stretta attualità e di grande interesse per gli studenti. Ovviamente il percorso tematico deve essere mediato e guidato dall'insegnante che esplicita le regole degli scambi e introduce tesi e antitesi per far approdare il gruppo classe ad una sintesi conclusiva coerente con le premesse e lo sviluppo discorsivo tenuto. Interessante è integrare nel *debate* la valutazione formativa, facendo assumere agli studenti il ruolo di "giuria" come nelle regole del mondo anglosassone, decisamente più avvezzo al sistema, anche se la sua applicazione diretta e completa è, perlomeno nel nostro paese, di difficile attuazione (De Conti, 2022).

L'empatia e la capacità di dare spazio all'altro vengono stimolate, inoltre la componente valutativa incrementa lo sforzo pianificatorio e organizzativo del materiale utilizzato e della restituzione orale che, naturalmente, può essere riutilizzata in forma scritta partendo dall'abitudine sperimentata nel dialogo e nella discussione (Cinganotto *et al.*, 2021).

L'utilizzo dello strumento *debate* come forma valutativa può avere ricadute positive e utili anche nella scrittura, nello specifico in due momenti diversi della valutazione: in una fase precedente esso è funzionale all'esercizio della capacità critica e di pianificazione testuale, in una seconda fase, successiva alla effettiva valutazione da parte dell'insegnante, può rappresentare un prezioso momento di confronto qualora si chieda allo studente di motivare e giustificare oralmente, sulla base sia della correzione, sia della struttura mediata dello stesso *debate*, le motivazioni del proprio scritto e, in caso di divergenze rispetto alla valutazione, di applicare il senso critico per sostenere la propria tesi.

4.2 La valutazione formativa

La valutazione formativa rappresenta un pilastro fondamentale nel panorama educativo contemporaneo, rivestendo un ruolo essenziale nell'orientare e ottimizzare il processo di apprendimento. Si tratta di un approccio valutativo che si discosta dalla tradizionale valutazione sommativa, poiché il suo obiettivo principale è quello di fornire *feedback* tempestivi e costruttivi agli studenti durante il percorso di studio. La valutazione formativa si basa sull'idea che l'apprendimento sia un processo dinamico e continuo, dove gli errori e le sfide rappresentano opportunità di crescita. Partendo da questa premessa, le domande che si impongono ai docenti sono in primo luogo come essi possano mettere a punto un efficace e rigoroso dispositivo di valutazione formativa di testi prodotti dagli studenti se le loro competenze docimologiche debbono essere mediamente accresciute; in seconda istanza come i docenti possano insegnare agli studenti a valutare il proprio elaborato e quello dei compagni, in un'ottica di didattica metacognitiva e collaborativa, se essi stessi non hanno strumenti chiari e una formazione docimologica; la problematica della valutazione finale e della poca chiarezza delle griglie si associa dunque alla difficoltà ad insegnare ed applicare anche questo fondamentale approccio metodologico alla didattica della scrittura (Greenstein, 2017).

Si ritiene necessario che gli studenti vengano guidati nella revisione attiva dei propri lavori, imparando a identificare punti di forza e aree di miglioramento attraverso l'analisi critica delle scelte linguistiche, della struttura argomentativa e delle evidenze fornite. Allo stesso tempo, si propone di utilizzare *setting* didattici in cui gli studenti siano incoraggiati a fornire *feedback* costruttivi ai loro compagni di classe, contribuendo così a un ambiente di apprendimento collaborativo in cui ciascun individuo assume un ruolo attivo nel perfezionamento dell'abilità di scrittura (Lave *et al.*, 1991).

5 Conclusioni

La valutazione non è semplicemente un atto formale, ma piuttosto un'opportunità di valutare la propria conoscenza, le competenze di analisi critica e l'abilità di presentare in modo chiaro le idee. Riflettere sugli strumenti di valutazione deve portare le istituzioni a trovare nuove soluzioni e modelli che possano essere usati per il miglioramento delle griglie attualmente in vigore.

Si ritiene inoltre che, date le urgenze educative a cui la didattica della scrittura deve rispondere, bisognerebbe ampliare gli orizzonti valutativi ed andare oltre l'utilizzo delle griglie, affiancando magari ad esse un colloquio orale sul proprio elaborato e strumenti valutativi formativi, secondo il principio di triangolazione di Castoldi (2016).

Inoltre, sempre attraverso una chiarificazione degli strumenti docimologici, si consentirebbe agli studenti di comprendere come il loro lavoro sia valutato e di individuare i punti di forza e le aree in cui è possibile migliorare durante il percorso di studio.

La pluralità delle griglie di valutazione, così come si configura attualmente, non risulta efficace nemmeno per offrire un'autonomia valutativa ai diversi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado, per i quali si rivelerebbe piuttosto necessaria una differenziazione delle tipologie di prova stesse.

Lo studio delle griglie utilizzate in contesto nazionale per la valutazione delle prove d'esame andrebbe sicuramente affrontato in maniera più particolareggiata e le proposte di differenti strumenti valutativi andrebbero affinate, sistematizzate ed ampliate, seguendo il principio che la didattica della scrittura non può strutturarsi efficacemente se non in seguito alla definizione dei propri scopi ultimi.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
Bereiter K., Scardamalia M. (1995). *Psicologia della produzione scritta*. Firenze: La Nuova Italia.

- Boscolo P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*. Roma: Laterza.
- Cappello G., Cortoni I. (2011). Crescere e insegnare nella società in rete. *Studi e ricerche MED*, Vol. 2, n. 1.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze* (II ed.). Roma: Carocci.
- Cinganotto L., Mosa E., Panzavolta S. (2021). Quando la webcam è accesa e la testa spenta. Strategie per una didattica attiva in DAD e DDI. *IUL Research*, Vol. 2, n. 3, pp. 251-266.
- Conte M.-E. (1999). *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. A cura di Mortara Garavelli. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Corno D. (2000). Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere. In F. Camponovo, A. Moretti (a cura di). *Didattica ed educazione linguistica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cortiana P., Scardino R., Zorzi E. (2022). Imparare le abilità di revisione attraverso l'apprendistato cognitivo: una proposta didattica in ottica collaborativa. *Formazione e Insegnamento*, Vol. XX-n. 1.
- De Beni R., Cisotto L., Carretti B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.
- De Conti M. (2022). Una concezione modulare del protocollo di dibattito. *Educare.it*, Vol. 22, n. 5.
- De Landsheere G. (1971). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles: Labor.
- Greenstein L. (2017). *La valutazione formativa*. Torino: UTET.
- Guerriero A.R. (2019). Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli delle prove di scrittura. *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 166-176.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piéron H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963; tr. it. (1965). *Esami e docimologia*. Roma: Armando.
- Rivoltella P.C. (2014). *Media Education. fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Smith J. (2011). The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World. *Journal of Media Literacy Education*, pp. 96-98.
- Vertecchi B., Losito B., Agrusti G. (2010). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins G., McTighe J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.