

PRODUZIONE DEL TESTO SCRITTO E PROBLEMATICHE VALUTATIVE

Introduzione

La mia maestra, unica nei cinque anni di scuola elementare, ha sempre sottolineato come io fossi *poco portata* per il ricamo, per il cucito, e per *fare i temi*. Il mio ricordo di quando frequentavo la scuola elementare mi rimanda sensazioni di disagio legate al momento in cui dovevo svolgere il classico tema. A rievocare tale sensazione non è tanto la famosa matita rossa e blu, strumento principe per rimarcare gli errori ortografici e sintattici, quanto il foglio bianco, da riempire con idee belle e originali, indispensabili per comporre un *bel tema*. La mancanza di creatività, di fantasia e di originalità che mi veniva attribuita nella produzione dei testi, mi identificava come un'alunna *poco portata* per l'italiano scritto; mi si riconosceva invece una *naturale predisposizione* verso l'ambito logico – matematico. Questo giudizio – categorizzazione ha influito in modo notevole sulla percezione che avevo delle mie caratteristiche personali e in qualche misura anche sul mio percorso scolastico. La convinzione di *non essere portata* per l'italiano scritto ha continuato a sedimentare dentro di me, tanto che percepisco ancora la sensazione di pericolo suscitata dal compito in classe di italiano e le numerose strategie escogitate per strappare un buon voto: i tentativi di scoprire in anticipo l'argomento del tema, la ricerca affannosa di idee e spunti ecc. E come poteva essere diversamente? Nessuno mi aveva insegnato che saper scrivere è un'arte che si può imparare e che va insegnata.

Non ho imparato né a cucire né a ricamare; invece il mio ruolo di insegnante di lingua italiana per 25 anni alla scuola elementare e poi alla scuola media, mi ha indotto fin dall'inizio a ripensare alla lingua scritta e ad analizzare le mie idee implicite, le concezioni di sviluppo delle capacità dei singoli bambini, le teorie sull'apprendimento da me privilegiate e l'identità riconosciuta alla valutazione. Ho vissuto tutti i cambiamenti che la scuola ha attraversato dagli anni sessanta ad oggi e ho constatato come a una trasformazione anche rilevante nell'organizzazione e nelle metodologie, non sempre corrisponda un cambiamento significativo e consapevole del modo di operare della maggior parte degli insegnanti, ancorati, spesso inconsapevolmente, a schemi e presupposti teorici del passato. Mi sono chiesta spesso se le modalità da me adottate per insegnare a produrre testi fossero adeguate ed efficaci. Me lo chiedevo in particolare nei casi di insuccesso scolastico. Ho iniziato e concluso molti cicli e spesso ho constatato che se un buon numero di alunni terminava la scuola elementare o media con una padronanza sicura in lingua scritta, altri invece incontravano ancora molte difficoltà. Ho rinnovato più volte il curriculum di lingua scritta, anche dietro allo stimolo dei cambiamenti che la scuola ha conosciuto nell'ultimo trentennio, tuttavia i vecchi problemi sono tornati spesso a riproporsi: alunni che nei temi hanno poco da dire, o che non sanno

come scrivere quello che vogliono dire, oppure che hanno un'immagine negativa della scrittura e della propria competenza. Il fatto è che non è facile trovare indicazioni sugli strumenti e sulle modalità da adottare per insegnare a produrre testi scritti. Perciò mi sono chiesta:

- Quali strategie e schemi di lavoro suggerire all'alunno per aiutarlo a comporre un testo scritto? E attraverso quali strumenti e procedure l'insegnante può conoscere le personali modalità di approccio degli alunni alla scrittura?
- Come organizzare il contesto di scrittura in modo tale da favorire la motivazione degli alunni?
- La valutazione può essere strumento che aiuti l'insegnante a insegnare e l'alunno a imparare?
- Esistono modalità di valutazione che non categorizzino l'allievo, ma lo guidino a conoscere i punti forti e deboli della propria prestazione e dunque lo aiutino a migliorare?

Da queste domande è partito il mio percorso di ricerca, che ha coinciso inizialmente con il lavoro di tesi all'università, dal momento che io l'ho frequentata intanto che insegnavo, ma che è poi continuato anche in seguito e continua tuttora. Esso ha avuto come oggetto la produzione e la valutazione del testo scritto; ho provato la traducibilità, sul piano didattico, di alcune teorizzazioni della ricerca psicopedagogica contemporanea, costruendo e sperimentando, nell'ambito della valutazione del testo, strumenti e strategie alternativi a quelli tradizionalmente utilizzati a scuola. Attraverso modalità di intervento che focalizzano ora il prodotto, ora le strategie adottate durante la produzione, ora le concezioni personali e gli atteggiamenti sottesi alla lingua scritta, è stata attivata la riflessione degli alunni sui processi mentali che ognuno mette in atto quando deve produrre un testo.

Nel mio percorso di ricerca ho trovato alcune risposte alle mie domande, testimoniate dai risultati positivi riscontrati sul piano dell'apprendimento; altre invece hanno quel tanto di incertezza che le rende ancora più interessanti, in quanto non chiudono questioni, ma ne pongono di nuove, facendo sorgere ulteriori argomenti di riflessione.

La scuola insegna a scrivere?

Comporre un testo è un'attività complessa: occorre avere idee e conoscenze sull'argomento, saperle recuperare in memoria, organizzarle attorno a un nucleo centrale e trascriverle rispettando le convenzioni grammaticali, sintattiche e relative al tipo di testo richiesto. La competenza testuale va costruita con gradualità, attraverso una pluralità di percorsi e l'utilizzo di strategie e interventi mirati, che non si risolvono nel semplice *far scrivere* gli alunni. In verità a scuola, se si fa eccezione per la primaria, non si insegna veramente a scrivere, ma *si fa scrivere e si valuta la capacità di scrivere*. Infatti, mentre da una parte si richiedono agli studenti abilità sempre più alte nell'elaborazione del "tema", dall'altra non sempre viene seguito un percorso mirato per sviluppare negli alunni tale capacità. Ed è molto difficile imparare a produrre testi facendo solo tre o quattro temi a quadrimestre, proposti non come esercitazioni, ma come prove di verifica, perciò con tutte le implicazioni sul piano emotivo che queste comportano. Anche i titoli – traccia di solito sono piuttosto nebulosi: spesso non viene esplicitato allo studente che cosa ci si aspetta da lui, cioè qual è lo scopo della sua produzione, qual è il destinatario, quali caratteristiche deve possedere l'elaborato

relativamente alla tipologia testuale e al genere, attraverso quali criteri di valutazione verrà analizzata la prova. Scrittore competente è colui che sa comporre tutti i tipi di testo che possono essergli richiesti nella sua esperienza scolastica, rispettando le caratteristiche relative al genere, allo scopo, al destinatario, alla tipologia testuale. La capacità di scrivere è pertanto un'abilità flessibile e concretamente spendibile e non legata a un particolare tipo di produzione scritta (o meglio, al bel tema). Anche le indicazioni programmatiche proposte dalle riforme che si sono succedute dagli anni settanta ad oggi (Programmi del 1979 per la scuola media e del 1985 per la scuola elementare, Legge 53/2003 "Riforma Moratti", Indicazioni per il curricolo del ministro Fioroni) sottolineano e ribadiscono che uno degli scopi dell'istruzione è sviluppare nell'allievo la capacità di esprimersi adeguatamente in lingua scritta, in base a specifiche esigenze e tipologie testuali, con lo scopo di raggiungere un reale obiettivo espressivo e comunicativo.

Il mio intervento in questa sede focalizzerà soprattutto la correzione e la valutazione del testo, facendone emergere la forza nell'aiutare gli alunni a maturare una buona competenza nella produzione scritta. Prima di entrare nello specifico dell'argomento però vorrei soffermarmi brevemente su come creare in classe contesti di scrittura autentici, in cui lo scrivere sia percepito dall'alunno come un'attività significativa, definendo alcune linee generali che esprimono il mio orientamento; all'interno di tali contesti si inseriscono e trovano senso le buone pratiche di valutazione.

Presenterò poi alcuni presupposti teorici di base, che fanno da sfondo alle modalità operative proposte in seguito e che hanno ispirato la costruzione di alcuni semplici strumenti per aiutare l'insegnante e l'alunno nella valutazione e nell'autovalutazione del testo. I paragrafi 4 e 7 ne illustrano alcuni solo a scopo di esempio; essi possono però fungere da modello all'elaborazione di altri.

Prenderò quindi in considerazione le diverse fasi di cui si compone il processo di valutazione: la correzione del testo, la formulazione del giudizio e la restituzione del compito all'allievo. Le indicazioni operative qui proposte non vogliono avere alcuna pretesa di originalità né di esaustività e neppure vogliono costituire un insegnamento ai colleghi certamente esperti in tali operazioni. Vogliono essere solo un esempio di come si possono concretamente e coerentemente tradurre in classe alcuni suggerimenti e indicazioni della ricerca psicopedagogica, agganciando quindi lo studio teorico alla pratica didattica. Si tratta infatti di modesti tentativi, aperti a ogni possibile modifica, che però testimoniano come l'insegnante possa ricavare da un attento esame degli studi teorici, assai più spunti e idee da elaborare che "ricette" da applicare. Sono profondamente convinta che in questo processo di studio, di rielaborazione personale e di tentativi di verificare quotidianamente in classe l'efficacia di quanto emerge dagli studi teorici, risieda il segreto di una valida formazione dell'insegnante in servizio.

2. Un contesto di scrittura significativo

Per facilitare la volontà degli alunni a mettersi in gioco, è importante creare un clima favorevole e stimolante, in cui si attivi la curiosità linguistica, con proposte che tengano ben desta l'attenzione, facilitino l'ascolto, stimolino a osservare la lingua con tutti i cinque sensi e a manipolarla in modo creativo, in un ambiente sano dal punto di vista linguistico. A partire da qui si possono poi fare

molti approfondimenti: lettura, scrittura, grammatica ecc. Lo scrivere sarà percepito dagli alunni come un'attività significativa innanzitutto se sperimentano l'utilità e la funzionalità delle loro produzioni, perciò si dovrà evitare di far esercitare gli allievi su pochi generi di tipo accademico – letterario, ma far emergere le potenzialità della scrittura nei diversi momenti della vita dentro e fuori la scuola. Lo scrivere dunque non dovrà essere solamente una pura esercitazione individuale a partire da un modello dato, ma uno strumento utile a raggiungere un obiettivo condiviso dalla classe (scrivere il verbale di una discussione, la relazione su un'uscita, una storia fantastica nata da un'escursione insieme, la sceneggiatura di uno spettacolo teatrale, la recensione di un film...)

Inoltre la scrittura diventa significativa per gli alunni se si avanzano proposte interessanti. Cosa può essere interessante per i ragazzi? Lo sono gli argomenti vicini alla loro esperienza e ai loro vissuti, ma anche le modalità di esecuzione, come per esempio la produzione in coppia o in piccolo gruppo, la presenza di un destinatario esterno a cui inviare i propri scritti o con cui interagire per comporre – perché no? – una storia a più mani. Oppure il carattere giocoso di alcune attività, come ad esempio i giochi di scrittura, che combinano il momento ludico con la qualità del risultato, che verrà valorizzato in termini di originalità, adeguatezza, capacità inventiva.

In tale contesto è molto importante il ruolo dell'insegnante: non basta che egli conosca tecnicamente la lingua, ma è essenziale che abbia qualcosa da dire di proprio, che viene dalla sorgente autentica della persona, che riesca ad esprimere la propria fantasia, a mettersi in gioco scrivendo insieme agli alunni, a portare fuori ciò che è dentro di sé. Se diciamo ciò che è estraneo a noi, non riusciremo a coinvolgere i ragazzi.

Inoltre per sviluppare la motivazione a scrivere, l'insegnante deve fare attenzione a creare un equilibrio fra le difficoltà del compito e le capacità degli allievi: la proposta di scrittura non deve essere né troppo facile, né troppo difficile, ma deve poter creare una “sfida ottimale” (P. Boscolo, *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, 2002).

3. La correzione e la valutazione del testo scritto: alcuni presupposti teorici di base

Tutti gli insegnanti di lingua italiana sanno bene quale difficoltà comporti valutare i testi elaborati dagli allievi e sono molti i dubbi, le perplessità e spesso le frustrazioni che assalgono il docente, non solo quello alle prime armi, quando si trova a sviluppare un piano di verifica e di valutazione degli apprendimenti dei suoi studenti e in generale della sua didattica. In effetti ogni insegnante, nella propria esperienza, ha certamente avuto modo di verificare come il proprio giudizio valutativo su una composizione scritta non sempre concordi con quello espresso dai colleghi sullo stesso testo e come tale giudizio vari, a distanza di tempo, anche da parte dello stesso docente, come è stato rilevato anche da numerosi studi e ricerche. La soggettività è riferita, accanto all'espressione del giudizio di valore, anche al momento della correzione del compito, poiché ci sono frequenti discordanze persino nell'identificazione degli errori. Questo accade perché l'insegnante, nel correggere e valutare le produzioni scritte, si affida a criteri personali e a procedimenti impliciti, maturati durante l'esperienza di insegnamento e interiorizzati al punto da divenire automatici. Avere chiarezza sulle modalità da adottare per correggere e valutare un testo, oltre a rispondere a criteri di correttezza professionale, è una condizione necessaria per una didattica efficace della lingua scritta. Infatti la raccolta di informazioni precise consente di verificare l'efficacia del lavoro

svolto, l'adeguatezza delle competenze maturate dagli allievi nei compiti di scrittura e di cogliere le carenze particolari del singolo alunno e quelle comuni a tutta la classe, elementi essenziali per regolare l'itinerario didattico. L'assunto di base da me privilegiato è che un buon sistema di valutazione sia una condizione indispensabile a una buona didattica della lingua scritta. La valutazione a cui si fa riferimento è la valutazione formativa, intesa come "ricerca di informazioni su tutte le componenti dell'educazione, guidata dalla necessità di assumere decisioni educative finalizzate a ben calibrare le ulteriori esperienze educative e a promuovere conoscenze, competenze e atteggiamenti indicati dai curricoli" (M. C. Costa e A. Visalberghi, 1995). Parlare di valutazione formativa significa dunque privilegiare un'osservazione la cui preoccupazione primaria è quella di aiutare l'alunno a imparare e l'insegnante a insegnare. È una visione molto legata al concetto di insegnamento differenziato, perché la valutazione esplica tutte le sue potenzialità formative nella misura in cui analizza in modo preciso negli alunni le motivazioni, i ritmi di apprendimento, gli atteggiamenti di fronte al compito, i processi e le strategie utilizzate nel percorso di costruzione delle conoscenze, per adeguare gli interventi alle necessità di ciascuno. L'obiettivo principale è quello di identificare le difficoltà al momento della loro insorgenza, di individuare i fattori che ne sono alla base e di adeguare e regolare di conseguenza l'azione didattica. Nel caso di un curricolo di lingua scritta, significherà indagare una serie di variabili che interagiscono e che influiscono sulla maturazione della competenza nella scrittura. Oltre ad analizzare il testo scritto, per verificare in quale misura sono presenti le caratteristiche che l'elaborato deve possedere in base alla tipologia e alla situazione comunicativa, occorre conoscere anche le variabili di natura affettiva e motivazionale coinvolte nella produzione scritta, nonché le rappresentazioni spontanee che l'alunno ha sulla scrittura e sulla propria competenza, dato che queste componenti hanno un forte peso sulla disponibilità dell'alunno a sperimentarsi nei compiti assegnati. È importante che gli alunni maturino il gusto di scrivere, perciò si dovranno trovare modalità adeguate a mettere in evidenza anche le dinamiche motivazionali e non solo il livello di competenza. Come afferma Boscolo, "La motivazione a scrivere è un atteggiamento che si costruisce nel tempo e per tempo, utilizzando tutte le opportunità per aiutare gli alunni a sentirsi scrittori, cioè capaci di esprimersi e comunicare in forma scritta. Non è necessaria alcuna dotazione innata, ma solo abilità che si possono e si devono imparare"(P. Boscolo, *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, 2002).

4. Le griglie per valutare e autovalutare il testo

Le ricerche sviluppate in questi ultimi anni hanno evidenziato il ruolo centrale che nell'apprendimento hanno le abilità metacognitive, cioè la presa di coscienza dei propri processi cognitivi in vista di una loro adeguata regolazione. La consapevolezza che l'alunno ha delle modalità con cui elabora e organizza le conoscenze, delle strategie attivate nei vari compiti, delle abilità possedute e delle difficoltà incontrate è un elemento importante nella progressione degli apprendimenti. Perciò nelle attività che riguardano la produzione scritta, è importante utilizzare strumenti e procedure per migliorare la consapevolezza di diversi aspetti: i criteri da seguire per comporre testi adeguati alle diverse tipologie e alle differenti situazioni comunicative, le personali modalità e strategie utilizzate, le rappresentazioni spontanee sulla lingua scritta, le competenze che già hanno e le difficoltà che ancora incontrano e anche le dimensioni affettive ed emotive implicate nel compito di scrittura. Quanto più ampia sarà tale consapevolezza, tanto più forte sarà la loro capacità di autoregolazione e controllo dei processi cognitivi. Strumenti efficaci per sviluppare la

dimensione metacognitiva sono le griglie per la produzione, la correzione e la revisione del testo scritto e i questionari di autopercezione. Le griglie, attraverso domande adeguate, guidano l'alunno nel momento della composizione e lo aiutano, in itinere e alla fine, ad analizzare i diversi aspetti del testo. I questionari di autopercezione lo stimolano a considerare la propria padronanza per verificare se ha soddisfatto le richieste della traccia, quali difficoltà ha incontrato, quali errori ha commesso e per quali possibili cause.

Ora presenterò a scopo di esempio due griglie: la prima (tab.1.A e 1.B in allegato) guida lo studente durante la produzione del racconto, l'altra (2.A e 2.B.) lo aiuta a rivedere e correggere il testo. I disegni e alcune indicazioni della seconda griglia sono tratte dal testo "F. Mandelli e L. Rovida, *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base* - La Nuova Italia, 1997. Tali strumenti sono nati in classe, nel lavoro con i ragazzi, e sono stati elaborati collettivamente, quando essi avevano già una buona conoscenza delle caratteristiche della tipologia testuale considerata. Esse, esplicitando le caratteristiche che il testo deve possedere in relazione alla tipologia e alla funzione comunicativa, chiariscono all'alunno le competenze che deve possedere e ne agevolano l'interiorizzazione; inoltre, come vedremo in seguito, rendono trasparenti le modalità e i criteri seguiti dall'insegnante nella correzione e nella valutazione.

5. La correzione del testo: alcune indicazioni operative

La prima cosa che faccio quando mi accingo alla correzione e alla valutazione di un pacchetto di compiti dei miei alunni, è di suddividerli in base alla traccia svolta e, a loro volta, in gruppetti di non più di cinque o sei. Dovranno esserci giuste pause fra la correzione di un pacchettino e l'altro, per evitare che la stanchezza o la noia portino a commettere errori. Infatti la correzione di un testo è un'operazione complessa, che richiede molta cura e un'attenta sorveglianza da parte dell'insegnante, affinché le informazioni raccolte siano precise ed affidabili e per non essere influenzati da impressioni, aspettative, stereotipi.

Poi leggo una prima volta il testo per intero, senza fermarmi a sottolineare gli errori o a scrivere commenti. In questo modo si ha una prima impressione della qualità globale del compito, di cui si dovrà tenere conto nel giudizio finale. Attraverso questa prima lettura si identificano anche quegli elaborati che non rispondono per niente alle istruzioni, perché sono del tutto fuori tema, oppure quelli privi di struttura logica. In questo caso non occorrerà procedere ad una correzione analitica, ma si dovrà individuare il motivo dell'errore per poi intervenire in modo adeguato.

Passo poi alla correzione analitica. Questa fase richiede di leggere alcune volte il testo, ogni volta con una precisa linea di attenzione e con precise finalità, focalizzando i diversi aspetti dell'elaborato, per esempio l'aderenza alla traccia, la qualità e l'organizzazione del contenuto, la buona formazione morfo-sintattica delle frasi, la chiarezza dei riferimenti intra-testuali, l'appropriatezza del lessico ecc. Una particolare attenzione va dedicata alla rilevazione e alla segnalazione degli errori e delle imprecisioni: a seconda della modalità adottata, cambia il ruolo attribuito all'allievo. Se gli errori vengono solamente localizzati, mediante marcatori grafici di vario tipo, si richiede all'alunno di individuare il tipo di sbaglio e risolverlo, riconoscendogli così un ruolo attivo. Al contrario, se è l'insegnante a proporre una riformulazione corretta, all'alunno è richiesto solo di prendere atto della correzione. La modalità da me privilegiata può essere definita

correzione classificatoria (Serafini, 1985 in M. Della Casa, *Scrivere testi*, 1994): consiste nel riportare, in corrispondenza della struttura errata o imprecisa, un'indicazione sull'aspetto del contenuto o sulla categoria grammaticale a cui essa appartiene (per esempio caduta nella continuità logica, passaggio non adeguatamente sviluppato, modo o tempo verbale errato, uso improprio del pronome relativo, errore nella concordanza morfologica di persona, genere, numero ecc.). In questo modo si stimola la riflessione dell'alunno, lo si orienta sull'errore commesso e lo si accompagna nella risoluzione della difficoltà, lasciandolo comunque attivo. Si approfondisce inoltre la dimensione metacognitiva, in quanto si sviluppa la consapevolezza delle strutture del processo compositivo di cui si deve impadronire.

Per gli errori più facilmente identificabili, come quelli di ortografia o di punteggiatura, si può adottare una simbologia concordata con gli alunni, come racchiudere in un ovale il segno di punteggiatura errato, oppure riportare un cerchietto o una freccetta in corrispondenza di ripetizioni lessicali o di altre strutture: essi saranno poi facilitati durante l'autocorrezione e potranno procedere con maggiore autonomia. E' importante inoltre che siano abituati a lasciare nella pagina un margine sufficientemente ampio perché l'insegnante possa intervenire con la segnalazione degli errori o anche con domande, indicazioni e suggerimenti operativi, valorizzando così l'aspetto comunicativo con l'alunno, come se si interagisse oralmente con lui. E' bene inoltre ricordare che è importante integrare la rilevazione degli errori con annotazioni positive, in cui si focalizzano i punti forti dell'elaborato.

Le modalità di correzione di uno stesso compito possono variare da un alunno all'altro; è essenziale che l'insegnante si chieda: "E' giusto per lui questo metodo? Che cosa ne farà? Questa strategia consente di ottenere da lui il migliore risultato? Stimola un atteggiamento costruttivo?"

Va sottolineato inoltre che al momento della restituzione del compito è fondamentale accompagnare il bambino nell'autocorrezione, dosando l'intervento in base alle sue necessità. Non bisogna poi caricare gli errori di eccessiva importanza, nel senso che l'alunno deve prenderne coscienza, ma senza pensare che si tratti di problemi drammatici, tali da compromettere la qualità del suo scritto. Le parti non riuscite sono comunque migliorabili, e dal punto di vista motivazionale sono molto più utili le indicazioni dell'insegnante su come ricostruire un periodo sintatticamente scorretto piuttosto che sottolineare con insistenza l'errore, suscitando in lui la percezione di fallimento.

6. La valutazione della produzione scritta

Le griglie che ho presentato ad uso dell'alunno sono molto utili anche all'insegnante nell'operazione non facile di correggere e valutare un testo, perché sono una guida all'analisi del compito dell'alunno. Infatti esse focalizzano gli aspetti del testo (es. contenuto, forma, stile e lessico, impaginazione...) e per ogni aspetto precisano alcuni tratti essenziali da sottoporre a verifica. Per es., per valutare la correttezza e la proprietà linguistica occorre analizzare: la costruzione della frase e del periodo, l'ortografia, la punteggiatura, la grammatica, il lessico. Alcune di queste caratteristiche sono comuni a tutti i testi, altre cambiano secondo la tipologia e il genere, perciò è necessario elaborare griglie che riproducano gli schemi fondamentali delle tipologie testuali a cui si fa riferimento. Queste griglie rendono trasparenti all'alunno le modalità e i criteri seguiti dall'insegnante nella correzione e nella valutazione.

Da un punto di vista didattico, il giudizio su un elaborato non deve classificare l'alunno, né stimolare competizione in classe, ma dare indicazioni sui punti forti e deboli della sua produzione. Pertanto l'espressione del giudizio deve avvenire in forma analitica, con un linguaggio semplice e chiaro, affinché l'alunno possa conoscere quali competenze padroneggia in modo sicuro e quali devono invece essere ancora consolidati, cosa sa fare e cosa no. Inoltre deve essere completo, cioè tenere in considerazione tutti gli aspetti del testo.

La consapevolezza dei punti forti e deboli può essere poi approfondita con l'uso di questionari di auto percezione, che possono affiancare il giudizio analitico, come vedremo in seguito.

Va tenuto in considerazione inoltre che se si è in fase di valutazione formativa, non serve tanto calcolare punteggi e definire voti, quanto individuare problemi e formulare consigli e suggerimenti per la loro soluzione. Il giudizio dovrà perciò contenere commenti sul contenuto o su porzioni di esso e proporre suggerimenti per migliorare.

La valutazione deve essere attenta ma non fiscale, deve cioè evidenziare gli errori, ma anche i punti forti, rafforzando così l'autostima. A tale scopo vanno focalizzati, come già detto, oltre agli errori anche gli aspetti positivi del compito, rilevando i progressi che l'alunno ha compiuto rispetto ai compiti precedenti. Questo è particolarmente importante per gli alunni che incontrano difficoltà nell'apprendimento.

7. La restituzione del compito all'alunno e l'autocorrezione

Una particolare attenzione deve essere dedicata alla lettura e interpretazione del giudizio analitico da parte dell'alunno, perciò la restituzione del compito corretto e valutato dovrà costituire un momento importante della lezione, attentamente pianificato. Lo scopo è di orientare lo studente a identificare gli aspetti del testo che ha eseguito correttamente, differenziandoli da quelli che contengono debolezze ed errori, e di stimolarlo a risalire alle possibili cause delle difficoltà per rimuoverle.

Le attività qui presentate, dopo un primo momento individuale, si svolgono a livello collettivo e sono una preziosa occasione per avviare la classe a diventare una "comunità di discorso, anche se solo potenziale" (P. Boscolo, *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, 2002). Infatti la revisione, la correzione e l'autocorrezione del testo possono essere eseguite in collaborazione, valorizzando quindi la funzione profondamente comunicativa che la scrittura ha, perché essa viene eseguita in un contesto di interazione. La discussione sugli aspetti del testo di volta in volta presi in considerazione, porta alla ricerca e alla costruzione di nuovi significati e alla rielaborazione e ricostruzione di quelli già posseduti, che così si approfondiscono, si chiariscono, si precisano, nel continuo confronto degli alunni fra loro e con l'insegnante. La classe diventa così un luogo in cui si conversa, si argomenta, si ragiona sulla lingua insieme, dove il docente non spiega, ma guida la conversazione, dove si scopre un ampio ventaglio di possibilità espressive, dove si apprende "la buona lingua", dove infine anche l'insegnante impara a muoversi fra le diverse forme di organizzazione del pensiero, per costruire ponti, formare agilità. Non va dimenticato infatti che oggi la scrittura risente della mancanza di un pensiero strutturato, poichè i nostri ragazzi hanno problemi con il pensiero proposizionale, che procede in modo lineare, strutturato, concatenato e che segue

tutte le regole linguistiche (chiarezza, coerenza, coesione...). Ora si impone un'intelligenza diversa, che potremmo definire a impulsi, con molti stimoli contemporaneamente, in cui i pensieri si affollano, in una sorta di ipertesto mentale. Il momento della correzione collettiva può essere dunque una preziosa occasione di confronto e di rielaborazione condivisa.

Quando si restituisce il testo, per prima cosa è importante chiedere ai ragazzi di leggere attentamente il giudizio analitico per prendere visione degli errori e delle correzioni apportate dall'insegnante, stimolandoli a porsi le seguenti domande: "Mi sono tutti chiari gli errori e le correzioni indicate dall'insegnante? Ho ben capito perché quella parola o struttura costituisce un errore? So come devo intervenire?" Si può poi chiedere di eseguire le loro correzioni a matita, nello spazio lasciato a margine, in corrispondenza della struttura errata. Intanto l'insegnante controlla che gli interventi siano esatti e sollecita a porre domande nel caso in cui non sia tutto chiaro. Scrivere è un processo di notevole complessità, che si accentua quando gli alunni attendono la valutazione dell'insegnante, ed è importante incoraggiare la richiesta di aiuto. Invece capita spesso che gli allievi non si rivolgano all'insegnante durante una verifica o nei momenti ad essa connessi, per paura che ciò comprometta il giudizio; vanno invece stimolati a farlo, perché è una valida strategia di autoregolazione e i rimedi suggeriti risultano più efficaci.

Effettuata l'autocorrezione individuale, si passa all'analisi degli errori a livello collettivo, chiedendo per esempio di identificare nel proprio testo gli sbagli dello stesso tipo, cioè contrassegnati con un'identica simbologia o comunque che si riferiscono alla stessa struttura linguistica (uso errato o poco efficace della punteggiatura, dei tempi e modi verbali, dei riferimenti intra - testuali ecc.). Si scrivono alla lavagna i periodi con la struttura errata e si ricerca insieme la soluzione. A partire da qui si possono fare molti esercizi di rielaborazione e manipolazione di vario tipo e approfondimenti di carattere grammaticale, formalizzando le regole, andandole a ricercare nel manuale, agganciandole all'esperienza concreta. In questo modo si attiva la curiosità degli alunni e si dà un senso allo studio della grammatica, solitamente considerato "arido" perché pervaso da schematizzazioni e tecnicismi. Inoltre si aiutano i ragazzi a capire meglio il meccanismo attraverso cui si forma una lingua e ciò è indispensabile soprattutto oggi, in quanto viviamo in una dimensione plurilinguistica. Occorre trovare strade per proporre un insegnamento integrato delle diverse lingue che si studiano a scuola e far scoprire che, anche se cambia il panorama sonoro, il meccanismo di formazione delle parole ha la stessa origine, è uguale per tutte e dunque esiste una sola grammatica.

Un'altra modalità efficace per approfondire la consapevolezza degli errori, ricercarne le soluzioni e dunque migliorare la competenza, è quella di consegnare a ogni alunno una scheda, preparata dall'insegnante prima della restituzione del compito corretto e valutato, in cui sono riportati alcuni periodi errati dal punto nelle strutture linguistiche, ricavati dai loro testi. Si chiede di identificare gli errori e, a livello collettivo, di proporre la versione corretta.

Tale consapevolezza può essere ulteriormente approfondita mediante l'utilizzo di questionari di autopercezione, che possono affiancare il giudizio analitico, anticipando o seguendo il momento di analisi da parte dell'alunno. Può essere utile proporre all'alunno il questionario appena terminata la stesura dell'elaborato, quando è ancora vivo il ricordo delle difficoltà incontrate. Oppure si può elaborare un questionario da presentare dopo che l'alunno ha preso visione del giudizio analitico.

Le domande chiederanno di analizzare il giudizio dell'insegnante e, in base alle indicazioni in esso riportate, di rivedere il testo prodotto, osservando le correzioni apportate. Dovrà quindi individuare e formalizzare gli aspetti eseguiti correttamente e quelli che contengono debolezze ed errori. Gli si può chiedere poi di ricercare le cause possibili e di proporre strategie e accorgimenti secondo lui utili a colmare le carenze. Il questionario presentato nella tabella n. 3 ne è un esempio.

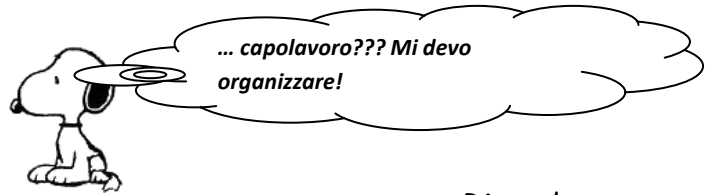
Invece il questionario nella tabella n. 4 focalizza le attribuzioni degli errori, cioè l'identificazione dei fattori che, secondo la concezione dell'alunno, sono alla base del proprio successo o fallimento nel compito. Come è dimostrato anche da alcuni studi e ricerche (Pellerey e Orio, 1995), le attribuzioni causali dell'apprendimento interessano direttamente le attese di successo, le reazioni affettivo – emotive, l'impegno a portare a termine il compito. Generalmente le persone attribuiscono il proprio successo o fallimento a quattro categorie di cause: la propria capacità, la propria fortuna, il proprio impegno, la difficoltà del compito. Alcune di queste cause, come per esempio l'impegno, sono controllabili dal soggetto; altre, come la fortuna, sono incontrollabili. Pertanto, se l'alunno pensa che il successo nell'apprendimento dipenda da alcuni fattori non controllabili, è probabile che non si impegni a fondo e con costanza per migliorare, percependosi già come perdente. E' quindi molto importante indagare tali concezioni e far acquisire agli alunni la consapevolezza che con gli insegnamenti giusti e con un impegno adeguato chiunque può imparare.

La scuola dovrebbe portare tutti i ragazzi a rendersi conto che “diventare scrittori” vale la pena, perché ciascuno di essi ha qualcosa da raccontare.

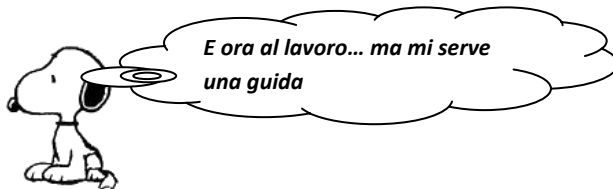
SEGUONO ALLEGATI



GRIGLIA PER LA PRODUZIONE DEL RACCONTO



- Pensa al **contenuto** del tuo racconto. Ricorda che i suoi ingredienti sono: **protagonista e personaggi** secondari, **luogo** in cui si svolgono i fatti, **tempo** in cui avvengono i fatti, **azioni** che i personaggi compiono o **avvenimenti** in cui sono coinvolti.
- Identifica il **destinatario** della narrazione
- Scegli il **narratore**: io narrante (protagonista o testimone) o narratore esterno
- Decidi se narrare i fatti in **ordine cronologico** oppure realizzare un **intreccio** (flash-back o anticipazione)



1. CONTENUTO

- Delinea in modo chiaro e coerente la situazione di partenza (parte iniziale), lo sviluppo (parte centrale) e la conclusione (parte finale)
- Riporta le informazioni in modo preciso e completo
- Caratterizza i personaggi con qualità fisiche e del comportamento adatte al ruolo svolto nei racconto
- Crea un'atmosfera e un ambiente adatti agli avvenimenti narrati
- Introduci nella narrazione sequenze descrittive, riflessive e dialoghi: rendono più efficace il racconto

- Se lo ritieni utile inserisci qualche intervento del narratore: serve a guidare il lettore e a farlo riflettere su aspetti importanti.

1. SINTASSI

- Costruisci frasi complete e corrette
- Collega le frasi con connettivi, indicatori temporali ed espressioni adatte a rendere il susseguirsi degli avvenimenti nel tempo
- Utilizza con coerenza i tempi verbali, preferibilmente del passato

2. STILE E LESSICO

- Usa un lessico corretto, originale, ampio
- Se è necessario fai uso di metafore, similitudini, personificazioni
- Scegli le parole e le espressioni adatte a creare un'atmosfera adeguata al racconto
- Fai attenzione che il registro e il tono della narrazione siano adatti al destinatario e allo scopo del testo

3. ORTOGRAFIA E PUNTEGGIATURA

- Rispetta le norme ortografiche
- Usa la punteggiatura in modo corretto ed efficace

4. IMPAGINAZIONE

- Dividi il testo in paragrafi in modo che ogni paragrafo contenga un momento significativo della narrazione

5. CALLIGRAFIA

- Usa una grafia chiara, ordinata, leggibile

Essendo il famoso scrittore che si prepara a rivedere il suo testo

VOUOI RIVEDERE CON ME IL TUO RACCONTO?

In questa scheda troverai alcune domande che ti aiuteranno a rivedere il tuo testo. Non è sufficiente rispondere SÌ O NO, dovrai rileggere ricordando la domanda e intervenire su quello che hai scritto modificando dove e come ti sembrerà opportuno. Ti consiglio di eseguire le correzioni con la penna rossa



CONTROLLIAMO SE HAI FATTO CENTRO

*Qual è l'argomento principale del tuo racconto?
Il titolo ti chiedeva di raccontare.....
Sei proprio sicura di aver centrato l'argomento?
Se sì, segna con un punto rosso le frasi in cui ne parli*



RILEGGI, CONTROLLA, MODIFICA, AGGIUNGI

*Ci sono nel tuo testo l'inizio, lo sviluppo, la conclusione?
Segnali in margine con tre colori diversi.*

*Adesso che hai scritto tutto il testo, sei ancora contento dell'inizio che hai fatto?
Se no, vuoi scriverne uno diverso?*

*E' chiaro l'evento che mette in moto la storia?
Circondalo con la matita*

*La conclusione ti sembra originale?
Riesci a pensarne una migliore?*



NON E' L'ARGOMENTO CHE CONTA, E' IL MODO DI RACCONTARLO

Hai evitato le ripetizioni?

Hai usato parole e frasi molto espressive,

qualche bella metafora,

qualche similitudine?

Hai inserito qualche intervento del narratore?

Se no, vuoi farlo ora?



SEI PROPRIO SICURO DI NON AVERE DIMENTICATO NULLA?

Hai descritto l'aspetto fisico

e il comportamento dei personaggi

in modo da darne un'idea precisa?

Sottolinea le espressioni che hai utilizzato.

Vuoi aggiungere ancora qualcosa?

L'ambiente è ben delineato?

Può servire qualche altro particolare?

Hai dimenticato qualche informazione essenziale?

C'è qualche informazione che toglieresti o che

Vorresti spostare?



EHI! NON SONO IO QUELLO DA LEGARE!

Hai usato i connettivi giusti?

Hai evitato di ripetere sempre gli stessi?

Ti sono venute in mente espressioni non usuali?



PER FAVORE, NON SBUFFARE! E' INDISPENSABILE CHE TE LO CHIEDA!

Hai messo l'H nelle voci verbali?

Ci sono tutti gli accenti?

E gli apostrofi?

Le espressioni difficili sono scritte in modo esatto?

La punteggiatura è ben sistemata?



Tab. 3.

QUESTIONARIO DI AUTOPERCEZIONE

ALUNNO: _____ DATA: _____

Leggi il giudizio di valutazione e osserva le correzioni che l'insegnante ha fatto sul tuo testo, poi rispondi alle domande.











- Gli errori o le imprecisioni che hai commesso si riferiscono prevalentemente a
 contenuto forma stile e lessico
- Di quali errori o imprecisioni si tratta? Scrivilo per esteso nella riga corrispondente
Contenuto _____
Forma _____
Stile e lessico _____
- Secondo te, si tratta di errori o difficoltà occasionali, dovuti alla specificità dell'argomento trattato nel testo, oppure ricorrenti?

- In quali momenti della produzione del testo hai incontrato soprattutto difficoltà?
 - Nella ricerca delle idee
 - Nell'organizzazione delle idee in forma chiara e coerente
 - Nell'organizzazione delle idee rispettando la struttura e le regole di questa tipologia testuale
 - Nella corretta costruzione morfosintattica delle frasi
 - Nella ricerca di un lessico ricco, vario, originale
 - Nel rispetto delle regole ortografiche
 - Nell'utilizzo della punteggiatura
 - Altro (*specificare*) _____
- Come ti sei sentito durante la produzione del testo?
 - Sereno
 - Felice
 - Nervoso
 - Triste
 - Preoccupato
 - Altro (*specificare*) _____
- Spiega il perché dell'affermazione che hai contrassegnato

ALUNNO _____

DATA

Analizza il compito corretto dall'insegnante e rispondi al questionario scegliendo le alternative che meglio corrispondono a ciò che senti

HO SBAGLIATO PERCHÉ	SONO RIUSCITO PERCHÉ
 <input data-bbox="767 658 815 696" type="checkbox"/>	 <input data-bbox="1257 658 1305 696" type="checkbox"/>
 <input data-bbox="775 920 823 958" type="checkbox"/>	 <input data-bbox="1273 920 1321 958" type="checkbox"/>
 <input data-bbox="778 1173 826 1211" type="checkbox"/>	 <input data-bbox="1273 1173 1321 1211" type="checkbox"/>
 <input data-bbox="767 1420 815 1458" type="checkbox"/>	 <input data-bbox="1265 1420 1313 1458" type="checkbox"/>
 <input data-bbox="762 1666 810 1704" type="checkbox"/>	 <input data-bbox="1273 1666 1321 1704" type="checkbox"/>

