

ESAME DI STATO CONCLUSIVO DEI PERCORSI DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE

Rilevazione degli apprendimenti
Prove scritte di Italiano e Matematica
a.s. 2008-2009

PRIME ANALISI - PROVA DI ITALIANO



INVALSI

Il Gruppo di lavoro INVALSI su “Esame di Stato II ciclo. Rilevazione degli Apprendimenti. Prove scritte di italiano e matematica” è composto da: Lina Grossi (responsabile del Progetto), Federica Fauci (CTER), Flora Morelli (CTER).

Hanno collaborato alla redazione del presente rapporto: Patrizia Falzetti, Federica Fauci, Francesca Fortini, Lina Grossi, Flora Morelli, Daniela Notarbartolo, Roberto Ricci, Mariateresa Sarpi, Elena Ugolini.

I professori Dario Corno, Francesco Sabatini e Luca Serianni hanno contribuito al rapporto con un loro commento ai risultati.

I professori Francesco Sabatini e Luca Serianni hanno costantemente assistito l’INVALSI in tutte le fasi di realizzazione del progetto ai cui risultati è dedicato questo rapporto.

Si ringrazia il Servizio Hardware e Reti SHR (Massimo Balducci, Stefano Ciucci, Carlo Di Giovamberardino e Andrea Nastasi) e il Servizio Web (Alessandro Borsella e Stefano Famiglietti) dell’INVALSI per il fondamentale e collaborativo supporto informatico.

Si ringraziano i Dirigenti scolastici e chi ha svolto le attività per loro conto, i Presidenti di Commissione e tutto il personale delle scuole interessate per aver permesso che la rilevazione si svolgesse nel modo migliore.

Si ringrazia il Ministero della Pubblica Istruzione nella persona della Dott.ssa Gianna Barbieri per la disponibilità e la collaborazione nella fornitura delle basi dati.

Immagine di copertina : B. GOZZOLI (1465), *Agostino a scuola*, Affresco-Pittura, San Gimignano.

INDICE

Introduzione	4
PARTE PRIMA	
PRESENTAZIONE DELL'INDAGINE E DEI RISULTATI	5
1. Presentazione del progetto	6
2. La prova scritta di italiano	7
2.1 <i>Prove e caratteristiche dell'esame di Stato</i>	7
2.2 <i>La prima prova secondo la normativa</i>	8
2.3 <i>Le prove 2009: la nuova formulazione delle consegne</i>	10
3 Le modalità per la rilevazione degli apprendimenti	11
3.1 <i>Gli aspetti organizzativi</i>	11
3.2 <i>Il campionamento</i>	12
3.3 <i>Lo strumento di rilevazione e il Quadro di riferimento</i>	14
3.4 <i>L'attività di correzione</i>	16
4. I risultati della ricorrezione degli elaborati relativi alla prima prova	19
4.1 <i>La misurazione delle competenze tramite la scheda di rilevazione</i>	19
4.2 <i>La rilevazione della padronanza della lingua italiana: confronto tra Commissione d'esame e correttori esterni</i>	29
4.3 <i>Le determinanti dei voti nella prova di italiano.</i>	38
PARTE SECONDA	
LA RIFLESSIONE SUI RISULTATI	45
CONTRIBUTO N.1 <i>Le rilevazioni della "competenza grammaticale" e considerazioni sullo "studio della grammatica" (FRANCESCO SABATINI)</i>	46
CONTRIBUTO N.2 <i>Quali esercizi e quali correzioni per insegnare a scrivere? (LUCA SERIANNI)</i>	56
CONTRIBUTO N.3 <i>Argomentazione e scrittura - Cenni per un'analisi dei dati di valutazione (DARIO CORNO)</i>	64
PARTE TERZA	
IL QUADRO DI RIFERIMENTO E LO STRUMENTO DI RILEVAZIONE	67
PARTE QUARTA	
APPENDICE STATISTICA	102
INDICE DELLE TAVOLE	103
TAVOLE	113

Introduzione

Questo rapporto presenta i risultati dell'analisi di un campione di 545 elaborati della prima prova nell'esame di Stato conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore dell'anno scolastico 2008-09. Ciascuno degli elaborati è stato corretto da due insegnanti, appositamente formati, con l'ausilio di una scheda di correzione elaborata dall'Accademia della Crusca in collaborazione con l'INVALSI. Tale scheda è parte integrante del documento di base "La valutazione della prima prova dell'esame di Stato di II ciclo" che costituisce il quadro teorico di riferimento dell'intera attività di correzione.

Il rapporto è strutturato in quattro parti.

La parte prima, che presenta l'indagine e i risultati, dà conto di tutta la procedura seguita per il campionamento e per la raccolta dei dati, delle attività connesse con la ricorrezione e dei risultati delle analisi statistiche condotte sui dati.

La parte seconda ospita le riflessioni che la lettura dei risultati, esposti nella prima parte, ha suggerito al Prof. Francesco Sabatini, al Prof. Luca Serianni e al Prof. Dario Corno, autorevoli esponenti del mondo accademico esperti di questioni di linguistica.

La parte terza contiene i materiali sulla base dei quali sono stati formati i correttori e sono state effettuate le correzioni. In particolare è presentato il documento teorico di base per la predisposizione della scheda di rilevazione della prima prova nell'esame di Stato di II ciclo.

La parte quarta contiene un'appendice statistica con un esauriente insieme di tavole relative ai risultati delle ricorrezioni degli elaborati.

PARTE PRIMA

PRESENTAZIONE DELL'INDAGINE E DEI RISULTATI

1. Presentazione del progetto

Nel presente rapporto vengono esposti i risultati della rilevazione degli apprendimenti a conclusione dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Tale rilevazione è stata effettuata utilizzando le prove scritte degli esami di Stato e riguarda, in particolare, le prove di italiano di tutti gli istituti superiori (Licei, Tecnici, Professionali).

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

Anche a seguito di quanto previsto dalla Direttiva triennale n. 74 del 15 settembre 2008 e dalla Direttiva annuale n. 76 del 6 agosto 2009, l'INVALSI ha provveduto alla misurazione delle competenze linguistiche, mediante ricorrezione degli elaborati secondo una scheda appositamente elaborata. La ricorrezione è stata affidata a correttori esterni, docenti di italiano della scuola secondaria di II grado, provenienti da tutti gli indirizzi di scuola e da tutte le aree geografiche, formati in appositi seminari.

L'indagine è stata realizzata in collaborazione con l'Accademia della Crusca che ha supportato metodologicamente la ricerca e ha contribuito sia alla definizione delle linee guida e degli strumenti di valutazione sia alla formazione dei docenti correttori.

La rilevazione ha mirato ad esaminare la padronanza della lingua italiana articolata in quattro competenze: testuale, grammaticale, lessicale e semantica, ideativa.

La raccolta delle prove di italiano è stata realizzata tramite un campionamento casuale semplice di studenti appartenenti alla popolazione dell'ultimo anno della scuola secondaria di II grado. In tal modo, si sono individuate le scuole corrispondenti a ciascuno studente e conseguentemente le commissioni nei cui elenchi tali studenti erano compresi. Il campionamento in oggetto ha tenuto conto dei vincoli di rappresentatività e di costo.

Sono stati campionati 611 studenti secondo una stratificazione per tipo di istituto frequentato (Licei, Tecnici, Professionali) e macroarea geografica aggregata (Nord, Centro, Sud). Gli elaborati effettivamente ricevuti sono stati 545.

Contestualmente alla raccolta degli elaborati, è stato richiesto alle commissioni di compilare una scheda relativa ad alcuni dati di sfondo: il profilo dello studente (genere, cittadinanza, anno di nascita, etc.); il curriculum scolastico (eventuali ritardi e/o abbreviazioni del percorso scolastico); i voti della prima, seconda e terza prova; l'esito finale dell'esame; il voto conseguito nel I quadrimestre nelle materie oggetto della prova; il giudizio in uscita dalla scuola secondaria di I grado.

Per la definizione degli obiettivi generali della rilevazione e delle linee di approfondimento, sulla base delle quali articolare la correzione degli elaborati, è stata realizzata una serie di seminari tra l'INVALSI e l'Accademia della Crusca con la partecipazione di esperti del mondo accademico e della scuola¹. I seminari hanno avuto come oggetto: la condivisione degli obiettivi generali e specifici (febbraio 2009); la definizione delle linee di intervento per la revisione degli strumenti di valutazione (settembre 2009); la formazione dei correttori (novembre 2009); la presentazione dei primi dati e la discussione delle modalità di restituzione dei risultati alle scuole (marzo 2010).

2. La prova scritta di italiano

2.1 Prove e caratteristiche dell'esame di Stato

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

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

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

¹ Hanno partecipato ai seminari: Francesco Sabatini (Accademia della Crusca); Luca Serianni (Università di Roma e Accademia della Crusca); Domenico Proietti (Accademia della Crusca); Dario Corno (Università di Torino); Giorgio Bolondi (Università di Bologna); Walter Maraschini (Animat); Stefania De Stefano (Università di Milano); Giuseppe Accascina (Università di Roma "La Sapienza"); Daniela Notarbartolo (IRRE Lombardia); Mariateresa Sarpi (USR Campania).

² Cfr. il sito del MIUR sugli esami di Stato: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/home.html>.

- il credito scolastico è pari a 25 punti e viene attribuito sulla base della media dei voti conseguiti nell'arco dell'ultimo triennio³;
- per le tre prove scritte il totale è di 45 punti, tripartiti in ugual misura tra le prove. A ciascuna delle prove scritte giudicata sufficiente non può essere attribuito un punteggio inferiore a 10;
- per il colloquio orale, il punteggio massimo è di 30;
- un bonus di 5 punti, attribuito ai candidati che abbiano ottenuto un credito scolastico di almeno 15 punti (su un massimo di 25) e un risultato complessivo della prova di esame pari almeno a 70 punti (su un massimo di 75: 45 punti per le prove scritte e 30 punti per il colloquio orale). A coloro che conseguono il punteggio massimo di 100 punti senza fruire della predetta integrazione può essere attribuita la lode dalla commissione⁴.

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

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

2.2 La prima prova secondo la normativa

In base alle norme definite dalla riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, entrata in vigore nel 1999, in applicazione della legge n. 425 del 10 dicembre 1997, la prima prova scritta *“è intesa ad accertare la padronanza della lingua italiana o della lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato, consentendo la libera espressione della personale creatività”* (art. 3 *“Contenuto ed esito dell'esame”*). Nel D.P.R. n. 323 del 23 luglio 1998 contenente il *Regolamento degli esami di Stato*

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

⁴ In base al nuovo *Regolamento per la valutazione degli studenti*, entrato in vigore nell'anno scolastico 2009-2010, sono ammessi agli esami di Stato soltanto gli studenti che, nello scrutinio finale, abbiano conseguito una votazione non inferiore a 6 in tutte le materie e in condotta.

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

conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, vengono fornite indicazioni circa la tipologia della prima prova scritta, che “consiste nella produzione di uno scritto scelto dal candidato tra più proposte di varie tipologie, ivi comprese le tipologie tradizionali, individuate annualmente dal Ministro della Pubblica Istruzione”. Nel successivo Regolamento concernente le modalità di svolgimento della 1^a e della 2^a prova scritta degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore per l'anno scolastico 1998/1999 (D.M. n. 389 del 18 settembre 1998⁶), si dettagliano ulteriormente le caratteristiche della prova di italiano (Riquadro 1).

Riquadro 1

Prima prova scritta

D.M. 389 Art. 1, c. 2

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

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

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

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

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

2.3 Le prove 2009: la nuova formulazione delle consegne

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

Nella nuova formulazione, oltre ad una maggiore sinteticità e ad una semplificazione, rispetto agli anni precedenti, nella definizione del compito, si chiede ai candidati, per entrambi i modelli di scrittura della tipologia B, di *interpretare e confrontare* i documenti e i dati richiesti, in sostituzione del più generico *"utilizzare"* e, per il saggio breve, specificamente, di *argomentare*. Al candidato non viene più richiesto di ipotizzare una destinazione editoriale del saggio e di dare un titolo agli eventuali paragrafi.

Riquadro 2	
Le consegne 2009: la nuova formulazione	
Vecchie consegne	Consegne 2009
<p>Sviluppa l'argomento scelto o in forma di "saggio breve" o di "articolo di giornale", utilizzando i documenti e i dati che lo corredano.</p> <p>Se scegli la forma del "saggio breve", interpreta e confronta i documenti e i dati forniti e su questa base svolgi, argomentandola, la tua trattazione, anche con opportuni riferimenti alle tue conoscenze ed esperienze di studio.</p> <p>Da' al saggio un titolo coerente con la tua trattazione e ipotizzane una destinazione editoriale (rivista specialistica, fascicolo scolastico di ricerca e documentazione, rassegna di argomento culturale, altro).</p> <p>Se lo ritieni, organizza la trattazione suddividendola in paragrafi cui potrai dare eventualmente uno specifico titolo.</p> <p>Se scegli la forma dell'"articolo di giornale",</p>	<p>Sviluppa l'argomento scelto o in forma di "saggio breve" o di "articolo di giornale", interpretando e confrontando i documenti e i dati forniti.</p> <p>Se scegli la forma del "saggio breve" argomenta la tua trattazione, anche con opportuni riferimenti alle tue conoscenze ed esperienze di studio.</p> <p>Premetti al saggio un titolo coerente e, se vuoi, suddividilo in paragrafi.</p> <p>Se scegli la forma dell'"articolo di giornale",</p>

<p>individua nei documenti e nei dati forniti, uno o più elementi che ti sembrano rilevanti e costruisci su di essi il tuo 'pezzo'.</p> <p>Da' all'articolo un titolo appropriato ed indica il tipo di giornale sul quale ne ipotizzi la pubblicazione (quotidiano, rivista divulgativa, giornale scolastico, altro). Per aggiornare l'argomento, puoi riferirti a circostanze immaginarie o reali (mostre, anniversari, convegni o eventi di rilievo).</p> <p>Per entrambe le forme di scrittura non superare le quattro o cinque colonne di metà di foglio protocollo.</p>	<p>indica il titolo dell'articolo e il tipo di giornale sul quale pensi che l'articolo debba essere pubblicato.</p> <p>Per entrambe le forme di scrittura non superare cinque colonne di metà di foglio protocollo.</p>
--	---

3 Le modalità per la rilevazione degli apprendimenti

3.1 Gli aspetti organizzativi

Alle istituzioni scolastiche coinvolte nella rilevazione è stata inviata una prima lettera via e-mail indirizzata al Dirigente scolastico con la quale si comunicava che la scuola era stata campionata e che avrebbe ricevuto, a partire dal 30 giugno 2009, un plico contenente i materiali e le indicazioni utili ai fini della raccolta degli elaborati. Si chiedeva, inoltre, al Dirigente, in caso di assenza durante lo svolgimento degli esami, di affidare a persona di sua fiducia l'incarico di occuparsi delle procedure previste, al fine di garantire il buon andamento della rilevazione.

Il plico, inviato alle scuole, conteneva una lettera indirizzata al Dirigente scolastico in cui si illustrava brevemente il progetto, una busta contenente lo/gli studente/i campionato/i, una guida all'espletamento delle attività richieste, nonché una busta da consegnare al Presidente della commissione interessata. Nella busta erano inclusi, oltre alla lettera indirizzata al Presidente e a una breve nota esplicativa, la scheda candidato per la rilevazione dei dati di sfondo e le etichette prestampate da apporre su ogni pagina degli elaborati degli studenti campionati.

La consegna dei materiali, recapitati nelle sedi principali delle scuole coinvolte nella rilevazione, è avvenuta tramite corriere. Le spedizioni sono state monitorate fino alla effettiva consegna dei plichi nei tempi previsti.

Tutte le attività connesse con la predisposizione, la stampa, l'allestimento e l'imballaggio dei materiali da far pervenire alle istituzioni scolastiche campionate, sono state realizzate dal gruppo di lavoro interno all'INVALSI.

Ogni istituzione scolastica, al termine delle procedure di rilevazione, doveva ricomporre il plico con gli elaborati fotocopiati e le schede dei candidati compilate, contattare il corriere al fine di predisporre la spedizione di ritorno, a carico dell'INVALSI, secondo modalità e tempi indicati dallo stesso.

Ogni plico veniva consegnato al gruppo di lavoro che, verificata la completezza dei materiali contenuti al suo interno ed effettuati gli opportuni solleciti in caso di incompletezza degli stessi, ha proceduto alla catalogazione ed alla archiviazione degli elaborati e delle schede in formato cartaceo e su archivio informatico. Per ciascuno studente campionato, sono state assemblate la prova di italiano, quella di matematica laddove prevista, e le relative schede del candidato compilate dal Presidente di commissione. Da ciascun elaborato sono stati eliminati tutti gli elementi identificativi dello studente, della commissione e della scuola, al fine di rendere anonime le prove.

Una volta archiviati i materiali, le informazioni contenute nella scheda del candidato (profilo studente, voti, il giudizio in uscita dalla scuola secondaria di I grado, etc), sono state inserite in una maschera informatica appositamente elaborata.

Il database contenente i dati raccolti è stato successivamente analizzato ed elaborato dal Servizio Statistico dell'INVALSI.

3.2. Il campionamento⁷

La presente ricerca si basa sull'estrazione di un campione di 611 studenti che hanno sostenuto l'esame di Stato conclusivo della scuola secondaria di II grado nell'anno scolastico 2008-2009.

Per garantire stime attendibili e robuste è stato definito un disegno di campionamento in grado di rispondere a diverse esigenze: la rappresentatività per tipologia di scuola (Licei, Istituti

⁷ A cura di Stefano Falorsi - ISTAT.

Tecnici e Istituti Professionali) e per macroarea geografica (Nord, Centro e Sud)⁸, il rispetto dei vincoli organizzativi e finanziari che hanno reso necessario contenere, nel limite del possibile, il numero di elaborati da correggere.

Ogni piano di campionamento prevede la definizione della popolazione oggetto d'indagine, tipicamente descritta da una lista di campionamento (anagrafe degli studenti), che costituisce l'insieme di tutti i potenziali soggetti ai quali la ricerca si rivolge. In questo caso la popolazione di riferimento è costituita da tutti gli studenti iscritti all'ultimo anno del ciclo di istruzione secondaria superiore per l'anno scolastico 2008-2009 ammessi a sostenere l'esame di Stato finale.

Sulla base delle esigenze di rappresentatività richiamate in precedenza, all'interno della popolazione di riferimento sono stati individuati alcuni gruppi d'interesse (*domini*) che hanno consentito di creare degli strati in base alla tipologia d'istruzione e all'area geografica in cui gli studenti frequentano la scuola.

A partire dalle informazioni disponibili sulla lista di campionamento per ciascuno studente, si è deciso di utilizzare un disegno di campionamento a uno stadio stratificato. Ciò ha consentito di disporre, da un lato, di stime più precise di quelle che si sarebbero ottenute da un campionamento casuale semplice, ovvero senza considerare gli strati in cui è stata suddivisa la popolazione e, dall'altro, di tenere sotto controllo la numerosità campionaria in ciascun dominio di interesse.

Infine, per contenere l'effetto potenzialmente distorsivo dovuto alla mancata adesione all'indagine di alcune scuole o alle incongruenze tra la lista di campionamento e la popolazione effettiva è stata ammessa la possibilità di sostituzione delle unità non osservabili. A tale scopo è stato selezionato un campione base di studenti - 611 unità - e per ciascuno di essi sono stati estratti due nominativi sostitutivi.⁹ Gli elaborati effettivamente ricevuti sono stati 545.

⁸ *Nord*: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Trentino-Alto Adige, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna. *Centro*: Toscana, Umbria, Marche, Lazio. *Sud*: Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna.

⁹ Cfr. Parte quarta - Appendice Statistica.

3.3 Lo strumento di rilevazione e il Quadro di riferimento¹⁰

Il Quadro di riferimento che ha guidato la costruzione della scheda di ricorrezione delle prove di italiano è stato il fascicolo redatto nel 2007 e rivisto nel 2009 sotto la guida dell'Accademia della Crusca¹¹; si tratta di un piccolo manuale, quasi un prontuario di linguistica italiana, che ha mirato a stabilire criteri di giudizio sulla "norma" e a chiarire la validità di taluni limiti all'accettabilità di vari usi linguistici; questo manuale è corredato da una scheda di correzione articolata in competenze linguistiche e in descrittori analitici di tali competenze. Per la sessione 2009 è stata effettuata un'attività di revisione della scheda e di ampliamento del fascicolo tramite l'individuazione dei criteri di errore in base a parametri di tipologia testuale e di registro.

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

La scheda di rilevazione 2009¹², risultato di una esperienza accumulata in diversi anni, si suddivide in tre parti (Riquadro 3):

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

¹⁰ Cfr. Parte terza - Il Quadro di Riferimento e lo strumento di rilevazione.

¹¹ Cfr. Parte terza - Il Quadro di Riferimento e lo strumento di rilevazione - Capitolo 2 "Le componenti della padronanza linguistica".

¹² Cfr. Parte terza - Il Quadro di Riferimento e lo strumento di rilevazione.

Riquadro 3
la scheda di rilevazione

Prima Parte: VALUTAZIONE ANALITICA DELLA PADRONANZA LINGUISTICA					
INDICATORI COMPETENZE:	DESCRITTORI di ciascuna competenza	Livello¹			
		a	b	c	d
I. TESTUALE Impostazione e articolazione complessiva del testo	a) Rispetto delle consegne (secondo il tipo di prova) b) Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso c) Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo (in capoversi ed eventuali paragrafi)				
II. GRAMMATICALE Uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo	a) Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità e varietà b) Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo c) Correttezza ortografica				
III. LESSICALE-SEMANTICA Disponibilità di risorse lessicali e dominio della semantica	a) Consistenza del repertorio lessicale b) Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale c) Uso adeguato dei linguaggi settoriali				
IV. IDEATIVA Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee	a) Scelta di argomenti pertinenti b) Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo c) Consistenza e precisione di informazioni e dati d) Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee				

Seconda Parte VALUTAZIONE PER COMPETENZE				
	I	II	III	IV
	Competenza testuale	Competenza grammaticale	Competenza lessicale-semantica	Competenza ideativa
Punteggio in quindicesimi per ogni competenza				

Terza Parte: VALUTAZIONE GLOBALE
VOTO sull'elaborato complessivo (in quindicesimi)

3.4 L'attività di correzione

Per le prove dell'a.s. 2008-09, si è ritenuto opportuno effettuare la correzione esclusivamente tramite l'utilizzo della scheda di rilevazione, lo strumento ideato per la misurazione standardizzata della competenza linguistica globale e delle sue componenti costitutive (le quattro competenze), indipendentemente dal tipo di prova scelto dal candidato.

La scheda, unica per tutte le tipologie di prove, è stata infatti pensata per essere funzionale alle seguenti operazioni di valutazione:

- riflettere consapevolmente sulle competenze e sui descrittori costitutivi della "padronanza della lingua" nell'analisi dell'elaborato;
- procedere distintamente, attraverso più riletture, alle tre fasi di valutazione corrispondenti alle tre parti della scheda;
- attribuire un livello, all'interno della scala data, ai descrittori, evidenziando così il valore attribuito a ciascuno di essi, assegnare un punteggio in quindicesimi a ciascuna competenza e successivamente un voto all'elaborato nel suo complesso, senza considerare quest'ultimo come la media dei punteggi assegnati a ciascuna competenza.

Le prove raccolte, prive di ogni elemento identificativo, sono state corrette da docenti di italiano, individuati dall'INVALSI tra insegnanti di scuola superiore con esperienza di esami di Stato. La selezione dei docenti correttori è avvenuta tramite una procedura comparativa, per incarichi individuali di collaborazione, sulla base di precisi requisiti basilari di partecipazione¹³.

A ciascun correttore è stata richiesta la correzione di circa 50 elaborati e la compilazione, per ciascun elaborato, di una scheda di correzione informatizzata. Un *Manuale operativo*, appositamente predisposto, ha supportato i correttori nello svolgimento delle operazioni di correzione degli elaborati, di compilazione della scheda di rilevazione cartacea, di compilazione della maschera informatizzata, di restituzione della maschera compilata e di invio dei materiali all'INVALSI. Nella fase di correzione i correttori hanno potuto partecipare al Forum su uno spazio web condiviso con possibilità di porre domande di chiarimento e/o approfondimento agli esperti.

¹³ I requisiti richiesti sono stati: 1) laurea in lettere con valutazione non inferiore a 108/110; 2) esperienza continuativa di insegnamento nelle classi 050/051 dall'a.s. 1998-99; 3) esperienza certificata, non inferiore a tre anni, in qualità di Commissario interno/esterno nelle commissioni d'esame.

Per la formazione dei docenti correttori è stato organizzato un seminario di due giorni nel corso del quale sono stati presentati e discussi il fascicolo elaborato dal gruppo INVALSI-Accademia della Crusca e la scheda di rilevazione. È stato inoltre effettuato un *training* di formazione tramite un'attività di simulazione di correzione di elaborati.

Tale attività di formazione, condotta su un *corpus* esemplificativo di prove di italiano, è stata finalizzata alla discussione e al confronto delle valutazioni ai fini della corretta applicazione della scheda di valutazione. Le prove sulle quali si è concretizzata l'attività di correzione nel corso del seminario, sono state inviate ai docenti correttori insieme ai materiali di preparazione al seminario. In vista dell'incontro di formazione, infatti, ai docenti coinvolti nella ricorrezione è stato fatto pervenire il *Fascicolo 2009* con relativa scheda di rilevazione e un set di 5 elaborati, tratti dal materiale in archivio (prove 2007). Gli elaborati selezionati erano rappresentativi delle diverse tipologie di prova (un elaborato per tipo: analisi del testo, saggio breve, articolo, prova di storia, tema di attualità); presentavano una gamma di voti dall'insufficienza grave all'eccellenza e una omogeneità di giudizio: a ciascun elaborato era stato attribuito lo stesso voto, in quindicesimi, dai correttori esterni e dalla commissione esaminatrice¹⁴.

Ogni elaborato è stato affidato a due correttori i quali hanno espresso, in modo indipendente, coerentemente con le operazioni sopra indicate, una misurazione, articolata su quattro livelli ordinali A B C D, dei singoli descrittori delle competenze e quindi una valutazione in quindicesimi per ciascuna delle quattro competenze. Accanto a questo esame disaggregato delle singole competenze i correttori hanno anche espresso un giudizio globale, sempre in quindicesimi, sull'intero elaborato.

Le varie operazioni possono dar luogo a qualche difformità nelle valutazioni, tuttavia queste non solo sono ammissibili ma anzi funzionali ad esplicitare i vari passaggi nella correzione di un elaborato, la cui rilevazione è parte integrante della metodologia della ricerca¹⁵.

Secondo il piano di ricorrezione, per ogni elaborato si sono avute a disposizione tre valutazioni espresse in quindicesimi (due dei correttori e una della commissione d'esame), due

¹⁴ Per il voto di insufficienza l'esatta corrispondenza si riferiva ai soli correttori esterni in quanto alla Commissione esaminatrice era stato richiesto di indicare, nella scheda di rilevazione 2007, i voti insufficienti in un'unica fascia (inferiore a dieci).

¹⁵ I punteggi assegnati dalle commissioni d'esame spesso scaturiscono da griglie di valutazione più o meno assimilabili alla scheda elaborata dall'INVALSI e dall'Accademia della Crusca, connesse ai criteri fissati nella loro autonomia dalle commissioni stesse.

valutazioni in quindicesimi delle singole competenze (a cura dei due correttori) e due misurazioni su una scala ordinale dei descrittori di ogni singola competenza (sempre a cura dei due correttori).

Per evitare che i correttori e la singola prova provenissero dallo stesso ambito territoriale, l'assegnazione degli elaborati a ciascun correttore è avvenuta utilizzando un criterio che prevedeva la rotazione in base all'area geografica (Nord, Centro e Sud) di appartenenza del correttore e di provenienza dell'elaborato (area geografica e tipologia di istituto). In pratica, gli elaborati del Sud sono stati assegnati a correttori del Nord e del Centro, gli elaborati del Centro a correttori del Sud e del Nord, infine gli elaborati del Nord sono stati assegnati a correttori del Centro e del Sud, in modo casuale più o meno nella stessa numerosità, sulla base di una matrice a blocchi.

Nel caso di evidente discordanza nell'attribuzione del punteggio globale (parte 3 della scheda), è stata prevista un'ulteriore valutazione effettuata nell'ambito di un gruppo di lavoro (GdL) ristretto¹⁶ INVALSI. Il GdL ha effettuato una revisione congiunta delle prove nel loro complesso e attribuito un ulteriore punteggio. Sono stati sottoposti a questa procedura di ulteriore correzione 74 elaborati di italiano.

¹⁶ Il GdL ristretto è composto da Lina Grossi, Daniela Notarbartolo e Mariateresa Sarpi.

4. I risultati della ricorrezione degli elaborati relativi alla prima prova

4.1 La misurazione delle competenze tramite la scheda di rilevazione

Il risultato complessivo della ricorrezione dei 545 elaborati pervenuti, relativi alla prova di italiano nell'esame di Stato dell'anno scolastico 2008-09, mette in luce la scarsa padronanza dell'uso scritto della lingua italiana nei ragazzi al termine della scuola superiore. In tutte le quattro fondamentali competenze in cui si struttura la padronanza della lingua italiana si registra un voto medio inferiore alla sufficienza (Tavola 1 e Grafico 1).

Tavola 1: La valutazione dei correttori delle prove di italiano, voto medio e distribuzione percentuale

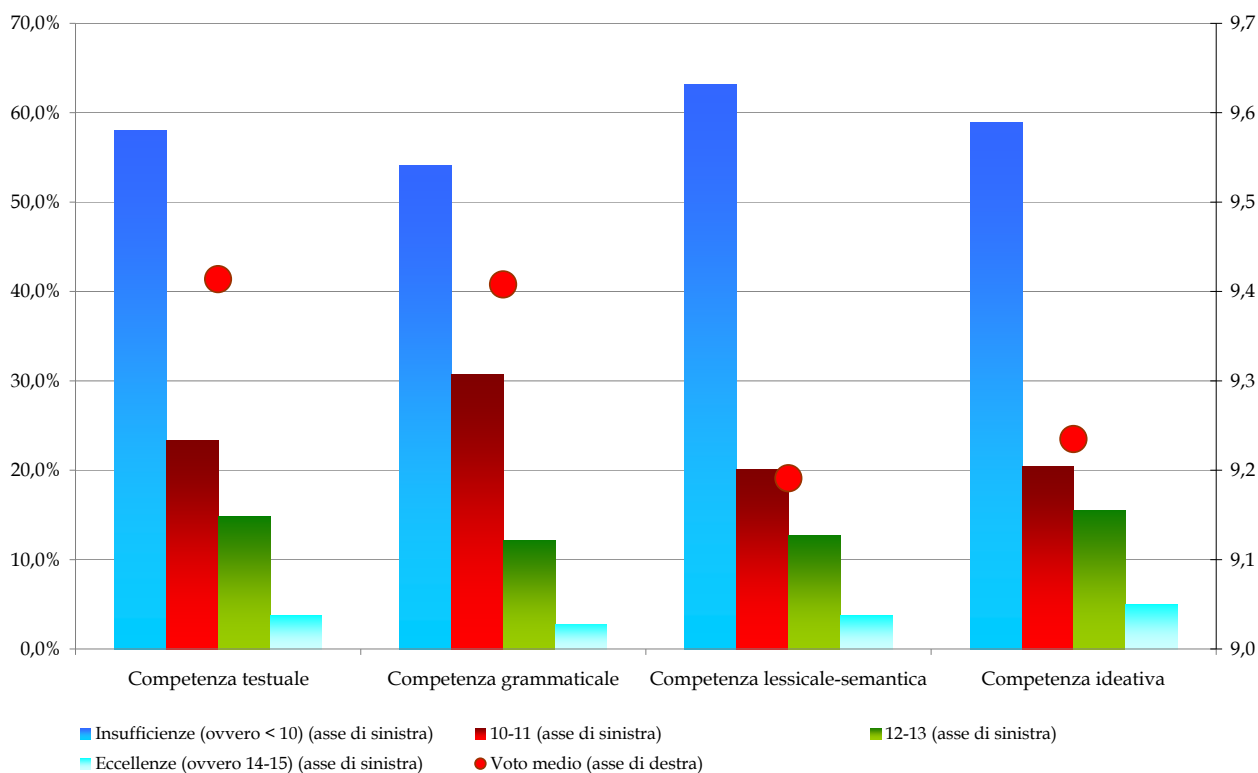
	Competenza testuale	Competenza grammaticale	Competenza lessicale-semantic	Competenza ideativa
Voto medio	9,4	9,4	9,2	9,2
Deviazione standard	2,4	2,3	2,4	2,6
Distribuzione percentuale dei punteggi				
Insufficienze (ovvero < 10)	58,0	54,1	63,2	58,9
10	12,7	18,0	11,6	9,4
11	10,7	12,8	8,6	11,0
12	8,8	7,6	8,6	11,1
13	6,1	4,6	4,2	4,5
Eccellenze (ovvero 14-15)	3,7	2,8	3,7	5,0
Dato mancante	0,1	0,1	0,1	0,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

In particolare il voto medio attribuito dai correttori varia da 9,2 per la competenza lessicale-semantic e ideativa a 9,4 per la competenza testuale e grammaticale¹⁷.

I bassi punteggi riflettono l'elevata quota di elaborati giudicata insufficiente dai correttori, in tutte le competenze. Il caso relativamente meno grave riguarda la competenza grammaticale nella quale il 54 per cento circa degli elaborati riceve un voto inferiore a 10. Il caso più preoccupante è quello della competenza lessicale-semantic che, nel 63 per cento circa degli elaborati, riceve un voto al di sotto del livello di sufficienza. Nel caso della competenza ideativa e di quella testuale la quota delle insufficienze è del 58 per cento.

¹⁷ Comunque la variabilità statistica associata a questi dati medi è ampia (tra i 2,3 e 2,6 punti) e in ogni caso non permette di escludere che la media della popolazione sia superiore alla sufficienza.

Grafico 1: La valutazione dei correttori delle prove di italiano, distribuzione percentuale dei punteggi e voti medi nelle quattro competenze



Una quota rilevante degli elaborati (tra il 20 e il 30 per cento a seconda delle competenze) riceve un voto appena sopra la sufficienza (tra 10 e 11); la quota delle eccellenze, cioè degli elaborati con votazione almeno di 14, è estremamente ridotta tra il 2,8 e il 5 per cento.

Questo quadro di sintesi sembra confermare, e semmai rendere ancora più preoccupanti, i risultati che emergono dalle indagini internazionali relativamente alla competenza in lettura dei quindicenni scolarizzati.

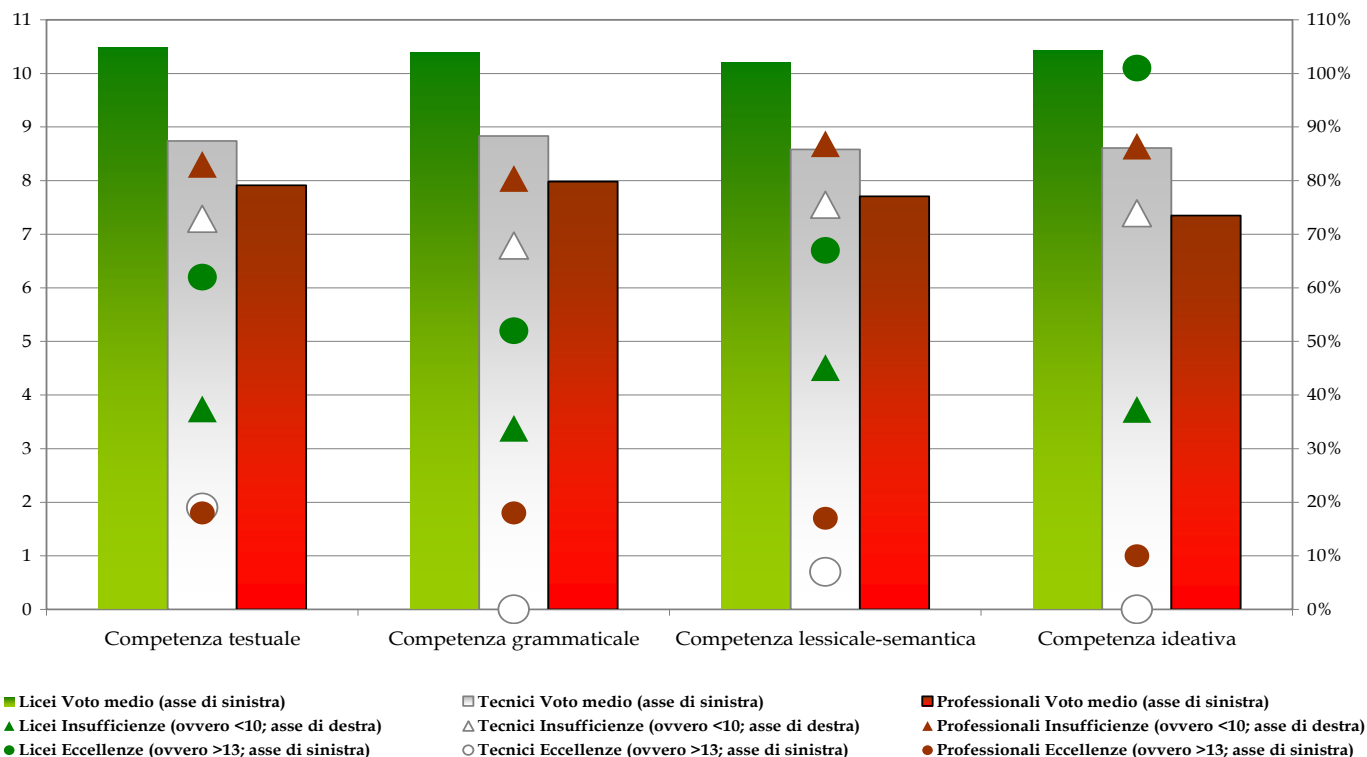
I dati aggregati riportati nella Tavola 1 sono naturalmente il risultato di situazioni molto diverse tra differenti indirizzi di scuola (Tavola 2 e Grafico 2). Nei Licei la padronanza della lingua italiana è bassa anche se migliore rispetto a quella che si registra negli Istituti Tecnici e nei Professionali.

Tavola 2: La valutazione dei correttori delle prove di italiano, voto medio, deviazione standard, mediana, insufficienze ed eccellenze per tipologia di scuola (voti e punti percentuali)

		Competenza testuale	Competenza grammaticale	Competenza lessicale-semantică	Competenza ideativa
Licei	Voto medio	10,5	10,4	10,2	10,4
	Deviazione standard	2,2	2,0	2,2	2,5
	Mediana ¹	10,5	10,5	10,0	11,0
	Insufficienze (ovvero < 10)	37,4%	33,8%	45,1%	37,3%
	Eccellenze (ovvero 14-15)	6,2%	5,2%	6,7%	10,1%
Tecnici	Voto medio	8,7	8,8	8,6	8,6
	Deviazione standard	1,9	2,0	2,0	2,1
	Mediana ¹	8,5	8,5	8,5	8,5
	Insufficienze (ovvero < 10)	72,9%	67,9%	75,5%	73,9%
	Eccellenze (ovvero 14-15)	1,9%	-	0,7%	-
Professionali	Voto medio	7,9	8,0	7,7	7,3
	Deviazione standard	2,2	2,3	2,2	2,2
	Mediana ¹	7,5	8,0	7,5	7,0
	Insufficienze (ovvero < 10)	83,0%	80,4%	86,9%	86,4%
	Eccellenze (ovvero 14-15)	1,8%	1,8%	1,7%	1,0%

¹La mediana è il valore che divide esattamente a metà la distribuzione presa in considerazione, ovvero il 50% delle osservazioni si trova al di sopra del valore mediano ed il restante 50% al di sotto.

Grafico 2: La valutazione dei correttori delle prove di italiano, voto medio, insufficienze ed eccellenze per tipologia di scuola (voti e punti percentuali)



Il voto medio attribuito dai correttori agli elaborati dei ragazzi che frequentano i Licei è, in tutte le quattro competenze, appena al di sopra della sufficienza, con una variabilità paragonabile a quella che si registra per tutte le scuole. Oltre un terzo degli elaborati è considerato insufficiente sotto il profilo della competenza grammaticale; questa quota è pari al 37 per cento circa per la competenza ideativa e testuale. Per la competenza lessicale-semantica, che risulta il punto più critico per i Licei, la quota di elaborati insufficienti è pari al 45 per cento circa.

Anche nei Licei, la quota degli elaborati eccellenti, cioè quelli che ricevono un punteggio almeno di 14, è piuttosto esigua. Solo nella competenza ideativa si raggiunge il 10 per cento. Nelle altre competenze si registrano valori tra il 5,2 e il 6,7 per cento.

Negli Istituti Tecnici il voto medio attribuito dai correttori nelle diverse competenze è compreso tra 8,6 e 8,8; la percentuale di elaborati giudicati insufficienti varia da un minimo di 67,9 per cento nella competenza grammaticale ad un massimo del 75,5 per cento in quella lessicale-semantica. Sostanzialmente solo nella competenza testuale (1,9 per cento) e in misura ancora minore nella competenza lessicale-semantica (0,7 per cento) si registra una quota esigua di eccellenze.

Nel giudizio dei correttori quindi, dopo almeno 13 anni di scuola, la gran parte degli allievi frequentanti gli Istituti Tecnici, che pure sotto altri profili si dimostrano buone scuole, non raggiunge un livello sufficiente di padronanza della lingua italiana; vale la pena ricordare che nel campione gli Istituti Tecnici sono un terzo del totale.

Ancora più preoccupante, se possibile, è la situazione dei ragazzi che frequentano gli Istituti Professionali. Il voto medio dei loro elaborati di italiano non supera l'8; i loro testi, in più dell'80 per cento dei casi, sono considerati insufficienti dai correttori in tutte le quattro competenze.

Dal punto di vista geografico la distribuzione delle competenze è meno sperequata di quello che si osserva a livello di indirizzo di scuola, anche se i correttori tendono ad attribuire punteggi inferiori agli elaborati di ragazzi residenti nelle regioni meridionali (Tavola 3). Va osservato, tuttavia, che in nessuna delle tre ripartizioni geografiche e in nessuna delle quattro competenze, il voto medio supera il livello di sufficienza. Per questo motivo, l'emergenza di una generazione di giovani priva di una competenza di base come è quella di padroneggiare la propria lingua madre non è un fenomeno geograficamente limitato. Ad esempio nelle regioni settentrionali, dove pure in genere i risultati tendono ad essere soddisfacenti nel confronto

internazionale, il 50 per cento circa degli elaborati è considerato insufficiente, indipendentemente dalla competenza esaminata. In particolare il 55 per cento riceve un voto inferiore a 10 nella competenza lessicale-semanticale. La quota delle eccellenze è bassa, mai superiore al 6,2 per cento.

L'emergenza si aggrava quando si guarda alle altre ripartizioni geografiche. Nelle regioni centrali, il voto medio è in genere mezzo punto più basso che nel Nord e la quota dei compiti insufficienti oscilla tra il 55,4 (competenza grammaticale) e il 65,8 per cento (competenza lessicale-semanticale). La quota delle eccellenze resta sempre al di sotto del 4,3 per cento.

Tavola 3: La valutazione dei correttori delle prove di italiano, voto medio, deviazione standard, insufficienze, valore modale ed eccellenze per area geografica (voti e punti percentuali)

		Competenza testuale	Competenza grammaticale	Competenza lessicale- semanticale	Competenza ideativa
Nord	Voto medio	9,9	9,7	9,5	9,8
	Deviazione standard	2,3	2,4	2,5	2,6
	Mediana	10,0	10,0	9,5	9,5
	Insufficienze (ovvero < 10)	49,4%	49,6%	55,8%	50,1%
	Eccellenze (ovvero 14-15)	4,7%	3,2%	3,3%	6,2%
Centro	Voto medio	9,4	9,4	9,1	9,2
	Deviazione standard	2,3	2,3	2,2	2,5
	Mediana	9,0	9,5	9,0	9,0
	Insufficienze (ovvero < 10)	57,6%	55,4%	65,8%	60,6%
	Eccellenze (ovvero 14-15)	3,6%	4,3%	4,0%	4,0%
Sud	Voto medio	9,0	9,1	9,0	8,8
	Deviazione standard	2,3	2,1	2,3	2,6
	Mediana	9,0	9,0	8,5	8,5
	Insufficienze (ovvero < 10)	65,6%	57,5%	68,6%	65,9%
	Eccellenze (ovvero 14-15)	2,9%	1,8%	3,9%	4,4%

Nelle regioni meridionali si indeboliscono ulteriormente la competenza testuale e quella ideativa, con una quota di insufficienze di circa il 66 per cento in entrambe. La competenza lessicale e semantica registra una quota di elaborati insufficienti del 68,6 per cento. Sono scarse le eccellenze.

Le differenze per genere segnalano che tendenzialmente le studentesse sono dotate di una competenza maggiore dei loro colleghi maschi (Tavola 4). Le differenze sono comunque marginali

e anche la media nazionale dei voti ottenuti dalle ragazze non supera il livello di sufficienza in alcuna delle quattro competenze esaminate.

Nei Licei i punteggi attribuiti dai correttori sono quasi identici tra i generi, con una marginale prevalenza delle ragazze in tutte le competenze tranne che in quella ideativa. Tuttavia ci sono rilevanti differenze geografiche: nel Nord le differenze a favore delle ragazze sono ampie; al contrario, nel resto del Paese, il divario sembra andare a favore dei ragazzi, specialmente nel Sud e in particolare nella competenza testuale e grammaticale. Queste discrepanze vanno presumibilmente attribuite alle differenze nella scelta della scuola tra femmine e maschi nelle diverse aree del Paese.

Le differenze sono meno accentuate negli Istituti Tecnici. Negli Istituti Professionali i ragazzi, in particolare in quelli meridionali, ottengono risultati migliori.

Tavola 4: La valutazione dei correttori delle prove di italiano, voto medio per genere, area geografica e indirizzo di scuola

		Competenza testuale		Competenza Grammaticale		Competenza lessicale-semantica		Competenza ideativa	
		Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
<i>Nord</i>		9,5	10,1	9,3	10,1	9,1	9,9	9,5	9,9
	Licei	10,7	11,5	10,5	11,3	10,6	11,1	11,3	11,4
	Tecnici	9,4	8,9	9,2	9,1	8,8	8,9	9,1	8,8
	Professionali	8,1	8,1	7,6	8,1	7,4	7,7	7,7	7,5
<i>Centro</i>		9,3	9,5	9,2	9,6	9,0	9,2	9,3	9,1
	Licei	10,5	10,5	10,3	10,4	10,2	10,1	10,8	10,0
	Tecnici	8,7	8,8	8,7	9,1	8,5	8,4	8,6	8,6
	Professionali	7,8	7,9	7,6	8,3	7,3	7,7	7,3	7,3
<i>Sud</i>		8,9	9,1	9,2	9,1	8,9	9,0	8,8	8,8
	Licei	10,0	9,9	10,2	9,8	9,7	9,7	9,6	9,8
	Tecnici	8,2	8,4	8,4	8,6	8,3	8,6	8,3	8,2
	Professionali	8,1	7,6	8,8	7,7	8,6	7,4	7,9	6,5
<i>Totale</i>		9,2	9,6	9,2	9,5	9,0	9,4	9,2	9,3
	Licei	10,4	10,6	10,3	10,4	10,1	10,3	10,5	10,4
	Tecnici	8,8	8,7	8,8	8,9	8,5	8,7	8,7	8,5
	Professionali	8,0	7,8	8,0	7,9	7,8	7,6	7,7	7,0

Gli studenti in ritardo con gli studi segnalano un grave deficit di competenze rispetto a quelli in regola. Le differenze sono piuttosto accentuate nella competenza testuale e in quella ideativa (Tavola 5). Poiché la quota dei ragazzi in ritardo è piuttosto rilevante nell'ultimo anno della scuola secondaria di II grado si potrebbe pensare che il dato aggregato, per cui il voto medio è sempre inferiore alla sufficienza in tutte le competenze (Tavola 1), possa dipendere da un effetto composizione tra chi è in ritardo e chi è in regola. Questa interpretazione è smentita dal fatto che anche il voto medio dei soli studenti in regola non supera il livello di sufficienza in alcuna delle competenze.

È particolarmente interessante notare che il *gap* tra studenti in regola e quelli in ritardo negli studi è accentuato nei Licei, specialmente in quelli delle regioni meridionali. In questa area del Paese gli studenti liceali che hanno ripetuto qualche anno di scuola mostrano livelli di competenza più bassi non solo di quelli dei loro compagni in regola, ma in molti casi anche di quelli degli stessi studenti in ritardo nei Tecnici e nei Professionali.

Tavola 5: La valutazione dei correttori delle prove di italiano, voto medio per regolarità degli studi, area geografica e indirizzo di scuola

		Competenza testuale		Competenza grammaticale		Competenza lessicale- semantica		Competenza ideativa	
		Regolari	Posticipatari	Regolari	Posticipatari	Regolari	Posticipatari	Regolari	Posticipatari
<i>Nord</i>		10,2	8,9	10,0	9,0	9,8	8,6	10,1	8,7
	Licei	11,4	9,8	11,1	10,4	11,1	9,7	11,6	10,1
	Tecnici	9,4	8,5	9,3	8,7	8,9	8,5	9,3	8,3
	Prof.	7,8	8,5	7,8	7,9	7,5	7,6	7,5	7,9
<i>Centro</i>		9,9	8,1	9,9	8,0	9,5	7,8	9,6	7,9
	Licei	10,6	10,0	10,5	9,6	10,3	9,6	10,4	10,0
	Tecnici	9,2	7,3	9,3	7,5	8,8	7,2	9,0	7,2
	Prof.	8,7	6,6	8,9	6,4	8,2	6,4	8,1	6,1
<i>Sud</i>		9,2	8,1	9,3	8,5	9,1	8,2	9,1	7,6
	Licei	10,2	7,7	10,1	8,3	9,9	8,2	10,1	7,3
	Tecnici	8,3	8,2	8,4	8,8	8,4	8,5	8,4	8,0
	Prof.	7,6	8,2	8,1	8,3	8,0	7,8	7,0	7,4
<i>Totale</i>		9,7	8,4	9,6	8,6	9,5	8,3	9,6	8,1
	Licei	10,7	9,1	10,5	9,4	10,4	9,1	10,7	9,0
	Tecnici	8,9	8,2	8,9	8,6	8,7	8,3	8,8	8,0
	Prof.	7,9	8,0	8,1	7,7	7,9	7,4	7,4	7,3

Negli Istituti Tecnici le differenze tra chi è in regola con gli studi e chi è in ritardo sono più sfumate e più articolate per area geografica. Nelle scuole professionali le differenze sono ancora meno accentuate. In particolare nelle scuole meridionali e in quelle del Nord le competenze dei ragazzi che hanno ripetuto degli anni di scuola prevalgono in più di una circostanza su quelle dei ragazzi in regola con gli studi.

L'acquisizione delle competenze è un processo che si snoda lungo l'arco di tutta la carriera scolastica degli studenti. Carenze iniziali sono difficili da colmare e, anzi, tendono ad acuirsi nel corso del tempo. Questa regolarità empirica si conferma anche nel caso delle quattro competenze linguistiche che fondano la padronanza della lingua italiana. In media gli elaborati della prova di italiano di quegli studenti, che già in uscita dalla scuola secondaria di I grado presentavano valutazioni non elevate (sufficiente e buono), vengono giudicati dai correttori sempre inferiori alla sufficienza in tutte le quattro competenze; i loro voti risultano sempre minori di quasi due punti rispetto a quelli degli elaborati di chi ha ottenuto una valutazione di distinto o ottimo (Tavola 6).

Tavola 6: La valutazione dei correttori delle prove di italiano, voto medio per giudizio in uscita dalla scuola media, indirizzo di scuola e area geografica

		Competenza testuale		Competenza grammaticale		Competenza lessicale-semantiche		Competenza ideativi	
		Sufficiente e Buono	Distinto e Ottimo	Sufficiente e Buono	Distinto e Ottimo	Sufficiente e Buono	Distinto e Ottimo	Sufficiente e Buono	Distinto e Ottimo
<i>Nord</i>		8,7	11,0	8,6	10,8	8,3	10,7	8,4	11,1
	Licei	9,9	11,7	10,0	11,4	9,9	11,3	10,0	11,8
	Tecnici	8,6	9,7	8,6	9,8	8,1	9,6	8,4	9,7
	Professionali	8,0	8,9	7,7	9,5	7,5	9,0	7,5	9,0
<i>Centro</i>		8,3	10,5	8,4	10,4	8,0	10,1	7,9	10,4
	Licei	9,4	10,9	9,4	10,7	9,2	10,5	9,2	10,7
	Tecnici	8,2	9,6	8,3	9,7	7,9	9,2	7,7	9,7
	Professionali	7,6	9,9	7,6	10,2	7,3	8,8	7,0	9,0
<i>Sud</i>		8,3	9,7	8,6	9,6	8,4	9,5	8,2	9,4
	Licei	9,3	10,1	9,6	9,9	9,0	9,8	9,3	9,9
	Tecnici	8,1	8,7	8,3	9,0	8,3	8,7	8,3	8,5
	Professionali	7,8	7,6	8,4	6,7	8,1	7,0	7,2	6,3
<i>Totale</i>		8,5	10,3	8,6	10,2	8,3	10,1	8,2	10,3
	Licei	9,6	10,8	9,7	10,6	9,4	10,5	9,5	10,8
	Tecnici	8,3	9,3	8,4	9,5	8,2	9,2	8,2	9,3
	Professionali	7,8	8,5	8,0	8,4	7,7	8,1	7,3	7,8

Anche chi aveva ricevuto alla fine del primo ciclo una valutazione elevata (distinto e ottimo), dopo almeno 5 anni di scuola superiore non raggiunge, nelle quattro competenze, un voto medio al di sopra della sufficienza. Tra coloro che avevano ricevuto ottimo, il 23,5 per cento ottiene dai correttori un voto insufficiente e solo il 14 per cento raggiunge le eccellenze (14 - 15) (Grafico 4).

Questo profondo divario dipende in parte da un effetto composizione dovuto al fatto che gli studenti con votazioni più alte in uscita dalla scuola secondaria del I ciclo si iscrivono con maggior frequenza nei Licei; in parte è un fenomeno che si riscontra anche all'interno dei singoli indirizzi di scuola. Nei Licei gli elaborati di chi ha ricevuto sufficiente o buono in uscita dal I ciclo, non raggiungono in media il livello della sufficienza con un divario rispetto a chi ha avuto distinto o ottimo di poco più di un punto. Il divario sembra essere molto più accentuato per gli elaborati dei ragazzi del Centro-Nord.

Analogamente, negli Istituti Tecnici lo svantaggio di chi è arrivato con una valutazione non brillante dal I ciclo, rispetto a chi si è licenziato con un distinto o un ottimo, è piuttosto elevato, nell'ordine di un punto. Anche in questo caso le differenze sembrano più rilevanti nel Centro-Nord. Situazione simile si riscontra negli Istituti Professionali anche se con distanze meno rilevanti.

Nella scheda del candidato che l'INVALSI ha chiesto alle scuole di compilare, era contenuto anche il voto ottenuto in italiano nel I quadrimestre dagli studenti campionati. Questa informazione consente di valutare la correlazione tra tale voto e il grado di padronanza delle quattro competenze (Tavola 7).

La correlazione tra le due valutazioni non è molto elevata e varia tra 0,43 per la competenza grammaticale e 0,47 per quella testuale, segnalando una scarsa coerenza tra il voto attribuito dai correttori e quello attribuito dalla scuola in italiano nel I quadrimestre.

Anche articolando l'analisi per area geografica o tipo di indirizzo di studio non si riscontra mai una correlazione superiore a 0,57. Nei Licei l'associazione tra le due valutazioni appare più forte che negli altri ordini di scuola (dove non supera lo 0,41) ed in particolare nelle scuole meridionali piuttosto che in quelle del resto del Paese. Per i Tecnici la correlazione è vicina a quella

media nel Nord e nel Sud ma appare particolarmente bassa nelle regioni centrali dove non supera lo 0,27.

Tavola 7: Correlazione tra voto attribuito dai correttori e voto in italiano nel I quadrimestre per area geografica e indirizzo di scuola

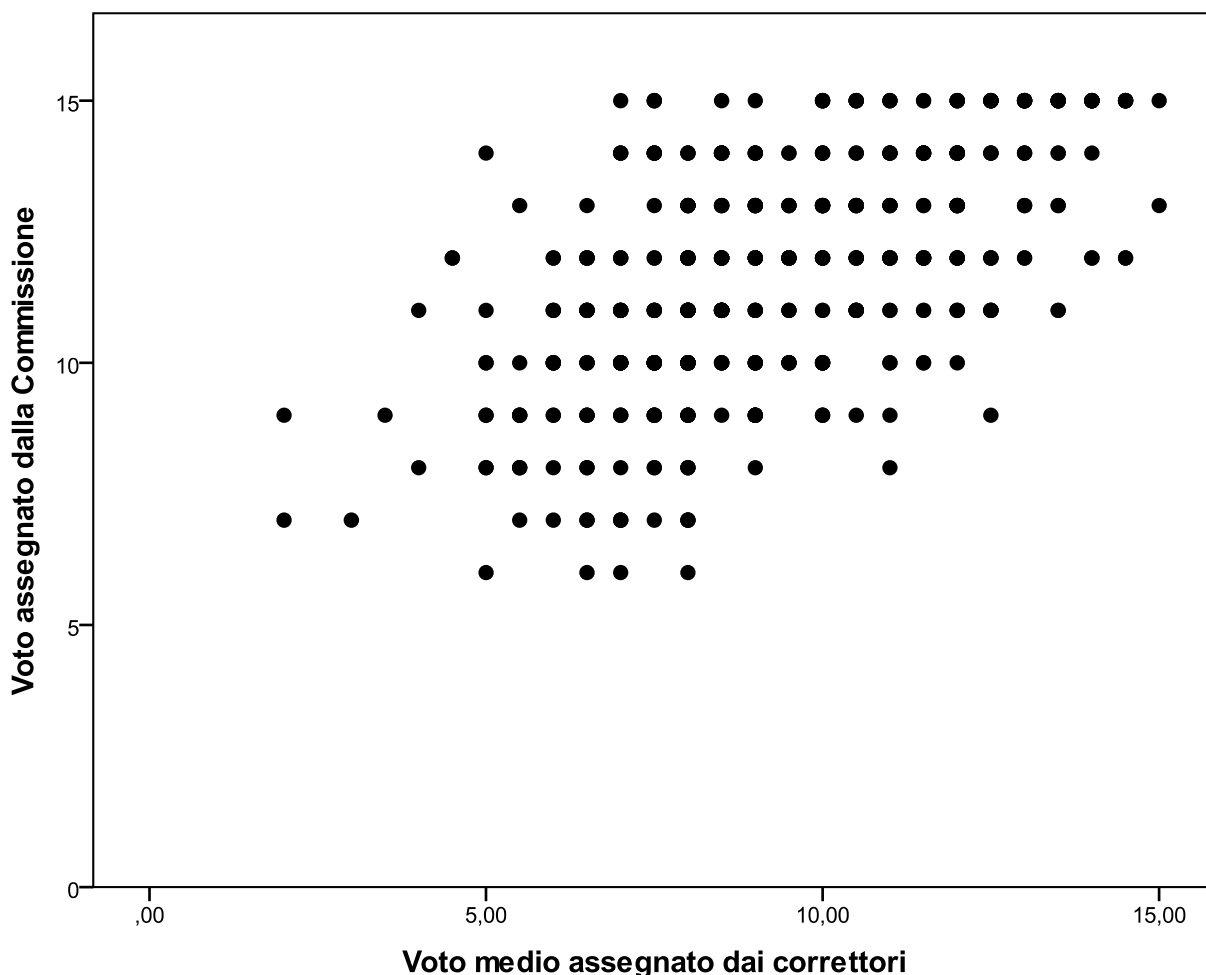
		Competenza testuale	Competenza grammaticale	Competenza lessicale-semantic	Competenza ideativa
<i>Nord</i>		0,47	0,47	0,49	0,45
	Licei	0,39	0,39	0,39	0,29
	Tecnici	0,45	0,41	0,47	0,48
	Professionali	0,34	0,43	0,46	0,36
<i>Centro</i>		0,43	0,42	0,45	0,40
	Licei	0,48	0,47	0,49	0,44
	Tecnici	0,24	0,19	0,27	0,21
	Professionali	0,44	0,51	0,49	0,39
<i>Sud</i>		0,50	0,41	0,46	0,49
	Licei	0,57	0,46	0,50	0,51
	Tecnici	0,35	0,36	0,41	0,45
	Professionali	0,30	0,17	0,19	0,24
<i>Totale</i>		0,47	0,43	0,46	0,45
	Licei	0,49	0,43	0,45	0,42
	Tecnici	0,35	0,34	0,40	0,41
	Professionali	0,34	0,32	0,32	0,31

4.2 La rilevazione della padronanza della lingua italiana: confronto tra Commissione d'esame e correttori esterni

Il protocollo di ricorrezione delle prove (Paragrafo 3.4) prevedeva che i correttori, dopo una valutazione delle singole competenze, fornissero anche una valutazione globale dei singoli elaborati. Pertanto, per ognuna delle prove svolte, si hanno a disposizione complessivamente tre valutazioni: due da parte dei correttori e una da parte della commissione; è possibile perciò confrontarle per giudicarne la coerenza.

Il Grafico 3 riporta sull'asse verticale il voto della commissione e sull'asse orizzontale quello medio dei due correttori per ognuno dei 545 elaborati.

Grafico 3: Confronto tra i voti attribuiti dalle commissioni e dai correttori¹



¹ Ogni punto corrisponde ad una o più osservazioni.

È immediato notare alcune caratteristiche. Le Commissioni di esame attribuiscono voti in genere molto più elevati di quanto non facciano i correttori: il voto minimo attribuito dalle prime è

6 (in meno dell'1 per cento del campione), soglia sulla quale o al di sotto della quale c'è circa l'8 per cento del campione secondo le valutazioni dei correttori esterni. Secondo le commissioni il 23 per cento di prove è da giudicare eccellente, cioè meritevole di un voto di almeno 14; nei giudizi dei correttori le eccellenze non superano il 4 per cento. L'altro elemento che caratterizza il confronto è la scarsa correlazione tra i voti attribuiti dalla commissione e dai correttori. A parità di voto attribuito dai correttori, le valutazioni delle commissioni sono estremamente diverse e viceversa.

Nel resto di questo paragrafo si analizza nel dettaglio l'associazione degli esiti delle due valutazioni.

Nella Tavola 8 il confronto è articolato anche per genere del candidato. In media il voto attribuito dalle commissioni supera quello dei correttori di 2,4 punti, un valore pari al 25 per cento circa del voto medio attribuito dai correttori. Il divario è un po' più ampio per le ragazze (2,5 punti) che non per i ragazzi (2,3 punti).

Tavola 8: medie e distribuzione dei voti e valori percentuali attribuiti dai correttori e dalle commissioni per genere (voti e punti percentuali)

	Correttori			Commissione		
	Femmine	Maschi	Totale	Femmine	Maschi	Totale
Voto medio	9,5	9,3	9,4	12,0	11,6	11,8
Deviazione standard	2,5	2,3	2,4	2,1	2,1	2,1
Distribuzione percentuale dei punteggi						
Insufficienze (ovvero < 10)	55,5	58,7	56,9	10,7	15,0	12,6
10,0 - 10,5	12,5	13,0	12,7	13,4	12,8	13,2
11,0 - 11,5	8,6	12,0	10,1	13,7	15,2	14,3
12,0 - 12,5	10,7	8,5	9,7	16,0	15,3	15,7
13,0 - 13,5	8,1	4,5	6,5	12,8	9,9	11,5
Eccellenze (ovvero 14-15)	4,6	3,2	4,0	25,6	19,1	22,7
Dato mancante	-	-	-	7,7	12,6	9,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Le differenze che si riscontrano nei voti medi sono in buona parte attribuibili alla diversa valutazione delle prove situate agli estremi della distribuzione, cioè quelle insufficienti e quelle eccellenti. In merito alle prime, le commissioni esaminatrici giudicano insufficienti il 12,6 per cento delle prove, poco più di un quinto di quanto non facciano i correttori, per i quali le prove insufficienti sono circa il 57 per cento. Anche in questo caso le commissioni sembrano essere marginalmente più generose con le ragazze, con una quota di insufficienze del 10,7 per cento, che

non con i ragazzi, le cui prove sono giudicate insufficienti nel 15 per cento dei casi. Nella valutazione dei correttori il divario tra i generi è meno ampio (55,5 e 58,7 per cento rispettivamente la quota di elaborati insufficienti per ragazzi e ragazze).

Nel giudizio delle commissioni più di un quarto delle prove delle studentesse è giudicato eccellente, cioè riceve un voto di almeno 14, contro una quota di meno del 5 per cento riscontrata dai correttori. Per i maschi, lo squilibrio tra i due tipi di valutazione è meno accentuato, con la commissione che giudica eccellenti il 19 per cento circa delle prove contro il 3,2 per cento dei correttori.

La regolarità empirica evidenziata nelle indagini IEA-PIRLS e OCSE-PISA secondo cui le ragazze hanno una competenza relativa alla comprensione dei testi superiore a quella dei ragazzi viene confermata anche in relazione alla competenza in scrittura.

Tavola 9: medie e distribuzione dei voti e valori percentuali attribuiti dai correttori e dalle commissioni per genere ed indirizzo di scuola (voti e punti percentuali)

		Correttori			Commissione		
		Femmine	Maschi	Totale	Femmine	Maschi	Totale
Licei	Voto medio	10,6	10,5	10,6	12,5	12,1	12,3
	Deviazione standard	2,3	2,0	2,2	1,9	2,0	1,9
	Mediana	10,5	10,5	10,5	12,0	12,0	12,0
	Insufficienze (ovvero < 10)	36,0%	36,3%	36,1%	5,5%	7,1%	6,1%
	Eccellenze (ovvero 14-15)	8,4%	7,4%	8,0%	32,1%	22,6%	28,7%
Tecnici	Voto medio	8,6	8,9	8,8	11,7	11,5	11,6
	Deviazione standard	2,0	1,9	1,9	2,1	2,2	2,2
	Mediana	8,0	8,5	8,5	12,0	12,0	12,0
	Insufficienze (ovvero < 10)	70,8%	68,3%	69,4%	14,4%	18,1%	16,4%
	Eccellenze (ovvero 14-15)	-	-	-	23,8%	18,3%	20,8%
Professionali	Voto medio	7,4	7,9	7,6	10,8	10,8	10,8
	Deviazione standard	1,9	2,4	2,2	2,0	2,2	2,1
	Mediana	7,0	7,5	7,5	11,0	11,0	11,0
	Insufficienze (ovvero < 10)	92,0%	81,4%	87,0%	21,0%	23,7%	22,3%
	Eccellenze (ovvero 14-15)	-	2,2%	1,0%	8,6%	14,1%	11,2%

Nelle valutazioni delle commissioni le competenze in scrittura dei liceali, così come rilevabili dai loro elaborati in sede di esame di Stato, sono piuttosto elevate, con un voto medio pari a 12,3, una quota di elaborati insufficienti del 6 per cento circa e una di prove eccellenti pari al 28,7 per cento (Tavola 9). Ancora una volta sono le liceali che conseguono voti migliori essenzialmente perché più dei maschi ottengono valutazioni di eccellenza: poco meno di una su tre consegue un voto di almeno 14, contro il 22,6 per cento dei ragazzi.

Questo quadro lusinghiero non è confermato dalle valutazioni dei correttori esterni. In generale il voto medio dei liceali è poco al di sopra della soglia della sufficienza, anche per le ragazze; nel 36 per cento dei casi gli elaborati sono giudicati insufficienti, indipendentemente dal genere; la quota delle eccellenze è dell'8 per cento circa.

La differenza tra valutazione esterna e valutazione della Commissione d'esame è ancora più ampia nel caso degli elaborati degli studenti degli Istituti Tecnici, senza grandi differenze rispetto al genere del candidato. I correttori attribuiscono un voto medio di grave insufficienza (8,8), quasi tre voti in meno di quello dei commissari d'esame (11,6), giudicano insufficienti quasi il 70 per cento degli elaborati, contro il 16 per cento delle commissioni, mentre non rilevano elaborati eccellenti, contro il 20,8 per cento delle commissioni.

Situazione analoga si riscontra negli Istituti Professionali, dove i correttori giudicano insufficienti quasi 9 elaborati su 10, a fronte di meno di uno su quattro da parte delle commissioni.

Nei giudizi delle Commissioni di esame le competenze in scrittura dei ragazzi italiani sono uniformi nel territorio nazionale (Tavola 10). Oltre ad un voto medio nelle tre aree quasi identico (11,8 nel Nord e nel Sud e 11,9 nel Centro), molto simile appare anche la variabilità, mentre qualche piccola differenza si evidenzia agli estremi della distribuzione. La quota degli elaborati insufficienti è minima nelle regioni centrali (10,3 per cento) e massima nel mezzogiorno (13,5 per cento), con il Nord in posizione intermedia ma più prossima alle regioni meridionali (12,8 per cento); quella delle eccellenze è massima nelle regioni centrali (25,7 per cento), più ridotta nelle regioni meridionali e settentrionali (22,8 e 21,2 per cento rispettivamente).

La situazione appare molto diversa nelle valutazioni dei correttori esterni, dalle quali traspare una forte eterogeneità territoriale delle competenze in scrittura. Il divario Nord-Sud è di circa un punto, pari al 50 per cento della deviazione standard, un dato non troppo distante da quello riscontrabile dalle risultanze della rilevazione OCSE-PISA.

Tavola 10: medie e distribuzione dei voti attribuiti dai correttori e dalle commissioni per genere e area geografica (voti e punti percentuali)

		Correttori			Commissione		
		Femmine	Maschi	Totale	Femmine	Maschi	Totale
Nord	Voto medio	10,2	9,6	9,9	12,0	11,5	11,8
	Deviazione standard	2,5	2,3	2,4	2,0	2,1	2,1
	Mediana	10,0	9,5	10,0	12,0	12,0	12,0
	Insufficienze (ovvero < 10)	41,7%	54,2%	47,3%	9,4%	16,8%	12,8%
	Eccellenze (ovvero 14-15)	7,9%	2,2%	5,3%	25,6%	15,9%	21,2%
Centro	Voto medio	9,4	9,3	9,3	11,7	12,2	11,9
	Deviazione standard	2,5	2,1	2,3	2,2	2,1	2,1
	Mediana	9,0	9,0	9,0	12,0	12,0	12,0
	Insufficienze (ovvero < 10)	58,4%	62,5%	60,4%	11,4%	9,1%	10,3%
	Eccellenze (ovvero 14-15)	3,3%	3,4%	3,3%	17,2%	34,4%	25,7%
Sud	Voto medio	8,9	9,1	9,0	12,1	11,4	11,8
	Deviazione standard	2,4	2,3	2,4	2,1	2,1	2,1
	Mediana	8,5	8,5	8,5	12,0	11,0	12,0
	Insufficienze (ovvero < 10)	65,6%	61,2%	63,8%	11,4%	16,3%	13,5%
	Eccellenze (ovvero 14-15)	2,4%	4,2%	3,1%	28,8%	14,3%	22,8%

La quota degli elaborati giudicati insufficienti è pari al 47 per cento circa nel Nord e superiore al 60 per cento nel Centro (60,4) e nel Sud (63,8), cioè quasi due elaborati su tre. La quota delle eccellenze non va oltre il 5,3 per cento nel Nord (a fronte di un 21,2 per cento delle commissioni) e si attesta intorno al 3 per cento nel resto del Paese (a fronte del 25,7 e del 22,8 per cento nel Centro e Sud attribuito dalle commissioni).

I migliori risultati del Nord derivano soprattutto dai voti ottenuti dalle studentesse di questa area che, caso unico, in media ricevono dai correttori un voto al di sopra della sufficienza, hanno una quota di insufficienze intorno al 40 per cento e quasi un 8 per cento di eccellenze. Per contro gli elaborati degli studenti maschi di questa area ricevono valutazioni più simili a quelle del resto del Paese.

Va notato che, secondo i correttori, gli elaborati delle studentesse meridionali sono giudicati in media peggiori di quelli dei loro colleghi maschi in termini di voto medio, di quota di insufficienze e di eccellenze.

Il voto in uscita dalla scuola secondaria di I grado è fortemente correlato ai voti ricevuti nella prova di italiano, sia che si tratti di quelli attribuiti dalla commissione sia di quelli attribuiti dai correttori (Tavola 11 e Grafico 4).

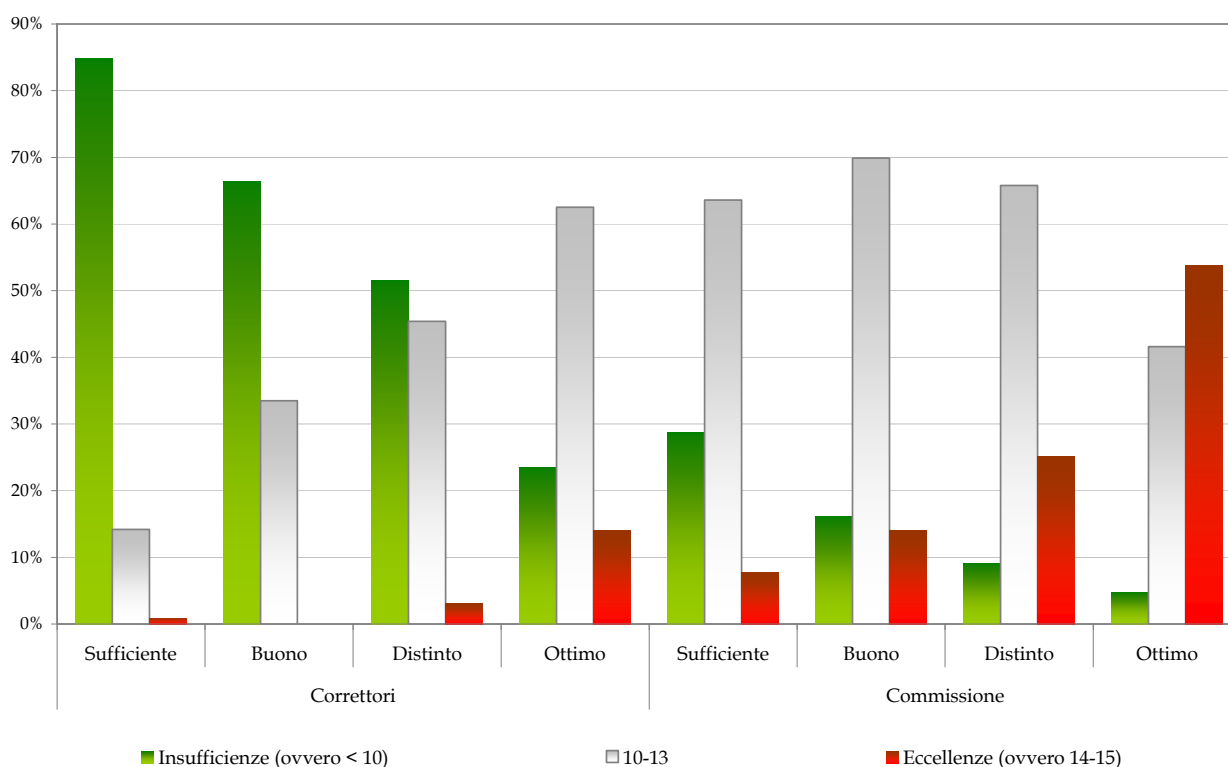
Tavola 11: voti medi attribuiti dai correttori e dalle commissioni per area geografica, tipo di scuola e giudizio riportato in uscita dalla scuola secondaria di I grado

		Correttori				Commissione			
		Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo
<i>Nord</i>		7,7	9,6	10,5	11,9	10,5	11,5	11,7	13,2
	Licei	9,4	10,6	11,3	12,2	-	11,9	11,7	13,3
	Tecnici	7,8	9,1	9,4	11,0	10,6	11,4	11,6	12,9
	Professionali	7,6	8,3	8,3	9,7	10,4	11,0	12,3	13,5
<i>Centro</i>		7,3	8,8	10,3	10,8	10,6	11,5	12,3	13,0
	Licei	7,4	9,5	10,5	11,3	10,0	10,9	12,0	13,0
	Tecnici	8,2	8,2	10,1	9,2	11,5	11,5	13,0	12,8
	Professionali	6,8	8,6	9,4	-	10,2	13,1	12,5	-
<i>Sud</i>		8,0	8,6	8,7	10,9	10,5	11,1	12,1	13,4
	Licei	9,0	9,5	9,0	11,4	12,0	11,2	12,0	13,6
	Tecnici	8,1	8,3	8,4	8,9	10,8	11,0	12,5	12,8
	Professionali	7,5	7,7	6,8	7,0	9,8	11,0	11,9	14,0
<i>Totale</i>		7,7	9,0	9,7	11,3	10,5	11,3	12,0	13,3
	Licei	8,6	10,0	10,1	11,7	11,8	11,4	11,9	13,3
	Tecnici	8,0	8,6	9,2	10,0	10,8	11,2	12,2	12,9
	Professionali	7,4	8,0	7,9	8,8	10,2	11,3	12,1	13,7

Nei giudizi della Commissione d'esame, una valutazione di "sufficiente" in uscita dall'esame di I ciclo si associa ad un punteggio medio di 10,5, una valutazione di "buono" ad un punteggio di 11,3, una valutazione di "distinto" ad un punteggio di 12, cioè un vantaggio di 0,7 punti per ogni tipo di giudizio. Il vantaggio è quasi raddoppiato per chi ha ricevuto un giudizio di "ottimo". Le differenze riscontrate in uscita dalla scuola dell'obbligo tendono a riprodursi, in alcuni casi ad accentuarsi, nella scuola superiore anche se con intensità diverse per tipologia di scuola.

Nei giudizi dei correttori invece il divario nei voti medi, rispetto ai giudizi in uscita dalla scuola secondaria di I grado, è molto più ampio (7,7 per chi ha ricevuto "sufficiente" e 11,3 per chi ha ricevuto "ottimo"). In contrasto a quanto accade per le commissioni, questo ampio divario è dovuto in buona parte ai voti conseguiti da chi frequenta i Licei, in particolare quelli del Centro Italia.

Grafico 4 - Distribuzione dei voti rispetto al Giudizio in uscita dalla scuola secondaria di I grado.



La scarsa padronanza della lingua italiana di chi è licenziato dalla scuola secondaria di I grado con il giudizio sufficiente difficilmente può essere recuperata nella scuola superiore ed infatti in nessun caso il voto medio associato con il giudizio di “sufficiente” in uscita dal I ciclo supera la soglia della sufficienza; lo stesso vale per il giudizio di buono, con l’eccezione del voto medio di chi ha frequentato un Liceo nel Nord del Paese.

D’altro canto, l’“ottimo” non è garanzia di una buona padronanza della lingua italiana al termine delle scuole superiori. In particolare il voto medio attribuito dai correttori alle prove di quelli che, avendo avuto “ottimo” in uscita dalle medie, scelgono gli Istituti Professionali è sempre insufficiente, come lo è quello di chi frequenta una scuola tecnica del Centro-Sud.

Quanto al voto del I quadrimestre, le Commissioni d’esame tendono a confermare il giudizio espresso dalla scuola in merito alla valutazione dei ragazzi e a volte, sono persino più generose. Nella Tavola 12 sono riportati i voti medi espressi dai correttori e dalla commissione per area geografica, indirizzo di scuola e voto riportato in italiano nel I quadrimestre.

Tavola 12: voti medi attribuiti dai correttori e dalle commissioni per area geografica, tipo di scuola e voto ricevuto in pagella nel I quadrimestre.

		Correttori				Commissione			
		inferiore a 5	5,0	6 e 7	8 e oltre	inferiore a 5	5,0	6 e 7	8 e oltre
<i>Nord</i>		-	8,6	9,6	11,6	-	10,0	11,3	13,9
	Licei	-	11,9	11,0	12,5	-	11,5	11,7	13,9
	Tecnici	-	7,9	9,1	10,9	-	10,0	11,3	14,1
	Professionali	-	7,1	7,7	8,8	-	9,3	10,5	13,4
<i>Centro</i>		9,6	7,1	8,7	10,9	11,1	10,2	11,2	13,7
	Licei	-	-	9,4	12,0	-	-	11,0	13,7
	Tecnici	11,8	7,3	8,4	9,7	12,5	10,2	11,6	13,6
	Professionali	3,0	6,5	7,6	8,5	7,0	10,0	11,1	13,1
<i>Sud</i>		7,6	6,7	8,6	10,9	11,1	9,3	11,4	13,9
	Licei	8,0	8,2	9,1	11,8	10,5	9,1	11,8	14,1
	Tecnici	7,0	6,2	8,6	9,3	12,0	9,4	11,3	13,6
	Professionali	-	6,4	7,7	8,1	-	9,4	10,5	13,0
<i>Totale</i>		8,1	7,4	9,0	11,1	11,1	9,7	11,3	13,8
	Licei	8,0	9,5	9,9	12,0	10,5	9,6	11,6	14,0
	Tecnici	8,8	7,0	8,8	9,9	12,2	9,8	11,3	13,8
	Professionali	3,0	6,6	7,6	8,6	7,0	9,5	10,6	13,2

Nel giudizio delle commissioni ci sono molti casi in cui un voto inferiore a 5 nel I quadrimestre, si associa ad un voto medio superiore alla sufficienza, come ad esempio nei Tecnici del Centro-Sud e nei Licei del Mezzogiorno. Nel caso delle insufficienze meno gravi, i voti medi attribuiti dalle commissioni sono superiori alla sufficienza in tutte le scuole del Nord e del Centro, ad eccezione dei professionali delle regioni settentrionali. Nel caso dei correttori gli esiti sono più variegati, pur sussistendo una certa regolarità che vede voti medi sufficienti nei Licei di tutte le aree e nei Tecnici del Nord per gli studenti che hanno ricevuto un voto di almeno 8 nel I quadrimestre.

A conclusione di questo paragrafo di raffronto tra i giudizi delle commissioni e quelli dei correttori si riporta il grado di associazione tra i due fenomeni.

La correlazione tra le due valutazioni, riportata nella Tavola 13, con diverse articolazioni di scuola, area geografica, genere e regolarità degli studi, è estremamente variabile con un *range* tra un minimo di 0,19 per i maschi dei Tecnici delle regioni centrali e un massimo di 0,84 per le ragazze delle scuole professionali del Centro. Nell'aggregato il coefficiente di correlazione è pari a

0,58. Nel Centro-Nord la correlazione è un po' più accentuata che nel Sud, mentre non ci sono differenze di rilievo tra gli ordini di scuola.

Tavola 13: Correlazione tra voti medi attribuiti dai correttori e voti attribuiti dalle commissioni per area geografica, tipo di scuola, genere e regolarità degli studi

		Femmine	Maschi	Regolari	In ritardo	Totale
Nord		0,61	0,68	0,66	0,53	0,64
	Licei	0,57	0,67	0,60	0,55	0,62
	Tecnici	0,65	0,73	0,65	0,76	0,69
	Professionali	0,21	0,68	0,53	0,46	0,48
Centro		0,75	0,46	0,55	0,54	0,61
	Licei	0,66	0,67	0,66	0,58	0,66
	Tecnici	0,80	0,19	0,41	0,29	0,49
	Professionali	0,84	0,75	0,70	0,66	0,74
Sud		0,54	0,59	0,54	0,41	0,55
	Licei	0,50	0,68	0,48	0,13	0,53
	Tecnici	0,54	0,41	0,45	0,34	0,43
	Professionali	0,25	0,57	0,38	0,49	0,43
Totale		0,57	0,60	0,57	0,50	0,58
	Licei	0,52	0,64	0,51	0,54	0,55
	Tecnici	0,57	0,52	0,52	0,55	0,54
	Professionali	0,42	0,59	0,49	0,53	0,51

4.3 Competenze, carriera scolastica, caratteristiche degli studenti e voti nella prova di italiano: analisi delle correlazioni multiple.

Per ciascuna delle prove raccolte l'INVALSI ha a disposizione il voto della Commissione d'esame, la valutazione di due correttori in merito alle quattro competenze e alla prova nel suo complesso, e una serie di informazioni relative allo studente, al suo curriculum scolastico e alla scuola frequentata¹⁸.

Queste informazioni permettono di affrontare, almeno in prima approssimazione, la questione di quali siano i fattori che influenzano la definizione dei giudizi espressi sia dai correttori che dalla commissione sugli elaborati di italiano. La questione rilevante è quella di stabilire in che misura queste valutazioni si associno ai reali livelli di competenze dei ragazzi, misurati dalla scheda di rilevazione; parallelamente è interessante domandarsi quanto invece le valutazioni riflettano fattori diversi dalle competenze, relativi alle caratteristiche demografiche degli studenti e alla loro carriera scolastica.

Per studiare le correlazioni tra questi fattori si è fatto ricorso ad un semplice modello di regressione lineare in cui le valutazioni complessive assegnate a ciascuna prova dai correttori o dalla commissione sono poste in relazione (di volta in volta, singolarmente o in gruppo) alla misura delle quattro competenze degli studenti, al tipo di scuola frequentata e all'area geografica di provenienza, al loro curriculum scolastico e alle loro caratteristiche demografiche (Tavola 14 e Grafico 5).

Nel modello 1 della Tavola 14, i voti attribuiti dai correttori e dalla commissione sono stati posti in relazione ai voti in quindicesimi ottenuti da ciascun elaborato nelle quattro competenze di base in cui è stata scomposta la competenza in scrittura nella scheda di rilevazione.

Nel caso dei voti ottenuti dai correttori, le quattro competenze spiegano quasi interamente la variabilità del voto complessivo (la varianza spiegata è pari al 91,4 per cento del totale e la somma dei coefficienti è pari a 1). È interessante notare che i correttori, nell'attribuire il voto complessivo non hanno proceduto con una media aritmetica dei voti delle quattro competenze, come evidenziato dal fatto che i quattro coefficienti sono diversi tra loro (Grafico 6). In particolare, nel giudizio dei correttori la competenza ideativa¹⁹ è quella giudicata di gran lunga la più

¹⁸ Questo paragrafo riprende i risultati del *Working Paper* INVALSI n. 2010/5 "Da cosa dipendono i voti nelle prove di italiano e matematica negli esami di maturità" di Patrizia Falzetti e Francesca Fortini.

¹⁹ Ovvero la scelta di argomenti pertinenti, organizzazione degli argomenti intorno ad un'idea di fondo, consistenza e precisione di informazione e dati, rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali.

importante nel definire il voto complessivo da attribuire ad una prova: un aumento di un punto del voto in questa competenza fa aumentare il voto complessivo di 0,41.

Tavola 14: Coefficienti di regressione ed errori standard (in parentesi)

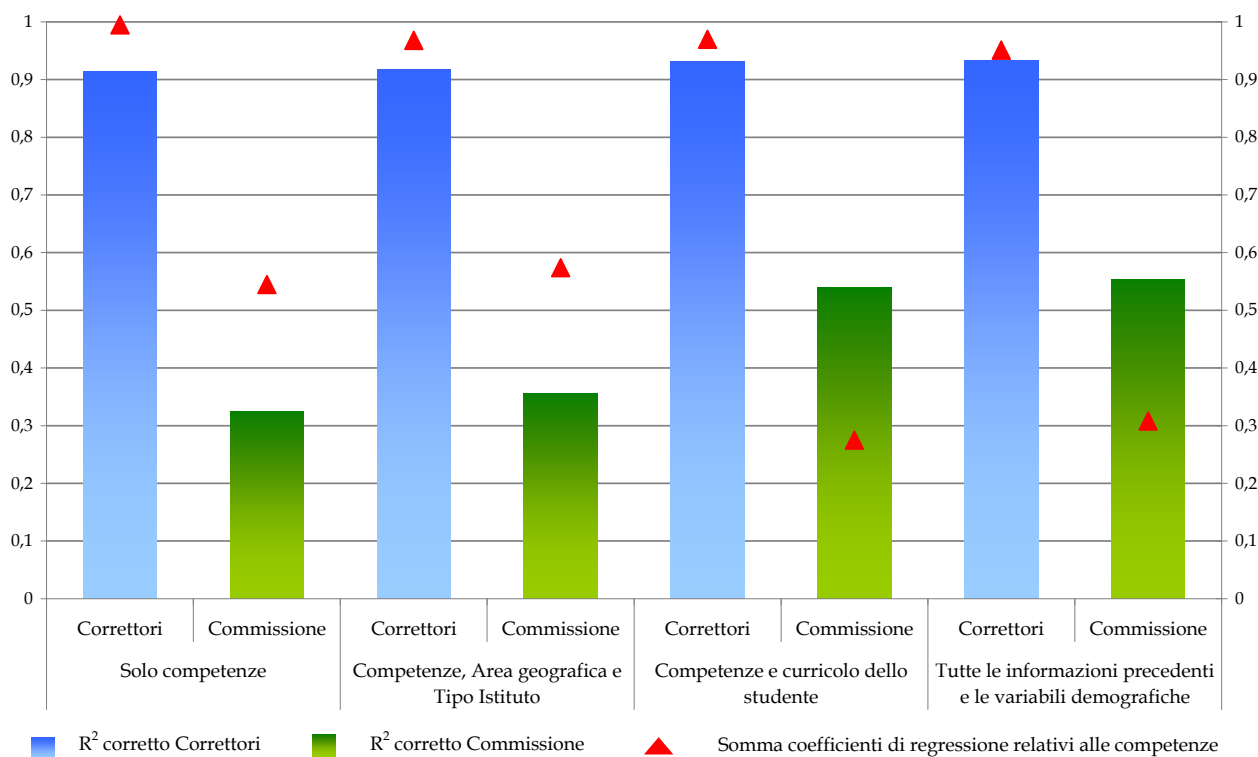
	Modello 1		Modello 2		Modello 3		Modello 4		Modello 5	
	Voto Corretti	Voto Commissione	Voto Correttori	Voto Commissione	Voto Correttori	Voto Commissione	Voto Corretti	Voto Commissione	Voto Corretti	Voto Commissione
COMPETENZE										
Comp. Testuale	0,177	0,227	0,171	0,251	0,211	0,059			0,202	0,093
	(0,001)	(0,003)	(0,001)	(0,003)	(0,001)	(0,003)			(0,001)	(0,003)
Comp. Grammaticale	0,183	0,089	0,173	0,096	0,178	0,074			0,174	0,077
	(0,001)	(0,003)	(0,001)	(0,003)	(0,001)	(0,002)			(0,001)	(0,002)
Comp. lessicale - semantica	0,223	0,139	0,233	0,123	0,202	0,034			0,213	0,023
	(0,001)	(0,003)	(0,001)	(0,003)	(0,001)	(0,003)			(0,001)	(0,003)
Comp. Ideativa	0,412	0,090	0,391	0,104	0,379	0,108			0,362	0,115
	(0,001)	(0,003)	(0,001)	(0,003)	(0,001)	(0,002)			(0,001)	(0,002)
AREA GEOGRAFICA E TIPO ISTITUTO										
Istituti Tecnici			-0,139	0,244					-0,129	0,378
			(0,003)	(0,007)					(0,003)	(0,006)
Istituti Professionali			-0,300	0,063					-0,178	0,027
			(0,003)	(0,008)					(0,004)	(0,008)
Istituti del Centro			-0,156	0,340					-0,128	0,314
			(0,003)	(0,009)					(0,003)	(0,007)
Istituti del Sud			-0,214	0,502					-0,197	0,489
			(0,002)	(0,006)					(0,002)	(0,005)
CURRICOLO DELLO STUDENTE										
Crediti conseguiti					-0,002	0,167	0,067	0,186	-0,002	0,176
					(0,000)	(0,001)	(0,001)	(0,001)	(0,000)	(0,001)
Voto I quadrimestre					0,083	0,469	0,597	0,613	0,098	0,438
					(0,001)	(0,003)	(0,004)	(0,003)	(0,001)	(0,003)
Debiti in italiano					-0,089	-0,211	-0,272	-0,263	-0,057	-0,276
					(0,003)	(0,008)	(0,010)	(0,008)	(0,003)	(0,008)
Giudizio delle medie					0,059	0,054	0,728	0,245	0,038	0,046
					(0,001)	(0,003)	(0,004)	(0,003)	(0,001)	(0,003)
VARIABILI DEMOGRAFICHE										
Maschi									0,077	-0,053
									(0,002)	(0,005)
In ritardo con gli studi									-0,019	-0,006
									(0,003)	(0,006)
R² corretto	0,914	0,325	0,917	0,356	0,932	0,539	0,363	0,479	0,934	0,554

Categorie di riferimento: Nord per area geografica, Licei per tipo di scuola, Femmina per il Genere, Studente in regola con il percorso di studi per regolarità, Studente senza debiti in italiano per i debiti.

Il lessico e la semantica²⁰, sono considerati piuttosto importanti perché un miglioramento di un punto nel voto attribuito a questa competenza accresce di 0,22 il voto complessivo.

È interessante notare come la competenza ideativa e quella lessicale-semantiche, siano le due competenze rispetto alle quali sono riscontrate le più gravi carenze da parte dei correttori (Grafico 6): il voto medio è infatti pari a 9,2 e la quota di insufficienze è pari al 58,9 e al 63,2 per cento, rispettivamente per la prima e per la seconda competenza.

Grafico 5: R² corretto e somma dei coefficienti di regressione relativi alle competenze per commissione e correttori



La competenza testuale²¹ e quella grammaticale²² hanno sostanzialmente la stessa importanza nella valutazione complessiva della prova e pesano circa un sesto, ai fini dell'attribuzione del voto complessivo.

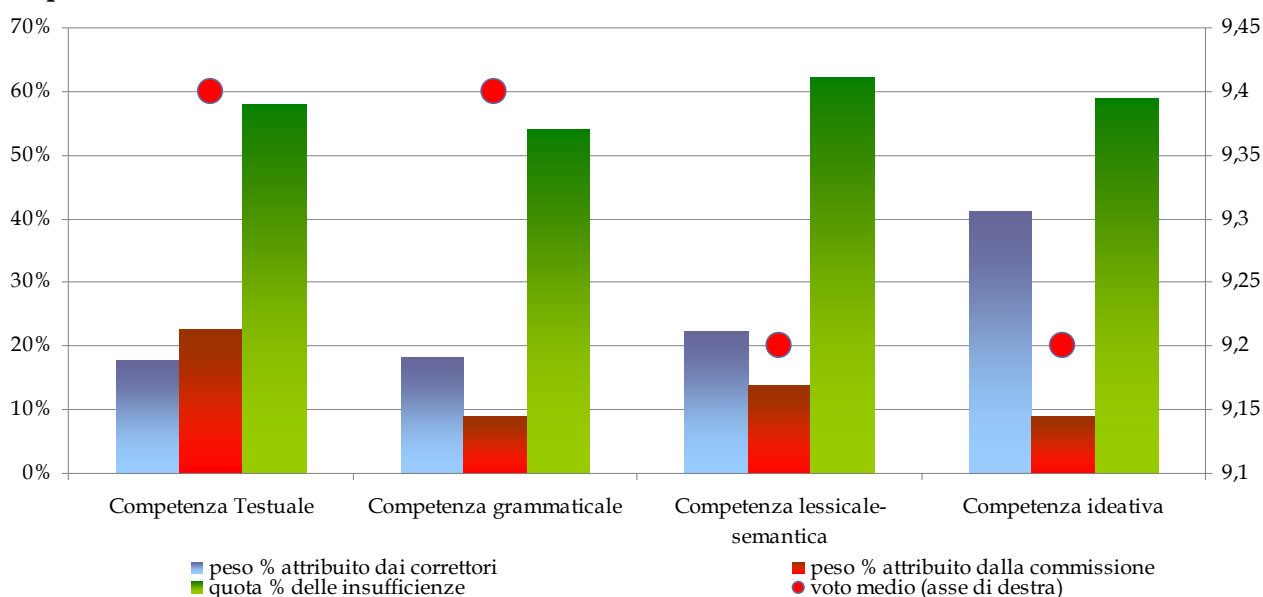
²⁰ Ovvero la disponibilità di risorse lessicali e il dominio della semantica che si articola in: consistenza del repertorio lessicale, appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale, uso adeguato dei linguaggi settoriali.

²¹ Ovvero l'impostazione e l'articolazione complessiva del testo che si articola in: il rispetto delle consegne, coerenza e coesione nello svolgimento del discorso, ordine e impaginazione del testo.

Più modesto è invece il peso che queste stesse competenze hanno nella determinazione del voto della Commissione d'esame; la somma dei coefficienti è pari a 0,55 e la variabilità spiegata non va oltre il 33 per cento (Grafico 5). Inoltre sembra esserci una sostanziale differenza anche nell'importanza relativa attribuita alle diverse competenze. Nella valutazione delle commissioni la competenza che riceve la massima importanza è quella testuale: un aumento di un punto nella valutazione di questa competenza fa aumentare il voto finale di 0,23 punti (Grafico 6). Al contrario la competenza ideativa è considerata di gran lunga meno importante dalle commissioni: un aumento di un punto nella valutazione di questa competenza aumenta il voto complessivo attribuito all'elaborato di 0,09 punti.

Di conseguenza i voti attribuiti dalla commissione trovano corrispondenza solo in parte nelle competenze individuate dalla scheda di rilevazione. Il divario può dipendere dal fatto che la misurazione delle competenze è imprecisa ma più probabilmente dal fatto che le Commissioni d'esame tengono in grande considerazione altre variabili esterne alla qualità specifica dell'elaborato esaminato.

Grafico 6: Coefficienti di regressione (Modello 1 Tavola 14) voti e quota di insufficienze nelle quattro competenze di base della scrittura



Per tenere conto di queste informazioni aggiuntive nel Modello 2 della Tavola 14 sono state introdotte le variabili relative al tipo di scuola (con i Licei come variabile di riferimento) e all'area geografica (con il Nord come riferimento).

²² Ovvero l'uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo che si articola in : padronanza delle strutture morfosintattiche, uso consapevole punteggiatura, correttezza ortografica.

Poiché i correttori non avevano alcuna informazione su queste variabili è naturale che la loro considerazione tra le determinanti non aggiunga nulla nella spiegazione dei voti da loro attribuiti agli elaborati. Così la quota aggiuntiva della varianza dei voti attribuiti dai correttori spiegata dalle variabili relative al tipo di scuola e all'area geografica è pressoché nulla e non ci sono cambiamenti degni di nota nei pesi attribuiti alle quattro competenze (Grafico 5). Vale comunque la pena evidenziare come, nonostante l'assoluto anonimato degli elaborati, i correttori abbiano marginalmente penalizzato, nella valutazione complessiva, i compiti degli Istituti Tecnici (un decimo di punto) e Professionali (tre decimi di punto) rispetto a quelli dei Licei e quelli delle regioni centrali (un decimo e mezzo di punto) e meridionali (due decimi) rispetto alle regioni settentrionali. Se ne deduce che, oltre alle competenze effettivamente misurate, i correttori nella valutazione complessiva hanno apprezzato negli elaborati altre caratteristiche, maggiormente presenti negli elaborati di studenti provenienti dai licei e dalle regioni settentrionali.

Per quanto riguarda il voto attribuito dalle Commissioni d'esame, le variabili geografiche e di indirizzo di scuola contribuiscono a spiegare la variabilità delle valutazioni (la varianza spiegata sale dal 32 al 36 per cento quando queste variabili sono prese in considerazione in aggiunta a quelle delle competenze). In particolare, a parità di competenze misurate, le commissioni negli Istituti Tecnici e nelle regioni del Centro e del Sud, hanno attribuito valutazioni marginalmente più elevate (di 2, 3 e 5 decimi di punto rispettivamente).

Una volta tenuto conto delle quattro competenze, la carriera scolastica dello studente²³ sembra invece assolutamente ininfluenza nella valutazione dei correttori (Modello 3, Tavola 14). Ad esempio l'aver dei debiti in italiano riduce il punteggio complessivo di meno di un decimo di punto. L'impatto dei crediti è addirittura negativo. La differenza nel punteggio finale tra chi è uscito dalla scuola secondaria di I grado con un "ottimo" rispetto ad un "sufficiente", è di 2,4 decimi di punto una volta tenuto conto delle competenze. Marginalmente più importanti sembrano i voti in italiano nel I quadrimestre: l'effetto massimo (cioè tra chi ha un 10 nel I quadrimestre rispetto a chi ha 1), a parità di livello di competenze, è di 7 decimi di punto, poco meno del 10 per cento del voto medio attribuito dai correttori.

Al contrario le Commissioni d'esame tengono in grande considerazione la carriera scolastica dei candidati. La sua inclusione tra le variabili considerate riduce il ruolo delle competenze (la somma dei coefficienti delle competenze scende a 0,27) e accresce la quota della varianza spiegata di oltre 20 punti percentuali portandola al 54 per cento. In particolare i crediti

²³ Misurata sulla base dei crediti conseguiti nel triennio terminale del II ciclo, del voto in italiano riportato nel I quadrimestre, dei debiti in italiano e del giudizio conseguito in uscita dalla scuola secondaria di I grado.

scolastici conseguiti durante l'ultimo triennio, che possono ammontare fino a 25 punti, possono determinare, a parità di competenze, una differenza massima di voto di 4,2 punti, cioè oltre un terzo del voto medio attribuito dalle commissioni. Altrettanto importante, ai fini del punteggio finale, appare il voto conseguito nel I quadrimestre che, sempre a parità di competenze, può garantire una differenza massima di 4,7 punti. Meno importante appare la penalità dei debiti. Il ruolo del voto in uscita dalla scuola secondaria di I grado è paragonabile a quello rilevato nel caso del punteggio attribuito dai correttori.

Se ai fini della attribuzione del voto si prescinde dalle competenze e si considera solo il ruolo della carriera scolastica, come si fa nel Modello 4 della Tavola 14, appare evidente come essa sia la determinante prevalente nei giudizi della commissione, e che, solo in parte, sia rappresentativa delle reali competenze degli allievi.

La carriera scolastica spiega solo il 36 per cento della variabilità dei voti attribuiti dai correttori. Se la carriera riflettesse il possesso delle competenze la percentuale di varianza spiegata dei voti dei correttori sarebbe molto più elevata e prossima a 91,4 (cioè quella spiegata con il Modello 1).

I voti dei correttori, sembrano essere correlati prevalentemente con il voto in italiano del I quadrimestre (tra chi ha 1 e chi ha 10 ci sono in media quasi 5 voti di differenza) e il giudizio in uscita dalla scuola secondaria di I grado (tra chi ha un giudizio di "ottimo" e chi ha un giudizio di "sufficiente" ci sono 3 voti di differenza).

La carriera invece spiega il 48 per cento della variabilità complessiva dei voti attribuiti dalla commissione, poco meno di quella spiegata dal modello che include anche le competenze. In particolare i giudizi dei commissari sembrano essere guidati prevalentemente dal voto in italiano nel I quadrimestre (tra chi ha 1 e chi ha 10 ci sono in media quasi 5,5 voti di differenza) e dai crediti conseguiti nel triennio conclusivo del II ciclo (tra chi non ha crediti e chi ne ha il massimo, cioè 25, ci sono in media 4,7 voti di differenza).

Il fatto che la rilevazione delle competenze all'interno della prova svolta contribuisce molto poco alla formazione del voto/giudizio finale della Commissione d'esame indica che, in media, il voto finale ottenuto da un elaborato non sarebbe diverso nel caso in cui venisse attribuito senza procedere alla sua reale correzione, ma solo in base alla considerazione del percorso scolastico del candidato.

Questa osservazione trova conferma anche dall'analisi dei risultati del Modello 5 presentato nella Tavola 14, nel quale si esaminano le correlazioni tra i voti finali espressi alternativamente dai correttori e dalla commissione e i diversi fattori che potrebbero influenzare queste valutazioni: le quattro competenze, le informazioni circa la provenienza geografica e il tipo di scuola dell'elaborato, la carriera scolastica del candidato e alcune sue caratteristiche demografiche come il genere e l'essere in regola con gli studi.

L'inclusione di tutta questa informazione aggiuntiva rispetto alle competenze non altera in modo sostanziale i risultati relativi ai voti attribuiti dai correttori: la varianza spiegata migliora marginalmente, rispetto al modello con le sole competenze, diminuisce di poco l'importanza della competenza ideativa a vantaggio di quella testuale. Anche nel caso dei giudizi dei commissari di esame la considerazione di altre informazioni in aggiunta a quelle contenute nella carriera scolastica degli alunni, aumenta solo di poco la varianza spiegata dei risultati.

PARTE SECONDA

LA RIFLESSIONE SUI RISULTATI

CONTRIBUTO N.1. *Le rilevazioni della “competenza grammaticale” e considerazioni sullo “studio della grammatica” (FRANCESCO SABATINI)*

Il presente contributo si articola in tre paragrafi:

- il paragrafo 1 (che comprende tre sottoparagrafi) fornisce dei chiarimenti sul concetto di competenza grammaticale, nel quadro della complessiva competenza linguistica degli alunni, sui processi di acquisizione di tale competenza e sul suo sviluppo nel contesto dell'istruzione scolastica;

- il paragrafo 2 (che comprende quattro sottoparagrafi) commenta brevemente alcuni dei dati ricavati dai correttori nel corpus di elaborati sottoposti a valutazione;

- il paragrafo 3 propone una riflessione generale, sulla base dei risultati della nuova indagine, sui motivi di fondo della debolezza della competenza grammaticale nei soggetti osservati e sulle carenze degli insegnamenti corrispondenti.

Per il significato da attribuire al termine *competenza* e ad altri termini riguardanti i fenomeni grammaticali rinvio ai chiarimenti esposti nel fascicolo di istruzioni fornite ai correttori²⁴. Sottolineo qui che con il termine “grammatica”, e suoi derivati, mi riferisco, in questa trattazione, ai livelli del sistema linguistico che vanno dalla struttura fonologica (col suo corrispettivo grafico) alle strutture morfologiche e sintattiche, incluse le articolazioni delle strutture frasali e interfrasali (nella scrittura si tratta della punteggiatura), pur sapendo che tali articolazioni hanno anche uno statuto più ampiamente testuale.

1. La “competenza grammaticale” e l’incidenza degli apprendimenti scolastici

1.1. La “competenza grammaticale” come parte della “competenza linguistica”

I dati sui quali si soffermerà il mio commento non riguardano le “conoscenze grammaticali” degli alunni sottoposti a valutazione, bensì l’impiego effettivo che delle strutture grammaticali (come sopra indicate) essi fanno nei loro elaborati scritti. Tali dati riguardano,

²⁴ Cfr. Parte Terza del presente rapporto: *il Quadro di riferimento per la valutazione della prima prova dell’esame di stato di II ciclo*.

dunque, quella che possiamo chiamare la “competenza grammaticale”, un tema da affrontare premettendo due ordini di riflessioni: a) sulla possibilità di isolare, nella descrizione e nella valutazione degli scritti, questa specifica competenza; b) sull’incidenza che l’istruzione scolastica nel suo complesso può avere sulla sua crescita. La prima riflessione viene svolta già in questo paragrafo.

La “competenza grammaticale” di un parlante è integrata nella più ampia e complessiva sua “competenza linguistica”, dalla quale non è facilmente isolabile: è una faccia di un prisma e non esiste senza il prisma. Può però essere distinta nella descrizione del prisma.

Il possesso di una lingua consiste principalmente nel possesso del suo **sistema portante**: ossia nell’acquisizione mentale di una certa quantità di *lessico* calato nelle varie categorie morfologiche (verbi, nomi, aggettivi, congiunzioni, ecc.), del *contenuto semantico* dei singoli elementi di tale lessico e delle *funzioni* che questi possono svolgere, combinandosi secondo determinate *regole*, nella costruzione di una “frase”, unità fondamentale del discorso. È evidente che questo “materiale” linguistico (regole di funzionamento incluse) rappresenta il corpo tangibile di una lingua, senza il quale non si può parlare di lingua e di comunicazione linguistica propriamente intesa. Sappiamo che nel comunicare concreto si aggiungono altre componenti o aspetti dell’uso del materiale linguistico, che contribuiscono a realizzare la comunicazione, permettendo di ottenere determinati effetti di qualità di essa, e costituiscono altre facce riconoscibili del prisma: tali sono l’organizzazione e il formato complessivo delle sequenze di frasi-enunciati, la coerenza tra i contenuti semantici delle espressioni linguistiche, la chiarezza dei segnali che articolano le unità di discorso (segnali prosodici nel parlato e grafici nello scritto), la relativa ricchezza del repertorio lessicale. Ma, pur nella complessiva solidarietà e sinergia di tutte queste componenti nella produzione del discorso o, come anche viene definito, “testo”, nella descrizione e nell’analisi di tale oggetto concreto ognuna di esse può essere sufficientemente isolata almeno per sottrazione delle altre. Quella componente che abbiamo chiamato il “sistema portante” lo è certamente più delle altre.

1.2. *L’acquisizione della competenza grammaticale*

Ho già usato, per indicare il possesso del *sistema portante* della lingua, il termine **acquisizione**, per indicare che si tratta di un processo compiuto dall’individuo, tipicamente nell’età infantile ma anche in altre età, attraverso l’imitazione dell’uso parlato captato nel proprio ambiente di vita dagli altri individui in situazioni effettivamente comunicative. Si tratta di un processo tutt’altro che passivo (il bambino introduce anche spunti innovativi), ma che si compie in

modo spontaneo, cioè senza guida della propria volontà, né consapevolezza di come si svolge. Tra i meccanismi che s'instaurano in questo modo c'è, per esempio, l'abitudine dell'apparato fonatorio ad articolare i suoni e la spinta a compiere la selezione e la standardizzazione di essi in *fonemi*, per giungere così ad acquisire il sistema fonologico della propria lingua. Una volta entrato nelle facoltà mentali dell'individuo, questo insieme di "strumenti" linguistici continua a funzionare come *sistema virtuale*, cioè disponibile per ogni suo atto comunicativo, che si compirà senza consapevolezza del suo meccanismo da parte del soggetto. Ce lo dimostra il fatto che anche il parlante del tutto analfabeta (e dunque assolutamente ignaro delle distinzioni tra i pezzi del sistema: verbi, nomi, aggettivi, pronomi, congiunzioni, ...) usa il suo idioma con facilità e senza commettere errori, ovviamente quando interagisce con parlanti del suo gruppo e trattando delle cose a lui note (concrete e presenti). L'unico livello del sistema che un tale soggetto può maneggiare con consapevolezza è quello del lessico.

Abbiamo fin qui preso in considerazione un parlante "ideale", che ha acquisito esclusivamente la lingua del suo luogo di origine ed è collocato in una situazione altrettanto "ideale", di permanenza in quello stesso ambiente e senza alcuna sollecitazione a mutare condizione linguistica e ad ampliare le sue conoscenze del mondo esterno al proprio: un quadro che molto difficilmente si presenta anche per i dialettofoni dei nostri giorni. Certo le cose cambierebbero già per un bambino non ancora scolarizzato ma che abbia acquisito bene una lingua "di cultura", la quale appartiene a un ambiente caratterizzato da usi diversi di quella stessa lingua, copre comunque un universo semantico che supera la sfera del locale e tangibile ed è di per sé legata a una forma di scrittura (visibile un po' dappertutto), tutti aspetti che comportano frequenti esercizi metalinguistici, sia pure informali, in ogni membro della comunità. Nel considerare questo secondo caso si arriva già a configurare la presenza di quella specifica istituzione che guida il soggetto nel percorso - non a caso in crescente prolungamento nelle società complesse - della sua educazione linguistica: la Scuola.

1.3. Lo sviluppo della competenza linguistica con l'istruzione scolastica.

Le sommarie considerazioni dei paragrafi precedenti ci consentono di riflettere ora sul rapporto che s'instaura tra la condizione linguistica di partenza dei soggetti che prendiamo in osservazione (nel nostro caso gli alunni al termine del II ciclo della scuola secondaria) e l'azione che su di essi ha potuto esercitare l'istruzione scolastica.

L'istruzione scolastica mira a incidere sulla competenza linguistica generale degli alunni attraverso tutte le azioni possibili: sia immergendoli di fatto in un ambiente linguistico

inevitabilmente diverso (di più o di meno, secondo i casi) da quello di origine, sia attraverso le diverse pratiche linguistiche imposte con le attività didattiche, sia attraverso lo **studio riflesso del funzionamento del sistema della lingua**. Questo studio è, in fondo, nell'esperienza linguistica dell'individuo la vera "novità" proposta dall'istruzione scolastica, una novità che si manifesta immediatamente già con l'iniziale apprendimento della scrittura (attività ineludibilmente collegata a una prima oggettivazione della lingua parlata) e via via in misura crescente con l'insegnamento della "grammatica", vera principale novità introdotta dall'istruzione nell'esperienza linguistica del discente²⁵. È l'insegnamento che, comunque impartito (precocemente o in tempi dilazionati, in modo scientifico e sistematico o molto empirico e occasionale, con criteri induttivi o deduttivi, ecc.) mira a integrare la competenza grammaticale preesistente mediante *una cognizione esplicita del funzionamento del sistema della lingua*.

Dopo quanto abbiamo notato in precedenza, circa la felice automaticità di funzionamento della competenza grammaticale acquisita dall'individuo, ci si può chiedere quale bisogno ci sia di questa cognizione riflessa del meccanismo stesso e se essa possa davvero incidere sulle facoltà linguistiche dell'individuo. È un vecchio quesito, al quale spesso si è risposto con particolare scetticismo, che ha finito per oscurare ragioni in realtà molto forti, che fanno capo a tre ordini di considerazioni.

a) Innanzi tutto va ribadita l'ineludibilità del riconoscimento analitico delle strutture della lingua per le abilità connesse alla **lingua scritta** (il termine *grammatica*, di origine greca, è etimologicamente legato alla scrittura!). Sia per la lettura, sia e molto di più per la scrittura, si richiede, insieme con la competenza "testuale" che presiede all'inquadramento complessivo e alla genesi del testo, la **cognizione distinta dei singoli elementi delle strutture linguistiche**. Nelle operazioni di lettura e di scrittura l'organo di percezione della lingua è l'**occhio**, che, a parità di attitudini distintive con l'orecchio, ha nettamente la possibilità e il compito di spostarsi sulla superficie scritta in più direzioni, per compiere collegamenti di forme e di parole, anche collocate a distanza tra loro, e giungere così a cogliere simultaneamente blocchi di discorso, come strutture unitarie e al tempo stesso articolate (da punteggiatura e altri segni) in parti²⁶. Una facoltà, questa, tenue nel bambino, ma crescente con l'età: un progresso che lo studio della "grammatica" tiene d'occhio e al tempo stesso deve stimolare. I caratteri della "testualità", così determinanti per la

²⁵ Voglio osservare subito che questo studio, proprio perché costituisce una novità, gestita tipicamente ed esclusivamente dalla scuola, dovrebbe risultare di per sé attraente per il discente. Se d'ordinario questo non avviene (ma in varie circostanze, almeno in rapporto a determinate porzioni della disciplina, tuttavia avviene), ciò vuol dire che intervengono deformazioni nel profilo della materia ed errori di impostazione didattica.

²⁶ Anche l'orecchio ha, nella sfera dei fatti sonori, queste possibilità, ma nell'ordinario queste sono di per sé, nella nostra specie, meno sviluppate: vanno infatti stimolate e sviluppate con l'educazione musicale, oltre che con la memorizzazione del testo poetico. Analogamente, l'educazione visiva rafforza la capacità di lettura.

funzionalità di un testo, non si affermano senza una piena rispondenza, nell'organismo testuale, dei singoli elementi che realizzano la "coesione" (nelle sue diverse specie) del testo.

b) La conoscenza riflessa delle strutture della propria lingua è stata infine rivalutata anche nell'ambito dell'insegnamento delle altre lingue, in vista dell'esigenza di una **contrastività consapevole** tra i sistemi linguistici concorrenti.

c) Accanto a queste finalità, che sono indubbiamente di carattere pratico, lo studio della grammatica ne ha altre di tipo cognitivo e culturale generale, interessanti anche nei limiti dell'istruzione scolastica. Per fare solo alcuni esempi vistosi, prendendo cognizione della differente prospettiva psicologica offerta dalle costruzioni attiva e passiva, della funzione dei verbi pronominali (che in italiano permettono di esprimere la diatesi "media"), dei valori aspettuativi dei verbi, delle categorie di numerabilità e non numerabilità delle cose, ecc., si scoprono **dimensioni fondamentali del pensiero umano e visioni della realtà, variabili da un tipo all'altro di cultura**: un panorama di fatti profondi nell'esperienza della nostra specie.

Tutte le considerazioni esposte, specialmente quelle del primo punto, dimostrano che la competenza grammaticale è suscettibile di sviluppo attraverso la riflessione esplicita (le istruzioni ricevute dall'occhio si trasmettono altrettanto efficacemente alla mente) ed è un importante terreno d'intervento per lo sviluppo congiunto di varie aree della competenza linguistica. Ed è perciò incontestabile che nella valutazione degli elaborati scolastici si debba attribuire notevole importanza alla "correttezza grammaticale".

Questo discorso, però, non finisce qui: va completato con quanto espongo nel paragrafo conclusivo dedicato ai gravi difetti di impostazione dell'insegnamento grammaticale nel tipico curriculum linguistico proposto dalla nostra Scuola.

Le riflessioni che precedono sembrano quelle adatte per impostare un primo commento ai dati emersi dalle valutazioni compiute dai "correttori con scheda" sul terreno specifico della competenza grammaticale degli elaborati della prima prova, un commento che acquista particolare significato dai confronti istituiti con altri dati (il voto complessivo in uscita dalla scuola media e il voto complessivo al termine del I quadrimestre dell'ultimo anno di corso).

2. Esame dei dati principali rilevati con la Scheda di valutazione INVALSI-CRUSCA per l'indicatore Competenza grammaticale (CG)

2.1. I dati complessivi

Si fa riferimento alle tabelle riassuntive (Tavola A76 e Tavola A77) della CG con punteggio in 15^{mi} (confrontabile direttamente con i voti della scala adottata dalle Commissioni di esame). Il punteggio indica la media tra i punteggi assegnati dai due Correttori.

Senza scendere per ora ai dettagli della scomposizione per tipo d'Istituto e per macroarea geografica, si osserva che il 54,1% degli alunni è sotto la soglia della sufficienza; se saliamo di altri due punti oltre questa soglia (punteggi 10 e 11), si aggiunge un altro consistente 30,8% di appena sufficienti. Se si pensa che *i punteggi alti in CG rappresentano la semplice regolarità dell'uso*, cioè l'attesa mancanza di errori in questo settore, si conclude che a questa condizione si avvicina solo un 15% (7,6+4,6+1,9+0,9), e quindi che ben l'**85%** di alunni commette errori gravi o perlomeno numerosi.

La scomposizione per tipi di istituto mostra poi che:

- nei Licei gli insufficienti sono il 33,8% e gli appena sufficienti aggiungono un altro 41,00%: siamo al **74,8%** di alunni con forti o notevoli carenze in CG

- negli Istituti Tecnici le percentuali omologhe sono: 67,9 + 25,7, per un totale di **93,6** di alunni con forti o notevoli carenze in CG

- negli Istituti Professionali le percentuali sono: 80,4+14,2, per un totale di **94,6** di alunni con forti o notevoli carenze in CG.

La scomposizione per aree geografiche mostra inoltre che gli stessi scaglioni di **insufficienti e appena sufficienti** sono così distribuiti: al Nord 49,6+20,5 = **70,1**; al Centro 55,4+28,7= **84,1**; al Sud 57,5+31,9 = **89,4**.

La distribuzione per genere presenta infine la situazione desumibile dalla Tavola A78.

Per i soliti scaglioni di punteggio, si ha: femmine 50,3+32 = **82,3**; maschi 58,8+29,3 = **88,1**.

2.2. Le differenze di punteggio per singoli descrittori secondo il tipo di Istituto.

Un approfondimento del quadro proposto nel paragrafo precedente si ha osservando l'attribuzione dei livelli (a= basso; b=medio-basso; c=medio-alto; d=alto) alle prestazioni degli alunni nei singoli descrittori della CG (**Padronanza delle strutture morfosintattiche; uso consapevole della punteggiatura; correttezza ortografica**) per tipi di Istituto (Tavola A96, Tavola A97, Tavola A98):

Nelle tre tavole la variazione più sensibile si ha nell'attribuzione di livelli più alti (con sostanziale concordanza nei due correttori) alla correttezza ortografica negli alunni dei Licei, dunque per il descrittore che fa da più netta (basilare) linea di discriminazione nella padronanza della lingua scritta:

medio-alto + alto (Correttore 1: 43,5 + 27,3; Correttore 2: 36,5 + 33,7) = Correttore 1: **70,8**;
Correttore 2: **70,1**

laddove, per gli stessi livelli, nei Tecnici si ha: Correttore 1: **49,8**; Correttore 2: **57,5**; e nei Professionali **42,6** e **46,6**.

Per gli altri descrittori, invece, le differenze per Istituto sono meno marcate e per diversi valori i Licei sono allineati per lo meno agli Istituti tecnici. La conclusione da trarre sembra la seguente: **la correttezza ortografica nei Licei è sostenuta evidentemente da una buona competenza del proprio uso orale (in ragione di fattori socioculturali); nei settori che risentono invece dell'insegnamento esplicito (è il caso soprattutto della punteggiatura) anche nei Licei la padronanza è debole.**

2.3. L'evoluzione nel corso del tempo: rispetto al giudizio in uscita dalle Medie (giudizio globale, per l'italiano orale e scritto) e rispetto al voto finale (sempre per l'italiano orale e scritto) del I quadrimestre.

Le Tabelle disponibili offrono solo i dati del Correttore 1. I dati rilevati sono quelli presentati nelle Tavole A102, A103 e A104).

Se si prendono in considerazione la prima e l'ultima colonna dei giudizi (sufficiente e ottimo) risulterà che, guardando alla padronanza morfo-sintattica:

- tra coloro che avevano avuto sufficiente solo il 16,7% è passato a medio-alto nella valutazione dei Correttori e solo il 3,4% è passato a livello alto;
- tra coloro che avevano avuto ottimo il 41,2% si colloca al livello medio-alto e solo l'14,9% raggiunge il livello alto;

guardando all'uso della punteggiatura:

- tra coloro che avevano avuto sufficiente solo il 24,8% è passato a medio-alto nella valutazione dei Correttori e solo il 3,3% è passato a livello alto;
- tra coloro che avevano avuto ottimo il 48% si colloca al livello medio-alto e solo l'10,8% raggiunge il livello alto;

guardando alla correttezza ortografica:

- tra coloro che avevano avuto sufficiente il 26,2% è passato a medio-alto nella valutazione dei Correttori e solo il 14,8% è passato a livello alto;
- tra coloro che avevano avuto ottimo il 42,9% si colloca al livello medio-alto e il 33,3% raggiunge il livello alto.

Tutto ciò sembra voler dire che, commisurando un giudizio olistico dato alla fine delle medie e una valutazione analitica con scheda, gli avanzamenti concreti dai livelli bassi sono modesti e le posizioni qualificate come molto alte non sono in molti casi mantenute.

Un quadro simile si forma confrontando il giudizio del Correttore 1 (anche qui l'unico disponibile) con il voto olistico assegnato in "italiano" (orale e scritto) alla fine del I quadrimestre dell'ultimo anno (Cfr. Tavola A105, Tavola A106, Tavola A107).

Anche da questi dati si ricava che chi ha avuto voti molto alti a fine del I quadrimestre resta a un livello molto alto per quanto riguarda la correttezza ortografica, mentre non ha questa tenuta per quanto riguarda la padronanza delle strutture morfo-sintattiche e la punteggiatura. E chi aveva avuto voti molto bassi a fine del I quadrimestre presenta mediocri avanzamenti.

2.4. Livelli di padronanza grammaticale e scelta del tipo di prova

Anche senza entrare nei dettagli, si osserva che i livelli di padronanza linguistica più alti in assoluto si riscontrano negli alunni che scelgono di eseguire l'analisi del testo; i livelli più bassi si registrano invece negli elaborati degli alunni che scelgono di svolgere il tema di carattere generale. Sembra evidente la relazione biunivoca tra minore padronanza linguistica e propensione a scegliere la prova meno specifica.

3. Lo "studio della grammatica" nel quadro dell'insegnamento di Italiano.

Non è possibile passare sotto silenzio, anche in questa sede, che la generale inefficacia dell'insegnamento grammaticale (questo ci dicono i rilevamenti che abbiamo davanti a noi) dipende in buona misura dai difetti, ben noti, dell'impostazione dell'insegnamento stesso. Cerco di indicare in estrema sintesi, qui di seguito, gli errori principali che si commettono in materia nella nostra Scuola.

a) L'insegnamento esplicito della "grammatica" (uso qui il termine nella sua estensione massima, che comprende anche le riflessioni sistematiche sul lessico, quali si dovrebbero fare con ampio lavoro sui dizionari) si esaurisce generalmente negli anni del I ciclo della Scuola secondaria. Se e quando questo insegnamento viene ripreso nel primo biennio del II ciclo (tutt'al più, mai più avanti), non ha, come dovrebbe, carattere sistematico, portato a un livello di maggiore comprensione generale dei fatti linguistici e dell'oggetto lingua in sé (tra l'altro come documento storico), ma mira a colmare, qua e là, delle "lacune".

b) Tale insegnamento, a qualsiasi livello scolare sia impartito, si muove ancora largamente sui binari di una tradizione ben poco scientifica, che non si è aperta alle molte acquisizioni della linguistica moderna (o si limita ad arieggiarle, con confuse commistioni). In breve, si fonda su un cumulo di definizioni che non fanno capo a un **modello esplicativo coerente**, quale si richiede per trattare del funzionamento dei sistemi linguistici. Inoltre, una visione dei fatti propriamente grammaticali, attinenti al **sistema** della lingua, non è correlata a una distinta e parallela concezione dei processi di **comunicazione mediante quel sistema**. Alcuni paragrafi del citato fascicolo di formazione INVALSI-CRUSCA fornito ai nostri correttori illustrano con maggior dettaglio questo **rapporto tra sistema e testo** e propongono anche una **tipologia di testi** che rende ragione delle varietà degli usi linguistici possibili, e ciò al fine di evitare che siano considerati errori tratti pertinenti a un certo tipo di testo. Se, come crediamo, questo specifico avvertimento è stato tenuto presente dai nostri correttori, ne risultano avvalorate le loro valutazioni, che dunque non si possono ritenere indebitamente "severe".

c) Dal punto di vista didattico e pedagogico, l'insegnamento della grammatica dovrebbe essere comunque improntato al principio che studiare grammatica della propria lingua non vuol dire prelevare da un libro classificazioni e regole per applicarle a una lingua ancora informe presente nella nostra mente o addirittura per costruirci quasi *ex novo* una lingua: in prima istanza vuol dire, invece, **scoprire quelle classificazioni e regole che sono già presenti nella lingua che possediamo e usiamo**. È evidente che tale principio vale pienamente solo nei confronti di alunni la cui dotazione linguistica sia in partenza molto vicina al tipo di lingua di cui si illustra la grammatica. Via via che ci si allontana da questa condizione, l'insegnamento della grammatica

diventa sempre più “contrastivo” e avrà le stesse funzioni che può avere nell’insegnamento di una L2. Non si può dimenticare che la grande massa degli abitanti del nostro Paese si è avvicinata alla lingua italiana soltanto a partire dagli anni ’50-’60 del secolo XX: nel fatidico 1954 (avvento delle trasmissioni televisive) il 66% degli Italiani era ancora prevalentemente dialettologo. Di fronte a situazioni del genere, anche se meno vistose, lo studio riflesso della lingua italiana, con puntuale esame delle strutture grammaticali, si carica di una indispensabile e corretta **dimensione contrastiva**. L’insegnante di Italiano in Italia non può non avere basilari cognizioni di linguistica generale (applicate all’italiano) e di dialettologia (tema che non ha assolutamente nulla a che vedere con le assurde ipotesi di “insegnare” il dialetto – quale? da parte di chi? per quale scopo? – a scuola).

d) Negli anni di scoperta dei principi generali dell’ “educazione linguistica” si sono messi a fuoco i concetti fondamentali di “sviluppo delle abilità” come “saper fare linguistico” e di “competenza testuale”. Ma da parte di molti non si è compreso che l’attenzione verso questi obiettivi irrinunciabili non s’identifica con lo spontaneismo. La capacità di scrittura richiede la conoscenza tecnica dei procedimenti di passaggio dall’impulso a comunicare alla realizzazione di un testo scritto. Non si è, naturalmente, compreso che l’abilità di lettura finalizzata a una salda comprensione e l’abilità di scrittura per le varie funzioni a cui questa deve rispondere (nel contesto di una civiltà complessa) richiedono un tirocinio ben più lungo e sostanzioso di quello che può venire attuato, con cognizioni improvvisate sugli stessi libri di testo, negli anni tra la scuola primaria e il I ciclo della secondaria.

e) La formazione prevalentemente, o quasi esclusivamente (e perfino inadeguatamente) letteraria degli insegnanti di italiano produce una sostanziale loro impreparazione a condurre lo studio dei fatti linguistici e crea anche un’ingiustificata prevenzione verso questi, come responsabili di un impoverimento della sensibilità estetica, mentre è vero esattamente il contrario. Una viva sensibilità dell’alunno verso i fenomeni linguistici è un forte incentivo ad affrontare l’interpretazione del testo letterario, cioè a cogliere il significato dell’uso artistico, spiccatamente creativo, del mezzo linguistico. L’accostamento più motivato ai testi letterari, sulla base di una percezione della loro natura intrinseca, consente anche di razionalizzare il tempo disponibile per proporre, dovutamente, la lunga prospettiva storica della nostra civiltà letteraria.

Una serie di errori di strategia educativa e di tecnica didattica può alla fine portare alla improduttività di un certo tipo di studio della lingua e di qui alla superficialissima interpretazione dell’antico detto “val più la pratica che la grammatica”.

CONTRIBUTO N.2 . *Quali esercizi e quali correzioni per insegnare a scrivere? (LUCA SERIANNI)*

1. Premessa

Le *Tabelle riassuntive* relative all'italiano offrono materiali di grande interesse anche nella nostra prospettiva. Intanto si confermano alcuni dati già noti o prevedibili; e precisamente:

a) è generale la forbice positivo-negativo (o meglio: migliore-peggiore) per quanto riguarda le seguenti coppie: licei /Istituti Tecnici e professionali²⁷; Nord/Sud²⁸; maschi/femmine²⁹;

b) è spiccata la difformità tra giudizi della Commissione e dei ricorrettori: i dati, comunque notevoli, per i licei (6,8% di insufficienze contro il 36,1%), diventano clamorosi nel caso di tecnici (17,7% contro il 69,4%) e dei professionali (25,9% contro l'87,0%)³⁰;

c) è marcata la correlazione tra risultati mediocri in uscita dalla scuola media e prestazioni scadenti nel percorso scolastico successivo, anche tenendo conto che la maggioranza dei ragazzi giudicati "sufficienti" al termine della secondaria inferiore – con un ben noto eufemismo che marca in realtà un'effettiva "insufficienza" – si orienta verso i professionali, ossia verso una scuola in cui il profitto medio è più basso (61,4% rispetto a una media del 21,3%)³¹.

Il significato di queste cifre è fin troppo chiaro e potrebbe suggerire al legislatore precise linee d'intervento, in particolare per riformulare le prove scritte e lo stesso programma d'italiano per tecnici e professionali. La benevolenza degli insegnanti (del resto comprensibile, nel quadro di un rapporto umano complessivo, che non mette in gioco soltanto il giudizio tecnico sulla prestazione scolastica) non basta e evitare lo svantaggio – e la conseguente probabile marginalizzazione nel futuro professionale e nella stessa consapevolezza civica – di uno studente maschio, meridionale che frequenti un tecnico o un professionale rispetto a una ragazza, settentrionale, iscritta a un liceo.

²⁷ Le insufficienze attribuite dai ricorrettori (Cfr. *Tavola A25*) sono l'87% per i Professionali, il 69,4% per i Tecnici, il 36,1% per i Licei.

²⁸ Il Sud ha le prestazioni peggiori per quanto riguarda competenza testuale (65,6% di insufficienze attribuite dai ricorrettori rispetto alla media del 58,0%), competenza grammaticale (57,5% rispetto a una media del 54,1%), competenza lessicale-semantica (68,6% rispetto a una media del 63,2%), competenza ideativa (65,9% rispetto a una media del 58,9%): cfr. *Tavole A44, A109, A77, A142*.

²⁹ Anche qui è sistematico lo svantaggio maschile per tutti gli indicatori: competenza testuale (62,9% di insufficienze attribuite dai ricorrettori rispetto al 54,1% delle femmine), competenza grammaticale (58,8% / 50,3%), competenza lessicale-semantica (68,5% / 59,0%), competenza ideativa (60,5% / 57,7%): cfr. citate *Tavole A45, A110, A78, A143*.

³⁰ Cfr. *Tavole A24, A25*

³¹ Cfr. *Tavola A30*

Ma passiamo al quadro delle singole competenze, più direttamente pertinente al nostro discorso. Per assumere un significativo indicatore di insuccesso applicato a una certa categoria (competenza da saggiare, tipologia di elaborato) può essere opportuno tener conto dei casi in cui entrambi i ricorrettori abbiano attribuito un giudizio "basso" o "medio-basso" in misura pari o superiore al 60%: dunque in modo convergente e in una misura molto elevata, ben oltre la quota da ritenere fisiologica in un compito in classe assegnato durante l'anno. I descrittori delle singole competenze che appaiono più critici, e che comunque rientrano in questa serie, sono i seguenti:

a) Competenza testuale – "Rispetto delle consegne" nel caso del *Saggio*; "Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso", nel *Saggio* e nel *Tema su un argomento di ordine generale*; "Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo" nel *Tema generale*³².

b) Competenza grammaticale – "Padronanza delle strutture morfosintattiche" nel *Saggio*, nel *Tema su un argomento di carattere storico* e nel *Tema generale*; "Uso consapevole della punteggiatura" nel *Saggio*, nel *Tema storico* e nel *Tema generale*³³.

c) Competenza lessicale-semantica – "Consistenza del repertorio lessicale" nel *Saggio*, nell'*Articolo* e nel *Tema generale*; "Uso adeguato dei linguaggi settoriali" nell'*Analisi del testo*, nel *Saggio*, nell'*Articolo*, nel *Tema storico* e nel *Tema generale*, cioè in tutte le tipologie; "Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale" nel *Saggio*, nell'*Articolo*, nel *Tema storico* e nel *Tema generale*³⁴.

d) Competenza ideativa – "Scelta di argomenti pertinenti" nel *Saggio* e nel *Tema generale*; "Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo" nel *Saggio*, nell'*Articolo*, nel *Tema generale*; "Consistenza e precisione di informazioni e dati" nel *Saggio*, nell'*Articolo*, nel *Tema storico* e nel *Tema generale*; "Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee" nel *Saggio*, nell'*Articolo*, nel *Tema storico*, nel *Tema generale*³⁵.

Proviamo a distribuire questi picchi di insuccesso secondo due indicatori.

Il primo è il tipo di prova. Quella che sembra offrire gli esiti più felici risulta l'*Analisi del testo*, che solo in un caso viene implicata in un'insufficienza netta; ma il dato va ridimensionato nel suo valore diagnostico, trattandosi di una prova largamente scelta in due sottouniversi privilegiati: le ragazze (su 100 prove, il 63,7% è di mano femminile) e i liceali (su 100 prove, il 68,3% si deve a

³² Cfr. *Tavole da A46 a A75*

³³ Cfr. *Tavole da A78a A107*

³⁴ Cfr. *Tavole da A111a A128*

³⁵ Cfr. *Tavole da A114 a A167*

studenti di liceo)³⁶. All'estremo opposto troviamo il *Saggio*, che appare colpito da insufficienza grave per questo o quel parametro ben 11 volte: il dato è certamente significativo, ma anche qui bisogna tener conto che si tratta del tipo di prova più largamente scelta (dalla metà del totale: il 50,2%)³⁷ e quindi il risultato scadente risente di quello generale.

Il secondo indicatore è la competenza di volta in volta messa in gioco. L'ordine di precarietà vede in testa la competenza ideativa (che ricorre 13 volte), seguita da quella lessicale-semanticamente (12), dalla grammaticale (6), dalla testuale (4). È interessante notare che, a differenza di quello che si ricaverebbe dalle campagne giornalistiche, l'unico descrittore immune da clamorosi insuccessi è quello relativo alla "Correttezza ortografica", sempre inferiore alla soglia del 60% di insuccesso netto: evidentemente l'insistenza della correzione scolastica su questo punto, legata anche alla facile riconoscibilità della menda ortografica rispetto ad altre qui chiamate in causa, ha avuto un impatto positivo sulla massa degli alunni.

L'insieme di questi dati si presta a suggerire qualche riflessione sulla strutturazione delle prove per l'esame di Stato (§ 2), sulla tipologia di esercizi più adatta per migliorare il rendimento della scrittura (§ 3) e infine sulla strategia di correzione più adeguata allo scopo (§ 4). Qualche annotazione e qualche esempio su ciascun punto.

2. Riflessione sulla strutturazione delle prove per l'esame di Stato

A mio giudizio, il *Saggio* appare da ripensare, almeno guardando all'assetto frequente negli ultimi anni, passibile di diverse critiche: la quantità delle fonti di cui tener conto è sovente sproporzionata rispetto alle capacità di uno studente medio (e alla sua, prevedibile, ansia di cominciare subito la stesura del compito, senza impiegare troppo tempo a ragionare sulle consegne); la scelta dei passi sui quali riflettere è spesso dispersiva ed eterogenea e parrebbe riflettere lo sfoggio di competenze degli esperti ministeriali che hanno stilato le prove piuttosto che adeguarsi all'orizzonte culturale dei destinatari; l'abilità che rischia di essere testata, anche nei casi migliori, è la vecchia retorica: date più citazioni, il candidato è tenuto a costruire una linea di discorso che riesca a unificarle, comprovandone e condividendone immancabilmente gli assunti, senza nessuno spazio effettivo per apporti personali. Mi piacerebbe immaginare, invece, più prove simultanee, come avviene per il compito di matematica del liceo scientifico: un tema su un argomento sufficientemente delimitato e vincolato a una lunghezza non eccessiva (per esempio: non più di due-tre colonne di foglio protocollo); un esercizio di completamento; una prova di

³⁶ Cfr. *Tavole A13 e A19*

³⁷ Cfr. *Tavola A14*

comprensione o di riformulazione parziale di un testo argomentativo dato (per queste ultime due prove, si veda il punto successivo).

3. Alcuni suggerimenti per migliorare il rendimento della scrittura

Indipendentemente dalle prove dell'esame di Stato, mi pare che la costruzione della capacità di scrittura debba procedere per gradi. Un ottimo esercizio, praticabile in tutti i tipi di scuola (con l'ovvia avvertenza di scegliere il testo adeguato e di graduare le difficoltà) è quello del *cloze*, consistente nell'integrazione di segmenti testuali (connettivi latamente intesi) o lessicali previamente cancellati in un testo dato. Ecco due esempi mirati alla competenza testuale e morfo-sintattica, che potrebbero essere adatti al biennio; li ho attinti a un intelligente periodico giovanile, scritto da adolescenti, *Zai.net Lab* (n° 2, marzo 2010, pp. 4 e 15):

Emergenza diritti umani nelle carceri del nostro Paese: i giovani reporter hanno deciso [1...] affrontare questo argomento delicato sia per i recenti fatti di cronaca, sia [2...] hanno scoperto [3...] fra i loro coetanei c'è un'allarmante disinformazione.

Gli insegnanti dovrebbero essere, da una parte, retribuiti in modo proporzionale al loro impegno. Dall'altra parte, [4...], dovrebbero essere aumentati i controlli sulla qualità del loro insegnamento, [5...] solo i migliori possano continuare a fare questo lavoro che, mi rendo conto, è tra i più difficili e delicati.

Alcune sostituzioni sono obbligate, altre configurano una ristretta rosa di possibilità. Sono obbligati [1...], che richiede *di*, l'unica preposizione ammessa nella reggenza di *decidere* + infinito; e [3...], colmabile solo con *che* (un *come* va escluso perché avrebbe richiesto il congiuntivo nella subordinata). Quanto a [2...], occorre capire che si tratta del secondo membro di una struttura bilanciata (*sia ... sia*) e che al rapporto causale del primo membro (*per i recenti fatti*) deve corrispondere una struttura analoga, non più nominale bensì verbale, nel secondo (dunque: *perché*, ma anche *poiché*; se la parola da integrare è una sola, possiamo escludere le locuzioni *dal momento che*, *visto che*, pure astrattamente possibili). In [4...] serve una congiunzione avversativa, come si evince anche qui dalla struttura bilanciata della frase (*da una parte ... dall'altra*); quindi *però*, ma anche *peraltro*, *tuttavia* (sarebbero accettabili altresì avverbi con valore frasale come *evidentemente*, che ha analogo statuto testuale). In [5...] si deve cogliere la natura di introduttore consecutivo dell'elemento taciuto: quindi *sicché*, *cosicché*.

Ed ecco un esercizio che ha il suo fuoco nella competenza lessicale e semantica. Si prenda il seguente brano dalla *Enciclopedia dei ragazzi*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 2005, vol. II, p. 234:

Ogni civiltà è contraddistinta da un particolare modo di concepire gli spazi interni degli edifici. Nell'antico Egitto, a [1...] dalle testimonianze che ci sono [2...], si usavano mobili molto semplici, come casse per contenere oggetti, piccoli sgabelli, tavolini, letti, a volte [3...] con avorio o altri materiali preziosi.

Qui le soluzioni sono, in successione: ¹*giudicare* (meno probabili come collocazione, ma pure accettabili, *valutare, stimare*); ²*giunte* (*pervenute, arrivate...*); ³*decorati* (*ornati, abbelliti...*).

L'utilità e la praticabilità di esercizi del genere sono evidenti: l'universo scritto circostante ne offre in abbondanza e ogni docente ne può costruire a volontà, indipendentemente dai materiali offerti dai libri di testo; l'insegnante ha modo di variare le consegne (brano più o meno lungo, qualità e quantità delle sostituzioni ecc.), a seconda della scuola e della particolare classe che gli è toccata; l'alunno è costretto a riflettere sul contesto fornitogli: non necessariamente in base a una pregressa conoscenza teorica, ma mettendo alla prova e affinando la sua competenza di parlante madrelingua e in ogni caso evitando l'improvvisazione, la propensione a scrivere qualcosa purchessia, così frequente nei temi in classe.

Mi si dirà: tutto questo andrà anche bene per le prime classi della scuola superiore; ma come si potrà fondare un esame di licenza su esercizi così angusti ed elementari? Rispondo con due contro-obiezioni: 1) le prove variamente creative e saggistiche hanno dato (anche per la sostanziale inattendibilità dei giudizi delle commissioni) gli esiti drammatici che l'indagine INVALSI da cui abbiamo preso le mosse ha ampiamente documentato: è ora di pensare a prove più obiettivamente misurabili e più direttamente tarate sulle competenze che si vuole saggiare; 2) nulla vieta, per studenti diciottenni, di scegliere testi con un grado di difficoltà più elevato.

Attingo un esempio dal bimestrale "Italianieuropei" (4.2009, p. 64: articolo di P. Borioni, *La socialdemocrazia: perché perde, perché potrà vincere*) che può servire, oltre che per il *cloze* – di cui tralascio ora la possibile applicazione – per misurare la comprensione del testo e la capacità di riformularne singole parti, vale a dire per la terza delle prove scritte finali che ho immaginato. Indico col sottolineato ciò su cui verteranno le successive consegne:

Seguendo con costanza il dibattito interno alla socialdemocrazia europea la sensazione è che ci si stia interrogando sulla necessità di riappropriarsi di strumenti e finalità fondamentali del riformismo socialista che negli ultimi lustri erano stati perlomeno accantonati. In sostanza, si tratta non già della mera modernizzazione comune a tutte le élite cosmopolite, ma della riforma del modello economico proprio del socialismo democratico; non della sola "occupabilità" della manodopera, ma della riforma dell'equilibrio fra capitale e lavoro in senso favorevole a quest'ultimo; non della pura elaborazione di messaggi professionalmente confezionati ma anche (per quanto in forme rinnovate) della riproposizione dell'organizzazione democratica e partecipata come risorsa fondamentale per l'azione politica moderna.

Consegne possibili: a) quale è il significato puntuale di *lustri, mera, cosmopolite?*; b) che cosa vuol dire l'autore usando un neologismo come "*occupabilità*", proprio per questo virgolettato?; c) a che cosa allude quando parla di *messaggi professionalmente confezionati*?

4. Strategie di correzione

Ho avuto occasione di occuparmi della *ratio* di valutazione e di correzione di un congruo numero di insegnanti attivi nel primo anno del biennio delle superiori in un lavoro recente³⁸; ne riprenderò qui, in forma schematica, alcuni punti:

4.1. Valutazione dell'*elaborato*.

La prassi corrente tende a comprimere la griglia dei voti effettivamente assegnabili, riducendola all'arco 4-8: sono molto rari i voti inferiori al 4, anche in presenza di deficit gravissimi (a differenza di quel che avverrebbe, per esempio, con un compito di latino), ed eccezionali i riconoscimenti pieni, come se il 10 fosse una vetta inattingibile – alla quale solo Giacomo Leopardi o forse Natalino Sapegno potrebbero ascendere – e non già l'affermazione di un'eccellenza misurata in relazione alla specifica prova assegnata (qui il termine di paragone utile può essere offerto dal 30 e lode, tranquillamente conseguibile in un esame universitario). Ritengo opportuno dilatare la griglia dei voti, da un lato per disinnescare l'impatto drammatico di un insuccesso (si può prendere anche 2, qualche volta, senza che questo costituisca un marchio d'infamia), dall'altro per dare un giusto riconoscimento al merito.

Inoltre, la correzione olistica (e spesso anche quella fondata su una griglia non ben tarata) dà eccessivo peso al cosiddetto "contenuto", a scapito della cosiddetta "forma". Ma l'attenzione al dettato non vuol dire solo conoscenza dell'ortografia, vuol dire anche dominio dei piani superiori della lingua, dall'assetto testuale alla padronanza della sintassi complessa, alla ricchezza e alla specificità del lessico adoperato. In una prova che muova da una "traccia" elementare, come avviene per la scuola media e ancora per la prima classe del biennio (*I miei compagni di classe, Mi presento: pregi e difetti del signor X / della signorina Y*) qualsiasi alunno è in grado di scrivere qualcosa, insomma di saturare in qualche modo la casella del "contenuto": è la capacità linguistica che deve essere educata ed essere messa sotto il riflettore del docente. Quanto poi ai temi argomentativi assegnati nel triennio, è evidente che non si può trattare convenientemente né di disagio giovanile né di realismo nella letteratura moderna se non si ha la capacità di collegare le

³⁸ L. Serianni - G. Benedetti, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci 2009.

idee in periodi adeguati in ogni livello espressivo e coesi tra loro e se il lessico a disposizione è soltanto quello della trita esperienza quotidiana.

Per la valutazione nel merito, credo che sia opportuno - proprio nello spirito di far emergere con nettezza gli elementi sui quali si fonda una valutazione articolata - apprezzare esplicitamente gli elementi positivi, ossia il contraltare rispetto ai tradizionali errori. Accanto al rosso e al blu, insomma, occorrerebbe prevedere anche il verde (che ho adottato nella mia personale prassi didattica: è il colore della speranza) per contrassegnare soluzioni espressive particolarmente felici - in sé o in rapporto alla media della classe - e beninteso anche conoscenze che vadano oltre il recinto di quelle ipotizzabili per l'universo di riferimento.

4.2 Modalità d'intervento.

Le correzioni puntuali dell'insegnante sono indispensabili per l'effettivo apprendimento: occorre assicurarsi che l'alunno - normalmente interessato solo al voto e, al più, al giudizio d'insieme - ne prenda atto, se necessario riscrivendo ciò che è stato sanzionato. Poco produttive sono, invece, le semplici sottolineature o i commenti generici (*Periodo contorto!*) e anche le sostituzioni complesse: benissimo quando di fronte a frasi come *Il romanzo affronta due stili di vita*, l'insegnante scrive *rappresenta / descrive*, offrendo una scelta tra due sinonimi, entrambi pertinenti al contesto; ma un periodo mal strutturato o fondato su affermazioni generiche o inesatte non deve essere riscritto dall'insegnante, che si muove su un orizzonte cognitivo e culturale del tutto diverso: è l'alunno, debitamente guidato, che deve intervenire sul suo stesso testo, portandolo all'accettabilità.

4.3. Merito degli interventi.

Troppo spesso appare sottovalutata la punteggiatura (molte volte varrà il criterio del *maiora premunt*: ma si potrebbe replicare che *de minimis*, con quel che segue) e in generale l'impaginazione; così come, nel triennio, la strutturazione del testo in paragrafi. Si tratta di abilità da non sottovalutare: capire quando la virgola è troppo poco e servono segni di pausa medio-forte o forte (punto e virgola, due punti o punto fermo) e quando è opportuno andare a capo significa imparare ad articolare il discorso in blocchi coesi, argomentando in modo chiaro, oltre che abituarsi a una pratica che è correntemente dominata anche dall'ultimo cronista di un quotidiano.

La repressione delle disgrafie è da sempre praticata da qualsiasi insegnante (e con un certo successo, almeno comparativamente ad altri parametri, come abbiamo visto); semmai converrà

rimandare gli alunni, ogni volta che sia possibile, alla norma specifica che è stata violata (per esempio, alle regole che governano l'accentazione dei monosillabi, disponibili in ogni grammatica).

Quanto al lessico la preoccupazione, condivisibile, di arricchire la dotazione iniziale degli alunni, che è limitata al parlato quotidiano, spesso va fuori bersaglio. In temi orientati sul vissuto personale, come quelli abitualmente assegnati in medie e bienni, è del tutto normale che la pagina scritta rifletta l'oralità: è deplorabile correggere *andare* con *recare*, *apposta* con *deliberatamente* e così via. Una frase come *È un paese tranquillo e non passano molte macchine*, in un tema che chiede al ragazzo di descrivere il luogo delle sue vacanze, è perfetta: correggere *non circolano molti veicoli* significherebbe confondere un compito in classe con un verbale di polizia, ovvero tradire un'inconfessabile ammirazione per il linguaggio burocratico, avvertito come supremo vertice dell'espressione letteraria.

Altro discorso richiederebbe il lessico richiesto da un tema argomentativo: qui occorre saper dominare il lessico intellettuale (*dirimere, evincere, interagire, sussumere..., estemporaneo, plateale, solerte, velleitario...*) e le collocazioni, vale a dire le solidarietà lessicali per cui si dice, per esempio, *bandire* un concorso, *lanciare* un prodotto sul mercato, *denunciare* un'ingiustizia, *cedere* le armi, *formulare* un'ipotesi e non, poniamo, **propagare* un concorso, **scagliare* un prodotto, **accusare* un'ingiustizia, **dare* le armi, **dire* un'ipotesi.

Ma con questo siamo ritornati al § 2. Il tema, comunque configurato, non è la prova migliore per saggiare tutte queste competenze, che andrebbero verificate in modo analitico e poi, al termine di un certo percorso (di un quadrimestre, se non di un anno scolastico) verificate in una prova di scrittura complessiva che risponda, a partire dalla consegna, a richieste precisamente formulate.

CONTRIBUTO N 3. *Argomentazione e scrittura - Cenni per un'analisi dei dati di valutazione (DARIO CORNO)*

La capacità di argomentare costituisce il livello più complesso e raffinato nella scrittura di un testo. La competenza di scrittura, usando la parola “competenza” con le dovute cautele, si risolve in argomentazione quando lo scrivente riesce ad armonizzare in una linea saldamente unitaria conoscenze a favore di una tesi che dovrebbe presentare nel corso del suo testo. La capacità di argomentare è dunque riscontrabile in facoltà propriamente cognitive di cui la principale è la capacità “ideativa” predisposta nel reperire, valutare, organizzare ed elaborare le “idee” che si presentano nel testo. Essa non è quindi disgiunta dal modo specifico – strettamente linguistico – che consente allo scrivente di “muovere le idee” nel testo allestendo un piano tematico coerente. Quando argomenta, chi scrive deve impegnarsi in un duplice livello di coinvolgimento mentale: deve, da un lato, possedere uno schema compositivo generale da usarsi come sfondo alla progressione delle conoscenze mosse dallo scritto (di solito individuato – ma a larghissime linee – in “enunciazione della tesi + prove che la confermano + debolezza di eventuali controprove + conclusione con la riaffermazione della tesi sostenuta”); deve, dall’altro, saper collegare linguisticamente queste informazioni esibendo connessioni chiare, appropriate e consequenziali. In breve, il testo è argomentativamente ben riuscito quando risolve al suo massimo grado il problema della coerenza e della coesione nello svolgimento del discorso.

I dati di valutazione del campione mostrano con chiarezza che la capacità argomentativa è la più debole nelle 74³⁹ prove esaminate e indicano che almeno la metà degli scriventi si colloca su un piano di risultati basso e medio-basso [Correttore. 1: 60,9% e Correttore. 2: 59,4% - per coerenza e coesione]⁴⁰ evidenziando una non formata competenza testuale di tipo argomentativo. Il dato è curiosamente correlato a una spia linguistico-testuale non così lontana dalla presenza di uno schema organizzativo delle informazioni: l’ordine nella impaginazione e nelle partizioni testuali è anch’esso principalmente basso e medio-basso [Correttore 1: 51,7% e Correttore 2: 61,4%]⁴¹ Come era lecito attendersi, questi due insiemi di dati sono sintetizzati dalla scarsa aderenza del campione al rispetto delle consegne [Correttore. 1: 52,5% e Correttore 2: 59,6%]⁴² Questa correlazione di dati fa presupporre che più di 1 prova su 2 non riesce ad argomentare secondo le linee indicate dalla

³⁹ I 74 elaborati sono quelli ricorretti dal GdL ristretto.

⁴⁰ Cfr. Tavola A47.

⁴¹ Cfr. Tavola A48.

⁴² Cfr. Tavola A46.

consegna; probabilmente, in questi casi, si imposta il testo senza uno schema argomentativo chiaro, affastellando le idee nel presentare una sequenzialità di conoscenze sostanzialmente irrelate.

L'analisi potrebbe essere confermata da uno scorporo dei dati generali nei tipi di testo richiesti sempre considerati riunendo il livello basso e medio-basso. La tabella seguente

Categoria Tipo	Coerenza e coesione		Impaginazione e partizione		Rispetto delle consegne		Dati inf. al 50 %
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	
Correttore							
Analisi testo	36,1	54,1	27,2	48,4	30,1	33,1	5
Saggio	67,7	61,1	58,1	62,3	60,6	69,9	0
Articolo	59,7	56,0	50,1	67,3	57,4	54,6	0
Tema storico	56,2	47,8	48,5	52,7	29,8	64,8	3
Tema generale	79,8	73,2	69,1	71,5	47,7	64,9	1

mostra alcuni aspetti significativi. Se, infatti, si valuta la quantità di casi inferiori al 50% rispetto al valore basso e medio-basso, sono riscontrabili due gruppi: da un lato, i risultati migliori conseguiti dall'Analisi del testo e dal Testo storico (rispettivamente 5, 3) e, dall'altro, i risultati peggiori conseguiti dal Saggio, dall'Articolo e dal Tema generale (rispettivamente 0, 0, 1). I dati sembrano convalidare un'ipotesi di fondo dei testi argomentativi: l'argomentazione è "guidata-da-schema" e, più serratamente di altri tipi, è "guidata-dalle-conoscenze". Lo scarso successo del Saggio, dell'Articolo e del Tema generale fa dunque pensare che gli studenti siano poco allenati a un curriculum di apprendimento della scrittura che tenga nel debito conto questi requisiti.

Il ragionamento non muta nella sostanza se si prendono in esame quei descrittori che sembrano più tipici della competenza "ideativa" e, nella fattispecie della competenza argomentativa. Se ci si limita ai descrittori (a) "scelta di argomenti pertinenti" e (b) "organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo" si nota un incremento significativo dei valori basso e medio-basso [rispettivamente (a) - "pertinenza" Correttore 1, 57,0%; Correttore 2, 57,8% ⁴³ (b) - "organizzazione" Correttore 1, 64,0%; Correttore 2, 67,8%] ⁴⁴.

⁴³ Cfr. Tavola A144.

⁴⁴ Cfr. Tavola A145.

Poniamo nuovamente uno scorporo dei dati rispetto ai tipi di testo. La tabella seguente

Categoria Tipo	(a) "Pertinenza"		(b) "Organizzazione"		Dati inf. al 50 %
	C1	C2	C1	C2	
Correttore	C1	C2	C1	C2	
Analisi testo	36,3	41,8	44,0	53,8	3
Saggio	62,5	62,5	72,2	71,9	0
Articolo	60,6	53,8	64,0	61,0	0
Tema storico	40,3	75,3	46,8	98,1	2
Tema generale	65,2	69,6	64,9	82,4	0

conferma la presenza di due gruppi relativi al tipo di testo: il primo con i risultati migliori (*Analisi del testo* e *Tema storico*) e il secondo con i risultati peggiori (*Saggio*, *Articolo* e *Tema generale*).

L'insieme dei dati su esposti pare dunque convalidare tre linee interpretative: (1) la capacità di argomentare si colloca su un livello basso e più di una prova su due mostra una certa debolezza in tal senso; (2) se la consegna guida lo scrivente in direzione degli schemi argomentativi e privilegia le conoscenze, allora i risultati sono migliori dal punto di vista argomentativo; (3) è molto probabile che il curriculum di scrittura debba mostrare una maggiore attenzione per far ragionare sugli schemi linguistici (analisi del periodo) e sugli schemi cognitivi (costruzione di modelli argomentativi).

PARTE TERZA

IL QUADRO DI RIFERIMENTO E LO STRUMENTO DI RILEVAZIONE

IL QUADRO DI RIFERIMENTO

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

A cura dell'Accademia della Crusca e dell'INVALSI

INDICE

1. UNA VALUTAZIONE PIÙ OGGETTIVA PER UNA VARIETÀ DI TIPI DI PROVA

2. LE COMPONENTI DELLA PADRONANZA LINGUISTICA

2.1. Il concetto di competenza

2.2. Le singole competenze

I. Competenza testuale

II. Competenza grammaticale

III. Competenza lessicale-semantica

IV. Competenza ideativa

3. I DESCRITTORI DI CIASCUNA COMPETENZA

3.1. Impostazione e articolazione testuale complessiva

3.2. Uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo

3.3. Disponibilità di risorse lessicali e al dominio della semantica

3.4. Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee

4. CARATTERISTICHE DEI QUATTRO TIPI DI PROVA SCRITTA

4.1. Tipo A. Analisi e commento di un testo letterario

4.2. Tipo B. Saggio breve (B 1) o articolo di giornale (B2) (nei diversi ambiti disciplinari)

4.3. Tipo C. Trattazione di un argomento di carattere storico

4.4. Tipo D. Svolgimento di un tema su un argomento di ordine generale

5. LA SCHEDA DI VALUTAZIONE

Nota di segnalazioni

APPENDICE: Approfondimento di nozioni generali e documentazione di usi linguistici talora ritenuti decisamente erronei, tollerabili invece in una scrittura di tono medio

1. UNA VALUTAZIONE PIÙ OGGETTIVA PER UNA VARIETÀ DI TIPI DI PROVA

Alla prima prova dell'esame di Stato (la "Prova d'Italiano") è stata data, da circa un decennio, un'impostazione notevolmente diversa rispetto alla pratica tradizionale, fondata esclusivamente sul "tema". Sono state introdotte, com'è noto, tipologie diverse di elaborati da produrre: A) Analisi di un testo letterario; B) Componimento in forma di "saggio breve" o "articolo di giornale" sulla base di documentazione data (la prova è differenziata per ambiti: artistico-letterario, socio-economico, storico-politico, tecnico-scientifico); C) Tema di argomento storico; D) Tema di ordine generale. Questa innovazione, che ha costituito un primo e limitato passo verso la scrittura funzionale e motivata, ha messo in maggior risalto un fattore di criticità preesistente: la mancanza di una solida tradizione di metodi di valutazione sufficientemente oggettivi. La diversità strutturale e formale degli elaborati prodotti dai candidati ha reso, infatti, più evidente la necessità di individuare *criteri e parametri valutativi analitici*, riferiti a indicatori e descrittori basilari e "trasversali", perché si ottenesse anche un effetto unificante nelle procedure di valutazione attuate da soggetti diversi, isolati o in gruppo, all'interno di una stessa Commissione esaminatrice.

La varietà dei tipi di prova risponde alla necessità di offrire ai candidati modalità superficialmente diverse, ma intrinsecamente equipollenti, per dimostrare la propria **padronanza della lingua italiana**: una dimostrazione da dare attraverso prestazioni che, per la verità, solo in due casi (tipologie A e B) si avvicinano alquanto alle pratiche della comunicazione reale, mentre negli altri due casi (tipologie C e D) ne restano decisamente lontane. Le prestazioni richieste mettono comunque in moto, sia pure attraverso percorsi diversi, in varia misura le stesse capacità linguistiche fondamentali: la capacità di lettura e comprensione dei testi forniti (si tratti pure della breve traccia di un "tema"); la capacità di comporre un testo scritto rapportandosi a un definito destinatario (dimensione totalmente taciuta in C e D); la capacità di oggettivare i meccanismi della lingua (ai vari livelli: fonologico; morfosintattico; lessicale-semantic) anche nella sua forma grafica (ortografia; punteggiatura; disposizione spaziale dello scritto). Le stesse prestazioni consentono, nel loro insieme, di far emergere e rendere osservabili le capacità cognitive (coerenza logica; organizzazione delle idee; capacità critiche) dell'esaminando e il suo possesso di contenuti.

Un simile (qui preliminare) profilo della padronanza linguistica corrisponde a quanto indica in definitiva il testo legislativo vigente in materia (L. 11.01.2007, n. 1, art. 3, comma 2): «... *La prima prova scritta è intesa ad accertare la padronanza della lingua italiana o della lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato*» (dove si noterà, tuttavia, la poco opportuna eniadi che distingue tra "padronanza della lingua" e "capacità espressive" e "logico-linguistiche").

La **Scheda di valutazione** che viene proposta nel paragrafo 5, a conclusione e corredo del percorso illustrativo fornito nei paragrafi 2-4, costituisce un perfezionamento progressivo di precedenti strumenti⁴⁵, già fondati sulla base di una scomposizione della padronanza linguistica in

⁴⁵ L'INVALSI aveva già prodotto una scheda di valutazione elaborata dalle proff. Lina Grossi e Silvana Serra (2001), sostituita nel 2008 dalla scheda prodotta, insieme con un fascicolo di istruzioni, dal gruppo di lavoro costituito dall'Accademia della Crusca e guidato dal prof. Francesco Sabatini (collaboratori proff. Massimo Bellina, Angela Frati,

singole competenze. La maggiore messa a fuoco del profilo delle competenze linguistiche, mediante una rivisitazione e riorganizzazione dei loro descrittori, e la ponderazione delle risultanze delle prove scritte degli ultimi anni hanno permesso di rendere più affinato tale strumento; pur nei limiti propri delle operazioni di valutazione, specialmente in un ambito di prestazioni come quello della padronanza e dei molteplici usi della lingua primaria di ciascun individuo, permette di avvicinare la Scuola alle risorse offerte dalle scienze linguistiche e pedagogiche odierne. I modelli teorici che vi sono sottesi vengono dichiarati e brevemente esplicitati nelle pagine che precedono la Scheda vera e propria, allo scopo di renderli più prossimi alle esigenze del valutatore e al momento del suo lavoro.

A tale proposito avvertiamo, fin da questi preliminari, che il termine fondamentale *competenza* viene usato, in questo documento, con una certa elasticità rispetto al significato rigoroso conferitogli da alcune correnti teoriche della linguistica, che ne restringono il campo ai meccanismi linguistici inconsci. La verità è che, dovendo trattare di prestazioni linguistiche *scritte*, fornite da individui *oltre l'adolescenza* e considerate come risultati di un intero percorso di *istruzione formalizzata*, il confine tra fenomeni interiorizzati-irriflessi e fenomeni pianificati-consapevoli diventa ben più sfumato. Si assume perciò il termine *competenza* sia, e certo più adeguatamente, per l'area dei fatti *testuali* e *grammaticali*, sia per quelli *lessicali-semantic*i e della sfera *ideativa*.

La massima parte delle considerazioni svolte in questo fascicolo vertono sulla *facies* linguistica che presentano gli elaborati da valutare, ma ciò non significa che il valutatore non debba considerare gli aspetti di "contenuto". Questi sono sussunti anche nella forma espressiva che il candidato dà al proprio testo, specialmente per quanto riguarda la chiarezza e la consistenza delle conoscenze esposte, elementi che rientrano anche nell'ambito della competenza ideativa ("Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee"). Ma certamente questi e altri dati fattuali (riferimenti cronologici, nomi, titoli di opere, ecc.) vanno considerati collateralmente, in positivo o in negativo, in sede di un giudizio di secondo livello che trova espressione nella prevista "Valutazione globale" (quadro finale della "Scheda di valutazione").

* * *

2. LE COMPONENTI DELLA PADRONANZA LINGUISTICA

2.1. *Il concetto di competenza.* Nel linguaggio scolastico (generale e di legge) *padronanza linguistica* è locuzione comune che indica riassuntivamente: **i)** il possesso ben strutturato di una lingua (o di più lingue) e **ii)** la capacità di servirsene per i vari scopi comunicativi. In sede più scientifica si usa, per esprimere tale nozione, prevalentemente il termine **competenza** (dall'inglese *competence*), che viene riferito ai due campi, quello della *competenza grammaticale* e quello della *competenza comunicativa* (o pragmatica o testuale⁴⁶), entrambe appunto utilizzate nella concreta produzione di

Maurizio Moschella, Domenico Proietti). La presente edizione riveduta del fascicolo e della scheda si deve al nuovo gruppo di lavoro costituito dall'Accademia della Crusca (proff. Francesco Sabatini, coordinatore, Luca Serianni, Domenico Proietti), affiancato dal gruppo costituito dall'INVALSI (proff. Lina Grossi, responsabile del progetto, Daniela Notarbartolo, Mariateresa Sarpi) e dal consulente prof. Dario Corno.

⁴⁶ I tre aggettivi *comunicativo*, *pragmatico* e *testuale* riferiti all'uso della lingua si possono ritenere praticamente sinonimi (e quindi nei nostri discorsi li alterneremo): essi indicano la produzione di messaggi i quali non sono pure espressioni linguistiche, ma hanno appunto lo scopo di comunicare realmente qualcosa a un determinato destinatario e di produrre

enunciati (**esecuzione**). L'una e l'altra competenza (grammaticale e comunicativa) vengono acquisite e interiorizzate dall'individuo attraverso l'uso e costituiscono una sua dotazione inconscia⁴⁷, al punto che anche chi è del tutto privo di istruzione scolastica ne è fornito, ovviamente al suo livello. Ma i processi di istruzione incidono fortemente su questo terreno e sviluppano gradi più elevati e complessi delle facoltà linguistiche individuali, tra l'altro introducendo in esse la *conoscenza riflessa* dei fatti linguistici e l'uso della *lingua scritta*.

2.2. *Le singole competenze*. Continuando a servirci del termine *padronanza linguistica*, più inclusivo, e riferendoci appunto al più articolato quadro di facoltà linguistiche che si forma con i processi di istruzione, riscontriamo la necessità di individuare le componenti, ossia gli *indicatori* di tale padronanza complessiva in una serie di **singole competenze**, piegando in qualche caso, come già detto, questo termine a un significato alquanto più generico (riferito alla semantica e alla produzione di idee il significato si accosta a quello di "conoscenza consapevole"). Si illustrano qui di seguito singolarmente le quattro competenze considerate, osservando preliminarmente che:

- le facoltà linguistiche contemplate in ciascuna area in realtà si implicano fortemente a vicenda;
- la rassegna dei *descrittori* di ciascuna competenza (vedi avanti, capitolo 3) rende più chiare le definizioni complessive tracciate in questo paragrafo;
- la presente trattazione è riferita globalmente all'uso produttivo della lingua scritta, ma in varie occasioni anche a quello ricettivo (lettura e comprensione).

I. Competenza testuale: relativa all'impostazione e all'articolazione complessiva del testo. Tale competenza riguarda l'insieme delle caratteristiche che rendono un messaggio adeguato alla situazione, cioè all'intenzione dell'emittente e alle attese del ricevente. La prima valutazione di un testo deve mirare a cogliere in esso i caratteri propri della "testualità", quelli che rivelano nell'autore .

la capacità di intendere e produrre messaggi (orali, scritti o trasmessi con altri mezzi) che, in una determinata situazione comunicativa, realizzino pienamente il passaggio, secondo una determinata intenzione, di informazioni tra emittente e ricevente.

È evidente che l'atto comunicativo è il vero traguardo a cui tende tutto il processo di sviluppo e di acquisizione delle capacità e cognizioni d'uso della lingua e quindi si può dire che la competenza testuale riassume tutte le altre competenze. Per questo, anche nella valutazione di un testo, essa si pone in primo piano e consente anche un primo, per quanto provvisorio, giudizio sintetico sulla qualità complessiva del testo. La rassegna dei descrittori di questa competenza rende pienamente ragione di questa sua priorità/riassuntività.

degli effetti su di lui (ottenerne la comprensione, indurlo a determinate azioni); i messaggi che hanno questa finalità e le caratteristiche che la realizzano vengono anche chiamati "testi".

⁴⁷ *Competenza*: «La conoscenza inconscia da parte del parlante delle regole che governano la sua lingua» (*Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, diretto da Gian Luigi Beccaria, Nuova edizione, Torino, Einaudi, 2004, p. 159). Vedi i §§ seguenti.

Si forniscono qui alcune precisazioni sugli aspetti caratterizzanti della “testualità”.

Va subito richiamata l’attenzione sul fatto che il concetto di testo resta ancora generico e astratto fin quando non arriviamo a riferirci ai **tipi di testo**. Ogni “testo” viene realizzato, come indicato già nella stringata definizione, in **una determinata situazione** e con una **determinata intenzione comunicativa**: sono i due fattori che collegano inevitabilmente (anche a distanza di tempo e di spazio) emittente e ricevente e che perciò guidano a un specifico impiego del materiale fornito dalla lingua. Tra i due poli dell’atto comunicativo si instaura, possiamo dire, un patto comunicativo e interpretativo, che influisce sull’intera forma linguistica del testo: struttura sintattica degli enunciati, punteggiatura, forme di coesione, tipo di lessico, partizione del testo, ecc.

Bisogna dunque rifarsi a una **generale tipologia di situazioni e intenzioni comunicative** per derivarne una **generale tipologia di testi**. I parametri massimi che permettono di tipologizzare le situazioni e intenzioni comunicative, e quindi i testi che ne dipendono, sono quelli che – stando ai caratteri della civiltà storicamente definita in cui viviamo – pongono a un polo estremo la necessità di *vincolare il più possibile l’interpretazione del testo* e al polo opposto la necessità di *lasciare all’interprete un’ampia libertà d’interpretazione*. Si possono così individuare “**testi rigidi**”, che espongono concetti molto precisi, con basso numero di impliciti, impiego di termini tecnici, assenza di linguaggio figurato, enunciati costruiti come frasi-tipo⁴⁸ (sono tali i testi normativi ufficiali, i regolamenti, i testi di stretta definizione scientifica o tecnica), e “**testi elastici**”, che presentano molti tratti opposti ai precedenti (sono tali i testi propriamente letterari, specialmente quelli poetici). Tra i due termini estremi si colloca un’ampia serie di **testi di rigidità/elasticità intermedia**, quali sono quelli saggistici, d’informazione comune, esplicativi (come i manuali scolastici), di divulgazione e simili: in pratica, i testi più comunemente utilizzati e fatti produrre nelle attività scolastiche. Per ulteriori chiarimenti vedi l’APPENDICE.

Con una tipologia dei testi, ben argomentata e riconoscibile, che ci permetta di ragionare a partire dalla “superficie” dei testi, potremo giudicare della loro natura e delle loro intrinseche qualità con criteri più definiti di quelli che suggeriscono una classificazione *a priori* in generi (argomentativo, narrativo, descrittivo, ...: tratti che si mescolano in molti testi) e una generica nozione di “stile”, che distingue magari solo tra “formale” e “informale”. Ad esempio: un testo poetico, che come sappiamo presenta sempre una grande creatività e libertà linguistica, è di per sé formale o informale? E un saggio breve (accostabile a un articolo di fondo come quelli assai spigliati del politologo G. Sartori o a una pagina di riflessioni come quelle del tipo “bustina di Minerva” di U. Eco) è formale o informale?

Qualche altra considerazione generale sulla competenza testuale.

La competenza testuale si forma primariamente nella comunicazione orale, attraverso i quotidiani atti comunicativi, che ci guidano e ci abitano a “saper comunicare ascoltando e parlando” in situazioni reali. La competenza testuale nella lingua scritta (il “saper leggere e scrivere”) attinge necessariamente a quella sorgente prima, ma il suo consolidamento e il suo progredire sono compito fondamentale dell’istruzione formalizzata. Va, perciò, sfatato il concetto del “saper scrivere per dono di natura”.

Infine, proprio la concezione testuale (comunicativa, pragmatica) dell’uso della lingua permette di segnalare, ancora una volta, che gli elaborati del tipo “tema” tradizionale, che non richiamano, sia pure per finzione, un atto comunicativo reale, risultano in genere deboli sul piano della testualità e della connessa ideatività.

⁴⁸ Per la nozione di *frase-tipo* vedi nel paragrafo dedicato alla *competenza grammaticale*. Con il termine *enunciati* (spiegato nello stesso luogo) si indicano i segmenti di testo, comunque formati, compresi tra due pause forti nel parlato e tra due segni d’interpunzione forte nello scritto.

Il concetto di “testo” e i caratteri della “testualità” si illuminano attraverso il confronto con il concetto di “sistema generale della lingua” o “grammatica”, di cui si tratta nel paragrafo seguente.

II. Competenza grammaticale: relativa all’uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo. Tali competenze riguardano la padronanza delle strutture di base della lingua, cioè di quello che propriamente si chiama **sistema generale della lingua**, definibile come

l’insieme degli elementi che costituiscono una lingua verbale, distribuiti sui livelli fonologico, morfologico, sintattico e lessicale e governati da regole di combinazione che, nell’ambito di quella lingua, permettono di formare unità (parole e frasi) dotate di significato.

L’intero sistema generale della lingua è depositato nella mente del parlante e viene da questi utilizzato, nel parlato spontaneo, automaticamente, specie per quanto riguarda la fonologia, la morfologia e la struttura sintattica fondamentale della frase. La partecipazione consapevole (o “pianificazione”) della mente subentra nelle costruzioni più elaborate, anche parlate, e in genere nella selezione del lessico; la consapevolezza diventa comunque nettamente maggiore nella produzione scritta, nella quale necessariamente interviene, a tutti i livelli, l’effetto dello **studio riflesso** attraverso processi d’istruzione guidata. È questo il campo di azione della disciplina chiamata scolasticamente **grammatica**, la quale mira appunto a rendere l’individuo consapevole dell’esistenza e del funzionamento del sistema linguistico posseduto e a presentargli anche altri sistemi. È lo studio della “grammatica” che rende evidenti le particolarità morfologiche delle parole e le regole di collegamento sintattico tra le parole e giunge a mettere in luce la struttura portante dell’edificio che chiamiamo **frase** (sostanzialmente: la rete dei rapporti istituiti dal verbo con i suoi argomenti⁴⁹). Questo studio fornisce anche una gamma di nozioni relative alle categorie che strutturano il pensiero ai livelli più complessi, quali: tempo, aspetto, modalità, diatesi, legati al verbo; rapporti di gradazione, inclusione, opposizione, legati agli elementi nominali (nomi aggettivi); numerabilità e non numerabilità, individualità e raggruppabilità delle entità del reale; ecc.

Anche ai fini di una corretta valutazione degli elaborati scritti è essenziale una chiara *distinzione tra l’oggetto di studio della “grammatica” e la realtà del prodotto testuale*. A tale distinzione si arriva definendo con esattezza il concetto di **frase**, non coincidente di per sé con i segmenti di un testo.

Le cosiddette “frasi di grammatica” o **frasi-tipo**, sono:

costruzioni che hanno tutti gli elementi necessari (indispensabile almeno un verbo di forma finita) per esprimere ognuna un concetto completo, senza l’aggiunta di informazioni contenute in altre frasi o di provenienza

⁴⁹ Si rinvia, implicitamente, al modello della grammatica delle “valenze”, che pone al centro della frase il verbo, come fornitore dell’idea di base, al quale bisogna aggiungere gli elementi strettamente necessari (detti “argomenti”) per completare il suo significato. Ad es., il verbo *dare* ha tre valenze, perché il suo significato si completa se si indica “chi dà”, “che cosa”, “a chi”.

extralinguistica (quali immagini, segnali, gesti, mimica o dati ambientali).

Costruzioni di tal genere possono essere, ad esempio: *Questo albero produce pochi frutti* o *Lo sciopero degli autobus è stato sospeso* o *Il nonno ha regalato una bicicletta al nipote*; sono espressioni di significato completo, anche se generico, non collegato a determinate finalità comunicative del parlante (sono puri atti locutivi). Solo osservando costruzioni di tale compiutezza ed essenzialità riusciamo a portare alla luce il sistema generale della lingua.

Ebbene, quando si tratta di rilevare la **competenza grammaticale** dell'alunno si deve far riferimento alle modalità d'uso del sistema della lingua (morfologia, concordanze, reggenze, appropriatezza di elementi pronominali, ecc.; nella scrittura, ortografia), non confondendo tale piano con quello della **realizzazione testuale** del sistema della lingua, perché nella realizzazione testuale l'impiego del sistema viene sottoposto ad altre regole, proprie della comunicazione (regole sostanzialmente di economia ed efficacia). Un aspetto subito evidente di tale differenza è dato dalla frequente non corrispondenza tra le frasi-tipo e i segmenti che di base costituiscono un testo e che, comunemente chiamati anche frasi, in realtà hanno spesso una fisionomia del tutto diversa e vanno indicati con un altro termine, quello di **enunciati**. Si definisce appunto **enunciato**

un'espressione linguistica comunque formata, compresa tra due stacchi forti (fonici o grafici), che sia parte di un messaggio reale o da sola lo costituisca, e che ha senso compiuto perché è collegata ad altri enunciati o è legata a una data situazione comunicativa.

Tornando agli esempi di frase-tipo forniti poco sopra, ci si renderà facilmente conto che, in una situazione nota, o all'interno di un ampio brano di testo, un enunciato come *Pochi frutti!*, privo di verbo e di soggetto, può essere comunicativamente autosufficiente (e può anche far capire, ad esempio, che voglio tagliare quell'albero infruttifero); e così, l'enunciato *Sciopero sospeso* basta a far capire di quale evento specifico si tratta (e magari a segnalare che sto uscendo di casa per prendere i mezzi).

Per concludere: le frasi-tipo rappresentano un'entità del sistema generale della lingua; gli enunciati sono entità testuali⁵⁰. Nella considerazione di un testo si ha propriamente a che fare con enunciati, di cui va giudicata la rispondenza alla dinamica informativa dell'intero testo. La correttezza grammaticale va osservata all'interno della struttura dell'enunciato, rispettandone la funzione. La mancanza del soggetto o di altri elementi fondamentali della frase (spesso proprio del verbo) non è di per sé un errore, perché può dipendere dalla dinamica testuale.

Tali nozioni vengono illustrate con esempi autentici nell'APPENDICE.

III. Competenza lessicale-semantica: relativa alla disponibilità delle risorse lessicali e al dominio della semantica. Il lessico costituisce il livello della lingua maggiormente sottoposto al controllo consapevole della nostra mente ed è, quindi, il più disponibile a crescere per effetto dell'istruzione. Nonostante questa forte connotazione di consapevolezza, che presiede alla gestione degli elementi lessicali, possiamo parlare di "competenza" (con le riserve già espresse nei paragrafi precedenti) anche in questo settore, considerando il grado di prontezza dell'individuo

⁵⁰ Da notare che nel linguaggio comune gli enunciati vengono chiamati ugualmente "frasi", ma la mancata distinzione terminologica rende difficile la riflessione sul funzionamento della lingua. Quando si descrivono tecnicamente i tratti della lingua, la distinzione tra *frasi* ed *enunciati* diventa indispensabile. Il termine di *frasi nominali* non definisce bene la natura, estremamente varia, di questi segmenti (a volte un semplice avverbio o un'esclamazione).

nel far ricorso almeno al proprio repertorio lessicale di base (sia nella comprensione, sia nella produzione) e i fenomeni di acquisizione passiva, dal proprio ambiente, di vocaboli o significati in voga, che attecchiscono specie nelle nuove generazioni senza che i parlanti abbiano coscienza dello scarto rispetto a usi consolidati (vedi ad es. l'uso del verbo *confrontarsi* nel significato di 'dialogare con qualcuno' o della locuzione *piuttosto che* nel significato di 'oppurÈ, nonostante l'evidente confusione che ne nasce nell'interpretazione).

IV. Competenza ideativa: relativa alle capacità di elaborazione e ordinamento delle idee.

Scontata, anche qui, la cautela nell'uso del termine "competenza", si riscontra la necessità di considerare distintamente le facoltà propriamente cognitive, cioè la capacità di reperire, elaborare e organizzare le "idee". Queste non sono altrimenti osservabili e valutabili se non nella loro concreta manifestazione linguistica, vale a dire nel complessivo assetto formale del testo. Il livello più avanzato di questa capacità, che definiamo propriamente "critica", si manifesta, ovviamente, in quelle porzioni di testo, talora anche brevi passaggi, che propongono spiegazioni puntuali, commenti, raffronti e dichiarati giudizi personali,

* * *

3. I DESCRITTORI ESSENZIALI DI CIASCUNA COMPETENZA

Le singole competenze, anche nel loro reciproco e inestricabile rapporto, acquistano un profilo più preciso, che si presta anche alla valutazione, se passiamo in rassegna i loro **descrittori**, sforzandoci di individuare quelli che appaiono essenziali e meglio evidenziabili. Ognuno di essi è oggetto, qui di seguito, di una breve illustrazione, che permette di segnalarne, accanto alla valenza generale, la rilevanza maggiore o minore che può avere nella prestazione linguistica implicata (anche se non esplicitamente richiesta nelle consegne d'ufficio) dai diversi tipi di prova.

*

3.1. Impostazione e articolazione testuale complessiva (I).

- a) *Rispetto delle consegne (secondo il tipo di prova)*. Ha valore per tutti i tipi di prova, anche se si può configurare in modi diversi. È fondamentale e intrinseco per l'esecuzione delle prove dei tipi A e B, nei quali è essenziale che il candidato si dedichi alla comprensione - molto puntuale in A, dove occorre seguire una vera pista, fornita dalla griglia, e almeno complessiva in B - dei testi forniti; ma è ben presente anche nei tipi C e D, nei quali occorre cogliere bene il contenuto delle "tracce" proposte per non "andare fuori tema". - Rientra in questo descrittore anche il parametro del *registro linguistico complessivo* (ossia l'insieme dell'"impasto linguistico") adeguato al tipo di testo: parametro più evidenziabile nelle prove dei tipi B, C e D, nei quali è più ampia la produzione personale di testo da parte del candidato (vi può apparire l'io parlante e la figura del destinatario, anche se non come persona reale), meno nell'elaborato del tipo A. Gli aspetti lessicali del registro sono da considerare più specificamente nell'ambito delle risorse lessicali (III)

b) *Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso.* La COERENZA è data dalla **congruenza di fondo tra le idee espresse** (informazioni, riferimenti, tesi sostenute e relativi argomenti di sostegno) e, naturalmente, dalla loro posizione e funzione nella costruzione logica del discorso testuale: progressione nei “movimenti compositivi”, quali la concessione, la contrapposizione, la spiegazione, la conseguenza, le deduzioni conclusive; la funzione particolarizzante (come quella degli esempi) e quella generalizzante (che si traduce in espressioni che denotano cognizioni di portata più ampia, del tipo *come sempre accade, come l'esperienza insegna*, e simili). La COESIONE è data dalla **saldezza, appropriatezza e chiarezza di tutte le connessioni** del tessuto linguistico, variamente incidenti secondo il tipo di testo (più “rigido” o più “elastico”: vedi § 2.2.I e APPENDICE). Coerenza e coesione sono entrambe aspetti fondamentali e strettamente interrelati, perché un testo sia comunicativamente valido ed efficace. Vi è modo di constatare la presenza di questi tratti negli elaborati di tutte le tipologie di prova, anche se in misure e forme diverse: in modo più puntuale, attraverso il rilevamento e il commento (locale e finale) del candidato nell'elaborato di tipo A; con maggiore libertà organizzativa nei tipi B, C e D.

Poiché è sulla superficie linguistica che si manifesta l'intera capacità cognitiva dello scrivente, è importante che il valutatore tenga d'occhio i vari aspetti della coesione linguistica, che in pratica coinvolge tutte le parole del testo esaminato attraverso una grande varietà di tratti: al livello più semplice, le corrette concordanze morfosintattiche (di genere, di numero, di tempi e modi verbali) nella stessa frase o in gruppi di frasi molto vicine, la costanza dello stesso soggetto tra frasi che non lo esplicitano ma si servono della semplice concordanza verbale, la chiarezza dei riferimenti pronominali; a un livello più complesso, i connettivi logici appropriati (*infatti, tuttavia, per cui, ...*), gli elementi di correlazione/opposizione (*da una parte ...dall'altra*), di enumerazione (*in primo luogo, in secondo luogo, ... inoltre, infine*; o addirittura i numeri) e così via. Producono coesione anche: il susseguirsi di termini di uno specifico campo semantico (ad es. *alberi, rami, foglie, frutti, ...* nel descrivere un giardino); l'uso di sinonimi e antonimi, di antonomasie, di metonimie (*il Colle* per indicare il Quirinale, cioè il Presidente della Repubblica, è una metonimia e un'antonomasia insieme) e di termini (detti axionimi) che indicano uno stesso referente all'interno di uno stesso testo (es. *la sventurata* riferito a Gertrude nel racconto manzoniano). In testi marcatamente letterari, e specialmente in poesia, la coesione è largamente affidata alla presenza di anafore, assonanze, rime, al metro e al ritmo. (Nel nostro caso quest'ultimo rilievo conta, ovviamente, in quanto tratto del testo sottoposto ad analisi nella prova di tipo A, non per il testo prodotto dal candidato). – Si ribadisce che le forme di coesione variano molto secondo il tipo di testo che si prende in esame. L'argomento rientra anche nel secondo ambito di competenze, dove viene presentato l'insieme degli elementi di connessione, l'articolazione dei blocchi di testo e l'uso della punteggiatura come tratti che rispecchiano le capacità logico-argomentative dell'alunno (vedi § 3.2. b).

c) *Ordine nell'impaginazione e partizione del testo.* L'elaborato va valutato nel suo aspetto grafico, osservando sia la collocazione del testo nei limiti di spazio prestabiliti, sia rilevando la presenza di un'opportuna articolazione del testo in blocchi grafici.

Prescindendo dagli aspetti tipicamente “calligrafici” (ai quali sono dedicate, di seguito, considerazioni particolari), si fa riferimento qui all'*assetto grafico* del testo scritto, che rivela

nello scrivente la percezione anche visiva del suo discorso. In primo luogo si osserveranno gli aspetti dell'impaginazione, e cioè l'impostazione complessiva del testo, su colonna o pagina piena, con rispetto dei margini e la tenuta del rigo. Una funzione particolare ha, inoltre, l'articolazione del testo in blocchi: può trattarsi semplicemente del taglio in **capoversi** (segnati da rientranze degli "accapo" o, meno opportunamente, dal salto di un rigo) e, talora, della creazione di veri e propri **paragrafi**, che possono eventualmente portare brevi titoli intermedi⁵¹. Tali partizioni sono in chiara relazione con la capacità di dare un'impostazione generale al discorso e di disporre, anche con una certa gerarchia, gli argomenti che ne sono il contenuto. Un'impostazione così articolata ha modo di manifestarsi più facilmente negli elaborati dei tipi B, C, D; negli elaborati del tipo A limitatamente alla parte finale di commento.

Del *ductus* grafico (cosiddetta "calligrafia") e di altri aspetti propriamente di grafia si richiede una considerazione a parte. Si ritiene, infatti, che nella prassi scolastica corrente (anche in sede di esame) questi aspetti non vengano sempre o comunque debitamente valutati, e quindi sembra opportuno che anche i correttori esterni (con scheda) in prima istanza non ne tengano specifico conto. Poiché, però, in questa sede di riconsiderazione globale dei criteri di giudizio delle capacità linguistiche degli alunni, s'intende recuperare l'attenzione su tali aspetti, è stato inserito, al di fuori della Scheda di valutazione, un quadro di SEGNALAZIONI che comprende alcuni descrittori relativi a questi fenomeni: forte deformazione grafica delle lettere alfabetiche; commistione di minuscole corsive e maiuscole stampatello; introduzione di segni grafici provenienti da sistemi di scrittura abbreviata (*sms*, *chat*, ecc.)⁵².

*

3.2. *Uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivi (II).*

- a) *Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità e varietà.* In primo luogo, si osserverà se l'elaborato rivela un uso corretto delle strutture morfologiche della lingua italiana e il rispetto delle elementari regole di concordanza, reggenza, dipendenza tra le parole: i fenomeni morfosintattici di questo livello (che coinvolgono l'uso degli ausiliari e quelli basilari dei pronomi, delle preposizioni e delle congiunzioni) non sono contrattabili: sono tendenze devianti quelle che estendono l'uso della preposizione *su* al posto di *a*, *in*, *di* (ad es. *vivere su Roma*, *prendere coscienza sul problema*) e l'uso di *piuttosto che* con il significato del semplice 'oppurÈ (*domenica andrò in campagna piuttosto che a teatro* in italiano significa che "ho deciso di andare in campagna, avendo escluso di andare a teatro", e non che permangono le due ipotesi).

⁵¹ Si raccomanda di non confondere (come oggi accade comunemente) il **capoverso** con il **paragrafo**. Il *capoverso* costituisce un blocco di testo di individuazione piuttosto libera, che rivela dei passaggi non univocamente scanditi nel discorso; pertanto, non richiede e non consente numerazioni o titoletti. Il *paragrafo*, invece, è un blocco più definito e autonomo, a sua volta articolabile in capoversi, al quale è possibile dare un titolo e anche un numero che, in alcuni casi, indica una vera gerarchia di argomenti. (La confusione terminologica, che porta alla confusione dei due "oggetti" e quindi a un appiattimento delle strutture testuali, deriva dall'uso inglese di chiamare *paragraph* il capoverso).

⁵² È ovvio che il candidato deve, nella prova d'esame finale, dimostrare di essere padrone della scrittura ufficiale. Tuttavia, le scritture abbreviate (di antichissima esistenza) non costituiscono di per sé aberrazioni e possono essere prese utilmente in considerazione a scuola, sia per indagare sulla struttura delle parole, sia, a scopi pratici, per prendere appunti e simili, oltre che per illustrare il percorso storico della scrittura.

Sul piano invece della **sintassi della frase** bisogna tener conto di quanto già osservato in termini generali sulla conformazione degli enunciati (in 2.2, sub II) e sulla coesione (in 3.1.b). Nella produzione di un discorso reale il sistema puro della lingua viene utilizzato e modellato variamente per formare gli *enunciati testuali*, che, secondo il tipo di testo, si avvicinano molto alla conformazione della *frase-tipo* nei testi “rigidi” e se ne possono allontanare anche vistosamente nei testi “elastici” (vedi ancora 2.2, I e II). In questi ultimi, come abbiamo visto, si possono avere enunciati senza soggetto, senza verbo, costituiti da un solo avverbio, tagliati minutamente da una fitta punteggiatura forte, ellittici di interi passaggi: ma questo assetto di superficie, se non si commettono veri “errori”, si riconduce virtualmente alle strutture del sistema generale della lingua. La padronanza delle strutture morfosintattiche va dunque giudicata tenendo conto di queste trasformazioni di superficie, che appartengono alla dimensione “testuale” della lingua. In altri termini: la *competenza grammaticale*, come conoscenza sostanzialmente “inconscia” (vedi 2.1) del parlante, corrisponde al sistema generale della lingua allo stato puro; ma nel momento dell’ esecuzione del discorso, si mette in moto la *competenza testuale*, con tutte le sue esigenze.

Alcuni esempi – ricavati da ripetute indagini sull’italiano antico (anche di secoli!) e contemporaneo (vedi brani autentici in APPENDICE) – chiariranno questo snodo, cruciale anche per la valutazione degli elaborati scolastici.

Cominciamo dal caso degli enunciati di una certa lunghezza, che possono apparire frasi-tipo ma viziate da errore, e che, analizzati attentamente, rivelano “trasformazioni” per così dire nascoste che ne spiegano la correttezza. Sappiamo che le frasi concessive, introdotte da *benché* richiedono il verbo al congiuntivo. In un enunciato come *Sono andato a trovare Luigi, benché ne avrei fatto volentieri a meno*, non abbiamo una concessiva costruita erroneamente con il ... condizionale (!), perché in esso si nasconde una doppia ellissi, essendo sottintesi due passaggi: *ti debba confessare* (questa è la concessiva) *che ...*, e *se avessi potuto* (protasi di una ipotetica). La frase-tipo sarebbe dunque: *Sono andato a trovare Luigi, benché ti debba confessare che, se avessi potuto, ne avrei fatto volentieri a meno*. Per effetto di queste ellissi il *benché*, normalmente introduttore di una dipendente concessiva con il congiuntivo, ha assunto il valore pragmatico di *ma*, congiunzione coordinante, ed è seguito correttamente dal condizionale. E si può tranquillamente accettare che il *benché* sia preceduto da un punto e virgola o da un punto fermo, e seguito da una virgola: il suo vero valore, ripetiamo, è quello di una congiunzione avversativa limitativa (*ma, però, tuttavia, peraltro*). Il tutto è possibile, ripetiamo ancora, in un testo di una certa “elasticità”, qual è un saggio, un articolo di giornale, una narrazione, una poesia.

Altri fenomeni.

Fra i tratti di testualità “elastica” ha molto rilievo, per la sua frequenza, l’impiego della *frase segmentata*: prende questo nome la costruzione (banalmente considerata come forma di pleonaso) in cui si distinguono il *tema*, solitamente al primo posto, e il *rema*: ad es., *il caffè, lo bevo amaro*. In questa struttura (che può presentarsi anche nella forma *lo bevo amaro, il caffè*) viene annunciato il “tema” del messaggio (*il caffè*, cioè “quanto al caffè”) e su di esso viene sviluppata l’informazione specifica, detta “rema” (discorso di commento). Tale struttura è antichissima, nell’italiano e in altre lingue, ed è ben presente anche nei classici. È, tra l’altro, una valida alternativa all’uso del passivo (*questo ponte l’hanno costruito i Romani* = *questo ponte è stato costruito dai Romani*); ricorre in una grande varietà di tipi di testo (saggistica, pezzi giornalistici, manuali esplicativi, ecc. oltre che, con maggior frequenza, nella narrativa e in poesia), non, invece, nei testi “rigidi”, come i testi legislativi o di rigorosa definizione scientifica. È bene rendersi conto che il grado più avanzato della frase segmentata è il cosiddetto anacoluto, nel quale non c’è concordanza di ruolo sintattico tra il tema e il pronome

che lo riprende nel rema: *Giorgio, non gli ho detto niente, oppure Io, non mi piace guidare di notte*. Queste forme, che pur si trovano nei classici letterari, hanno una forte carica espressiva e possono essere accettate soltanto se usate volontariamente per imitare da vicino il parlato (come fece più volte Manzoni, e come fanno talora scrittori e poeti del Novecento).

Lo stesso criterio di accettabilità va adottato in presenza di vari altri tratti che appartengono a un "uso medio" dell'italiano, oggi in forte espansione e, appunto, consentiti nei testi che abbiamo definito "elastici". Tra questi citiamo l'uso del *che* polivalente nelle espressioni temporali (*il giorno che t'incontrai*), l'ipotetica con il doppio imperfetto indicativo (*se me lo dicevi, ci pensavo io*), l'uso di *lui, lei e loro* in funzione di soggetto, di *gli* anche per il dativo plurale dei due generi (non invece per il dativo femminile singolare, che richiede la forma *le*). Sono tutti tratti, si sappia, di plurisecolare esistenza nella nostra lingua, che oggi si affermano più facilmente nella narrativa, nella saggistica "leggera" e nella scrittura giornalistica, mentre sono esclusi dai testi indicati come "rigidi" o di tono comunque sostenuto. Si deve invece considerare ancora d'obbligo, nella scrittura scolastica, l'uso del congiuntivo in dipendenza dai verbi cosiddetti d'opinione, salvo che si tratti di una voluta imitazione del parlato informale. Su tutta questa casistica (si segnala ancora il fenomeno comunissimo degli inizi di enunciato con *E* o con *Ma*) il valutatore potrà documentarsi meglio sui materiali che saranno consultabili in linea. In ogni caso, è necessario aver presente, ripetiamo, il principio della variabilità degli usi secondo il **tipo di testo**. Naturalmente, costituisce un tratto di pregio la capacità, nel candidato, di sfruttare le alternative presenti nel sistema linguistico e consentite da tale variabilità, dimostrando così di padroneggiare un più ampio repertorio di meccanismi morfosintattici. (Vedi, ad esempio, le varie modalità di esprimere l'impersonale, quali la costruzione col *si*, l'uso di *Uno*, di *Tu* o della prima persona plurale: *Si lavora tutta la vita, e poi?*; *Uno lavora tutta la vita, ...*; *Tu lavori tutta la vita, ...*; *Lavoriamo tutta la vita, ...*).

La costruzione con il verbo anticipato al singolare seguito da due soggetti (ad es. *si ritiene inaccettabile il suo comportamento e il suo atteggiamento ostile*) non è infrequente nell'uso scritto corrente, ma si considera sostanzialmente deviante in un testo argomentativo, mentre si può accettare in un discorso narrativo colloquiale (ad es. *oggi non c'è giornali*). Più largamente accettato il caso di un aggettivo al singolare riferito a due sostantivi anteposti («*con stile e linguaggio moderno*» si legge in un saggio di N. Sapegno). È parimenti tollerabile, perché antica e diffusa anche in testi letterari e saggistici, la concordanza a senso del verbo con il partitivo plurale invece che con il soggetto collettivo singolare (ad es. *un gruppo di ragazzi si lanciarono all'inseguimento del ladro*).

b) *Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo*. Ci si riferisce in primo luogo ai veri e propri segni d'interpunzione: virgola, punto e virgola, due punti, punto fermo, eventualmente anche esclamativo e interrogativo. A parte vanno considerati gli altri segni (parentesi, trattini, virgolette di vario tipo).

La punteggiatura è un tratto a cavallo del sistema grammaticale e della realtà testuale. Le certezze sul suo uso sono poche, le libertà sono tante. Qui si può richiamare l'attenzione del valutatore solo su alcune questioni generali, che riguardano i due valori, **sintattico** e **prosodico**, della punteggiatura.

La punteggiatura ha valore propriamente **sintattico** quando segnala le partizioni tra i segmenti costitutivi della frase e (con il punto fermo) la conclusione di questa; anche se nel parlato a questo valore solitamente si associa **anche un valore prosodico**, cioè una pausa, per

quanto leggera, e un cambiamento di intonazione⁵³. Un esempio: *Improvvisamente, ieri, con quella sua lettera, Mario ha troncato i rapporti con me, nonostante i nostri lunghi anni di amicizia*. Qui ogni virgola ha un chiaro valore sintattico, perché separa ed evidenzia i vari segmenti circostanziali che sono aggregati al nucleo della frase (*Mario ha troncato i rapporti con me*). Se pronunciamo a voce con una certa accuratezza questa frase, avvertiamo che ogni virgola è stata messa là dove facciamo una brevissima pausa e modifichiamo anche, leggermente, l'intonazione: il fenomeno si avverte almeno in corrispondenza del segmento *con quella sua lettera*. Ma il valore fondamentale di tutte queste virgole è sintattico.

La punteggiatura ha valore **puramente prosodico** quando non indica un taglio sintattico, ma crea anzi un'interruzione del legame sintattico, per produrre un particolare effetto, quasi di attesa e sorpresa. Se nella frase di esempio mettiamo una virgola prima di *con me*, diamo enfasi al fatto che la rottura dei rapporti è avvenuta, incredibilmente, con me, che pure ero legato a lui da antica amicizia. Un altro effetto di enfasi si può ottenere, nella stessa frase, se l'ultimo segmento viene separato non da una virgola, ma da un punto fermo: ... *ha troncato i rapporti con me. Nonostante i nostri lunghi anni di amicizia*. La virgola prosodica separa talora il soggetto dal predicato; ciò avviene con facilità in due casi: **i)** quando il soggetto viene ampliato da una serie di elementi che fanno gruppo con esso; **ii)** quando il soggetto ha il ruolo di "tema" posposto (es. : *È proprio stanco, Luigi*). Il primo caso non è tollerato; il secondo è normale.

È ovvio che l'uso dei segni d'interpunzione con funzione marcatamente prosodica, oltre che sintattica, o puramente prosodica è ammesso solo in un testo che tende all' "elasticità", la quale stimola il lettore a interpretare anche i significati non espressi in parole. Tale uso non è, invece, accettabile in un testo "rigido". Rientra in questa variabilità di valori anche la non rara intercambiabilità tra virgola e punto e virgola, e anche tra punto e virgola e punto fermo: staccare maggiormente con un punto e virgola o addirittura con un punto fermo un segmento all'interno dell'unità frasale (cosa possibile quando il segmento è nella parte terminale di questa unità) significa rafforzare il valore prosodico del punto di giuntura di quel segmento. È invece abbastanza codificato il valore dei due punti (precede una spiegazione, una glossa, una parafrasi, o addirittura un elenco; o un discorso diretto). Per un approfondimento si vedano esempi di brani originali nell'APPENDICE.

Sulla base di queste indicazioni, il valutatore stabilirà se l'uso almeno in apparenza improprio e incoerente della punteggiatura negli elaborati riveli una certa sensibilità (magari empirica) per questi effetti o riveli, invece, semplicemente imperizia.

Gli usi degli altri segni (cosiddetti "paragrafematici"), come le parentesi, i trattini, ecc., sono abbastanza ben codificati e quindi valutabili con facilità. Invece, la distinzione tra virgolette basse (che indicano una citazione), alte doppie (che segnalano un termine o un'espressione particolare) e alte singole, dette apici (che racchiudono i significati) e l'eventuale uso di sottolineature (corrispondenti al corsivo o al neretto o al tutto maiuscolo

⁵³ Si chiama *intonazione* il livello di nota musicale sul quale si pronuncia una sequenza di parole o di sillabe in una parola. Si provi a pronunciare con accuratezza una frase come la seguente: *Quando sei entrato in casa, a un mio cenno, Aldo, senza che tu te ne accorgessi, si è ritirato nel suo studio*. La sequenza *senza che tu te ne accorgessi* è pronunciata su una nota musicale più bassa, che ne fa percepire il valore di inciso. Nella frase interrogativa, l'ultima sillaba dell'ultima parola si pronuncia su una nota più alta: *Hai visto Paola?* Nel parlato, è il cambiamento di intonazione che, più ancora delle pause, indica i confini delle unità sintattiche.

nella stampa) possono essere considerati in positivo ai fini di un marginale apprezzamento nell'attribuzione del punteggio.

- c) *Correttezza ortografica*. L'uso standardizzato italiano quasi non consente incertezze. Si segnalano solo due casi frequentemente in discussione: l'uso dell'accento su *sé* pronomi tonico in qualsiasi posizione (cioè anche seguito da *stesso* e *medesimo*, che nella pronuncia lo rendono proclitico, e quindi atono) e la presenza della *i* nella desinenza della prima persona plurale dell'indicativo presente e della prima e della seconda persona plurale del congiuntivo presente dei verbi con tema che termina in *gn* (*disegniamo* ind. e cong.; *disegniate* cong., rispetto a *disegnate* ind.). Sul caso di *sé* le posizioni sono equivalenti (e dunque si può concedere libertà); sul secondo prevale decisamente la grafia con la *i* (che fa parte della desinenza e non del tema). Per i plurali delle parole terminanti al singolare in *- (n)cia* e *-(n)gia* vale la regola da tempo registrata in genere nelle grammatiche, pur tenendo conto della duplice possibilità consentita in vari casi (registrati nei dizionari).

Resta valida la regola dell'uso dell'apostrofo che segna l'elisione, e non il troncamento (*qual* e *tal*, sia maschili che femminili, sono forme di *per sé* tronche, utilizzabili davanti a qualsiasi parola, sia che cominci per vocale sia che cominci per consonante).

La distinzione tra accento acuto (') e grave (`) sulla *-e* finale (*perché*, *benché*, *sé*, ..., rispetto a *è*, *ciò*, *ahimè*...) va rilevata e valutata in positivo, come un tratto di accuratezza. Resta difficile cogliere questa differenza quando entrambi i segni sono resi con una "barchetta": tratto da evidenziare nella correzione con un segno e di cui tenere conto (anche se marginalmente) nell'attribuzione del punteggio.

Si deve tener conto del corretto taglio sillabico in fin di rigo, anche se taluni invocano l'uso cosiddetto anglosassone del taglio a caso.

*

3.3. *Disponibilità di risorse lessicali e dominio della semantica (III)*.

Questo ambito della padronanza linguistica riguarda più propriamente il possesso di un patrimonio di parole di significato cosiddetto pieno (rispetto a quelle con funzione "grammaticale": congiunzioni, preposizioni, pronomi, che incidono sulla strutturazione del testo: vedi 3.1.b).

Nel suo complesso questa competenza è presente e misurabile in tutti e quattro i tipi di prova d'esame. Ma il tipo A, nel quale si insiste molto nella richiesta di precisare significati e cogliere rapporti tra singoli elementi, specialmente lessicali, dà la possibilità di rilevare in particolare la capacità metalinguistica nella preparazione del candidato.

- a) *Consistenza del repertorio lessicale*. Il primo dato da prendere in considerazione riguarda la "quantità" (coniugata alla "qualità") di parole di cui lo scrivente sa servirsi per esprimere il suo pensiero. Non si tratta di esigere uno sfoggio di varietà non funzionale alla completezza e chiarezza del discorso, ma questi obiettivi si raggiungono certamente con la capacità di usare, ad esempio, accanto ai termini di singoli oggetti, fenomeni, stati d'animo, azioni, ecc., i

termini riassuntivi, cioè gli iperonimi (come, ad es., *veicoli, arredamento, vestiario, sensazioni, clientela*), che in vari casi funzionano da “incapsulatori” (termini o espressioni che riprendono e qualificano più in generale, secondo l’opinione dello scrivente, un dato concreto precedente: dopo aver descritto un fumoso dibattito tra candidati alle elezioni, l’avvenimento può essere richiamato criticamente con l’espressione *questo inutile confronto ...*).

Si rileverà, anzitutto, se il candidato ricorre spesso al pigro uso di vocaboli estremamente generici come i sostantivi *cosa, affare* e il verbo *fare*, o se invece mostra di saper utilizzare vocaboli più calzanti, senza cadere peraltro nel tecnicismo o aulicismo fuori luogo. Il ricorso ai sinonimi deve rispecchiare l’intenzione di sfaccettare una nozione da varie angolature e non di evitare la semplice ripetizione, a meno che questa, in sé certamente fastidiosa, non possa essere facilmente aggirata (sostituendo, ad es., il più comune *usare* con *adoperare, impiegare* e magari *utilizzare* e *servirsi*, che però hanno delle restrizioni di combinazione). La ripetizione è invece strettamente funzionale alla precisione richiesta dai testi che abbiamo chiamato “rigidi” (i sinonimi non sussistono per le precise nozioni espresse nei testi normativi giuridici e in quelli matematici o rigorosamente scientifici).

Un dato certamente significativo in positivo è quello della presenza del linguaggio figurato.

b) *Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale.* Il primo aspetto è dato dall’uso dei vocaboli nel loro significato proprio, sicuramente pertinente, non orecchiato, e quindi dalla mancanza di casi di scambio dovuto a semplice somiglianza formale delle parole o vaga parentela di significato (del tipo *anonimo* per *anomalo*, o *licenzioso* per *lecito*) o anche da mancata percezione di una differenza di gradazione nello stesso concetto di base (del tipo *libertario* per *liberale*). La coerenza del registro lessicale è data dal fatto che il lessico specificamente legato all’argomento trattato appartiene allo stesso livello, evoca la stessa sfera ambientale: in medicina si parla di *rinite acuta* e non di *forte raffreddore*; nei rapporti di lavoro si parla di *retribuzioni, salari, stipendi*, mentre per le elargizioni ai ragazzi di famiglia si usa il termine *paghetta*. Naturalmente, è possibile, in testi “elastici”, alterare volutamente il registro, per ottenere effetti espressivi. La coerenza del registro lessicale deve armonizzarsi con quella degli altri livelli linguistici del testo. Si segnala che oggi è molto diffusa la tendenza a introdurre tecnicismi fuori luogo (come *effettuare il pernottamento a casa dei nonni* invece di *andare a dormire a casa dei nonni*) e termini astratti invece dei concreti (*la mia problematica* invece di *i miei problemi*; *l’utenza* invece di *gli utenti*; *la fenomenologia constatata, la tematica affrontata* invece di *i fenomeni riscontrati, i temi trattati*) come mezzo per “nobilitare” a ogni costo il proprio uso linguistico. Agli usi tecnici e burocratici appartiene anche la tendenza a costruire sequenze dense di elementi nominali al posto di periodi resi più fluidi dall’uso di verbi (ad es.: *Con l’esplicitazione delle premesse ideologiche della critica militante nel giudizio di un’opera, si ottiene un distanziamento dell’opinione del lettore rispetto alla posizione del critico*, invece di : *Se si presentano esplicitamente le opinioni e le posizioni ideologiche del critico, nell’atto di giudicare un’opera, si permette al lettore di distinguere tra il giudizio del critico e il proprio giudizio, al quale il lettore deve poter giungere più liberamente*).

c) *Padronanza dei linguaggi settoriali.* Questo descrittore presenta il rovescio della medaglia dei fenomeni indicati in fondo al punto precedente. Argomenti di notevole specificità, che oggi

sono in continua proliferazione, richiedono l'impiego di un linguaggio tecnico, specialmente per quanto riguarda il lessico. Questo requisito non sussiste soltanto per le scienze naturali e le tecniche connesse, ma anche nei campi disciplinari dell'area sociale, politica e umanistica in senso lato (storia, storia delle arti), nonché per fenomeni di costume e attività della vita associata (sport, turismo), spesso argomento delle prove dei tipi B (saggio), C e D.. Rientra nello stesso quadro un discorso tecnico intorno a fatti linguistici e letterari: è questa la ragione per cui sarà da valutare l'uso dei termini adoperati per condurre tecnicamente l'*analisi del testo* proposta nella prova del tipo A.

*

3.4 Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee (IV).

Si richiama qui quanto detto in generale nel § 2.2 (sub IV) circa il nesso inscindibile tra formazione/elaborazione delle idee e loro formulazione linguistica. La disponibilità del mezzo linguistico permette e stimola la produzione delle idee e il fermento ideativo richiede un continuo arricchimento del mezzo linguistico. Il patrimonio e il "movimento" delle idee dell'individuo si possono osservare e analizzare veramente solo nella loro espressione linguistica, considerata nel suo complesso, e quindi soprattutto nella realtà di un testo, che comporta costruzioni articolate, relazioni molteplici, argomentazioni dialettiche. Questo presupposto porta a individuare quattro descrittori.

- a) *Scelta di argomenti pertinenti.* È un tratto, di ovvia interpretazione, che si può manifestare nettamente solo negli elaborati dei tipi di prova C e D, e più limitatamente negli altri due tipi.
- b) *Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo.* Questo tratto, indicatore di un'alta capacità di proiettare la propria mente sull'intera trattazione, si può manifestare pienamente nei tipi di prova C e D, ma anche notevolmente nel tipo B, nel quale il candidato, sia pure indirizzato dalle informazioni contenute nei testi di documentazione, deve costruire un proprio discorso e ha quindi l'opportunità di dare a questo un centro tematico. Nel tipo di prova A lo spazio da dedicare a un proprio discorso è limitato e il tipo di richiesta è sostanzialmente ricognitivo (ma vi può trovare posto un discorso critico, corrispondente al descrittore d).
- c) *Consistenza e precisione di informazioni e dati.* Ancora una volta offrono particolari possibilità di rilevare questo descrittore le prove dei tipi B, C e D, nelle quali il candidato gestisce, o reperisce per proprio conto, una discreta quantità di informazioni e dati fattuali. Nella prova di tipo A la consistenza e la precisione delle informazioni e dei dati si configurano, anzitutto, come attenzione dell'alunno nel cogliere con esattezza i significati delle parole e nell'osservare la forma del testo, specie quando si tratti di un testo propriamente letterario, in particolare poetico; ma si rivelano anche nella realizzazione del commento e negli approfondimenti richiesti.

Rielaborazione delle informazioni e presenza di commenti e valutazioni personali adeguate. Questo descrittore ha modo di manifestarsi soprattutto nei tipi di prova A e B, nei quali il candidato deve misurarsi – attraverso un’attenta lettura dei testi forniti – con informazioni e posizioni fornite nella consegna. Nel tipo A anche il commento su singoli elementi potrà dimostrare una capacità di proporre interpretazioni personali, purché motivate; la comprensione globale del testo (proprio perché, di norma, il testo è completo) e la capacità d’inquadrare fatti (situazioni storico-culturali) più generali possono trovare posto adeguato nella richiesta di contestualizzazione che si pone nella sezione finale della griglia.

* * *

4. CARATTERISTICHE DELLE QUATTRO TIPOLOGIE DI PROVA SCRITTA

Tutte le tipologie permettono di verificare negli elaborati degli alunni i requisiti basilari (intesi come proposto nei paragrafi precedenti) di correttezza e appropriatezza della lingua. Si segnalano perciò, qui di seguito, solo **le caratterizzazioni differenziali che si pongono sugli altri piani.**

4.1. Tipologia A. Analisi e commento di un testo letterario

Spesso si tratta di un testo poetico, non solo perché più facilmente si può fornire un testo completo e breve, ma perché la poesia offre un linguaggio più fortemente caratterizzato e ricco di elementi da analizzare. Il testo viene materialmente trascritto, perché il candidato lo abbia sotto gli occhi ed è accompagnato da una breve nota di presentazione, che informi sull’autore e sulle sue opere principali e dia una prima sinteticissima indicazione sul tema trattato nel tema in questione. Con questi dati si intende, dunque, mettere nelle stesse condizioni i candidati che eventualmente già conoscano quel testo e coloro che non lo conoscono. La non conoscenza preesistente non deve costituire ostacolo allo svolgimento della prova, perché questa deve dimostrare la capacità di interpretazione diretta e personale del testo, attraverso una sua analisi puntuale: deve cioè dimostrare di avere acquisito sensibilità per quel tipo di messaggio (il testo **letterario**) e un metodo per analizzarlo.

Le *consegne* sono fisse e consistono nelle seguenti richieste:

1. Comprensione complessiva.

Si chiede di raggiungere questa comprensione “provvisoria” (da rivedere e modificare ad analisi compiuta) mediante una o più letture integrali e redigendo un riassunto abbastanza breve del contenuto informativo.

2. Analisi e interpretazione del testo

Si chiede, attraverso una griglia di domande, di analizzare un certo numero di elementi formali del testo, spiegando in modo preciso il significato di determinate parole e locuzioni, specie se ricorrenti, di sciogliere ambiguità semantiche, di commentare usi figurati, di cogliere effetti sonori e ritmici.

3. Approfondimenti

In questa sezione si chiede di svolgere un commento complessivo al testo, di contestualizzarlo nel suo quadro storico-culturale e in rapporto al genere.

Con questo tipo di prova si saggiamente specificamente le seguenti capacità, che riguardano decisamente tutte e quattro le competenze da valutare:

- saper osservare analiticamente, con letture ripetute, il testo come speciale oggetto linguistico, per giungere a una sua comprensione approfondita
- saper trovare ed esporre singole spiegazioni, anche ipotizzando e argomentando spiegazioni alternative
- saper collegare elementi di significato particolare con concetti più ampi
- saper riassumere
- saper costruire un discorso argomentato e di contestualizzazione intorno al testo analizzato.

Mediante il lavoro di analisi testuale si verifica in particolare anche il possesso di nozioni e termini riguardanti la letteratura e la storia letteraria.

*

4.2. Tipologia B. Saggio breve o articolo di giornale

Viene proposto all'attenzione, con brevissime indicazioni, un argomento, di solito tratto da circostanze reali del presente o comunque di un'epoca ben nota al candidato, e si forniscono alcuni brani, e talvolta anche immagini, che offrono informazioni e opinioni di autori diversi su quell'argomento.

Le *consegne* consistono nel chiedere al candidato di sviluppare le proprie idee su quell'argomento, utilizzando concretamente come fonti di informazione fattuale e come stimoli alla riflessione i documenti messi a disposizione, e di scegliere una delle seguenti due forme di composizione:

- **saggio breve**, di carattere critico, dotato di un titolo e destinabile a un determinato mezzo di diffusione (rivista specialistica, ecc.)
- **articolo di giornale**, di carattere più informativo e di attualità (anche immaginando eventi capaci di creare uno sfondo a tale attualità), dotato di un titolo e destinabile a un determinato tipo di giornale.

Sia per l'una, che per l'altra forma, si chiede al candidato di contenere il suo scritto in quattro o al massimo cinque colonne di metà foglio protocollo.

Con questo tipo di prova si saggiamente specificamente le seguenti capacità, che riguardano in varia misura le quattro competenze da valutare:

- saper leggere con attenzione testi, per ricavarne informazioni e suggerimenti in funzione di un proprio orientamento concettuale
- saper pianificare e costruire un discorso coerente e coeso, utilizzando (anche parafrasando) documenti dati da collegare ad esperienze e conoscenze personali

- saper dare al proprio testo, mediante un titolo, una prospettiva di interpretazione al lettore
- ipotizzare un destinatario e una sede editoriale ispirati dalle prassi reali e adottare, di conseguenza, un registro linguistico (più tecnico in un caso, più divulgativo nell'altro) e una dimensione quantitativa corrispondenti.

*

4.3. Tipologia C. Trattazione di un argomento di carattere storico

Si tratta di una delle tipologie tradizionali, basata su una "traccia" che non solo enuncia, ma anche illustra in una data prospettiva l'argomento proposto, pertinente all'orizzonte delle conoscenze storiche che si suppongono presenti nel candidato.

Con questo tipo di prova si saggiano:

- le conoscenze fattuali desunte prevalentemente dallo studio scolastico
- la capacità di argomentare in generale su un argomento dato, soprattutto rispettando un ordine consequenziale dei fatti richiamati e illustrando i rapporti di causa ed effetto
- la capacità di distinguere tra fatti e interpretazioni e, di solito, anche tra passato e presente
- la capacità di esprimere posizioni personali non velleitarie o sovrapposte alla concretezza storica
- la padronanza di un linguaggio genericamente tecnico, adeguato per un discorso storico alla portata dell'alunno.

*

4.4. Tipologia D. Svolgimento di un tema su un argomento di ordine generale

Questa tipologia corrisponde pienamente al tradizionale "tema di attualità", il cui argomento spesso viene introdotto da una citazione di un autore ben noto. Nello svolgimento il candidato è libero di spaziare con le proprie riflessioni e di dare un'impostazione del tutto personale alla costruzione testuale e al registro linguistico, non essendo in proposito forniti, né sottintesi, parametri di alcun genere. Sul piano dei contenuti si possono valutare la capacità di attenersi a esperienze reali, di situarle in un orizzonte di altri fatti reali più generali, evitando i luoghi comuni, e di discorrerne con un linguaggio concreto

* *

5. LA SCHEDA DI VALUTAZIONE

La presente indagine sulla produzione scritta si colloca in una linea di continuità con quella realizzata per la sessione d'esame 2007 e si inserisce in una tradizione di studi e ricerche condotte dall'INVALSI a livello nazionale e internazionale a partire dal 1980.

La prima ricerca internazionale che ha affrontato con rigore scientifico i problemi della valutazione della produzione scritta è stata l'*Indagine della Produzione Scritta (IPS) - International Study on Written Composition* - realizzata dalla *International Association for the evaluation of Educational Achievement (IEA)*⁵⁴. Si trattava di una ricerca comparativa condotta per otto anni da quattordici paesi, tra cui l'Italia, che aveva coinvolto tra contributi teorici e ricerca applicativa, numerosi ricercatori e docenti e che ha avuto una ricaduta notevole anche a livello di aggiornamento dei docenti. La ricerca si proponeva di indagare la capacità, da parte degli studenti, di produrre testi, in considerazione dell'importanza dell'abilità di scrittura in tutto l'arco dell'impegno scolastico e di contribuire alla soluzione di problemi di misurazione/valutazione di prove di produzione scritta, in particolare di mettere a punto un metodo per valutare la prova scritta utilizzabile per un confronto tra diversi paesi.

Tra le popolazioni coinvolte nella rilevazione era rappresentata anche quella relativa all'anno conclusivo del ciclo secondario superiore.

L'indagine IEA/IPS partiva dal presupposto che fosse necessario identificare modelli di prove scritte tali che potessero permettere un confronto tra i livelli di profitto di studenti di diversi paesi. A questo proposito era stato messo a punto nel 1982 un modello teorico, quello di A. Vahapassi⁵⁵ che individuava e poneva in relazione gli elementi che influiscono sulla produzione scritta. Sulla base di tale modello si definiva la produzione scritta come la capacità di produrre tutti i diversi tipi di testo compresi nel modello, concetto accolto dal legislatore nella riforma degli Esami di Stato del 1997.

A questo retroterra è riconducibile la griglia di valutazione per l'indagine IEA⁵⁶, organizzata su misure rilevabili da variabili manifeste. Tale griglia è divenuta la matrice di quelle griglie che presentano maggiori caratteri di attendibilità, tra le quali quella elaborata dall'IRRE Piemonte in collaborazione con il CEDE e il Ministero della Pubblica Istruzione⁵⁷ e quella predisposta per l'esperimento di Metrologia delle prove scritte condotto dall'INVALSI⁵⁸, entrambe del 2001

Anche per la rilevazione condotta sulle prove di italiano della sessione 2007 si è ritenuto opportuno affidare la correzione con scheda a uno strumento ideato nel rispetto di alcuni requisiti di fondo, quali in particolare la possibilità di applicazione a tutte le tipologie di prove; l'agilità e il carattere sintetico dello strumento valutativo.

Per la presente rilevazione, si sono effettuate una revisione del fascicolo che costituisce il retroterra teorico della scheda di valutazione, la sua integrazione con esempi d'autore e la risistemazione della scheda stessa.

⁵⁴ Cfr. *Indagine sulla produzione scritta. Italia*, in «Ricerca Educativa», n. 2-3, CEDE, aprile-settembre 1988 .

⁵⁵ Ibid., p. 13

⁵⁶ Ibid., p. 25

⁵⁷ Cfr. *La capacità di scrittura negli esami di stato. Analisi delle prime prove. Sessione 1999*, a cura di M. Ambel - P. Faudella, Milano, F. Angeli, 2001.

⁵⁸ Per il progetto nel 2001, sotto la direzione scientifica di B. Vertecchi, cfr. INVALSI-ONES, *Metrologia generale delle prove scritte. Rapporto finale*, redatto da R. Bolletta e accessibile on-line. Fa parte integrante del Rapporto il fascicolo *Messa a punto della griglia per la correzione della prima prova*, redatto da L. Grossi e S. Serra

La scheda qui proposta (cfr. *Lo strumento di rilevazione per la valutazione della prima prova dell'esame di stato di II ciclo*) si articola in tre parti:

1. Una valutazione analitica della padronanza linguistica, sulla base di quattro livelli ai quali sono attribuiti i seguenti valori: a = basso; b = medio-basso; c = medio-alto; d = alto
2. Una valutazione per singole competenze, in quindicesimi
3. Una valutazione globale dell'elaborato, in quindicesimi

6. LA SCALA DEI LIVELLI DI COMPETENZA E L'ATTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI

6.1 Attribuzione dei voti/livelli.

Allo scopo di ottenere la massima affidabilità delle procedure di misurazione della padronanza linguistica, si è preferito separare le differenti attribuzioni di punteggio/livello.

La **prima operazione** richiede l'attribuzione di un livello, da "a" (basso) a "d" (alto), distintamente, a ciascun descrittore delle singole competenze.

La **seconda operazione** consiste nell'assegnazione di un voto espresso in quindicesimi a ciascuna competenza nel suo insieme.

Successivamente si chiede di attribuire al ogni elaborato una valutazione globale, espressa sempre in quindicesimi.

I voti/livelli assegnati in ciascuna fase dovranno essere indipendenti tra loro.

Per il buon esito dell'indagine, è essenziale esprimere le valutazioni nell'ordine indicato senza tornare sulle indicazioni già fornite. Le eventuali difformità nella valutazione non devono costituire fonte di preoccupazione in quanto esse sono funzionali alle peculiarità della metodologia della rilevazione, volta ad evidenziare i singoli passaggi nella correzione di un elaborato

Pertanto ciascun correttore dovrebbe procedere per fasi: leggere l'elaborato una prima volta ed indicare per ciascun descrittore un livello; rileggerlo una seconda volta e dare un punteggio a ciascuna competenza nel suo insieme; infine dare all'elaborato una valutazione globale, dopo una rilettura complessiva e, in questa sede, tenere maggior conto degli aspetti di "contenuto" (vedi § 1, ultimo capoverso e § 3.4 sub lettera c).

APPENDICE

APPROFONDIMENTO DI NOZIONI GENERALI E DOCUMENTAZIONE DI USI LINGUISTICI TALORA CONSIDERATI DECISAMENTE ERRONEI TOLLERABILI INVCECE IN UNA SCRITTURA DI TONO MEDIO

Questa Appendice mira a mettere immediatamente a disposizione dei valutatori la spiegazione più ampia di concetti e termini usati nel fascicolo e a fornire documentazione autentica di usi linguistici sui quali sussiste molta incertezza nei giudizi di stampo tradizionale. Gli sviluppi della linguistica testuale e la ricerca di documentazione storica con i mezzi informatici hanno permesso, negli ultimi decenni, di fare molta luce su quegli usi, dimostrando che molti tratti venivano considerati irregolari da una norma che descriveva soltanto il "sistema generale della lingua", mentre nella realizzazione testuale quei tratti trovavano la loro piena giustificazione. I modelli della frase-tipo e della tipologia dei testi, ai quali si fa riferimento nel fascicolo e in questa Appendice, sono tratti da scritti di Francesco Sabatini e contengono materiali aggiuntivi selezionati da Domenico Proietti.

Testo e tipologia dei testi secondo i principi esposti nel cap. 2.

1. Il «testo»

Bisogna veder chiara la differenza che corre tra la lingua come sistema virtuale, ossia considerata nella sua struttura generale con le sue regole intrinseche di funzionamento e disponibile in astratto per tutti gli usi possibili, e la lingua materializzata in un messaggio o testo (come più generalmente è preferibile chiamarlo), che realizza la comunicazione tra determinati interlocutori, in una determinata situazione e per determinati scopi. Quando si entra nel regno della comunicazione, l'uso della lingua obbedisce infatti ad altre regole aggiuntive, le quali modificano, e talora sembrano perfino contraddire le regole generali: perché in tal caso entrano in gioco le finalità e modalità dello specifico atto comunicativo, poste da una parte dalle intenzioni dell'emittente, dall'altra dalle disposizioni, aspettative e capacità del ricevente. Sono nozioni elementari e diffuse, che però non nuoce richiamare ogni volta, le tre che seguono: 1) nella comunicazione interviene inevitabilmente il *contesto situazionale*, il quale costituisce una parte notevole del significato del messaggio; 2) in un messaggio di una certa estensione ogni singola parte si lega alle altre parti e quindi riceve significato anche da un *contesto verbale*, o *co-testo*; 3) ogni messaggio è legato, in misura maggiore o minore, esplicita o implicita, anche ad altri messaggi, ed è dunque immerso in una rete di rapporti *intertestuali* (o, con altro termine, *ipertestuali*, se ci si vuole riferire anche a fonti ancora più ampie e generiche di informazioni collegabili a quella di partenza).

2. Un modello di tipologia dei testi basato sul grado di cogenza interpretativa

Il modello di tipologia testuale qui presentato, diverso da quelli solitamente circolanti, mette al centro dell'attenzione **il rapporto tra emittente e destinatario sotto l'aspetto dell'interesse (o bisogno) del primo di ottenere dal secondo una comprensione del proprio messaggio secondo una scala di cogenza che va da un massimo a un minimo di vincolatività, o, che è lo stesso, da un minimo a un massimo di libertà interpretativa**. L'assunto di base di questo modello è il seguente: che negli scambi comunicativi il fattore dominante, capace di regolare dal profondo tutte le scelte che si rivelano poi sulla superficie formale del testo, sia costituito dall'esigenza di variare il coefficiente di rigidità interpretativa, sicché i testi vengono a collocarsi in un ventaglio di realizzazioni comprese tra i due poli della massima rigidità e della massima elasticità. «Rigidità» ed «elasticità» vanno concepite, s'intende, nei termini accettabili per il linguaggio storico-naturale.

Il parametro fondato sulla coppia rigidità-elasticità a prima vista può sembrare astratto. In realtà esso ha un fondamento pratico, perché si ricava dalla rassegna di una serie di funzioni illocutive che chiaramente presiedono ai nostri atti linguistici e trovano corrispondenza in classi di testi ben caratterizzati e separabili tra loro già secondo l'esperienza comune: si pensi, ad esempio, alla distinzione ben netta che facciamo istintivamente tra un testo *normativo* e uno *espositivo* della stessa materia (in concreto, tra una legge e un manuale di diritto), o tra un testo di pura *definizione* scientifica e uno volto a dare *spiegazioni* nello stesso campo. Ancora l'esperienza comune ci segnala che il campo compreso tra i poli estremi della massima rigidità e della massima elasticità può essere utilmente suddiviso, da due crinali interni, in tre zone. In definitiva, si possono indicare tre categorie testuali fondamentali, determinate dal diverso grado di vincolo interpretativo, le quali raggruppano, rispettivamente, i «Testi con discorso molto vincolante», i «Testi con discorso mediamente vincolante» e i «Testi con discorso poco vincolante». Fra queste tre categorie generali si distribuiscono almeno sette categorie intermedie, riferite ad altrettante funzioni ben distinte, ognuna delle quali comprende tipi specifici, costituiti (finalmente) da fattispecie reali.

Segue un quadro complessivo dei tipi di testo che si presentano nella produzione testuale della nostra civiltà.

CATEGORIE FONDAMENTALI	CATEGORIE INTERMEDIE DISTINTE IN BASE ALLE FUNZIONI	TIPI CONCRETI
<i>Testi rigidi</i> (con discorso molto vincolante)	<p>Testi scientifici Funzione puramente <i>cognitiva</i>, basata su asserzioni sottoposte al criterio di «vero/falso»</p>	<p><i>Definizioni e dimostrazioni scientifiche</i> (specialmente se di materia che consente trattamento quantitativo dei dati)</p>
	<p>Testi normativi <i>Funzione prescrittiva</i>, basata su una manifestazione di volontà e regolata dal criterio di massima coerenza interna e con principi generali enunciati espressamente</p>	<p><i>Leggi, decreti, regolamenti e altri testi assimilabili</i> (atti amministrativi, giudiziari, notarili, contratti e simili)</p>
	<p>Testi tecnico-operativi Funzione <i>strumentale-regolativa</i>, basata sull'adesione volontaria del destinatario a indicazioni fornite dall'emittente.</p>	<p><i>Istruzioni per l'uso</i> (di apparecchi, strumenti, sostanze, ecc.) o per eseguire operazioni (manovre, giochi)</p>
<i>Testi intermedi</i> (con discorso mediamente vincolante)	<p>Testi espositivi Funzione <i>esplicativa</i>, basata sull'intenzione di «spiegare a chi non sa», a fini di istruzione o di interpretazione</p>	<p><i>Trattati e manuali di studio, testi di enciclopedie, saggi critici</i></p>
	<p>Testi informativi Funzione <i>informativa</i>, basata sull'intenzione di mettere a disposizione («divulgare») informazioni</p>	<p><i>Opere divulgative e di informazione comune</i> (giornalistica e simile)</p>
<i>Testi elastici</i> (con discorso poco vincolante)	<p>Testi letterari Funzione <i>espressiva</i>, basata sul bisogno dell'emittente di esprimere, specie in relazione a temi esistenziali, un proprio «modo di sentire» e di metterlo a confronto, potenzialmente, con quello di qualsiasi altro essere umano</p>	<p><i>Opere con finalità d'arte</i> (letteratura, in prosa o in poesia) o che assumono, per altri fini, la forma artistica (poesia didascalica o gnomica, motti; testi di preghiera; testi pubblicitari)</p>

3. Riscontro sui tratti di superficie. Un tratto fondamentale: il comportamento dei verbi

Come qualsiasi altro modello di tipologia, anche questo basato sul parametro del vincolo interpretativo deve trovare riscontri precisi e abbondanti nelle differenze osservabili sulla superficie del testo. Bisogna, nel nostro caso, individuare tratti distintivi che mostrino come la loro presenza o assenza conferisca rispettivamente rigidità o elasticità al discorso contenuto nel testo.

Fra i tratti che si prestano facilmente a tali rilevamenti vi sono, in maniera assolutamente evidente, quelli che riguardano:

- a) il rapporto tra la struttura della *frase* e la conformazione del singolo *enunciato* del testo;
- b) l'uso della punteggiatura;
- c) il funzionamento dei connettori testuali.

Le questioni di fondo che si pongono nell'esame della struttura dei testi richiedono un chiarimento preliminare sulla differenza che corre tra quella che possiamo chiamare propriamente *frase* e l'entità di osservazione a cui si dà piuttosto il nome di *enunciato*.

Intendiamo per «frase» un'espressione linguistica costruita secondo le regole generali della lingua e dotata di significato compiuto anche al di fuori di una determinata situazione comunicativa; intendiamo per «enunciato» un'espressione linguistica comunque costituita, compresa tra due pause forti (per iscritto, di norma segnate da punti fermi), che acquista significato specifico dal collegamento con un determinato contesto situazionale e, se c'è, con il cotesto. La nozione di frase ora fornita si richiama a sua volta al modello che descrive la struttura della frase come basata elementarmente sul verbo e sulle sue «valenze»: l'insieme del verbo e dei suoi attanti o argomenti (da zero a quattro)⁵⁹

Tutto ciò premesso, si osserva che nei testi fortemente vincolanti, per ragioni di esplicitezza, le valenze dei verbi sono di norma saturate, mentre negli altri tipi di testo più spesso alla saturazione può concorrere il contesto e/o il cotesto, ciò che rende molto più frequente l'uso dei verbi nel loro significato cosiddetto «assoluto».

Si osservi nei seguenti stralci dell'articolo 495 del nostro Codice Penale la costruzione dei verbi o delle espressioni verbali che rendono, in forma attiva o passiva, il concetto di «X dichiara qualcosa a Y», dove i verbi *dichiarare* e *attestare* hanno il significato specifico di 'comunicare (formalmente)' e quindi hanno una struttura a tre argomenti:

«Chiunque dichiara o attesta falsamente al pubblico ufficiale, in atto pubblico, l'identità o lo stato o altre qualità della propria o dell'altrui persona è punito con la reclusione fino a tre anni.

[...]

La reclusione non è inferiore ad un anno:

1) se si tratta [...]

2) se la falsa dichiarazione sulla propria identità, sul proprio stato o sulle proprie qualità personali è resa da un imputato all'Autorità giudiziaria, [...].»

Allo stesso principio si deve se, sempre negli stessi tipi di testo, il soggetto viene quasi sempre ripetuto (magari mediante il pronome anaforico) anche nella successione di enunciati brevi e con struttura omologa. Dal nostro Codice Civile, art. 2148:

⁵⁹ Do qui soltanto esempi delle singole strutture nucleari determinate dal numero delle valenze del verbo: *Piove* (nucleo con verbo zerovalente); *il cane abbaia* (con verbo monovalente); *Luigi lava i piatti* o *Luigi va a casa* o *I dolci piacciono ai bambini* (con verbi bivalenti, ma con diverso tipo di reggenza); *Luigi regala un libro a Maria* (con verbo trivalente); *L'agenzia ha trasferito la sede da Pisa a Bari* (con verbo tetravalente).

«Il mezzadro ha l'obbligo di risiedere stabilmente nel podere con la famiglia colonica. Egli deve custodire il podere e mantenerlo in normale stato di produttività. Egli deve altresì custodire e conservare le altre cose affidategli dal concedente [...]».

Com'è evidente, la presenza di tutti i costituenti primari del nucleo dentro l'enunciato è il primo requisito perché questo dia informazioni precise e complete. La differenza di trattamento dei verbi è subito evidente, invece, se si passa ad esaminare il testo saggistico, specie se questo riguarda campi di maggiore soggettività, come la critica letteraria. Nelle prime venti pagine della monografia di Giancarlo Roscioni, *La disarmonia prestabilita. Studio su Gadda* (Torino, Einaudi, 1969), si registra almeno una decina di casi in cui il verbo è privato di un argomento, indicante il destinatario o l'esperienza dell'azione (che è sempre il fruitore o interprete dell'opera letteraria): tali usi riguardano i verbi *consigliare, imporre, invitare, offrire, permettere, portare, ricordare, suggerire, denunciare e rivelare*. Beninteso, questi usi ricorrono largamente anche nella lingua comune⁶⁰, e ne determinano appunto il suo ordinario e già notevole grado di elasticità.

Quanto ai testi poco vincolanti, cioè decisamente letterari, non si fa certo fatica a trovarvi, specie in quelli poetici, costrutti verbali che siano o fortemente ellittici di argomenti (quindi «assoluti») o, forse più spesso, di verbi arricchiti di valenze, attraverso il passaggio da intransitivi a transitivi.

Per il primo caso, ricordiamo il celeberrimo «*La sventurata rispose*» manzoniano, racchiuso tra due punti fermi, che richiama alla mente un altro impiego simile dello stesso verbo, nel verso di Saba «*Ed io risposi*» (*La capra*), compreso tra un punto e una virgola e seguito da espansioni varie, ma non da elementi argomentali. Merita una segnalazione una sequenza di ben tre verbi (*indaga, accorda, disunisce*) o forse quattro (ammettendo che *fruga* qui non sia saturato dall'avverbio) usati in questo modo nella terza strofa de *I limoni* di Montale:

«Lo sguardo fruga d'intorno,
la mente indaga accorda disunisce nel profumo che dilaga
quando il giorno più languisce».

Lo stesso componimento montaliano ci offre, negli ultimi versi, almeno un esempio del secondo fenomeno, l'arricchimento valenziale di un verbo:

«e in petto ci scrosciano le loro canzoni
le trombe d'oro della solarità»

dove *scrosciano* vale 'riversano rumorosamente (come una cascata d'acqua)', comportandosi quindi non più come verbo monovalente, quale normalmente è (p.e., in *la pioggia scroscia*), ma come trivalente, con soggetto le trombe, oggetto le canzoni e terzo argomento (locativo) il petto. Per non lasciare così solo l'esempio di Montale (uno dei tanti del suo linguaggio) mi sia consentito affiancarlo con almeno un altro molto simile, fornitoci dal carducciano, citatissimo, «*sbadigliando la luce sul fango*» detto dei fanali che illuminano fiocamente le pozzanghere della strada (*Alla stazione in una mattina d'autunno*).

Altri fenomeni

Punteggiatura che spezza l'unità frasale

In un testo rigido è improponibile che la struttura di un enunciato equivalente a una frase venga spezzata con segni di punteggiatura forte e che i vari elementi vengano messi in fila separatamente; tale procedimento invece è possibile e talora fortemente marcato in altri tipi di

⁶⁰ Per la fenomenologia nella lingua comune basta consultare le voci di questi verbi nei dizionari.

testo. Si osservi questo frammento, da un articolo di giornale: «*Ritirarsi quando si è all'apice della carriera. Capita, soprattutto nello sport. Nelle aziende no. Mai.*». Si vedano anche questi due brani, uno dal *Manuale di retorica* di Bice Garavelli Mortara e l'altro da *Il Gattopardo* di Giuseppe Tomasi di Lampedusa. In entrambi i casi si tratta di un inizio di capoverso; nel primo caso, addirittura dopo uno stacco bianco.

[... la manualistica e la precettistica ...]

«Già, la manualistica. Come dire, il genere a cui il presente libro appartiene: con l'intento di fornire uno strumento di informazione a chi desideri notizie sui principali temi della retorica classica e sulle loro reviviscenze attuali. Si è cercato di dire che cosa e come fu la retorica, e come si presenta ora, ma limitando lo sguardo sull'attualità ad alcuni episodi che sono sembrati indicativi a vario titolo. Quest'ultimo settore, specialmente, soffre di parzialità, comunque la si voglia intendere: di sviluppo e di vedute» (p. 11).

«C'erano i figli, certo. I figli. Il solo che gli rassomigliasse, Giovanni, non era più qui. Ogni paio di anni inviava saluti da Londra; non aveva più nulla da fare con il carbone e commerciava in brillanti; dopo che Stella era morta, era giunta all'indirizzo di lei una letterina e poco dopo un pacchettino con un braccialetto. Quello, sì. Anche lui aveva «corteggiato la morte», anzi con l'abbandono di tutto aveva organizzato per sé quel tanto di morte che è possibile mettere su continuando a vivere. Ma gli altri ... C'erano anche i nipoti: Fabrizietto, il più giovane dei Salina, così bello, così vivace, tanto caro ...

Tanto odioso. Con la sua doppia dose di sangue Málvica, con gl'istinti goderecci, con le sue tendenze verso un'eleganza borghese» (p. 291).

Inizio di enunciati con *E* e *Ma*

Queste congiunzioni coordinanti, che nella loro funzione all'interno della frase uniscono coppie di elementi, possono assumere una funzione di connettivo testuale, che collega un enunciato (e l'intero brano che segue) a un discorso precedente, spesso sottinteso o da ricollegare con un passaggio sottinteso.

«Poi mi rivolsi a loro e parla' io,
e cominciai: «Francesca, i tuoi martiri
a lagrimar mi fanno tristo e pio.
Ma dimmi: al tempo d'i dolci sospiri,
a che e come concedette amore
che conosceste i dubbiosi disiri?».
E quella a me: «Nessun maggior dolore
che ricordarsi del tempo felice
ne la miseria; e ciò sa 'l tuo dottore.
Ma s'a conoscer la prima radice
del nostro amor tu hai cotanto affetto,
dirò come colui che piange e dice» (Dante)

«La Linguistica ha scoperto anch'essa il principio dell'individualità irriducibile del fatto estetico, allorché ha affermato che la parola è il realmente parlato, e che non vi sono due parole veramente identiche [...]

Ma a questo giusto concetto mal risponde poi il tentativo di classificare le lingue. Le lingue non hanno realtà fuori delle proposizioni e nessi di proposizioni realmente pronunciati o scritti, presso dati popoli, in determinati periodi; cioè fuori delle opere d'arte (piccole o grandi, orali o scritte, presto obliate o a lungo ricordate, non importa), in cui concretamente esistono. E che cosa è l'arte di un popolo se non il complesso di tutti i suoi prodotti artistici? [...] E come si può rispondere a questa domanda, se non narrando nei suoi particolari la storia dell'arte (della letteratura, ossia della lingua in atto)?

Sembrerà che questo ragionamento, pur avendo valore contro molte delle classificazioni solite delle lingue, non ne abbia poi alcuno contro la regina delle classificazioni, la classificazione storico-genealogica, gloria della filologia comparata.
- E così è di certo; **ma** perché?» (B. Croce, *Estetica*)

Uso di *comunque* e *sennonché* assoluti (spesso a inizio di enunciato o anche di capoverso)

«**Comunque**, la potenza con che Donizetti ha calcata la via di Rossini, è indizio d'altra potenza che non s'è rivelata finora, e che un impulso diverso susciterebbe [...] **Comunque** - egli od altri, ma la riforma musicale si compierà» (Mazzini)

«**Comunque** qui premeva sul Governo l'esigenza politica, che non ci fosse la "scuola dei signori", l'idea di una fusione di ceti che si formi sui banchi di scuola, là dove televisione, passione sportiva, passione per l'automobile sono stati i più efficaci strumenti di avvicinamento [...] **Comunque** elementari e scuola media soffrono naturalmente di tutti i mali della vita nazionale» (Jemolo)

«Né la teneva a giacere, ma sorretta, a sedere sur un braccio, col petto appoggiato al petto, come se fosse stata viva; **se non che** una manina bianca a guisa di cera spenzolava da una parte, con una certa inanimata gravezza, e il capo posava sull'omero della madre, con un abbandono più forte del sonno» (Manzoni)

«**Senonché**, per avere un'idea vera ed esatta dell'intuizione non basta riconoscerla come indipendente dal concetto» (Croce).

Uso di *per cui* con valore di 'per la qual cosa' (riferito a un intero enunciato precedente e non a un nome)

«l'esibizione parve a tutt'e due da accettarsi, se non altro per esser quella villa così vicina al loro paesetto: **per cui**, alla peggio d'È peggio, si ravvicinerebbero e potrebbero trovarsi insieme, alla prossima villeggiatura» (Manzoni)

«l'umorismo sfugge alla scienza, perché gli elementi caratteristici e costanti di esso sono in piccolo numero e sopra tutto negativi, laddove gli elementi variabili sono in numero indeterminato. **Per cui**, il compito della critica è di studiare il contenuto e il tono di ogni umore, e cioè, la personalità di ciascun umorista» (Pirandello)

«Questa immobilità limitava molto le loro possibilità nelle esibizioni di "fenomeni viventi", **per cui**, dopo una tournée internazionale piuttosto breve ma estenuante, dovettero rinunciare alla carriera del circo [...]. Dalle loro spose ebbero rispettivamente dodici e dieci figli, tutti normali, **per cui** oggi la loro discendenza ammonta a un migliaio di cittadini americani (Calvino).

Uso di *benché* dopo punto fermo o altro segno forte, con valore di 'ma' e seguito dall'indicativo o dal condizionale (vedi la spiegazione di questo caso specifico nel § 3.2.a):

«E s'egli v'era più a grado lo studio delle leggi che la moglie, voi non dovevate prenderla; **benché** a me non parve che giudice foste» (Boccaccio)

«Se fosse proprio per andare a prendere quella povera creatura, pazienza! **Benché**, poteva ben condurla con sé addirittura» (Manzoni)

«Ne avremo il tempo; **benché**, lo dirò francamente, **mi accorgo** che da un'ora all'altra i ricordi si faranno sempre meno precisi.» (Piovene)

«... **Benché** una volta tanto **potrei** anche vederla; che male ci sarebbe?» (Bernari)

« ... Si può verificare: **benché** il marchese Caracciolo è uomo ben diverso dal Fogliani, e soltanto da morto **subirebbe** oltraggio alla propria autorità» (Sciascia).

Frase segmentata (con ripresa pronominale)

«sao ko **kelle terre**... trenta anni **le** possette parte Sancti Benedicti» (Placito di Capua, 960)

«Ma **gli stati ordinati** come quello di Francia è impossibile posseder**li** con tanta quiete» (Machiavelli)

«**Tonio e suo fratello**, **li** lascerà entrare; ma **voi! voi due!** pensate! avrà ordine di tener**vi** lontani» (Manzoni)

«com'è espressivo il costruito - I facchini **la mancia la** pesano [...] !» (De Amicis)

«ma **l'ingegnere lo** vedevo che nuffiava l'aria come un cane da caccia» (P. Levi).

Frase segmentata di tipo anacolutico

«Donna, s'È tanto grande e tanto vali,
che **qual** vuol grazia e a te non ricorre,
sua disianza vuol volar senz'ali» (Dante)

«**Quelli che** moiono, bisogna pregare Iddio **per loro**» (Manzoni)

«**io, la mia patria** or è dove si vive;
gli altri son poco lungi; in cimitero» (Pascoli)

Periodo ipotetico dell'irrealità con doppio imperfetto indicativo

«**Se io non vi conoscevo** presto, io vi **davo** con questo stocco il più diritto che io sapevo» (Machiavelli)

«**se toccava** a lui fare quella fatica, ci **accresceva** la pubblica libreria della metà per lo meno» (Baretti)

«**Se me lo dicevi, mi mettevo** anch'io la camicia col colletto» (Vergani)

«**Se lo sapevo, andavo** allo stabilimento» (Moravia)

**LO STRUMENTO DI RILEVAZIONE
PER LA VALUTAZIONE DELLA PRIMA PROVA
DELL'ESAME DI STATO DI II CICLO**

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

Anno scolastico	
Codice identificativo dello studente	
Codice identificativo del correttore	
Tipologia di prova scelta ⁶¹	

⁶¹ Tipologia di prova scelta: A Analisi del testo; B1 Saggio; B2 Articolo; C Tema su un argomento di carattere storico; D Tema su un argomento di ordine generale.

PARTE A - VALUTAZIONE ANALITICA

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

VALUTAZIONE ANALITICA DELLA PADRONANZA LINGUISTICA					
INDICATORI COMPETENZE:	DESCRITTORI di ciascuna competenza	Livello ⁶²			
		a	b	c	d
I. TESTUALE Impostazione e articolazione complessiva del testo	a) Rispetto delle consegne (secondo il tipo di prova)				
	b) Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso				
	c) Ordine nell’impaginazione e partizioni del testo (in capoversi ed eventuali paragrafi)				
II. GRAMMATICALE Uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo	a) Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità e varietà				
	b) Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo				
	c) Correttezza ortografica				
III. LESSICALE- SEMANTICA Disponibilità di risorse lessicali e dominio della semantica	a) Consistenza del repertorio lessicale				
	b) Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale				
	c) Uso adeguato dei linguaggi settoriali				
IV. IDEATIVA Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee	a) Scelta di argomenti pertinenti				
	b) Organizzazione degli argomenti intorno a un’idea di fondo				
	c) Consistenza e precisione di informazioni e dati				
	d) Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee				

⁶² Ai quattro livelli si attribuiscono i seguenti valori: a = basso; b = medio-basso; c = medio-alto; d = alto.

PARTE B - VALUTAZIONE PER SINGOLA COMPETENZA

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

PARTE C - VALUTAZIONE GLOBALE

VALUTAZIONE GLOBALE	
VOTO sull'elaborato nel suo complesso (in quindicesimi) ⁶³	

NOTA DI SEGNALAZIONI

relativa a fatti grafici esclusi dalla valutazione e dall'attribuzione dei punteggi

Forte deformazione grafica delle lettere	<input type="checkbox"/>
Commistione di minuscole corsive e maiuscole stampatello	<input type="checkbox"/>
Netta prevalenza di maiuscole stampatello	<input type="checkbox"/>
Uso di segni grafici provenienti da sistemi di scrittura abbreviata (usi di <i>sms</i> o <i>chat</i> del tipo <i>xké</i> , +, <i>nn</i> , ecc.)	<input type="checkbox"/>

⁶³ È questa la sede nella quale si deve tenere maggior conto degli aspetti di "contenuto" (vedi § 1, ultimo capoverso e § 3.4 sub lettera c).

PARTE QUARTA
APPENDICE STATISTICA

INDICE DELLE TAVOLE

COMPOSIZIONE DEL CAMPIONE

Tavola A1 - Tipologia di prova scelta dal candidato

Tavola A2 - Distribuzione per Genere

Tavola A3 - Distribuzione per Tipologia di istituto

Tavola A4 - Distribuzione per Area geografica

Tavola A5 - Distribuzione per Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso

Tavola A6 - Distribuzione del Genere verso l'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso

Tavola A7 - Distribuzione dell'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso verso il Genere

Tavola A8 - Distribuzione dell'Area geografica verso l'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso

Tavola A9 - Distribuzione dell'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso verso l'Area geografica

Tavola A10 - Distribuzione della Tipologia di istituto verso l'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso

Tavola A11 - Distribuzione dell'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso verso la Tipologia di istituto

Tavola A12 - Distribuzione del Genere rispetto alla Tipologia di prova scelta dal candidato

Tavola A13 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto al Genere

Tavola A14 - Distribuzione dell'Area geografica rispetto alla Tipologia di prova scelta dal candidato

Tavola A15 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto all'Area geografica

Tavola A16 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato verso l'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso

Tavola A17 - Distribuzione dell'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso verso la Tipologia di prova scelta dal candidato

Tavola A18 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto alla Tipologia di prova scelta dal candidato

Tavola A19 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto alla Tipologia di istituto

Tavola A20 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto al Tipologia di istituto rispetto al Punteggio attribuito dalla commissione

Tavola A21 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto al Tipologia di istituto rispetto al Punteggio attribuito dai ricorrettori

Tavola A22 - Distribuzione del Genere rispetto al Punteggio attribuito dalla commissione

Tavola A23 - Distribuzione del Genere rispetto al Punteggio attribuito dai ricorrettori

Tavola A24 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Punteggio attribuito dalla commissione

Tavola A25 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Punteggio attribuito dai ricorrettori

Tavola A26 - Distribuzione dell'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso verso il Punteggio attribuito dalla commissione

Tavola A27 - Distribuzione dell'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso verso il Punteggio attribuito dai ricorrettori

Tavola A28 - Statistiche descrittive

Tavola A29 - Distribuzione dell'Area geografica rispetto al Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado

Tavola A30 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado

Tavola A31 - Distribuzione del Genere rispetto al Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado

Tavola A32 - Distribuzione del Genere rispetto alla Tipologia di istituto

Tavola A33 - Distribuzione del Voto finale di diploma rispetto al Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado

Tavola A34 - Distribuzione percentuale delle sufficienze/insufficienze nella correzione degli elaborati

Tavola A35 - Distribuzione dell'indicatore di sufficienza/insufficienza dell'elaborato in base al voto della commissione rispetto all' indicatore di sufficienza/insufficienza dell'elaborato in base al voto dei ricorrettori

Tavola A36 - Distribuzione del Genere rispetto alle Insufficienze (Commissione)

Tavola A37 - Distribuzione del Genere rispetto alle Insufficienze (Correttori)

Tavola A38 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto alle Insufficienze (Commissione)

Tavola A39 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto alle Insufficienze (Correttori)

Tavola A40 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto alle Insufficienze (Commissione)

Tavola A41 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto alle Insufficienze (Correttori)

COMPETENZA TESTUALE

Tavola A42 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

Tavola A43 - Distribuzione dell'Area geografica rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

Tavola A44 - Distribuzione del Genere rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

Tavola A45 - Rispetto delle consegne - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A46 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A47 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

ANALISI DELL'ANDAMENTO DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ELABORATO

Tavola A48 - Rispetto delle consegne - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A49 - Rispetto delle consegne - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A50 - Rispetto delle consegne - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A51 - Rispetto delle consegne - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A52 - Rispetto delle consegne - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A53 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A54 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A55 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A56 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A57 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A58 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A59 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A60 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A61 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A62 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

ANALISI DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ISTITUTO

Tavola A63 - Rispetto delle consegne - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A64 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A65 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

ANALISI DEI DESCRITTORI PER AREA GEOGRAFICA

Tavola A66 - Rispetto delle consegne - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A67 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A68 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A69 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza testuale - Rispetto delle consegne - Correttore 1

Tavola A70 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di primo rispetto alla Competenza testuale - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Correttore 1

Tavola A71 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di primo rispetto alla Competenza Testuale - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Correttore 1

Tavola A72 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza Testuale - Rispetto delle consegne - Correttore 1

Tavola A73 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza Testuale - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Correttore 1

Tavola A74 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza Testuale - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Correttore 1

COMPETENZA GRAMMATICALE

Tavola A75 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

Tavola A76 - Distribuzione dell'Area geografica rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

Tavola A77 - Distribuzione del Genere rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

Tavola A78 - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A79 - Uso consapevole della punteggiatura - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A80 - Correttezza ortografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

ANALISI DELL'ANDAMENTO DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ELABORATO

Tavola A81 - Padronanza delle strutture morfosintattiche – Analisi del testo – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A82 - Padronanza delle strutture morfosintattiche – Saggio – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A83 - Padronanza delle strutture morfosintattiche – Articolo – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A84 - Padronanza delle strutture morfosintattiche – Tema su un argomento di carattere storico – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A85 - Padronanza delle strutture morfosintattiche – Tema su un argomento di ordine generale – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A86 - Uso consapevole della punteggiatura – Analisi del testo – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A87 - Uso consapevole della punteggiatura – Saggio – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A88 - Uso consapevole della punteggiatura – Articolo – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A89 - Uso consapevole della punteggiatura – Tema su un argomento di carattere storico – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A90 - Uso consapevole della punteggiatura – Tema su un argomento di ordine generale – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A91 - Correttezza ortografica – Analisi del testo – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A92 - Correttezza ortografica – Saggio – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A93 - Correttezza ortografica – Articolo – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A94 - Correttezza ortografica – Tema su un argomento di carattere storico – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A95 - Correttezza ortografica – Tema su un argomento di ordine generale – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

ANALISI DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ISTITUTO

Tavola A96 - Padronanza delle strutture morfosintattiche – Tipologia di istituto – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A97 - Uso consapevole della punteggiatura – Tipologia di istituto – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A98 - Correttezza ortografica – Tipologia di istituto – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

ANALISI DEI DESCRITTORI PER AREA GEOGRAFICA

Tavola A99 - Padronanza delle strutture morfosintattiche – Area geografica – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A100 - Uso consapevole della punteggiatura - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A101 - Correttezza ortografica - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A102 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza grammaticale - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Correttore 1

Tavola A103 M26 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza grammaticale - Uso consapevole della punteggiatura - Correttore 1

Tavola A104 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza grammaticale - Correttezza ortografica - Correttore 1

Tavola A105 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza grammaticale - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Correttore 1

Tavola A106 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza grammaticale - Uso consapevole della punteggiatura - Correttore 1

Tavola A107 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza grammaticale - Correttezza ortografica - Correttore 1

COMPETENZA LESSICALE-SEMANTICA

Tavola A108 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

Tavola A109 - Distribuzione dell'Area geografica rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

Tavola A110 - Distribuzione del Genere rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

Tavola A111 - Consistenza del repertorio lessicale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A112 - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A113 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

ANALISI DELL'ANDAMENTO DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ELABORATO

Tavola A114 - Consistenza del repertorio lessicale - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A115 - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A116 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A117 - Consistenza del repertorio lessicale - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A118 - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A119 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A120 - Consistenza del repertorio lessicale - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A121 - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A122 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A123 - Consistenza del repertorio lessicale - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A124 - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A125 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A126 - Consistenza del repertorio lessicale - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A127 - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A128 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

ANALISI DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI SCUOLA

Tavola A129 - Consistenza del repertorio lessicale - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A130 - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A131 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

ANALISI DEI DESCRITTORI PER AREA GEOGRAFICA

Tavola A132 - Consistenza del repertorio lessicale - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A133 - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A134 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A135 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza lessicale-semantica - Consistenza del repertorio lessicale - Correttore 1

Tavola A136 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza lessicale-semantica - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Correttore 1

Tavola A137 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza lessicale-semantica - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Correttore 1

Tavola A138 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza lessicale - semantica - Consistenza del repertorio lessicale - Correttore 1

Tavola A139 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza lessicale - semantica - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Correttore 1

Tavola A140 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza lessicale - semantica - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Correttore 1

COMPETENZA IDEATIVA

Tavola A141 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

Tavola A142 - Distribuzione dell' Area geografica rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

Tavola A143 - Distribuzione del Genere rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

Tavola A144 - Scelta di argomenti pertinenti - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A145 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A146 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A147 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

ANALISI DELL'ANDAMENTO DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ELABORATO

Tavola A148 - Scelta di argomenti pertinenti - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A149 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A150 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A151 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A152 - Scelta di argomenti pertinenti - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A153 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A154 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A155 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A156 - Scelta di argomenti pertinenti - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A157 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A158 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A159 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A160 - Scelta di argomenti pertinenti - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A161 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A162 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A163 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A164 - Scelta di argomenti pertinenti - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A165 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A166 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A167 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

ANALISI DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ISTITUTO

Tavola A168 - Scelta di argomenti pertinenti - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A169 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A170 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A171 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

ANALISI DEI DESCRITTORI PER AREA GEOGRAFICA

Tavola A172 - Scelta di argomenti pertinenti - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A173 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A174 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A175 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

Tavola A176 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza ideativa - Scelta di argomenti pertinenti - Correttore 1

Tavola A177 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza ideativa - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Correttore 1

Tavola A178 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza ideativa - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Correttore 1

Tavola A179 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza ideativa - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Correttore 1

Tavola A180 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza ideativa - Scelta di argomenti pertinenti - Correttore 1

Tavola A181 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza ideativa - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Correttore 1

Tavola A182 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza ideativa - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Correttore 1

Tavola A183 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza ideativa - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Correttore 1

TAVOLE

COMPOSIZIONE DEL CAMPIONE

Tavola A1 - Tipologia di prova scelta dal candidato

Tipologia di elaborato	Percentuale campione
A Analisi del testo	17,3
B1 Saggio	50,2
B2 Articolo	21,9
C Tema su un argomento di carattere storico	2,2
D Tema su un argomento di ordine generale	8,4
Non comunicato	-
Totale	100,0

Tavola A2 - Distribuzione per Genere

Genere del candidato	Percentuale
Femmine	55,5
Maschi	44,5
Totale	100,0

Tavola A3 - Distribuzione per Tipologia di istituto

Tipologia di istituto	Percentuale
Licei	47,4
Tecnici	33,8
Professionali	18,8
Totale	100,0

Tavola A4 - Distribuzione per Area geografica

Area geografica	Percentuale
Nord	37,9
Centro	18,6
Sud	43,5
Totale	100,0

Tavola A5 - Distribuzione per Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso

Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso	Percentuale
Regolare	77,6
Posticipatario	22,4
Totale	100,0

Tavola A6 - Distribuzione del Genere verso l'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso

	Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso		Totale
	Regolare	Posticipatario	
Femmine	81,5%	18,5%	100,0%
Maschi	72,6%	27,4%	100,0%
Totale	77,6%	22,4%	100,0%

Tavola A7 - Distribuzione dell'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso verso il Genere

	Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso		Totale
	Regolare	Posticipatario	
Femmine	58,4%	45,8%	55,5%
Maschi	41,6%	54,2%	44,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A8 - Distribuzione dell'Area geografica verso l'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso

	Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso		Totale
	Regolare	Posticipatario	
Nord	75,1%	24,9%	100,0%
Centro	76,0%	24,0%	100,0%
Sud	80,4%	19,6%	100,0%
Totale	77,6%	22,4%	100,0%

Tavola A9 - Distribuzione dell'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso verso l'Area geografica

	Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso		Totale
	Regolare	Posticipatario	
Nord	36,7%	42,2%	37,9%
Centro	18,2%	19,9%	18,6%
Sud	45,1%	37,9%	43,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A10 - Distribuzione della Tipologia di istituto verso l'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso

	Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso		Totale
	Regolare	Posticipatario	
Licei	86,0%	14,0%	100,0%
Tecnici	72,8%	27,2%	100,0%
Professionali	65,0%	35,0%	100,0%
Totale	77,6%	22,4%	100,0%

Tavola A11 - Distribuzione dell'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso verso la Tipologia di istituto

	Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso		Totale
	Regolare	Posticipatorio	
Licei	52,5%	29,7%	47,4%
Tecnici	31,7%	41,0%	33,8%
Professionali	15,7%	29,4%	18,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A12 - Distribuzione del Genere rispetto alla Tipologia di prova scelta dal candidato

	Genere del candidato		Totale
	Femmine	Maschi	
A Analisi del testo	19,9%	14,2%	17,3%
B1 Saggio	49,3%	51,3%	50,2%
B2 Articolo	22,1%	21,7%	21,9%
C Tema su un argomento di carattere storico	1,3%	3,2%	2,2%
D Tema su un argomento di ordine generale	7,4%	9,6%	8,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A13 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto al Genere

	Genere del candidato		Totale
	Femmine	Maschi	
A Analisi del testo	63,7%	36,3%	100,0%
B1 Saggio	54,6%	45,4%	100,0%
B2 Articolo	55,9%	44,1%	100,0%
C Tema su un argomento di carattere storico	34,0%	66,0%	100,0%
D Tema su un argomento di ordine generale	49,0%	51,0%	100,0%
Totale	55,5%	44,5%	100,0%

Tavola A14 - Distribuzione dell'Area geografica rispetto alla Tipologia di prova scelta dal candidato

	Area geografica			Totale
	Nord	Centro	Sud	
A Analisi del testo	18,4%	18,8%	15,8%	17,3%
B1 Saggio	45,4%	46,3%	56,0%	50,2%
B2 Articolo	26,7%	24,6%	16,6%	21,9%
C Tema su un argomento di carattere storico	3,1%	1,3%	1,7%	2,2%
D Tema su un argomento di ordine generale	6,4%	9,0%	9,9%	8,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A15 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto all' Area geografica

	Area geografica			Totale
	Nord	Centro	Sud	
A Analisi del testo	40,2%	20,2%	39,6%	100,0%
B1 Saggio	34,3%	17,2%	48,6%	100,0%
B2 Articolo	46,2%	20,9%	32,9%	100,0%
C Tema su un argomento di carattere storico	54,8%	11,5%	33,7%	100,0%
D Tema su un argomento di ordine generale	28,9%	19,9%	51,2%	100,0%
Totale	37,9%	18,6%	43,5%	100,0%

Tavola A16 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato verso l'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso

	Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso		Totale
	Regolare	Posticipatario	
A Analisi del testo	83,2%	16,8%	100,0%
B1 Saggio	77,2%	22,8%	100,0%
B2 Articolo	77,7%	22,3%	100,0%
C Tema su un argomento di carattere storico	89,0%	11,0%	100,0%
D Tema su un argomento di ordine generale	65,0%	35,0%	100,0%
Totale	77,6%	22,4%	100,0%

Tavola A17 - Distribuzione dell'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso verso la Tipologia di prova scelta dal candidato

	Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso		Totale
	Regolare	Posticipatario	
A Analisi del testo	18,6%	13,0%	17,3%
B1 Saggio	49,9%	51,0%	50,2%
B2 Articolo	22,0%	21,8%	21,9%
C Tema su un argomento di carattere storico	2,5%	1,1%	2,2%
D Tema su un argomento di ordine generale	7,0%	13,1%	8,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A18 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto alla Tipologia di prova scelta dal candidato

	Tipologia di istituto			Totale
	Licei	Tecnici	Professionalisti	
A Analisi del testo	25,0%	7,1%	16,4%	17,3%
B1 Saggio	42,7%	59,6%	52,2%	50,2%
B2 Articolo	25,8%	18,5%	18,2%	21,9%
C Tema su un argomento di carattere storico	2,0%	3,2%	,9%	2,2%
D Tema su un argomento di ordine generale	4,6%	11,6%	12,3%	8,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A19 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto alla Tipologia di istituto

	Tipologia di istituto			Totale
	Licei	Tecnici	Professionalisti	
A Analisi del testo	68,3%	13,9%	17,8%	100,0%
B1 Saggio	40,3%	40,1%	19,6%	100,0%
B2 Articolo	55,8%	28,5%	15,6%	100,0%
C Tema su un argomento di carattere storico	43,2%	49,1%	7,7%	100,0%
D Tema su un argomento di ordine generale	25,8%	46,8%	27,4%	100,0%
Totale	47,4%	33,8%	18,8%	100,0%

Tavola A20 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto al Tipologia di istituto rispetto al Punteggio attribuito dalla commissione

	Tipologia di prova scelta dal candidato					Totale
	A Analisi del testo	B1 Saggio	B2 Articolo	C Tema su un argomento di carattere storico	D Tema su un argomento di ordine generale	
< 10	12,5%	14,7%	13,9%	9,3%	14,7%	14,0%
10	8,8%	16,3%	15,7%	-	18,0%	14,6%
11	16,0%	18,7%	16,0%	-	3,7%	15,9%
12	15,5%	15,7%	18,4%	30,1%	26,0%	17,4%
13	7,5%	15,4%	10,5%	24,5%	10,9%	12,8%
14	17,1%	8,9%	9,6%	5,2%	26,7%	11,9%
15	22,6%	10,3%	16,0%	30,9%	-	13,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A21 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto al Tipologia di istituto rispetto al Punteggio attribuito dai ricorrettori

	Tipologia di prova scelta dal candidato					Totale
	A Analisi del testo	B1 Saggio	B2 Articolo	C Tema su un argomento di carattere storico	D Tema su un argomento di ordine generale	
< 10	37,8%	65,5%	47,9%	51,3%	70,3%	56,9%
10	12,8%	11,4%	17,3%	8,8%	9,3%	12,7%
11	9,5%	8,5%	12,6%	22,5%	11,1%	10,1%
12	10,4%	8,6%	14,7%	17,5%	-	9,7%
13	16,8%	3,8%	5,0%	-	6,9%	6,5%
14	10,8%	2,1%	2,4%	-	2,3%	3,7%
15	1,9%	-	-	-	-	,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A22 - Distribuzione del Genere rispetto al Punteggio attribuito dalla commissione

	Genere del candidato		Totale
	F	M	
< 10	11,6%	17,2%	14,0%
10	14,5%	14,7%	14,6%
11	14,8%	17,4%	15,9%
12	17,4%	17,6%	17,4%
13	13,9%	11,3%	12,8%
14	14,0%	9,2%	11,9%
15	13,8%	12,6%	13,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A23 - Distribuzione del Genere rispetto al Punteggio attribuito dai ricorrettori

	Genere del candidato		Totale
	F	M	
< 10	55,5%	58,7%	56,9%
10	12,5%	13,0%	12,7%
11	8,6%	12,0%	10,1%
12	10,7%	8,5%	9,7%
13	8,1%	4,5%	6,5%
14	4,0%	3,2%	3,7%
15	,6%	-	,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A24 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Punteggio attribuito dalla commissione

	Tipologia di istituto			Totale
	Licei	Tecnici	Professionali	
< 10	6,8%	17,7%	25,9%	14,0%
10	11,8%	15,8%	19,6%	14,6%
11	14,9%	15,3%	19,8%	15,9%
12	22,1%	12,7%	14,5%	17,4%
13	12,4%	16,1%	7,2%	12,8%
14	11,9%	13,2%	9,5%	11,9%
15	20,0%	9,2%	3,6%	13,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A25 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Punteggio attribuito dai ricorrettori

	Tipologia di istituto			Totale
	Licei	Tecnici	Professionali	
< 10	36,1%	69,4%	87,0%	56,9%
10	16,1%	12,9%	4,0%	12,7%
11	13,8%	10,1%	,7%	10,1%
12	15,7%	3,8%	5,2%	9,7%
13	10,3%	3,7%	2,1%	6,5%
14	7,3%	-	1,0%	3,7%
15	,7%	-	-	,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A26 - Distribuzione dell'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso verso il Punteggio attribuito dalla commissione

	Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso		Totale
	Regolare	Posticipatario	
< 10	10,6%	27,6%	14,0%
10	13,8%	17,9%	14,6%
11	15,6%	17,4%	15,9%
12	17,8%	16,1%	17,4%
13	13,7%	9,1%	12,8%
14	12,9%	8,1%	11,9%
15	15,7%	3,7%	13,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A27 - Distribuzione dell'Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso verso il Punteggio attribuito dai ricorrettori

	Indicatore della posizione dello studente rispetto all'anno di corso		Totale
	Regolare	Posticipatario	
< 10	51,3%	76,2%	56,9%
10	14,2%	7,5%	12,7%
11	11,5%	5,2%	10,1%
12	11,6%	3,4%	9,7%
13	6,7%	5,9%	6,5%
14	4,2%	1,7%	3,7%
15	,4%		,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A28 - Statistiche descrittive

	Voto assegnato dalla commissione alla prima prova di italiano	Punteggio medio tra i due correttori e punteggio assoluto del GdL interno	Voto complessivo assegnato dal primo correttore all'elaborato	Voto complessivo assegnato dal secondo correttore all'elaborato
Media	11,80	9,40	9,24	9,57
Deviazione std.	2,12	2,42	2,75	2,59
Minimo	6	2	1	3
Massimo	15	15	15	15

Tavola A29 - Distribuzione dell'Area geografica rispetto al Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado

	Area geografica			Totale
	Nord	Centro	Sud	
Sufficiente	21,7%	21,4%	20,9%	21,3%
Buono	27,6%	27,3%	30,3%	28,7%
Distinto	28,0%	30,8%	27,9%	28,5%
Ottimo	22,7%	20,5%	20,9%	21,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A30 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado

	Tipologia di istituto			Totale
	Licei	Tecnici	Professionali	
Sufficiente	4,2%	23,0%	61,4%	21,3%
Buono	21,9%	39,3%	27,1%	28,7%
Distinto	38,6%	24,9%	9,3%	28,5%
Ottimo	35,3%	12,8%	2,2%	21,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A31 - Distribuzione del Genere rispetto al Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado

	Genere del candidato		Totale
	Femmine	Maschi	
Sufficiente	19,1%	24,0%	21,3%
Buono	25,2%	33,1%	28,7%
Distinto	30,8%	25,7%	28,5%
Ottimo	25,0%	17,2%	21,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A32 - Distribuzione del Genere rispetto alla Tipologia di istituto

	Genere del candidato		Totale
	Femmine	Maschi	
Licei	54,8%	38,1%	47,4%
Tecnici	27,4%	41,9%	33,8%
Professionali	17,8%	20,0%	18,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A33 - Distribuzione del Voto finale di diploma rispetto al Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
<60	3,0%	-	-	-	,6%
60,00	19,9%	9,6%	8,4%	,5%	9,2%
61-70	46,9%	41,7%	28,4%	12,4%	32,1%
71-80	19,6%	26,9%	34,7%	19,8%	26,1%
81-90	10,5%	18,4%	14,8%	22,0%	16,6%
91-99	-	2,1%	7,8%	10,9%	5,4%
100,00	-	1,3%	5,8%	34,3%	9,9%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A34 - Distribuzione percentuale delle sufficienze/insufficienze nella correzione degli elaborati

	Commissione	Primo Correttore	Secondo Correttore	Ricorrezione
Insufficiente ovvero < 10	12,6	54,7	53,3	56,9
Sufficiente ovvero >= 10	77,5	44,7	46,6	43,1
Mancante di sistema	9,9	,5	,1	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A35 - Distribuzione dell'indicatore di sufficienza/insufficienza dell'elaborato in base al voto della commissione rispetto all' indicatore di sufficienza/insufficienza dell'elaborato in base al voto dei ricorrettori

	Indicatore di sufficienza/insufficienza dell'elaborato della commissione			Totale
	Insufficiente ovvero < 10	Sufficiente ovvero >= 10	Mancante di sistema	
Insufficiente ovvero < 10	88,6%	51,8%	56,3%	56,9%
Sufficiente ovvero >= 10	11,4%	48,2%	43,7%	43,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A36 - Distribuzione del Genere rispetto alle Insufficienze (Commissione)

	Genere del candidato		Totale
	Femmine	Maschi	
6	3,9%	4,8%	4,4%
7	20,1%	11,1%	15,3%
8	22,6%	26,6%	24,7%
9	53,4%	57,6%	55,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A37 - Distribuzione del Genere rispetto alle Insufficienze (Correttori)

	Genere del candidato		Totale
	Femmine	Maschi	
2,00		1,4%	,6%
3,00	,5%		,3%
3,50		,5%	,2%
4,00	1,4%		,8%
4,50	,5%	,4%	,5%
5,00	4,3%	1,4%	3,0%
5,50	3,4%	2,2%	2,8%
6,00	5,4%	3,6%	4,6%
6,50	9,3%	6,8%	8,2%
7,00	12,9%	10,2%	11,7%
7,50	9,5%	16,1%	12,5%
8,00	21,8%	21,7%	21,7%
8,50	11,0%	16,5%	13,5%
9,00	15,0%	7,5%	11,6%
9,50	4,8%	11,6%	7,9%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A38 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto alle Insufficienze (Commissione)

	Tipologia di prova scelta dal candidato					Totale
	A Analisi del testo	B1 Saggio	B2 Articolo	C Tema su un argomento di carattere storico	D Tema su un argomento di ordine generale	
6		5,0%	8,3%			4,4%
7	9,6%	15,5%	17,7%		21,3%	15,3%
8	6,2%	31,0%	7,6%	100,0%	48,7%	24,7%
9	84,2%	48,5%	66,5%		29,9%	55,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A39 - Distribuzione della Tipologia di prova scelta dal candidato rispetto alle Insufficienze (Correttori)

	Tipologia di prova scelta dal candidato					Totale
	A Analisi del testo	B1 Saggio	B2 Articolo	C Tema su un argomento di carattere storico	D Tema su un argomento di ordine generale	
2,00		1,1%				,6%
3,00		,5%				,3%
3,50	2,0%					,2%
4,00		1,3%				,8%
4,50		,3%			2,9%	,5%
5,00	2,2%	3,4%	,2%		7,3%	3,0%
5,50	2,1%	2,5%	4,8%	15,1%		2,8%
6,00		5,4%	4,6%	2,6%	5,7%	4,6%
6,50	6,4%	5,9%	8,7%		23,5%	8,2%
7,00	22,4%	8,5%	15,5%	30,0%	7,6%	11,7%
7,50	16,7%	10,6%	18,3%		11,0%	12,5%
8,00	24,6%	22,5%	16,4%	20,2%	23,8%	21,7%
8,50	7,6%	17,1%	9,6%	32,1%	3,5%	13,5%
9,00	13,0%	11,1%	16,4%		6,3%	11,6%
9,50	3,0%	9,9%	5,5%		8,4%	7,9%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A40 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto alle Insufficienze (Commissione)

	Tipologia di istituto			Totale
	Licei	Tecnici	Professionali	
6		3,5%	8,7%	4,4%
7	19,8%	10,9%	18,0%	15,3%
8	11,3%	35,3%	19,9%	24,7%
9	68,9%	50,4%	53,4%	55,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A41 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto alle Insufficienze (Correttori)

	Tipologia di istituto			Totale
	Licei	Tecnici	Professionali	
2,00		1,0%	,8%	,6%
3,00			,9%	,3%
3,50			,8%	,2%
4,00		,8%	1,5%	,8%
4,50			1,7%	,5%
5,00	1,8%	2,8%	4,6%	3,0%
5,50		1,3%	8,0%	2,8%
6,00	1,9%	4,0%	8,2%	4,6%
6,50	5,7%	6,3%	13,5%	8,2%
7,00	7,6%	13,4%	13,5%	11,7%
7,50	13,5%	11,7%	12,8%	12,5%
8,00	25,9%	20,6%	18,9%	21,7%
8,50	14,2%	20,1%	3,5%	13,5%
9,00	18,6%	9,6%	7,2%	11,6%
9,50	10,8%	8,5%	4,2%	7,9%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

COMPETENZA TESTUALE

Tavola A42 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

	Tipologia di istituto			Totale
	Licei	Tecnici	Professionali	
< 10	37,4%	72,9%	83,0%	58,0%
10	15,7%	10,8%	8,4%	12,7%
11	15,0%	9,8%	1,2%	10,7%
12	13,3%	4,5%	4,9%	8,8%
13	12,1%	,6%	,7%	6,1%
14	4,4%	1,3%	1,8%	2,8%
15	1,9%	-	-	,9%
Mancante	,3%	-	-	,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A43 - Distribuzione dell'Area geografica rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

	Area geografica			Totale
	Nord	Centro	Sud	
< 10	49,4%	57,6%	65,6%	58,0%
10	10,8%	14,4%	13,5%	12,7%
11	17,3%	8,5%	5,8%	10,7%
12	9,8%	10,0%	7,3%	8,8%
13	8,0%	5,1%	4,8%	6,1%
14	4,2%	2,9%	1,7%	2,8%
15	,5%	,7%	1,3%	,9%
Mancante	-	,7%	-	,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A44 - Distribuzione del Genere rispetto al Punteggio medio attribuito dai correttori

	Genere		Totale
	Femmine	Maschi	
< 10	54,1%	62,9%	58,0%
10	14,9%	9,9%	12,7%
11	9,2%	12,5%	10,7%
12	8,4%	9,3%	8,8%
13	9,2%	2,1%	6,1%
14	2,9%	2,7%	2,8%
15	1,1%	,6%	,9%
Mancante	,2%	-	,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A45 - Rispetto delle consegne - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	12,2	16,5
b - medio-basso	40,3	43,1
c - medio-alto	39,2	31,5
d - alto	7,8	8,7
Totale	99,5	99,9
Mancante di sistema	,5	,1
Totale	100,0	100,0

Tavola A46 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	19,5	20,9
b - medio-basso	41,4	38,5
c - medio-alto	31,6	33,0
d - alto	7,0	7,4
Totale	99,5	99,9
Mancante di sistema	,5	,1
Totale	100,0	100,0

Tavola A47 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	10,7	17,6
b - medio-basso	41,0	43,8
c - medio-alto	42,9	32,2
d - alto	4,9	6,3
Totale	99,5	99,9
Mancante di sistema	,5	,1
Totale	100,0	100,0

ANALISI DELL'ANDAMENTO DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ELABORATO

Tavola A48 - Rispetto delle consegne - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	8,4	3,7
b - medio-basso	21,7	29,4
c - medio-alto	47,4	42,0
d - alto	22,5	24,9
Totale	100,0	100,0

Tavola A49 - Rispetto delle consegne - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	13,9	21,8
b - medio-basso	46,7	48,1
c - medio-alto	34,6	25,5
d - alto	4,9	4,6
Totale	100,0	100,0

Tavola A50 - Rispetto delle consegne - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	12,5	13,6
b - medio-basso	44,9	41,0
c - medio-alto	37,3	40,7
d - alto	5,3	4,7
Totale	100,0	100,0

Tavola A51 - Rispetto delle consegne - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	7,7	6,6
b - medio-basso	22,1	58,2
c - medio-alto	61,4	35,2
d - alto	8,8	
Totale	100,0	100,0

Tavola A52 - Rispetto delle consegne - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	11,0	21,8
b - medio-basso	36,7	43,1
c - medio-alto	50,7	21,8
d - alto	1,7	13,3
Totale	100,0	100,0

Tavola A53 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	12,9	17,2
b - medio-basso	23,2	36,9
c - medio-alto	49,0	29,2
d - alto	14,9	16,7
Totale	100,0	100,0

Tavola A54 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	22,4	21,3
b - medio-basso	45,3	39,8
c - medio-alto	26,7	34,4
d - alto	5,7	4,5
Totale	100,0	100,0

Tavola A55 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	18,7	20,0
b - medio-basso	41,0	36,0
c - medio-alto	35,6	36,5
d - alto	4,8	7,5
Totale	100,0	100,0

Tavola A56 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	15,6	10,1
b - medio-basso	40,6	37,6
c - medio-alto	35,0	52,2
d - alto	8,8	
Totale	100,0	100,0

Tavola A57 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	19,9	32,0
b - medio-basso	59,9	41,2
c - medio-alto	16,2	19,2
d - alto	4,0	7,5
Totale	100,0	100,0

Tavola A58 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	5,7	13,6
b - medio-basso	21,5	34,8
c - medio-alto	57,7	37,3
d - alto	15,1	14,3
Totale	100,0	100,0

Tavola A59 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	11,8	17,8
b - medio-basso	46,3	44,5
c - medio-alto	39,9	33,1
d - alto	1,9	4,6
Totale	100,0	100,0

Tavola A60 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	8,3	17,0
b - medio-basso	42,8	50,3
c - medio-alto	44,2	27,7
d - alto	4,6	5,0
Totale	100,0	100,0

Tavola A61 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	7,7	17,0
b - medio-basso	40,8	35,7
c - medio-alto	42,7	47,3
d - alto	8,8	-
Totale	100,0	100,0

Tavola A62 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	21,7	27,0
b - medio-basso	47,4	44,5
c - medio-alto	29,2	23,7
d - alto	1,7	4,8
Totale	100,0	100,0

ANALISI DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ISTITUTO

Tavola A63 - Rispetto delle consegne - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	5,2	15,1	25,0	8,8	20,4	29,0
b - medio-basso	31,1	48,3	50,7	33,8	54,8	45,7
c - medio-alto	49,0	34,6	23,6	41,4	23,2	21,8
d - alto	14,8	2,0	,7	16,0	1,6	3,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A64 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	13,2	22,3	30,8	14,2	22,7	34,8
b - medio-basso	29,8	51,8	53,5	31,7	43,8	46,4
c - medio-alto	45,3	23,5	12,3	41,8	30,7	15,3
d - alto	11,7	2,4	3,4	12,3	2,8	3,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A65 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	6,0	15,6	14,0	13,4	21,9	20,8
b - medio-basso	36,0	45,5	46,6	41,7	44,7	47,7
c - medio-alto	50,0	36,2	38,0	36,4	30,2	25,2
d - alto	8,0	2,6	1,3	8,5	3,2	6,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

ANALISI DEI DESCRITTORI PER AREA GEOGRAFICA

Tavola A66 - Rispetto delle consegne - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	12,4	8,7	13,6	13,7	15,0	19,6
b - medio-basso	38,3	42,2	41,8	38,6	45,2	46,2
c - medio-alto	40,1	41,4	37,9	37,9	31,2	26,3
d - alto	9,2	7,8	6,7	9,7	8,6	7,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A67 - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	16,7	17,9	22,8	17,1	21,0	24,3
b - medio-basso	38,7	46,1	42,3	34,8	42,8	40,0
c - medio-alto	36,5	29,0	28,9	40,4	28,6	28,6
d - alto	8,2	6,9	6,0	7,8	7,6	7,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A68 - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	9,0	11,3	12,0	14,3	14,8	21,8
b - medio-basso	39,4	41,3	42,8	50,4	39,5	40,1
c - medio-alto	44,0	40,4	43,5	28,9	38,4	32,4
d - alto	7,6	7,0	1,8	6,4	7,3	5,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A69 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza testuale - Rispetto delle consegne - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	18,3%	15,4%	9,1%	6,0%	12,2%
b - medio-basso	56,2%	45,4%	35,8%	26,5%	40,9%
c - medio-alto	22,9%	34,9%	49,4%	47,2%	39,1%
d - alto	2,6%	4,3%	5,8%	20,3%	7,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A70 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di primo rispetto alla Competenza testuale - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	39,1%	21,4%	12,2%	8,8%	19,8%
b - medio-basso	45,3%	51,5%	43,8%	21,4%	41,5%
c - medio-alto	12,8%	24,0%	39,2%	49,8%	31,5%
d - alto	2,8%	3,0%	4,9%	20,0%	7,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A71 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di primo rispetto alla Competenza Testuale - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	14,6%	14,0%	8,1%	6,1%	10,8%
b - medio-basso	53,4%	40,5%	40,6%	32,8%	41,6%
c - medio-alto	30,8%	41,4%	48,0%	49,5%	42,8%
d - alto	1,2%	4,1%	3,2%	11,5%	4,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A72 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza Testuale - Rispetto delle consegne - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso		8,4%	20,7%	16,8%	10,7%	6,3%	5,2%		12,1%
b - medio-basso	100,0%	66,4%	66,5%	40,7%	43,6%	31,8%	15,9%	14,4%	40,6%
c - medio-alto		12,6%	10,1%	39,5%	40,5%	47,1%	45,3%	72,0%	39,4%
d - alto		12,6%	2,7%	3,0%	5,2%	14,8%	33,5%	13,6%	7,9%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A73 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza Testuale - Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso	100,0%	35,1%	53,3%	27,6%	13,7%	5,9%	2,2%		19,5%
b - medio-basso		39,8%	33,2%	46,9%	45,6%	40,4%	20,6%		41,7%
c - medio-alto		12,6%	13,5%	23,4%	35,2%	46,7%	33,8%	72,9%	31,7%
d - alto		12,6%		2,2%	5,5%	7,0%	43,4%	27,1%	7,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A74 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza Testuale - Ordine nell'impaginazione e partizioni del testo - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso		40,9%	27,5%	8,3%	11,5%	7,8%	3,2%		10,6%
b - medio-basso			54,4%	49,4%	41,6%	34,8%	19,6%		41,3%
c - medio-alto	100,0%	46,5%	18,0%	40,9%	40,5%	51,5%	61,5%	86,4%	43,1%
d - alto		12,6%		1,5%	6,4%	5,9%	15,7%	13,6%	5,0%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

COMPETENZA GRAMMATICALE

Tavola A75 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

	Tipologia di istituto			Totale
	Licei	Tecnici	Professionali	
< 10	33,8%	67,9%	80,4%	54,1%
10	24,4%	13,7%	9,5%	18,0%
11	16,6%	12,0%	4,7%	12,8%
12	12,7%	3,1%	2,9%	7,6%
13	7,1%	3,3%	,7%	4,6%
14	3,7%	-	,7%	1,9%
15	1,5%	-	1,0%	,9%
Mancante	,3%	-	-	,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A76 - Distribuzione dell'Area geografica rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

	Area geografica			Totale
	Nord	Centro	Sud	
< 10	49,6%	55,4%	57,5%	54,1%
10	14,4%	20,5%	20,0%	18,0%
11	16,1%	8,2%	11,9%	12,8%
12	9,5%	7,2%	6,1%	7,6%
13	7,2%	3,7%	2,7%	4,6%
14	2,1%	2,6%	1,4%	1,9%
15	1,1%	1,6%	,4%	,9%
Mancante	-	,7%	-	,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A77 - Distribuzione del Genere rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

	Genere		Totale
	Femmine	Maschi	
< 10	50,3%	58,8%	54,1%
10	19,7%	15,9%	18,0%
11	12,3%	13,4%	12,8%
12	7,8%	7,3%	7,6%
13	6,7%	2,0%	4,6%
14	1,7%	2,1%	1,9%
15	1,3%	,4%	,9%
Mancante	,2%	-	,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A78 - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	19,6	15,8
b - medio-basso	44,2	44,0
c - medio-alto	29,6	34,0
d - alto	6,0	6,1
Totale	99,5	99,9
Mancante di sistema	,5	,1
Totale	100,0	100,0

Tavola A79 - Uso consapevole della punteggiatura - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	17,2	14,9
b - medio-basso	42,3	43,3
c - medio-alto	36,1	36,1
d - alto	3,8	5,5
Totale	99,3	99,9
Mancante di sistema	,7	,1
Totale	100,0	100,0

Tavola A80 - Correttezza ortografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	12,5	14,9
b - medio-basso	28,8	26,9
c - medio-alto	36,4	32,4
d - alto	21,6	25,4
Totale	99,3	99,6
Mancante di sistema	,7	,4
Totale	100,0	100,0

ANALISI DELL'ANDAMENTO DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ELABORATO

Tavola A81 - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	11,3	10,2
b - medio-basso	41,2	33,9
c - medio-alto	31,7	40,2
d - alto	15,9	15,7
Totale	100,0	100,0

Tavola A82 - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	21,1	17,7
b - medio-basso	44,6	46,8
c - medio-alto	30,7	31,8
d - alto	3,6	3,7
Totale	100,0	100,0

Tavola A83 - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	22,4	11,3
b - medio-basso	42,1	44,7
c - medio-alto	29,8	39,0
d - alto	5,7	5,0
Totale	100,0	100,0

Tavola A84 - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	18,5	17,9
b - medio-basso	62,1	45,2
c - medio-alto	19,4	37,0
d - alto	-	-
Totale	100,0	100,0

Tavola A85 - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	22,3	27,7
b - medio-basso	51,9	46,6
c - medio-alto	23,5	20,9
d - alto	2,3	4,8
Totale	100,0	100,0

Tavola A86 - Uso consapevole della punteggiatura - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	10,6	8,0
b - medio-basso	38,9	37,9
c - medio-alto	37,4	39,7
d - alto	13,1	14,3
Totale	100,0	100,0

Tavola A87 - Uso consapevole della punteggiatura - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	18,4	17,2
b - medio-basso	43,9	44,6
c - medio-alto	36,5	35,5
d - alto	1,2	2,8
Totale	100,0	100,0

Tavola A88 - Uso consapevole della punteggiatura - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	17,6	11,0
b - medio-basso	40,1	43,3
c - medio-alto	39,2	40,0
d - alto	3,1	5,7
Totale	100,0	100,0

Tavola A89 - Uso consapevole della punteggiatura - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	7,7	12,1
b - medio-basso	68,3	52,5
c - medio-alto	23,9	35,4
d - alto		
Totale	100,0	100,0

Tavola A90 - Uso consapevole della punteggiatura - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	26,4	26,6
b - medio-basso	42,0	45,6
c - medio-alto	29,3	23,1
d - alto	2,3	4,8
Totale	100,0	100,0

Tavola A91 - Correttezza ortografica - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	12,2	11,6
b - medio-basso	21,9	23,1
c - medio-alto	35,2	29,7
d - alto	30,7	35,7
Totale	100,0	100,0

Tavola A92 - Correttezza ortografica - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	12,0	15,0
b - medio-basso	29,8	30,1
c - medio-alto	38,9	30,8
d - alto	19,2	24,0
Totale	100,0	100,0

Tavola A93 - Correttezza ortografica - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	8,5	11,5
b - medio-basso	30,5	23,5
c - medio-alto	34,8	40,5
d - alto	26,2	24,5
Totale	100,0	100,0

Tavola A94 - Correttezza ortografica - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	30,8	14,3
b - medio-basso	26,4	33,5
c - medio-alto	42,9	32,5
d - alto		19,7
Totale	100,0	100,0

Tavola A95 - Correttezza ortografica - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	22,2	31,0
b - medio-basso	36,0	23,6
c - medio-alto	30,0	27,8
d - alto	11,8	17,6
Totale	100,0	100,0

ANALISI DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ISTITUTO

Tavola A96 - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	11,7	23,4	33,3	6,6	22,2	27,8
b - medio-basso	39,3	50,5	46,6	40,1	41,8	57,9
c - medio-alto	39,0	24,6	15,8	42,7	34,2	11,8
d - alto	9,9	1,6	4,2	10,6	1,9	2,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A97 - Uso consapevole della punteggiatura - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	12,5	19,3	25,8	9,3	16,9	25,6
b - medio-basso	42,0	43,9	41,4	40,4	45,6	47,0
c - medio-alto	39,4	35,8	29,7	42,0	35,1	23,3
d - alto	6,1	,9	3,1	8,3	2,4	4,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A98 - Correttezza ortografica - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	3,8	17,8	25,4	8,4	19,7	22,9
b - medio-basso	25,4	32,4	32,0	21,3	32,9	30,4
c - medio-alto	43,5	31,3	29,2	36,5	28,4	30,0
d - alto	27,3	18,5	13,4	33,7	19,1	16,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

ANALISI DEI DESCRITTORI PER AREA GEOGRAFICA

Tavola A99 - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	22,1	13,3	20,4	13,9	17,4	16,9
b - medio-basso	42,4	48,5	44,5	37,9	47,3	48,0
c - medio-alto	29,7	29,9	29,9	42,3	28,6	29,1
d - alto	5,8	8,3	5,2	5,9	6,6	6,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A100 - Uso consapevole della punteggiatura - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	14,7	13,5	21,2	14,0	11,8	17,1
b - medio-basso	44,8	47,7	38,4	41,3	44,8	44,6
c - medio-alto	38,0	31,1	37,1	38,8	38,4	32,9
d - alto	2,4	7,7	3,3	5,9	5,0	5,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A101 - Correttezza ortografica - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	13,8	13,2	11,2	11,6	18,7	16,4
b - medio-basso	34,4	28,5	24,5	31,2	24,0	24,5
c - medio-alto	37,4	36,3	36,3	37,5	35,4	26,9
d - alto	14,4	22,0	28,0	19,7	21,8	32,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A102 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza grammaticale - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	35,9%	21,7%	14,9%	8,0%	19,8%
b - medio-basso	44,0%	48,9%	45,6%	35,9%	44,1%
c - medio-alto	16,7%	26,1%	35,1%	41,2%	29,9%
d - alto	3,4%	3,3%	4,4%	14,9%	6,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A103 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza grammaticale - Uso consapevole della punteggiatura - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	23,5%	21,1%	17,2%	5,4%	17,1%
b - medio-basso	48,4%	42,8%	42,9%	35,7%	42,5%
c - medio-alto	24,8%	36,1%	37,1%	48,0%	36,5%
d - alto	3,3%		2,9%	10,8%	3,9%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A104 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza grammaticale - Correttezza ortografica - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	23,9%	13,8%	9,9%	4,0%	12,7%
b - medio-basso	35,1%	33,6%	27,5%	19,7%	29,1%
c - medio-alto	26,2%	30,9%	44,5%	42,9%	36,4%
d - alto	14,8%	21,8%	18,1%	33,3%	21,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A105 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza grammaticale - Padronanza delle strutture morfosintattiche - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso	100,0%	8,4%	45,6%	31,1%	11,4%	9,4%	2,2%		19,7%
b - medio-basso		79,0%	28,3%	44,4%	50,6%	39,3%	35,6%	58,5%	44,2%
c - medio-alto		12,6%	22,9%	22,4%	34,2%	41,4%	34,8%	14,4%	30,0%
d - alto			3,2%	2,1%	3,8%	9,9%	27,5%	27,1%	6,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A106 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza grammaticale - Uso consapevole della punteggiatura - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso		35,1%	42,0%	19,6%	16,4%	8,8%	6,2%		17,3%
b - medio-basso	100,0%	52,4%	29,7%	46,4%	41,1%	45,1%	36,0%	24,9%	42,4%
c - medio-alto		12,6%	25,2%	32,0%	41,0%	39,3%	42,5%	61,5%	36,5%
d - alto			3,2%	2,1%	1,6%	6,7%	15,4%	13,6%	3,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A107 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza grammaticale - Correttezza ortografica - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso		21,0%	32,8%	14,9%	10,3%	7,8%	5,0%		12,7%
b - medio-basso		19,9%	18,9%	34,7%	32,1%	23,9%	14,7%		28,7%
c - medio-alto	100,0%	19,9%	31,3%	33,6%	37,1%	44,4%	29,9%	86,4%	37,0%
d - alto		39,3%	17,0%	16,8%	20,5%	23,9%	50,4%	13,6%	21,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

COMPETENZA LESSICALE-SEMANTICA

Tavola A108 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

	Tipologia di istituto			Totale
	Licei	Tecnici	Professionali	
< 10	45,1%	75,5%	86,9%	63,2%
10	14,4%	10,6%	6,2%	11,6%
11	12,3%	6,2%	3,4%	8,6%
12	13,9%	5,4%	1,1%	8,6%
13	7,3%	1,7%	,7%	4,2%
14	4,7%	,7%	1,7%	2,8%
15	1,9%	-	-	,9%
Mancante	,3%	-	-	,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A109 - Distribuzione dell'Area geografica rispetto al Punteggio medio attribuito dai correttori

	Area geografica			Totale
	Nord	Centro	Sud	
< 10	55,8%	65,8%	68,6%	63,2%
10	10,6%	16,1%	10,5%	11,6%
11	12,6%	4,3%	6,9%	8,6%
12	11,8%	4,4%	7,6%	8,6%
13	5,8%	4,7%	2,5%	4,2%
14	1,3%	3,3%	3,9%	2,8%
15	2,1%	,7%		,9%
Mancante	-	,7%	-	,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A110 - Distribuzione del Genere rispetto al Punteggio medio attribuito dai correttori

	Genere		Totale
	Femmine	Maschi	
< 10	59,0%	68,5%	63,2%
10	13,2%	9,5%	11,6%
11	7,5%	9,9%	8,6%
12	10,2%	6,6%	8,6%
13	5,1%	3,1%	4,2%
14	3,5%	2,0%	2,8%
15	1,3%	,5%	,9%
Mancante	,2%	-	,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A111 - Consistenza del repertorio lessicale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	18,2	14,8
b - medio-basso	45,6	53,3
c - medio-alto	30,5	26,5
d - alto	5,2	5,2
Totale	99,5	99,9
Mancante di sistema	,5	,1
Totale	100,0	100,0

Tavola A112 - Appropriatazza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	24,3	24,3
b - medio-basso	48,1	49,1
c - medio-alto	23,9	20,7
d - alto	3,1	5,8
Totale	99,5	99,9
Mancante di sistema	,5	,1
Totale	100,0	100,0

Tavola A113 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	23,5	28,4
b - medio-basso	44,0	40,5
c - medio-alto	24,3	27,4
d - alto	5,3	3,6
Totale	97,1	99,9
Mancante di sistema	2,9	,1
Totale	100,0	100,0

ANALISI DELL'ANDAMENTO DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ELABORATO

Tavola A114 - Consistenza del repertorio lessicale - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	15,1	8,2
b - medio-basso	35,1	44,1
c - medio-alto	37,7	33,5
d - alto	12,0	14,2
Totale	100,0	100,0

Tavola A115 - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	18,3	18,7
b - medio-basso	37,8	40,9
c - medio-alto	38,2	29,2
d - alto	5,8	11,3
Totale	100,0	100,0

Tavola A116 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	22,1	23,3
b - medio-basso	40,5	37,0
c - medio-alto	30,4	32,4
d - alto	7,0	7,2
Totale	100,0	100,0

Tavola A117 - Consistenza del repertorio lessicale - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	18,0	16,8
b - medio-basso	50,6	56,0
c - medio-alto	27,5	23,7
d - alto	4,0	3,6
Totale	100,0	100,0

Tavola A118 - Appropriatazza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	24,8	27,4
b - medio-basso	51,1	50,9
c - medio-alto	21,2	17,8
d - alto	2,8	4,0
Totale	100,0	100,0

Tavola A119 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	26,2	31,3
b - medio-basso	43,4	41,2
c - medio-alto	25,7	24,1
d - alto	4,6	3,3
Totale	100,0	100,0

Tavola A120 - Consistenza del repertorio lessicale - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	17,6	14,1
b - medio-basso	44,9	52,0
c - medio-alto	34,2	30,2
d - alto	3,4	3,7
Totale	100,0	100,0

Tavola A121 - Appropriatazza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	26,3	18,3
b - medio-basso	49,6	55,2
c - medio-alto	21,7	20,8
d - alto	2,5	5,7
Totale	100,0	100,0

Tavola A122 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	22,5	24,4
b - medio-basso	46,8	36,9
c - medio-alto	23,8	36,9
d - alto	7,0	1,8
Totale	100,0	100,0

Tavola A123 - Consistenza del repertorio lessicale - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	7,7	17,9
b - medio-basso	50,2	40,5
c - medio-alto	33,3	41,6
d - alto	8,8	
Totale	100,0	100,0

Tavola A124 - Appropriatazza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	16,2	19,8
b - medio-basso	61,4	55,2
c - medio-alto	13,6	25,0
d - alto	8,8	
Totale	100,0	100,0

Tavola A125 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	9,7	26,7
b - medio-basso	74,7	48,3
c - medio-alto	6,8	25,0
d - alto	8,8	
Totale	100,0	100,0

Tavola A126 - Consistenza del repertorio lessicale - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	31,5	18,4
b - medio-basso	41,4	63,6
c - medio-alto	24,8	15,7
d - alto	2,3	2,3
Totale	100,0	100,0

Tavola A127 - Appropriatazza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	31,6	34,2
b - medio-basso	47,6	38,3
c - medio-alto	20,8	20,0
d - alto		7,5
Totale	100,0	100,0

Tavola A128 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Percentuale	Correttore 2
a - basso	24,6	32,1
b - medio-basso	55,7	51,8
c - medio-alto	17,2	13,3
d - alto	2,5	2,8
Totale	100,0	100,0

ANALISI DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ISTITUTO

Tavola A129 - Consistenza del repertorio lessicale - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	14,3	16,6	31,5	6,2	17,9	31,1
b - medio-basso	35,5	57,5	51,1	48,3	59,5	54,9
c - medio-alto	40,6	24,6	16,3	36,3	21,4	11,2
d - alto	9,6	1,3	1,1	9,1	1,2	2,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A130 - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	17,5	24,7	41,3	16,4	27,0	39,3
b - medio-basso	44,0	56,9	44,1	44,1	56,2	48,9
c - medio-alto	32,8	17,1	14,6	30,3	14,3	8,3
d - alto	5,7	1,3		9,1	2,6	3,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A131 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	16,7	22,3	47,8	19,6	34,1	40,4
b - medio-basso	40,7	55,9	38,1	38,7	41,4	43,9
c - medio-alto	33,1	19,9	12,9	35,8	23,3	14,0
d - alto	9,6	1,9	1,1	5,9	1,3	1,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

ANALISI DEL DESCRITTORI PER AREA GEOGRAFICA

Tavola A132 - Consistenza del repertorio lessicale - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	19,4	17,3	17,8	17,9	20,9	9,6
b - medio-basso	43,8	47,3	47,0	44,0	55,3	60,7
c - medio-alto	30,4	28,7	31,7	32,8	18,4	24,6
d - alto	6,4	6,7	3,5	5,3	5,4	5,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A133 - Appropriatelyzza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	25,9	21,2	24,5	20,2	24,1	27,9
b - medio-basso	46,0	45,2	51,9	51,2	50,9	46,6
c - medio-alto	22,3	29,9	23,1	23,1	19,9	19,0
d - alto	5,9	3,7	,5	5,5	5,1	6,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A134 - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	20,4	28,2	25,9	26,6	29,7	29,4
b - medio-basso	45,1	44,1	46,1	32,1	46,2	45,6
c - medio-alto	26,4	21,8	25,1	38,3	20,0	21,2
d - alto	8,1	5,9	2,9	3,0	4,1	3,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A135 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza lessicale-semantica - Consistenza del repertorio lessicale - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	32,0%	24,4%	13,2%	4,3%	18,5%
b - medio-basso	52,4%	49,4%	45,5%	35,6%	45,9%
c - medio-alto	14,7%	26,2%	34,8%	45,0%	30,3%
d - alto	,9%		6,5%	15,1%	5,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A136 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza lessicale-semantica - Appropriatelyzza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	38,5%	31,1%	18,2%	10,2%	24,5%
b - medio-basso	49,4%	50,6%	47,1%	47,7%	48,7%
c - medio-alto	12,1%	17,8%	30,8%	33,0%	23,6%
d - alto		,4%	3,9%	9,2%	3,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A137 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza lessicale-semantica - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	44,5%	28,4%	17,8%	8,1%	24,2%
b - medio-basso	44,9%	47,6%	51,1%	36,6%	45,6%
c - medio-alto	9,6%	21,3%	23,4%	44,2%	24,6%
d - alto	1,0%	2,6%	7,8%	11,0%	5,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A138 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza lessicale - semantica - Consistenza del repertorio lessicale - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso	100,0%	28,3%	45,8%	23,3%	13,9%	11,6%			18,4%
b - medio-basso		32,5%	40,1%	53,2%	48,7%	38,1%	27,2%	33,6%	45,8%
c - medio-alto		39,3%	14,0%	21,5%	35,1%	39,0%	49,4%	39,2%	30,6%
d - alto				2,0%	2,3%	11,2%	23,4%	27,1%	5,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A139 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza lessicale - semantica - Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso	100,0%	28,3%	57,5%	29,3%	22,2%	12,5%	2,2%		24,3%
b - medio-basso		59,1%	36,6%	52,8%	51,4%	43,4%	32,7%	64,1%	48,3%
c - medio-alto		12,6%	5,9%	16,9%	24,7%	38,5%	50,5%	8,8%	24,3%
d - alto				1,0%	1,7%	5,5%	14,6%	27,1%	3,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A140 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza lessicale - semantica - Uso adeguato dei linguaggi settoriali - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso	100,0%	8,4%	56,2%	28,9%	24,4%	9,5%	3,8%		24,0%
b - medio-basso		79,0%	37,3%	54,8%	44,1%	40,3%	22,0%	39,2%	45,2%
c - medio-alto		12,6%	6,5%	12,8%	27,1%	41,2%	58,9%	33,6%	25,2%
d - alto				3,4%	4,4%	9,0%	15,3%	27,1%	5,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

COMPETENZA IDEATIVA

Tavola A141 - Distribuzione della Tipologia di istituto rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

	Tipologia di istituto			Totale
	Licei	Tecnici	Professionali	
< 10	37,3%	73,9%	86,4%	58,9%
10	12,1%	6,7%	7,4%	9,4%
11	15,7%	10,3%	,4%	11,0%
12	17,5%	6,4%	3,4%	11,1%
13	7,0%	2,6%	1,4%	4,5%
14	7,7%	-	1,0%	3,8%
15	2,5%	-	-	1,2%
Mancante	,3%	-	-	,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A142 - Distribuzione dell'Area geografica rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

	Area geografica			Totale
	Nord	Centro	Sud	
< 10	50,1%	60,6%	65,9%	58,9%
10	7,4%	11,2%	10,4%	9,4%
11	15,5%	7,3%	8,7%	11,0%
12	15,2%	12,9%	6,7%	11,1%
13	5,6%	3,3%	4,0%	4,5%
14	4,6%	4,0%	3,1%	3,8%
15	1,6%	-	1,3%	1,2%
Mancante	-	,7%	-	,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A143 - Distribuzione del Genere rispetto al Punteggio medio attribuito dai ricorrettori

	Genere		Totale
	Femmine	Maschi	
< 10	57,7%	60,5%	58,9%
10	8,4%	10,7%	9,4%
11	11,4%	10,4%	11,0%
12	11,2%	10,9%	11,1%
13	4,7%	4,2%	4,5%
14	4,7%	2,7%	3,8%
15	1,6%	,6%	1,2%
Mancante	,2%	-	,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A144- Scelta di argomenti pertinenti - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	13,5	16,3
b - medio-basso	43,5	41,5
c - medio-alto	33,8	32,2
d - alto	8,7	9,8
Totale	99,5	99,9
Mancante di sistema	,5	,1
Totale	100,0	100,0

Tavola A145 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	23,2	27,0
b - medio-basso	40,8	40,8
c - medio-alto	27,7	23,7
d - alto	7,8	8,4
Totale	99,5	99,9
Mancante di sistema	,5	,1
Totale	100,0	100,0

Tavola A146 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	19,3	28,1
b - medio-basso	46,3	42,2
c - medio-alto	27,2	22,7
d - alto	6,6	6,4
Totale	99,5	99,5
Mancante di sistema	,5	,5
Totale	100,0	100,0

Tavola A147 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	29,6	32,4
b - medio-basso	41,9	41,4
c - medio-alto	20,9	18,5
d - alto	6,9	7,3
Totale	99,3	99,6
Mancante di sistema	,7	,4
Totale	100,0	100,0

ANALISI DELL'ANDAMENTO DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ELABORATO

Tavola A148 - Scelta di argomenti pertinenti - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	6,2	13,8
b - medio-basso	30,1	28,0
c - medio-alto	40,5	34,5
d - alto	23,2	23,8
Totale	100,0	100,0

Tavola A149 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	13,2	20,0
b - medio-basso	30,8	33,8
c - medio-alto	37,2	30,1
d - alto	18,8	16,1
Totale	100,0	100,0

Tavola A150 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	14,2	16,1
b - medio-basso	36,0	39,7
c - medio-alto	34,0	25,6
d - alto	15,7	18,6
Totale	100,0	100,0

Tavola A151 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Analisi del testo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	22,7	27,9
b - medio-basso	36,9	31,5
c - medio-alto	24,3	26,6
d - alto	16,1	14,0
Totale	100,0	100,0

Tavola A152 - Scelta di argomenti pertinenti - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	14,6	14,9
b - medio-basso	47,9	47,6
c - medio-alto	31,6	32,2
d - alto	5,9	5,3
Totale	100,0	100,0

Tavola A153 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	26,6	30,6
b - medio-basso	45,6	41,3
c - medio-alto	22,3	23,0
d - alto	5,5	5,0
Totale	100,0	100,0

Tavola A154 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	22,5	29,1
b - medio-basso	47,8	48,5
c - medio-alto	24,5	19,6
d - alto	5,2	2,8
Totale	100,0	100,0

Tavola A155 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Saggio - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	31,9	36,8
b - medio-basso	43,2	43,0
c - medio-alto	18,8	15,7
d - alto	6,0	4,4
Totale	100,0	100,0

Tavola A156 - Scelta di argomenti pertinenti – Articolo – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	13,8	15,3
b - medio-basso	46,8	38,5
c - medio-alto	32,3	36,4
d - alto	7,1	9,8
Totale	100,0	100,0

Tavola A157 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Articolo - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	26,0	20,4
b - medio-basso	38,0	40,6
c - medio-alto	30,4	27,7
d - alto	5,6	11,3
Totale	100,0	100,0

Tavola A158 - Consistenza e precisione di informazioni e dati – Articolo – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	18,7	27,2
b - medio-basso	49,6	39,9
c - medio-alto	28,2	29,1
d - alto	3,5	3,9
Totale	100,0	100,0

Tavola A159 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Articolo – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	31,3	24,8
b - medio-basso	36,6	43,4
c - medio-alto	27,9	24,8
d - alto	4,2	7,0
Totale	100,0	100,0

Tavola A160 - Scelta di argomenti pertinenti – Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	18,1	7,7
b - medio-basso	22,2	67,6
c - medio-alto	50,9	24,6
d - alto	8,8	
Totale	100,0	100,0

Tavola A161 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Tema su un argomento di carattere storico – Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	18,1	24,9
b - medio-basso	28,7	73,2
c - medio-alto	44,3	1,9
d - alto	8,8	
Totale	100,0	100,0

Tavola A162 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	21,3	31,3
b - medio-basso	49,4	34,3
c - medio-alto	20,4	26,3
d - alto	8,8	8,2
Totale	100,0	100,0

Tavola A163 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Tema su un argomento di carattere storico - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	27,9	22,5
b - medio-basso	63,3	66,3
c - medio-alto	8,8	11,3
d - alto		
Totale	100,0	100,0

Tavola A164 - Scelta di argomenti pertinenti - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	20,8	34,4
b - medio-basso	44,4	35,2
c - medio-alto	34,8	19,4
d - alto		11,1
Totale	100,0	100,0

Tavola A165 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	19,0	37,5
b - medio-basso	45,9	44,9
c - medio-alto	31,1	10,1
d - alto	4,0	7,5
Totale	100,0	100,0

Tavola A166 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	13,4	50,6
b - medio-basso	52,9	20,4
c - medio-alto	29,6	19,8
d - alto	4,0	9,2
Totale	100,0	100,0

Tavola A167 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Tema su un argomento di ordine generale - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1	Correttore 2
a - basso	28,9	38,6
b - medio-basso	56,1	42,7
c - medio-alto	15,0	4,8
d - alto		13,9
Totale	100,0	100,0

ANALISI DEI DESCRITTORI PER TIPOLOGIA DI ISTITUTO

Tavola A168 - Scelta di argomenti pertinenti - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	7,8	13,7	27,9	10,2	16,2	31,8
b - medio-basso	31,8	51,7	59,6	32,6	50,9	47,5
c - medio-alto	43,4	32,6	12,6	41,2	28,2	17,2
d - alto	17,0	1,9		16,0	4,7	3,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A169 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	14,6	27,2	38,4	17,5	30,9	43,8
b - medio-basso	33,0	48,0	48,9	36,8	47,9	38,3
c - medio-alto	38,1	22,5	11,7	31,3	18,0	15,1
d - alto	14,3	2,4	1,1	14,4	3,2	2,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A170 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	10,5	21,9	37,6	13,8	34,2	53,8
b - medio-basso	38,6	54,0	53,6	45,2	45,3	29,8
c - medio-alto	39,5	21,8	6,4	29,1	19,3	13,3
d - alto	11,4	2,3	2,3	11,9	1,1	2,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,0

Tavola A171 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Tipologia di istituto - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Licei	Tecnici	Professionali	Licei	Tecnici	Professionali
a - basso	20,9	31,6	49,2	19,6	38,2	54,7
b - medio-basso	37,1	50,9	39,4	40,6	47,0	34,5
c - medio-alto	29,5	15,5	9,4	28,1	10,5	9,1
d - alto	12,5	1,9	1,9	11,7	4,3	1,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

ANALISI DEI DESCRITTORI PER AREA GEOGRAFICA

Tavola A172 - Scelta di argomenti pertinenti - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	12,7	11,8	15,1	11,1	20,5	19,0
b - medio-basso	40,2	43,3	46,9	40,3	39,8	43,5
c - medio-alto	36,1	36,8	30,9	35,8	29,7	30,3
d - alto	10,9	8,1	7,1	12,8	10,0	7,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A173 - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	20,5	16,8	28,5	21,7	25,2	32,4
b - medio-basso	40,1	48,4	38,6	39,9	47,3	38,9
c - medio-alto	32,2	25,0	25,4	29,1	17,2	21,9
d - alto	7,2	9,8	7,4	9,3	10,3	6,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A174 - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	18,9	14,9	21,8	25,1	34,0	28,7
b - medio-basso	44,2	46,6	48,7	37,6	37,1	49,0
c - medio-alto	28,0	30,6	25,3	30,5	22,4	16,3
d - alto	9,0	7,9	4,1	6,8	6,4	6,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A175 - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Area geografica - Distribuzione percentuale per ciascun correttore

	Correttore 1			Correttore 2		
	Nord	Centro	Sud	Nord	Centro	Sud
a - basso	26,8	24,9	34,6	28,7	35,7	34,4
b - medio-basso	39,5	43,9	43,8	38,6	45,1	42,7
c - medio-alto	25,2	24,2	16,0	23,1	11,6	17,6
d - alto	8,5	7,0	5,6	9,6	7,7	5,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola A176 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza ideativa - Scelta di argomenti pertinenti - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	22,2%	16,3%	10,9%	4,2%	13,4%
b - medio-basso	58,9%	51,9%	39,2%	25,3%	44,0%
c - medio-alto	18,9%	27,1%	40,9%	48,7%	34,0%
d - alto		4,7%	9,0%	21,8%	8,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A177 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza ideativa - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	35,4%	32,2%	16,6%	10,0%	23,6%
b - medio-basso	51,1%	38,6%	43,6%	30,6%	41,0%
c - medio-alto	12,5%	25,3%	32,4%	39,7%	27,7%
d - alto	,9%	3,8%	7,4%	19,8%	7,7%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A178 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza ideativa - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	33,1%	26,5%	10,4%	7,6%	19,2%
b - medio-basso	53,6%	48,5%	45,5%	38,7%	46,6%
c - medio-alto	11,2%	22,6%	34,1%	40,5%	27,3%
d - alto	2,1%	2,4%	9,9%	13,1%	6,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A179 - Distribuzione del Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalla scuola secondaria di I grado rispetto alla Competenza ideativa - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Correttore 1

	Giudizio ottenuto dal candidato in uscita dalle medie				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
a - basso	45,8%	37,3%	24,3%	13,7%	30,3%
b - medio-basso	43,0%	42,9%	43,6%	38,9%	42,2%
c - medio-alto	10,1%	17,1%	24,9%	28,7%	20,3%
d - alto	1,2%	2,6%	7,3%	18,6%	7,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A180 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza ideativa - Scelta di argomenti pertinenti - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso		8,4%	36,8%	18,3%	9,9%	7,5%			13,5%
b - medio-basso	100,0%	79,0%	50,7%	52,9%	44,4%	31,6%	15,4%	14,4%	43,8%
c - medio-alto		12,6%	12,6%	24,4%	41,2%	46,2%	38,9%	58,5%	33,9%
d - alto				4,4%	4,5%	14,7%	45,7%	27,1%	8,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A181 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza ideativa - Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso	100,0%	54,9%	49,6%	32,3%	18,1%	9,5%	5,2%		23,3%
b - medio-basso		19,9%	35,1%	46,0%	45,9%	35,9%	15,0%	48,0%	41,0%
c - medio-alto		12,6%	15,3%	18,5%	31,8%	41,1%	40,1%	24,9%	27,8%
d - alto		12,6%		3,2%	4,2%	13,5%	39,7%	27,1%	7,9%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A182 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza ideativa - Consistenza e precisione di informazioni e dati - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso		8,4%	49,1%	26,6%	17,1%	6,0%	2,2%		19,4%
b - medio-basso	100,0%	79,0%	39,6%	51,5%	47,9%	42,8%	20,4%	48,0%	46,3%
c - medio-alto			8,6%	18,4%	31,5%	40,6%	49,4%	24,9%	27,6%
d - alto		12,6%	2,7%	3,5%	3,5%	10,6%	28,1%	27,1%	6,7%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tavola A183 - Distribuzione del Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre rispetto alla Competenza ideativa - Rielaborazione delle informazioni attraverso commenti adeguati e valutazioni personali non estemporanee - Correttore 1

	Voto ottenuto dal candidato alla materia oggetto della prima prova alla fine del I quadrimestre								Totale
	2	4	5	6	7	8	9	10	
a - basso	100,0%	54,9%	63,1%	39,4%	27,7%	10,3%	3,7%		29,9%
b - medio-basso		19,9%	23,4%	45,4%	46,5%	42,9%	29,4%	48,0%	42,2%
c - medio-alto		25,2%	10,3%	12,9%	22,5%	35,6%	27,2%	24,9%	20,9%
d - alto			3,2%	2,4%	3,3%	11,2%	39,7%	27,1%	7,0%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

