

L'ITALIANO A SCUOLA

a cura di Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

La comunicazione educativa non è soltanto un passaggio di informazioni, ma un processo relazionale che mira alla crescita e alla formazione globale della persona. Pur nell'asimmetria della relazione tra docente e studente, chi educa deve conoscere i bisogni dell'altro ed essere consapevole che ogni atto educativo mira a favorire il cambiamento e l'autonomia dell'allievo.

In questo processo la correzione e la valutazione delle prove scritte sono strumenti fondamentali della comunicazione educativa, in quanto possono essere percepite o come semplici giudizi e misurazioni dei risultati raggiunti, oppure come strumenti di crescita. Le correzioni e le valutazioni educative si rivelano particolarmente efficaci per gli studenti stranieri, in quanto consentono di accompagnare il loro apprendimento, tenendo conto delle difficoltà che possono incontrare. Valorizzare i progressi di tutti gli studenti attraverso *feedback*, osservazioni e indicazioni operative può favorire la motivazione e l'autostima, l'apprendimento, l'inclusione.

CORREZIONE E VALUTAZIONE EDUCATIVA DELLE PROVE SCRITTE

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

1. La correzione

Nella scuola, correzione e valutazione talvolta sembrano essere sinonimi: invece la correzione dovrebbe essere uno degli elementi del processo valutativo. I termini «valutazione formativa» e «valutazione sommativa», presenti nel lessico scolastico, indicano due modalità di giudizio: la prima è una valutazione *in itinere*, che interviene durante il processo di apprendimento identificando i punti forti e i punti deboli degli allievi; la seconda, invece, ha la funzione di bilancio consuntivo e va utilizzata alla conclusione di fasi didattiche – per verificare se lo studente ha raggiunto gli obiettivi fissati – ed è accompagnata da misurazioni, punteggi, giudizi.

Prima di addentrarci nel come correggere e valutare, ritengo utile una panoramica su cosa correggere nelle prove scritte di Italiano. Anche se sono praticate diverse varietà di scrittura, nella scuola continua a regnare incontrastato il tema, forse perché è ancora ritenuto il mezzo più idoneo per valutare le capacità espressive e argomentative degli alunni. L'introduzione nell'esame di Stato di una nuova prova scritta come il saggio breve (avvenuta nel 1999) non è stata sufficiente a sostituire il tema di cui, secondo alcuni critici, ha riproposto tutti i punti deboli.

2. Le consegne

Un elemento che merita attenzione da parte degli insegnanti è la formulazione delle tracce, delle consegne di un compito di scrittura, che dovrebbero essere il meno possibile generiche, proprio per evitare che lo studente ricalchi le stesse modalità, da sempre utilizzate quando scrive: devono invece fornire utili indicazioni per la stesura di un testo.

Serianni e Benedetti (2009), nel volume *Scritti sui banchi*, hanno analizzato numerose tracce

di temi tradizionali nel biennio della secondaria di II grado, rilevando che esse spaziano dalla cronaca, al costume, al vissuto personale, ma non abitano lo studente a organizzare il testo secondo vincoli testuali. Nelle tracce più efficaci sono invece suggeriti dei vincoli che rimandano a tipologie testuali trattate in classe. Che cosa devono allora contenere le consegne? Bino e Lorenzi (2003), in *Sulle tracce*, hanno esaminato alcune terne di tracce assegnate agli esami della III classe della secondaria di I grado, seguendo una tabella che ho trovato efficace, a cui mi sono ispirata (Rossi 2014), con alcune variazioni (Tab. 1).

Argomento	che cosa
Tipo di testo	quale forma
Destinatario	a chi
Scopo	perché
Comando di scrittura	intenzioni comunicative
Indicazioni procedurali	progettazione, organizzazione
Dimensioni	in quanto spazio, in quanto tempo

Tabella 1. Parametri di base delle consegne. Adattamento da Bino, Lorenzi 2003.

La consegna deve indirizzare al contenuto, al tipo di testo (p. es. racconto, saggio, articolo), allo scopo per cui si scrive (p. es. raccontare, spiegare, informare), al destinatario – l’individuazione di chi leggerà il testo guida lo studente alla scelta delle informazioni, del linguaggio, del registro da utilizzare –, al comando di scrittura (p. es. descrivi, riferisci, commenta), alle indicazioni procedurali (p. es. ambienta la storia, spiega le ragioni, riporta esempi). Mentre le indicazioni temporali vengono generalmente esplicitate, più rare sono quelle sulla lunghezza del testo.

Un esempio di consegne – che aiuta lo studente, agevola la stesura e può essere utilizzato nella secondaria di I e II – è il seguente (Fig. 1).

Scrivi un articolo da inviare a un giornale scolastico o da postare su uno dei siti seguiti da tuoi coetanei per informare i lettori sull’uso del cellulare da parte dei giovani. Riporta dati, esprimi il tuo parere sull’argomento, riferisci quello dei tuoi compagni, dei genitori, degli insegnanti. Fai attenzione a come cominci e allo stile che adotti. Dai un titolo al tuo articolo. Scrivi un testo di almeno 100 parole. Hai 3 ore di tempo.	
Argomento	il cellulare
Forma testuale	articolo
Destinatario	lettori coetanei
Scopo	informare
Comando di scrittura	riporta, esprimi, riferisci
Indicazioni procedurali	dati, pareri, titolo
Dimensioni	minimo 100 parole, 3 ore

Figura 1. Esempio di consegne.

Costruire tracce simili facilita anche la correzione e la valutazione. Se si utilizzasse questo schema ogni qualvolta si assegna un compito, probabilmente si eviterebbe quello che molte ricerche

sottolineano: le discrepanze di giudizio espresse da docenti diversi di fronte a uno stesso elaborato.

Per una valutazione, sia essa formativa o sommativa, è necessario definire che cosa si vuole valutare. Molti insegnanti fanno riferimento alle categorie di forma, che non deve essere soltanto correttezza grammaticale, ma include il registro utilizzato e il lessico; di contenuto, dove si valutano l'adeguatezza allo scopo e al destinatario oltre che l'originalità e/o la correttezza delle idee espresse; di organizzazione: se c'è equilibrio tra le diverse parti, se sono presenti una suddivisione in paragrafi, un'introduzione e una conclusione.

3. Alcune modalità di correzione

Il volume *A me mi* di Colombo (2011) è ricco di esempi interessanti di correzioni apportate da docenti diversi, oltre che di suggerimenti sul come si dovrebbe correggere, insistendo sul fatto che la correzione dovrebbe essere formativa, dovrebbe cioè fornire indicazioni a chi scrive su come migliorare il testo. L'Autore illustra una tipologia di correzioni utilizzate dai docenti, classificate nel modo seguente:

- *rilevative*: indicatrici della presenza di un errore con un segno;
- *sostitutive*: che scrivono la forma corretta accanto all'errore segnalato;
- *classificatorie*: che precisano accanto al segno di errore di quale tipo di errore si tratta.

Chi corregge con accuratezza utilizzerà tutti e tre i tipi di intervento, secondo un obiettivo che non bisognerebbe mai perdere di vista: che lo studente capisca che cosa non va e che la correzione lo aiuti a riflettere su come potrebbe migliorare il suo scritto.

Serianni e Benedetti (2009) si propongono di sondare l'italiano dei compiti in classe, il problema della sua valutazione, il modo di scrivere degli studenti, la modalità normativa dei docenti. Attraverso una ricca messe di compiti scritti, gli Autori forniscono numerosi spunti agli insegnanti di ogni ordine scolastico, sollecitandoli a riflettere sulle proprie modalità di correzione, sulla lingua scritta insegnata a scuola, su cosa modificare e cosa aggiungere alla propria didattica.

Nell'analizzare un *corpus* di compiti della I classe della scuola secondaria di II grado di diverse regioni italiane, Serrianni e Benedetti (2009) rilevano tre tipologie fondamentali nelle correzioni degli insegnanti:

- *interventi non espliciti*: sottolineature, righe ondulate, punti interrogativi, assenza di commenti, mancanza di gerarchizzazioni di errori;
- *interventi espliciti*: correzioni di vocaboli, forme, costrutti; suggerimenti correttivi, senza però spiegare le ragioni delle modifiche o senza rimandi a testi, grammatiche ecc.;
- *interventi integrativi*: si mostra ciò che avrebbe potuto essere scritto, snaturando il pensiero dell'alunno, presentando modelli lontani dalla sua esperienza.

Secondo i due Autori, un diffuso atteggiamento dei docenti è anche quello di sopravvalutare il contenuto rispetto alla forma o di ridurre quest'ultima all'utilizzo dell'ortografia o dell'interpunzione, senza invece tener conto delle strategie testuali adottate dagli scriventi, della padronanza sintattica, della competenza lessicale. Anche le schede di valutazione adottate da alcuni docenti mostrano spesso una sovrastima di elementi quali la comprensione o la conoscenza degli argomenti, rispetto alla capacità di articolare un discorso scritto, all'uso di un lessico appropriato, al possesso dei requisiti testuali (coesione, coerenza ecc.).

Tra le tante contenute nel volume (Serianni, Benedetti 2009), una proposta su tutte: utilizzare, oltre alle matite rossa e blu, anche una matita verde (il colore della speranza) per sottolineare nei compiti – in modo da incoraggiare nel loro lavoro tutti, anche gli studenti con più difficoltà – non soltanto gli errori, ma anche le soluzioni contenutistiche o linguistiche felici, il dominio di strutture lessicali complicate, tutto ciò che ha colpito positivamente il correttore.

Nel volume contenente gli Atti del XV Convegno GISCEL (Lugarini 2010), tutti gli interventi evidenziano come la correzione sia un momento centrale dell'educazione alla scrittura, ma anche che alla sua importanza non sempre è corrisposto un interesse adeguato da parte della ricerca didattica. Due contributi, uno del GISCEL Lazio e uno del GISCEL Emilia-Romagna – *La valutazione sommativa nell'educazione linguistica del biennio* (GISCEL Lazio 2010) e *La correzione dei testi scritti* (GISCEL Emilia-Romagna 2010) –, riportano i risultati di indagini sulla correzione dei compiti di Italiano in vari ordini di scuola. Mentre l'idea di una correzione formativa sembra radicata tra gli insegnanti della scuola primaria, questa consapevolezza nella secondaria di I grado è poco presente: per esempio, in molti compiti le correzioni non hanno commenti a margine, i quali invece aiuterebbero gli alunni a rendersi conto dei propri errori e potrebbero dare inizio a una proficua interazione fra insegnante e alunno.

4. Correzione e valutazione come atto di comunicazione educativa

Soprattutto nella scuola secondaria di II grado, la correzione dei compiti di Italiano viene spesso percepita come un onere burocratico o come un mero atto di certificazione. Tuttavia, la restituzione di un elaborato corretto potrebbe rappresentare il momento più alto di dialogo individuale tra docente e studente. Non si tratta solo di “misurare” una prestazione, ma di guidare gli alunni nel delicato passaggio dalla confusione del pensiero alla chiarezza della parola.

Per trasformare la correzione in un atto educativo, gli insegnanti possono agire su diversi punti. Uno di questi è la trasparenza: condividere, prima del compito, i criteri di correzione (p. es. attraverso griglie di valutazione), che possono far diminuire l'ansia nello studente e rendere il docente una guida chiara e non un giudice arbitrario.

La comunicazione educativa passa anche attraverso i commenti: invece di scrivere «Bene» o «Scarso», oppure applicare soltanto voti numerici, che sono in realtà statici (ci dicono “dove sei” non “dove puoi andare”), si possono utilizzare dei *feedback* generativi. Per esempio, sostituendo delle note generiche con indicazioni puntuali: se un'argomentazione è debole, si spieghi il perché; invece di fornire soluzioni si solleciti lo studente a trovarle, stimolando in lui la ricerca di prospettive diverse. I *feedback* positivi mettono in luce le qualità del lavoro svolto e i punti di forza, aiutano a migliorare i testi, se pongono domande, o offrono consigli sulle scelte di contenuto oppure stilistiche. Numerosi studi sottolineano come i commenti possano incidere in termini di apprendimento e rendimento scolastico¹.

Nei confronti degli errori, uno degli obiettivi principali è quello di spostare l'attenzione dalla colpa alla soluzione, evitando la demotivazione e mostrando che la strada per il recupero esiste. È fondamentale presentare l'errore non come un fallimento, ma come una tappa necessaria del processo di apprendimento: un errore analizzato insieme è più utile di una risposta corretta data per caso. Quindi, utilizzare commenti quali: «Il risultato non rispecchia le tue potenzialità»,

¹ Bevilacqua (2023), nel testo *Il feedback a scuola*, attraverso l'analisi di una corposa letteratura internazionale, guida gli insegnanti all'uso del *feedback*, della sua progettazione e del suo utilizzo in classe, nell'ambito di un processo di valutazione formativa.

«Questa volta la prova è insufficiente perché mancano i riferimenti...», «Non scoraggiarti per questo voto: hai fatto passi avanti in...».

Ulteriore suggerimento per i docenti: evitare di commentare ad alta voce i voti bassi davanti alla classe a meno che non serva per discutere sugli errori comuni e quindi possa diventare un momento di riflessione collettiva.

5. Valutazione e autovalutazione

Castoldi (2009), nel volume *Valutare le competenze*, suggerisce di ripensare al ruolo dello studente nel processo valutativo. Generalmente il docente detiene il potere di valutare e l'allievo ha al massimo il diritto di conoscere il verdetto, senza la possibilità di contribuire in modo attivo. È fondamentale invece favorire un suo maggiore coinvolgimento, sollecitandolo ad analizzare il proprio percorso e i propri risultati, a decentrarsi.

Interpellare il soggetto nella valutazione non significa confondere i ruoli, ma implica ampliare lo sguardo nella fase dell'esperienza di apprendimento e dei suoi risultati. Promuovere modalità di autovalutazione delle proprie prestazioni scolastiche ha lo scopo di potenziare la consapevolezza dello studente in merito al proprio sapere, di favorire una maggiore coscienza delle proprie modalità di lavoro, di modificare l'idea complessiva che il soggetto ha di sé stesso, e può diventare un'occasione di confronto tra il punto di vista degli studenti e quello di altri soggetti come i compagni di classe e gli insegnanti.

Per coinvolgere attivamente gli alunni si potrebbe chiedere loro di scrivere un giudizio sul proprio elaborato e di specificare che cosa giudicano di aver fatto bene o cosa no, quale voto pensavano di meritare e perché. Anche correggere i compiti tra compagni (seguendo una guida) aiuta a sviluppare spirito critico e capacità di comunicare in modo costruttivo.

6. Come utilizzare l'Intelligenza artificiale

L'Intelligenza artificiale (IA) può essere un alleato per docenti e studenti, tenendo sempre presente che essa non deve sostituire il giudizio e la valutazione finale dell'insegnante, ma può essere di supporto. Uno degli elementi positivi è l'immediatezza del *feedback* e lo sviluppo, su cui lavorare insieme agli insegnanti, della capacità di porre domande (*prompt*) puntuali.

Gli alunni, per ottenere un aiuto nella revisione, possono sottoporre il loro elaborato a uno dei *chatbot* più adeguati: ma perché la risposta sia quanto più possibile corretta, è necessario suggerire gli elementi su cui far effettuare la correzione, che dovrebbero essere concordati col docente. Le richieste all'IA potrebbero essere le seguenti.

Individuare

- gli errori di pianificazione: assenza di un progetto; cambio di progetto non segnalato adeguatamente; scarsa coerenza; mancanza di suddivisione del testo in paragrafi; inesatto uso della punteggiatura;
- gli errori sintattici e morfologici: errata utilizzazione dei pronomi relativi, del discorso diretto e indiretto, della punteggiatura, della *consecutio temporum* ecc.;
- gli errori di lessico: termini inesistenti o poco appropriati, ripetitivi, perifrasi scorrette.

Per un maggiore approfondimento e per giungere a una revisione consapevole, si potrebbe poi chiedere all'IA di spiegare gli errori rilevati: quale regola grammaticale è stata violata, perché quel passo è scorretto, in che modo si dovrebbe riformulare il concetto e così via.

Anche i docenti possono utilizzare i *chatbot* dell'IA: per esempio, per confrontare la correzione di un elaborato fatta dall'IA con la propria. Pure in questo caso è però necessario fornire la griglia di valutazione utilizzata nella correzione.

Se si allegano le prove scritte dagli studenti su un medesimo argomento, l'IA può analizzarle tutte seguendo gli stessi criteri, segnalando anomalie o *pattern* comuni (p. es. errori ricorrenti sull'intero gruppo classe), ed è anche in grado di suggerire commenti personalizzati per ogni studente, che il docente verificherà e integrerà con le proprie osservazioni. Questo riduce il carico di lavoro burocratico mantenendo la qualità del *feedback*: i dati ricavati potranno rivelarsi utili per riprogettare la didattica.

Un interessante elenco degli strumenti digitali che possono aiutare gli alunni e i docenti nella didattica si trova nel numero del 2025 di «Lingua in Azione», soprattutto nei contributi di Montesano (2025) e di Fallani (2025). Nello stesso numero, Ranieri e Biagini (2025) mettono in guardia dall'affidarsi completamente all'IA in quanto, se le basi della conoscenza non sono aggiornate o se la domanda non è ben compresa, le informazioni potrebbero essere errate e fuorvianti. Anche nella creazione di contenuti si possono produrre errori e inesattezze. Insomma, non bisogna affidarsi ciecamente a questa tecnologia, anche perché l'abbondanza di contenuti generati potrebbe portare a dinamiche di sovraccarico cognitivo (*information overload*): se per ogni lezione l'IA produce sintesi, quiz, *flashcard*, esempi aggiuntivi, lo studente potrebbe sentirsi sopraffatto. Una progettazione didattica attenta dovrà selezionare e integrare in modo coerente questi contenuti nel percorso formativo (Ranieri, Biagini 2025: 14).

Per concludere, forse uno dei maggiori problemi che si presentano agli insegnanti riguardo ai compiti che gli alunni non hanno svolto in classe è quello di capire se sono stati scritti da loro stessi oppure dall'IA. Esistono molti *software* antiplagio: *Copyleaks*, *GPTZero*, *Writer*, *Compilation* e altri, ognuno dei quali può fornire stime probabilistiche, ma non garanzie di autenticità. Una nuova applicazione, *Opus Meum*, analizza lo stile, la sintassi, le scelte lessicali per confermare se un testo è stato scritto da un essere umano e per identificare lo specifico autore.

I docenti, dal canto loro, potrebbero analizzare la prova tenendo conto di tutte le scritture precedenti dello stesso alunno e del suo consueto grado di preparazione, chiedendogli eventualmente spiegazioni e integrazioni sul contenuto prodotto e sui passi più controversi. Si può anche invitarlo ad accompagnare il testo con una riflessione metacognitiva sul processo seguito, consapevoli però che la certezza autoriale è probabile che non si riesca a raggiungere mai.

Riferimenti bibliografici

- Bevilacqua, A. 2023. *Il feedback a scuola*. Roma. Carocci.
- Bino, A., Lorenzi, A. 2003. *Sulle tracce*. In R. Calò (a cura di) 2003. *Scrivere per inventare, comunicare, apprendere*. Roma. FrancoAngeli: 103-111.
- Castoldi, M. 2009. *Valutare le competenze*. Roma. Carocci.
- Colombo, A. 2011. *A me mi. Dubbi, errori e correzioni dell'italiano scritto*. Milano. Franco Angeli.
- Fallani, G. 2025. *Risorse in Rete*. «Lingua in Azione», 1-2: 107-110.
- GISCEL Emilia-Romagna 2010. *La correzione dei testi scritti*. In Lugarini (a cura di) 2010:

188-203

GISCEL Lazio 2010. *La valutazione sommativa nell'educazione linguistica del biennio: una ricerca sugli archivi scolastici*. In Lugarini (a cura di) 2010: 172-187.

Lugarini, E. (a cura di) 2010. *Misurazione e valutazione delle competenze linguistiche. Ipotesi ed esperienze. Atti del XV Convegno nazionale GISCEL. Milano 6-8 marzo 2008*. Milano. Franco Angeli.

Montesano, S. 2025. *La didattica delle lingue con l'Intelligenza Artificiale: nuovi scenari di apprendimento*. «Lingua in Azione», 1-2: 111-116.

Ranieri, M., Biagini, G. 2025. *L'intelligenza artificiale nell'istruzione superiore e nell'apprendimento linguistico: una tassonomia aggiornata (2019-2025)*. «Lingua in Azione», 1-2: 14.

Rossi, S. 2014. *Scuola 2.0: come insegnare a scrivere testi*. Roma. Aracne.

Serianni, L., Benedetti, G. 2009. *Scritti sui banchi*. Roma. Carocci.