



**Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di
istruzione e di formazione**

WORKING PAPER N. 39/2019

La descrizione dei livelli di competenza in base alla prova INVALSI di Italiano

Zuzana Toth – Assegnista di ricerca INVALSI

Collana: Working Papers INVALSI

ISSN: 2611 - 5719

The views and opinions expressed in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the view and the official policy or position of INVALSI.

Le opinioni espresse nei lavori sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citare i temi, non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi Vertici

Abstract

Il presente lavoro esamina la distribuzione dei quesiti di riflessione sulla lingua, somministrati all'interno delle prove Invalsi di Italiano, nei livelli di competenza individuati per la descrizione degli esiti delle prove. Lo scopo del lavoro è riflettere sui fattori che possono influenzare la difficoltà di queste domande e conseguentemente il livello di abilità necessario per affrontarle.

Le variabili che possono incidere sulla difficoltà delle domande sono individuate in base a un confronto teorico con studi che riguardano la riflessione esplicita sulla lingua (ad esempio Andorno, 2018; Bialystok, 2001; Lo Duca, 2004, 2012a, 2012b, 2018) o il concetto di difficoltà nell'apprendimento di lingue seconde (ad esempio De Keyser, 2005, 2016; Housen e Simoens, 2016; Pallotti, 2017).

Il confronto tra questi studi e gli esiti delle prove Invalsi suggerisce che la difficoltà dei quesiti possa essere influenzata da fattori come il grado di esplicitezza dell'analisi richiesto dal compito, la misura in cui il compito richiede un controllo dell'attenzione, la complessità della relazione tra forma e funzione dell'elemento linguistico esaminato e la prototipicità di tale elemento.

Parole chiave: difficoltà, riflessione sulla lingua, competenza implicita, competenza esplicita

Introduzione

A partire dall'anno scolastico 2017-2018, in base ai risultati delle prove, l'INVALSI certifica il livello di competenza degli studenti di III secondaria di I grado nelle materie di italiano, inglese e matematica. Come dichiarato nel *Quadro di Riferimento* (INVALSI, 2013), la prova di Italiano ha l'obiettivo di valutare due aspetti della padronanza linguistica, la competenza di lettura e la capacità di riflettere sulla lingua. Il presente lavoro riguarda i quesiti di riflessione sulla lingua e si propone di esaminare il loro apporto alla descrizione dei livelli di competenza.

L'abilità di riflettere sulla lingua è un costrutto graduabile. Come osserva Desimoni (2018, p. 2), i quesiti ordinati in base alla loro difficoltà formano un continuum che rappresenta una progressione dell'ampiezza di tale competenza, nel senso che le domande più difficili mettono alla prova una competenza grammaticale più ampia rispetto alle domande più facili. La collocazione delle domande lungo questo continuum avviene in base ai risultati delle prove, che al contempo consentono di collocare lungo lo stesso continuum anche gli studenti che le hanno sostenute (Desimoni, 2018, p. 11). La posizione degli studenti riflette quindi l'ampiezza della loro competenza grammaticale, in termini di probabilità di superare item di una determinata difficoltà.

I livelli di abilità certificati dall'INVALSI sono individuati attraverso la suddivisione di questo continuum in segmenti, che rappresentano “gradi di apprendimento o competenza, delimitati da punteggi soglia (...) che consentono di categorizzare i rispondenti sulla base della loro prestazione” (Desimoni, 2018, p. 6). I livelli sono dunque costituiti da una serie di quesiti che si collocano nello stesso segmento del continuum, e la loro descrizione si basa sull'individuazione di “elementi caratterizzanti e comuni tra gli item dello stesso livello” (ivi, p. 16). L'individuazione di questi elementi richiede un'analisi qualitativa dei quesiti, incentrata su una riflessione teorica sulle variabili che possono influenzare la loro difficoltà. Queste variabili, come osservano Housen e Simoens (2016), possono essere molteplici, dato che la difficoltà è un concetto multidimensionale ed emerge dall'interazione di fattori di natura non solo cognitiva, ma anche legati all'oggetto del quesito e al compito. Il presente lavoro ha lo scopo di esaminare in quale misura questi fattori sono riscontrabili nei quesiti di riflessione sulla lingua all'interno delle prove INVALSI e in che modo sembrano contribuire alla loro difficoltà.

1. La difficoltà di compiti linguistici

Come osservato da una serie di studiosi (Housen e Simoens, 2016; Pallotti, 2017), la difficoltà è un concetto multidimensionale, di cui è possibile distinguere almeno due dimensioni fondamentali: 1) una difficoltà

oggettiva, legata alle caratteristiche del compito (*feature-related difficulty*); 2) una difficoltà soggettiva, legata alle caratteristiche della persona che lo affronta (*subject-related difficulty*). Questo ultimo risulta dall'interazione della difficoltà intrinseca di un compito linguistico con le caratteristiche dell'individuo (Pallotti, 2017, p. 3).

Una prova standardizzata condotta a livello nazionale non può tenere conto della difficoltà soggettiva dei quesiti. La descrizione dei livelli di competenza elaborato dall'INVALSI fa riferimento alla difficoltà oggettiva dei compiti, legata alla loro complessità cognitiva e strutturale. Le variabili che influenzano tale difficoltà sono oggetto di discussione per lo più nella ricerca sull'apprendimento di lingue seconde (ad esempio De Keyser, 2005, 2016; Housen e Simoens, 2016; Pallotti, 2017; Robinsons, 2001, 2011), mentre sono raramente trattate dalla ricerca sulla consapevolezza linguistica nella prima lingua, come deducibile anche dagli studi condotti da Lo Duca (2004, 2012a). Questi studi mettono in rilievo la mancanza di un curriculum di riflessione sull'italiano come prima lingua, che metta in ordine di difficoltà crescente i fenomeni linguistici da sottoporre all'attenzione degli studenti. Oltre alla mancanza di tale curriculum, Lo Duca (2012a, p. 3) evidenzia anche la mancanza di ricerca in questo campo. Non a caso gli studi avviati per colmare tale lacuna, condotti da Lo Duca e i suoi collaboratori (Lo Duca, 2004; 2012a; 2012b; 2018; Lo Duca, Ferronato e Mengardo, 2009; Lo Duca e Polato, 2009; Lo Duca, Cristinelli e Martinelli, 2010), riguardano alcuni apprendimenti grammaticali di fondamentale importanza, come il riconoscimento di nomi e verbi, la funzione dei tempi e modi verbali, il riconoscimento del soggetto, ecc.

Per quanto riguarda la ricerca internazionale, qualche indicazione sulla difficoltà di compiti linguistici è ricavabile dal modello di analisi e controllo di Bialystok (2001), che riguarda l'attività metalinguistica in generale, senza far riferimento a una lingua concreta. Inoltre, suggerimenti circa la possibile difficoltà di compiti possono essere inferiti dagli studi condotti sulla consapevolezza linguistica di Myhill (2000), Myhill e collaboratori (2015, 2016), Galloway e collaboratori (2015).

Gli studi sopra citati, che riguardano la consapevolezza linguistica nell'apprendimento di lingue seconde e/o nella riflessione sulla prima lingua, suggeriscono che la difficoltà di quesiti linguistici sia influenzata da fattori come il grado di esplicitezza dell'analisi richiesto dal compito (Bialystok, 2001; Lo Duca, 2004, 2012; Myhill, 2000), la misura in cui il compito richiede un controllo dell'attenzione (Bialystok, 1991; 2001), la complessità tra forma e funzione dell'elemento linguistico esaminato (De Keyser, 2005, 2016; Lo Duca et al. 2010), e la prototipicità di tale elemento (Lo Duca, 2012; Lo Duca e Polato, 2009; Lo Duca et al. 2010). I paragrafi successivi saranno dedicati all'approfondimenti di questi concetti, prima di applicarli alla descrizione del grado di difficoltà dei quesiti INVALSI.

1.1. L'esplicitezza dell'analisi e il controllo dell'attenzione

La competenza grammaticale, come si evince dal QdR (2013, p. 7), comprende la competenza implicita e la competenza esplicita di una lingua. La competenza implicita, secondo Paradis (2009, p. 2), permette al parlante di usare la lingua in modo automatico, senza un controllo consapevole. È acquisita in modo incidentale ed è immagazzinata implicitamente, nel senso che non è immediatamente disponibile all'introspezione. Essa può essere inferita dal comportamento sistematico dei parlanti nativi di una lingua, che si adeguano a una norma comune, almeno per quanto riguarda lo "zoccolo comune [della lingua] costituito di regole davvero molto generali e accettate in tutte le situazioni" (Lo Duca, 2004, p. 49). La conoscenza esplicita della lingua è invece frutto di un apprendimento intenzionale, di una riflessione sulla lingua come sistema (Paradis, 2009, pp. 7-8), è verbalizzabile e può essere interrogata dal parlante in modo consapevole (Myhill et al., 2016, p. 25).

Secondo una serie di studi (Bialystok, 2001; Paradis, 2009; Myhill et al., 2016), l'attenzione controllata o consapevole sembra uno degli aspetti principali che contraddistinguono la conoscenza esplicita. Gli stessi studi però presentano opinioni contrastanti per quanto riguarda la natura della distinzione tra quest'ultima e la competenza implicita. Paradis (2009, p. 28) sostiene che essi costituiscano due entità separate, essendo il primo un sapere procedurale e il secondo un sapere dichiarativo. Bialystok (2001, p. 130) invece suggerisce di collocare i diversi tipi di competenza linguistica lungo un continuum di +/- metalinguistico, in base al grado di attivazione di due processi cognitivi, l'analisi e il controllo. Il primo consiste nella capacità di rappresentare strutture linguistiche in modo esplicito e astratto, il secondo invece comprende l'abilità di indirizzare l'attenzione su aspetti linguistici rilevanti in base al compito. Per riconoscere, ad esempio, che la frase **Ai miei amici piacciono molto il gelato* è agrammaticale, è necessario un controllo dell'attenzione, per mettere a fuoco gli aspetti morfosintattici della frase, invece di concentrarsi sul significato, come avviene durante la comunicazione. La capacità di analisi invece, in questo caso concreto, serve per cogliere l'assenza di accordo tra il soggetto e il predicato.

L'esplicitezza dell'analisi è una proprietà graduabile. Ad esempio, operazioni come il giudizio di grammaticalità, l'individuazione, la correzione e la spiegazione di un errore si collocano lungo un continuum di esplicitezza crescente (Bialystok, 2001, p. 146). Nel caso della frase sopra citata, un giudizio di grammaticalità può basarsi su una sensibilità metalinguistica spontanea del parlante (Lo Duca, 2012, p. 1), mentre esplicitare che nella frase è violato il principio dell'accordo tra il soggetto e il predicato richiede un'analisi morfosintattica basata sulla conoscenza esplicita della lingua. Un'analisi più esplicita richiede

anche un maggiore controllo dell'attenzione, data la necessità di mettere a fuoco elementi linguistici rilevanti per l'analisi e alternare l'attenzione alla forma e/o al significato in modo consapevole.

In questo lavoro, seguendo il modello di Bialystok (2001), la competenza implicita e la competenza esplicita non vengono trattate come due entità separate, ma come due poli di un continuum, che si estende da un uso automatico della lingua a un sapere esplicito e una rappresentazione astratta di fenomeni linguistici. Il grado di esplicitezza dell'analisi e la misura in cui i compiti richiedono un controllo dell'attenzione sono visti come variabili che influenzano la difficoltà dei compiti.

1.2. La relazione tra forma e funzione

La lingua è un sistema formato da una serie di relazioni tra forme e funzioni, basate su convenzioni (DeKeyser, 2016, p. 354). Per questo motivo, riflettere sulla relazione tra forma e funzione è considerata un'attività metalinguistica di importanza fondamentale (Van Rijt e Coppen, 2017).

La difficoltà collegata alla complessità della relazione tra forma e funzione è oggetto di ampia discussione nell'apprendimento di lingue seconde (si veda come esempio DeKeyser, 2005, 2016), ma è raramente tematizzata nella ricerca sulla conoscenza esplicita della prima lingua. Tuttavia, la presenza di difficoltà legate a questo fattore è deducibile da alcune ricerche condotte da Lo Duca e i suoi collaboratori sul riconoscimento di categorie lessicali, in particolare nomi e verbi, nell'ambito della riflessione sull'italiano a scuola (Lo Duca, Polato, 2009; Lo Duca et al. 2011). Tali difficoltà sembrano almeno in parte attribuibili allo scostamento tra le definizioni basate su criteri semantico-concettuali, spesso utilizzate nell'insegnamento (Lo Duca, 2011), che suggeriscono una relazione univoca tra forme e funzioni, e la complessità di tale relazione osservabile nei dati linguistici.

Mentre, ad esempio, le definizioni semantico-concettuali attribuiscono al nome la funzione di designare entità, e al verbo la funzione di designare azioni, osservando dati linguistici è facile imbattersi in nomi che designano azioni o eventi (*scalata, vittoria*), qualità (*gentilezza*) o stati (*calma*). Questa ultima funzione può essere assolta anche da verbi come *volere* o *credere*, non a caso chiamati stativi. Inoltre, verbi e nomi si dividono in diverse sottocategorie in base alle loro caratteristiche morfosintattiche. Alcuni, come quelli citati sopra, sono composti da una sola parola, altri da più parole (es.: *filo spinato, rendersi conto*); i verbi inoltre dispongono di un paradigma ricco, che comprende forme semplici e composte. Simili considerazioni potrebbero essere fatte per altre categorie lessicali. La complessità della relazione tra forme e funzioni rende necessario il ricorso a una varietà di criteri nella classificazione delle parole in categorie lessicali, cioè criteri morfologici, sintattici e distribuzionali accanto ai criteri semantici (Lo Duca, 2011).

Tuttavia, come osserva Myhill (2000, p. 158), gli studenti spesso apprendono definizioni parziali, che li inducono a classificare le parole tenendo conto solo del significato. Coerentemente con Myhill (2000), le ricerche condotte da Lo Duca, Cristinelli e Martinelli (2011, p.164), Lo Duca e Polato (2009) mostrano che i nomi e i verbi più difficili da classificare per i ragazzi sono quelli che smentiscono la definizione semantico-concettuale di queste categorie lessicali, ad esempio nomi che designano eventi, azioni o qualità, nomi composti, le strutture perifrastiche e le forme composte dei verbi. La classificazione di queste parole richiede un'analisi basata su criteri morfologici e sintattici, aspetti spesso trascurati dai ragazzi (Galloway et al, 2015, p. 225).

1.3. Prototipicità

Un concetto collegato a quello della relazione tra forma e funzione è la prototipicità, applicato alla classificazione di dati linguistici in categorie formali e funzionali. Ogni categoria, come osserva Rosch (1978), è composta da elementi prototipici, che rappresentano caratteristiche salienti della classe di appartenenza, ed elementi più marginali, che condividono una parte di queste caratteristiche. Si tratta quindi di un concetto graduabile, nel senso che gli elementi di qualsiasi categoria possono essere collocati lungo un continuum di prototipicità. Ad esempio, un nome prototipico come *sedia* presenta le caratteristiche tipicamente associate ai nomi, dato che è flessibile per genere e numero, può essere preceduto da un articolo, è composto da una sola parola e, dal punto di vista semantico, designa un oggetto, un'entità tangibile. La parola *avvenire* in funzione di nome invece condivide con il nome *sedia* la proprietà di potere essere preceduta da un articolo, ma è invariabile per genere e numero e designa un processo. Possiamo dunque affermare che *avvenire* è un nome meno prototipico di *sedia*, e presenta solo alcune delle caratteristiche definitorie della classe dei nomi.

Gli studi condotti da Lo Duca e collaboratori (2009, 2010, 2011) e da Lo Duca (2018) mostrano che gli elementi non-prototipici sono più difficili da riconoscere per i ragazzi. Essi infatti presentano caratteristiche che li accomunano ad altre categorie formali o funzionali, perciò è necessario stabilire una gerarchia delle loro proprietà e scegliere, di volta in volta, quelle più rilevanti per la loro classificazione. In base a uno studio condotto da Andorno (2018), gerarchizzare le proprietà di un elemento linguistico risulta un compito sfidante non solo per i ragazzi, ma anche per corsisti universitari con una formazione umanistica. Dagli studi di Lo Duca (2018) e Andorno (2018) emerge infatti che, invece di gerarchizzarle, gli studenti tendono a privilegiare le proprietà semantiche di oggetti linguistici, anche quando l'utilizzo di criteri morfosintattici sarebbe indispensabile. Ad esempio, molti studenti identificano come soggetto nomi che designano referenti umani,

anche in presenza di indizi formali che contraddicono tale possibilità¹ (Lo Duca, 2018, pp. 133-134), oppure insistono sulla definizione del complemento oggetto come paziente (Andorno, 2018, p. 33). L'utilizzo di questi criteri può essere sufficiente per classificare casi prototipici, come un soggetto animato che assume il ruolo di agente (es.: *Luca mangia il gelato*), ma può essere fuorviante nel caso di elementi meno prototipici, ad esempio un soggetto non animato che non ha il ruolo tematico di agente (*A Luca piace il gelato*). In quest'ultimo caso è indispensabile il ricorso a un criterio sintattico, cioè l'accordo tra il soggetto e il predicato.

La prototipicità dell'elemento linguistico sembra dunque influenzare la difficoltà dei quesiti nella misura in cui lo scostamento dal prototipo richiede l'applicazione di più criteri di classificazione e la gerarchizzazione degli stessi.

2. I livelli di competenza nelle prove INVALSI

Come si evince dalla descrizione dei livelli di competenza, la difficoltà dei quesiti di riflessione sulla lingua può variare in relazione a variabili sopra discussi, cioè il livello di analisi e controllo richiesto dalle domande, la complessità della relazione tra forma e funzione, e la prototipicità degli elementi linguistici messi a fuoco. In seguito, l'interazione di questi fattori verrà esemplificata su alcune domande somministrate nelle prove INVALSI. Cinque domande su sette commentate in questo lavoro hanno fatto parte della prova di III secondaria di I grado dell'a.s. 2017-2018, somministrata al computer. Queste domande sono state collocate a un determinato livello di difficoltà in base alle risposte degli studenti (per una discussione dettagliata della metodologia si veda Desimoni, 2018). Due domande (la domanda 3 e la domanda 5) invece sono state somministrate nelle prove precedenti al 2018, per le quali i risultati sono stati elaborati seguendo procedimenti statistici in parte differenti, perciò non possono essere collocati in modo univoco nei livelli. Tuttavia, per le loro caratteristiche qualitative, queste domande possono essere considerate esemplificative di determinati parametri di difficoltà. Inoltre, la loro difficoltà ipotizzata sembra convalidata dalle risposte degli studenti a livello nazionale.

2.1. Il livello uno

Come si ricava dalla descrizione analitica dei livelli pubblicata dall'INVALSI (2018b), le domande che si collocano a livello uno richiedono in primo luogo il ricorso alla competenza implicita dello studente, mentre il livello di esplicitezza dell'analisi richiesto dalla domanda è ridotto; inoltre nella consegna è assente

¹ Uno degli esempi citati da Lo Duca riguarda l'identificazione del soggetto nella frase *Ai giornalisti arrivati quella mattina dall'estero è stato detto di attendere*, dove molti studenti indicano come soggetto il sintagma preposizionale *ai giornalisti*, anche se la presenza di una preposizione è chiaramente incompatibile con il ruolo del soggetto.

anche la terminologia grammaticale specifica. La domanda che commenteremo verte sull'uso dell'articolo che, come osserva Grandi (2010a), ha la funzione di indicare se il referente al quale si riferisce il nome è noto oppure indefinito e nuovo. Nel primo caso si usa l'articolo determinativo, nel secondo l'articolo indeterminativo. Vi è dunque una corrispondenza pressoché univoca tra forma e funzione.

Domanda 1.

Per ognuna delle seguenti situazioni comunicative indica quale tra le due frasi proposte è adatta al contesto.

- a) Il tuo stendipanni si è rotto. Entri in negozio e chiedi:
Buon giorno, vorrei **uno stendipanni** / Buon giorno, vorrei lo stendipanni
- b) La mattina hai ordinato al tuo fornaio di tenerti da parte la tua pizza preferita. A pranzo vai al forno e dici:
Salve, sono venuto a ritirare **la pizza** / Salve, sono venuto a ritirare una pizza
- c) Nella vetrina di un negozio è esposto un solo vestito rosso. Entri e chiedi:
Vorrei provare **il vestito rosso** che è in vetrina / Vorrei provare un vestito rosso che è in vetrina
- d) Vuoi trascorrere una serata con i tuoi amici. Telefoni a una pizzeria e dici:
Buona sera, vorrei prenotare il tavolo per quattro persone / Buona sera, vorrei prenotare **un tavolo** per quattro persone

Grazie alla loro competenza implicita, i parlanti nativi dell'italiano scelgono l'articolo appropriato in modo automatico, in base all'identificabilità del referente nella situazione comunicativa (Andorno, 2003, p. 21). Tale competenza viene messa alla prova dalla domanda 1, che chiede ai ragazzi di immaginare diverse situazioni comunicative e scegliere il tipo di articolo che userebbero, senza spiegare perché. Lo studente può quindi limitarsi a scegliere l'alternativa che "suona meglio" e la domanda non richiede un'analisi esplicita del fenomeno linguistico messo a fuoco.

2.2. Il livello due

Il modello di Bialystok suggerisce che la riflessione esplicita sulla lingua sia tanto più impegnativa quanto più richiede di spostare l'attenzione dal significato, l'aspetto più saliente nella comunicazione, alla forma, tendenzialmente trascurata nella comunicazione (Bialystok, pp. 145-146). Sebbene le domande che si collocano a livello due richiedano una riflessione esplicita sulla lingua, l'analisi può essere supportata da aspetti semantici a cui i ragazzi tendono a prestare maggior attenzione, data la loro centralità nella comunicazione (Bialystok, 2001) e nell'insegnamento grammaticale tradizionale (Lo Duca, 2011).

L'effetto facilitante della semantica è osservabile nel caso della domanda 2, che richiede la classificazione dei singoli elementi di parole composte in categorie lessicali.

Domanda 2.

Indica in quale delle seguenti coppie le due parole che le compongono sono formate da un verbo + un nome.

- Doposcuola, soprabito
- Colabrodo, apripista
- Fermoposta, monopattino
- Pescecane, cassapanca

La risposta corretta è costituita dal secondo item, dove le parole sono composte da un verbo e un nome. In entrambi i casi si tratta di parole facilmente classificabili, nel senso che i verbi (*colare, aprire*) si riferiscono ad azioni, mentre i nomi (*brodo, pista*) si riferiscono a oggetti ben noti ai ragazzi. Dunque, tutte e quattro le parole possono essere considerate prototipiche della categoria di appartenenza e per la loro classificazione basta il criterio semantico, senza che sia necessario il ricorso a criteri di altro tipo. I distrattori a loro volta sono parole dove il primo elemento del composto difficilmente può essere scambiato per un verbo.

I compiti di livello due rivelano dunque una elementare capacità di riflessione esplicita sulla lingua e la conoscenza di alcune proprietà di categorie linguistiche basiche.

2.3. Il livello tre

Le domande che si collocano a livello tre richiedono un'analisi più esplicita, ad esempio il confronto fra più elementi linguistici sulla base di un criterio formale. Tale operazione implica un controllo dell'attenzione, per mettere a fuoco gli aspetti linguistici rilevanti per l'analisi, come avviene nel caso della domanda 3¹.

Domanda 3.

Indica in quali dei seguenti aggettivi *in-* è un prefisso con valore negativo e in quali non lo è.

Metti una crocetta per ogni riga.

Aggettivo	<i>in-</i> è un prefisso con valore negativo	<i>in-</i> <u>non</u> è un prefisso con valore negativo
a) indeciso		
b) intenso		
c) innamorato		
d) interno		
e) incapace		
f) integrale		
g) incivile		
h) insolubile		

¹ Questa domanda è stata somministrata nell'a.s. 2013-2014. Tuttavia, per le sue caratteristiche qualitative e per la sua difficoltà a livello nazionale è ipotizzabile che si collocherebbe a livello 3.

Per segmentare correttamente le parole, lo studente deve analizzarle sia dal punto di vista del significato, sia dal punto di vista della forma, e capire se la parola può essere scomposta in una parola di base e il prefisso *in-* con valore negativo. La domanda richiede dunque una capacità di controllo, per alternare l'attenzione tra forma e significato, mettendo in relazione la competenza lessicale con un'analisi morfologica delle parole.

La necessità di applicare un criterio formale all'analisi è osservabile anche nel caso della domanda 4.

Domanda 4.

Leggi la seguente frase.

“Maria ha ricevuto insieme a me il premio dell'amicizia.”

Solo una delle seguenti affermazioni è vera. Quale?

- Il soggetto non si trova alla fine della frase
- Il soggetto non compie l'azione
- Il soggetto è sottinteso
- Il soggetto è un pronome personale

Il quesito riguarda la struttura sintattica della frase semplice, e richiede il ritrovamento di un soggetto che condivide una serie di caratteristiche con il soggetto prototipico: è in prima posizione nella frase, rimanda a un referente [+animato] e coincide con il tema della frase. Diversamente dal prototipo, però, non assume il ruolo semantico di agente, quindi contraddice una definizione molto diffusa in ambito scolastico, secondo la quale il soggetto è “colui che compie l'azione”. La risposta corretta mette in rilievo questa peculiarità.

Dunque, per indicare la risposta corretta, lo studente non può fare riferimento a una definizione basata su un'associazione univoca tra il ruolo sintattico di soggetto e il ruolo semantico di agente. Deve invece avere familiarità con criteri sintattici come l'accordo, per capire che l'unico elemento che concorda con il predicato è *Maria*, che costituisce il soggetto della frase, anche se non è il promotore dell'azione. Dunque, una riflessione sul ruolo semantico del soggetto può integrare, ma non può sostituirsi a un'analisi formale.

Per riassumere, i compiti di livello tre richiedono un'analisi esplicita di dati linguistici, attraverso il ricorso a criteri morfologici e/o sintattici. Tale operazione non è sempre sorretta da indizi semantici. Inoltre, le domande di questo livello implicano un controllo dell'attenzione, necessario per scegliere gli aspetti linguistici pertinenti all'analisi.

2.4. Livello quattro

I quesiti di livello quattro richiedono una buona conoscenza esplicita delle regole della lingua, cioè la capacità di elaborare una rappresentazione astratta di dati linguistici (Bialystok, 2001, p. 123) e il possesso

della terminologia necessaria per parlarne. Questo è osservabile nella domanda 5¹, formulata con l'obiettivo di esaminare se lo studente riesce a stabilire un collegamento tra forme verbali dell'italiano e la categoria del modo.

Domanda 5.

Indica i modi dei verbi presenti nella seguente frase:

“Avendo visto in vetrina un bellissimo maglione ho deciso di comprarlo, benché fosse molto caro”.

- A. Gerundio, indicativo, participio, congiuntivo
- B. Gerundio, participio, indicativo, infinito
- C. Gerundio, indicativo, infinito, congiuntivo
- D. Gerundio, indicativo, infinito, condizionale

I modi verbali, come osserva Squartini (2011), sono “caratterizzati da un complesso intreccio di proprietà semantiche, sintattiche e pragmatiche”. In italiano infatti si distinguono sette modi, ma solo i modi finiti (indicativo, condizionale, congiuntivo, imperativo) esprimono significati riconducibili alla modalità, mentre i modi indefiniti (gerundio, participio, infinito) “possono essere identificati soltanto sulla base del loro comportamento sintattico”. Al contempo, l'espressione della modalità può essere assolta anche da alcuni tempi verbali usati in funzione modale, mentre una delle forme di modo indefinito, il participio passato, ricorre anche nelle forme composte dei verbi, sia di modo finito sia di modo indefinito. Vi è dunque una relazione complessa tra forme e funzioni, nel senso che la stessa forma può assolvere diverse funzioni ma, al contempo, una varietà di forme diverse è associata alla stessa funzione.

La domanda 5 richiede un'analisi sintattica della frase per distinguere tra forme semplici e composte dei verbi, e una buona conoscenza esplicita delle relazioni tra forme e funzioni nel paradigma verbale. Il controllo dell'attenzione è necessario invece per mettere a fuoco gli elementi linguistici formali anziché il contenuto semantico dei verbi. La difficoltà di spostare l'attenzione dal significato alla forma è evidenziata dallo studio condotto da Lo Duca, Cristinelli e Martinelli (2011, pp. 165-168) sul riconoscimento dei verbi in un testo reale e un testo composto da non-parole, cioè “termini con morfema lessicale inventato (...) e desinenza reale” (es.: *mardivano*, *gricando*). In quest'ultimo testo i ragazzi hanno riconosciuto i verbi con una correttezza maggiore rispetto ai testi reali, forse perché la loro attenzione veniva indirizzata sulla presenza di marche morfologiche e sulla posizione delle parole nella frase.

Sebbene non siano disponibili informazioni sul ragionamento seguito dagli studenti, qualche ipotesi circa le loro difficoltà può essere dedotta dalla distribuzione delle risposte errate. La maggior parte degli studenti che sbagliano sceglie la risposta A, trascurando forse che nella frase il verbo *avere*, che può essere

¹ Questa domanda è stata somministrata nell'a.s. 2013-2014. Tuttavia, per le sue caratteristiche qualitative e per la sua difficoltà a livello nazionale è ipotizzabile che si collocherebbe a livello 4.

usato anche con un significato lessicale, ricorre in funzione di verbo ausiliare. La tendenza a considerare le forme verbali in isolamento, documentata da Lo Duca e collaboratori (2011, pp. 160-161), rende difficile il riconoscimento di forme composte come un unico complesso verbale. Sembra dunque possibile che la scelta della risposta A sia riconducibile all'analisi degli elementi della forma composta *ho deciso* in isolamento, analizzati come due verbi, uno all'indicativo (*ho*) e l'altro al participio (*deciso*).

Oltre al riconoscimento di relazioni complesse tra forme e funzioni, le domande di livello 4 richiedono di mettere in relazione tale abilità con la propria competenza implicita. Questo è osservabile nella domanda 6, che presenta un criterio astratto nella consegna e richiede l'applicazione di questo criterio a dati linguistici, scegliendo fra quattro alternative la frase che vi corrisponde.

Domanda 6.

Indica in quale dei seguenti periodi il pronome *ne* si riferisce a un'intera frase.

- Ieri gli Azzurri hanno vinto sulla fortissima Spagna con quattro gol di scarto, e naturalmente **ne** parlano tutti.
- Mio fratello ieri ha visto il film che ha vinto il festival di Berlino e me **ne** ha parlato molto bene.
- Parla sempre di musica pop, ma secondo me non **ne** capisce niente.
- La professoressa dice che i libri della serie di Harry Potter sono molto divertenti, ma i non **ne** ho letto nessuno

Secondo Myhill (2000, p. 159), l'applicazione di una descrizione astratta a dati linguistici è un compito impegnativo per gli studenti, che in questo caso devono prima riflettere sul significato delle frasi, per capire il riferimento del pronome anaforico *ne*, e spostare poi la loro attenzione dal significato alla forma, scegliendo il periodo in cui l'elemento ripreso da *ne* è una frase.

Per riassumere, le difficoltà delle domande di livello quattro sembrano collegate alla necessità di operare un'analisi basata su criteri morfologici e sintattici, applicata anche a fatti linguistici che presentano una relazione complessa tra forme e funzioni, come il paradigma verbale oppure la funzione anaforica di pronomi. Un secondo elemento di difficoltà sembra costituita dalla necessità di confrontare dati linguistici sulla base di criteri astratti.

2.5. Livello cinque

A giudicare dalla descrizione analitica dei livelli di difficoltà (Invalsi, 2018b), le domande di livello cinque richiedono buone capacità analitiche, in grado di confrontarsi con sequenze linguistiche complesse. L'analisi di sequenze complesse richiede anche un elevato controllo dell'attenzione, che consente di tenere sotto controllo più variabili contemporaneamente. Come infatti osserva Bialystok (2001, p. 133), "Simpler representations can be processed through simpler attention mechanisms. The need for more controlled attention is signaled by the evolution of more abstract or more complex representations".

Un quesito esemplificativo di questo livello è la domanda 7, che riguarda la diatesi e chiede agli studenti di individuare se le frasi proposte sono attive o passive.

Domanda 7.

Per ognuna delle seguenti frasi indica se il verbo è alla forma attiva o passiva.

- a) I miei genitori vanno spesso alla fiera del libro. Forma attiva / Forma passiva
- b) Mio fratello è convocato spesso per le partite in trasferta. Forma attiva / Forma passiva
- c) Questi moduli vanno spediti entro la fine del mese. Forma attiva / Forma passiva
- d) Dalle Olimpiadi di italiano vengono esclusi gli alunni con un voto inferiore a sei. Forma attiva / Forma passiva
- e) Luigi è salito sul treno all'ultimo momento. Forma attiva / Forma passiva
- f) Oggi pomeriggio vengono a trovarmi degli amici messicani. Forma attiva / Forma passiva

Come osserva Grandi (2010b), il fenomeno della diatesi coinvolge almeno due concetti, quello di valenza verbale e quello di ruolo semantico (o tematico). Mentre le frasi attive sono costruite attorno a verbi che richiedono un numero variabile di argomenti, la diatesi passiva riguarda una sottocategoria dei verbi, i verbi transitivi, che “comprendono nel proprio schema di valenze un complemento oggetto” (Andorno, 2003, p. 104). Secondo Grandi (2010b) la frase attiva con un verbo transitivo “è di norma utilizzata per definire il prototipo della nozione di soggetto, che, sul piano logico-semantico, va inteso come l’intersezione tra il ruolo tematico di agente e la porzione dell’informazione che fa da tema”. Nella frase passiva invece cambia la relazione tra ruoli sintattici, ruoli tematici e struttura informativa. L’agente diventa un complemento indiretto e assume un ruolo secondario sia dal punto di vista sintattico sia dal punto di vista della struttura informativa, tanto è vero che è frequentemente omesso (*è stata svaligiata la banca sotto casa*). L’elemento che fa da complemento oggetto e svolge il ruolo semantico di paziente nella frase attiva assume invece il ruolo di soggetto della frase passiva e occupa la posizione del tema.

Per capire se una frase è attiva o passiva, è quindi necessario tenere conto di almeno due variabili, la struttura valenziale del verbo e i ruoli tematici assolti dai complementi verbali. Come osservabile nelle frasi della domanda 7, alla complessità della relazione tra il ruolo sintattico e il ruolo semantico dei complementi si aggiunge anche la complessità del paradigma verbale dell’italiano. I verbi *andare* e *venire*, ad esempio, possono essere usati come verbi autonomi, come avviene nelle frasi attive (item *a* e *f*), ma anche come verbi ausiliari nelle frasi passive, come avviene negli item *c* e *d*. In più *andare* usato come ausiliare nella diatesi passiva aggiunge un tratto di modalità deontica, per cui *questo compito va rifatto* significa ‘questo compito deve essere rifatto’. Dunque, per rispondere a questa domanda, lo studente deve tenere conto di una serie di variabili di tipo sintattico, morfologico e semantico, e indirizzare la propria attenzione sugli elementi linguistici rilevanti per i singoli passaggi dell’analisi.

3. Conclusioni

I quesiti presentati come esemplificativi di ciascun livello suggeriscono che la loro difficoltà sia influenzata da variabili come il livello di esplicitezza dell'analisi richiesto dal quesito, il livello di controllo necessario per mettere a fuoco gli aspetti linguistici rilevanti, la prototipicità degli elementi linguistici sotto osservazione e la complessità della relazione tra forma e funzione che caratterizza questi elementi.

Nelle domande di livello uno l'elemento linguistico su cui focalizzare l'attenzione è messo in rilievo dalla consegna. I quesiti richiedono in primo luogo il ricorso alla competenza implicita e a indizi linguistici di natura semantica, salienti anche nella comunicazione. Una caratteristica che accomuna queste domande a quelle di livello due è la prototipicità degli elementi linguistici messi a fuoco. Un elemento distintivo del livello due è invece la presenza di elementi di analisi esplicita, come la classificazione di dati linguistici in categorie morfologiche e/o sintattiche.

L'importanza di operare analisi basate su criteri morfologici e/o sintattici aumenta in modo significativo a partire dal livello tre. Come osserva Bialystok (1991, p. 499) questo tipo di analisi esplicita richiede anche un'abilità di controllo per spostare deliberatamente l'attenzione dal significato, centrale nella comunicazione, alla forma, spesso trascurata nell'uso quotidiano della lingua. Tuttavia, i fenomeni linguistici investigati da queste domande non presentano un'elevata complessità tra forma e funzione, e fanno parte dei contenuti di base della disciplina.

Le domande di livello quattro si distinguono per l'esplicitezza dell'analisi richiesta dai quesiti, che vertono su fenomeni linguistici complessi dal punto di vista della relazione tra forma e funzione, oppure su usi non prototipici di elementi linguistici. L'alto grado di esplicitezza dell'analisi implica anche una buona conoscenza della terminologia tecnica e la capacità di applicare criteri astratti all'analisi e al confronto di dati linguistici. Le domande di livello cinque si distinguono infine per l'elevata complessità tra forma e funzione nei fenomeni linguistici esaminati, che richiedono analisi basate su più criteri contemporaneamente, morfosintattici e semantici.

Ringraziamenti

Questo lavoro è stato svolto nell'ambito di un assegno di ricerca conferito dall'INVALSI, per un progetto PON dal titolo "Misurazione diacronico-longitudinale dei livelli di apprendimento degli studenti".

Bibliografia

- Andorno, C. (2013). *La grammatica italiana*, Mondadori, Milano.
- Andorno, C. (2018). La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti. In E. Calarescu, S. Dal Negro (a cura di). *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teorie*. (pp. 23-38) AItLA, Milano.
- Bialystok, E. (1991). Factors in the Growth of Linguistic Awareness in Child Development, 57, 2, 498-510.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511605963
- DeKeyser, R. M. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55 (suppl. 1), 1-25.
- DeKeyser, R. M. (2016). Of moving targets and chameleons: Why the concept of difficulty is so hard to pin down. *Studies in Second Language Acquisition*, 38 (2), 353-363.
- Desimoni, M. (2018). I livelli per la descrizione degli esiti delle prove INVALSI. Le rilevazioni degli apprendimenti (a.s. 2017-2018). Scaricabile dal seguente link: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Livelli_INVALSI_g8.pdf
- Galloway, E. Ph., Stude, J., Uccelli, P. (2015). Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing, *Linguistics and Education*, 31, 221-237.
- Grandi, N. (2010a). Articolo, In G. Berruto, P. D'Achille (a cura di) *Enciclopedia dell'Italiano*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Scaricabile dal seguente link: [http://www.treccani.it/enciclopedia/articolo_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/articolo_(Enciclopedia-dell%27Italiano))
- Grandi, N. (2010b). Diatesi, In G. Berruto, P. D'Achille (a cura di) *Enciclopedia dell'Italiano*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Scaricabile dal seguente link: [http://www.treccani.it/enciclopedia/diatesi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/diatesi_(Enciclopedia-dell%27Italiano))
- Housen, A., Simoens, H. (2016). Introduction: cognitive perspectives on difficulty and complexity in L2 acquisition. In *Studies in Second Language Acquisition*, 38, 163-175.
- INVALSI (2013). Quadro di Riferimento della Prova di Italiano. La prova di Italiano nell'obbligo di istruzione. Versione aggiornata il 02.04.2013. Scaricabile dal seguente link: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf
- INVALSI (2018a). Esempi di domande per ciascun livello di competenza – Italiano. Classe III scuola secondaria di primo grado. Documento pubblicato il 15.6.2018. Scaricabile dal seguente link: <https://tinyurl.com/y53v7u8t>
- INVALSI (2018b). I livelli INVALSI in Italiano – III secondaria di primo grado. Descrizione analitica dei livelli. Scaricabile dal seguente link: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/ITA_Descrizione_analiticalivelli.pdf
- Lo Duca, M. G. (2004). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2011). Parti del discorso. In G. Berruto, P. D'Achille (a cura di) *Enciclopedia dell'Italiano*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Scaricabile dal seguente link: [http://www.treccani.it/enciclopedia/parti-del-discorso_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/parti-del-discorso_(Enciclopedia-dell%27Italiano))
- Lo Duca, M. G. (2012a). Tra competenza metalinguistica e curriculum grammaticale: una lezione inascoltata di Monica Berretta. In G. Bernini, C. Lavinio, A. Valentini, M. Voghera (a cura di) *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*. Guerra, Perugia.

- Lo Duca, M. G. (2012b). Congiuntivo a scuola: che cosa possiamo imparare dalle riflessioni degli studenti? In R. Bracchi, M. Prandi, L. Schena (a cura di), *Passato, presente e futuro del congiuntivo. Studi in onore di Livio Dei Cas*, (pp. 195-244) SO.LA.RE.S., Bormio.
- Lo Duca, M. G. (2018). Le prove di grammatica dell'INVALSI e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto. In E. Calarescu, S. Dal Negro (a cura di). *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teorie*. (pp. 123-138) AItLA, Milano.
- Lo Duca, M. G., Ferronato, M., Mengardo, M. (2009). "Indicazioni per il Curricolo" e obiettivi di apprendimento sulle categorie lessicali: il riconoscimento del Nome. In P. Baratter, S. Dallabrida (a cura di) *Lingua e grammatica. Teoria e prospettive didattiche*. (pp. 11-27), Milano, Franco Angeli.
- Lo Duca, M. G., Polato, S. (2010). Dalle elementari alle soglie dell'università: indagine sul riconoscimento della categoria lessicale del nome. In G. Fiorentino, *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*. (pp. 78-92) Carocci, Roma.
- Lo Duca, M. G., Cristinelli, A., Martinelli, E. (2011). Riconoscere le voci verbali: indagine su una categoria complessa. In L. Corrà, W. Paschetto (a cura di). *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano (pp. 153-171).
- Myhill, D. (2000). Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge, *Language and Education*, 14, 3, 151-163.
- Myhill, D. A., Jones, S. M. (2015). Conceptualising Metalinguistic Understanding. *Cultura y Education*, 27, 4.
- Myhill, D. A., Jones, S., Wilson, A. (2016) Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31, 1, 23-44.
- Pallotti, G. (2017). Assessing Tasks: The Case of Interactional Difficulty. *Applied Linguistics*, 1-23.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Robinson, P. (2001). Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. *Applied Linguistics*, 22/1, 27-57.
- Robinson, P. (2011). Second language task complexity, the Cognition Hypothesis, language learning, and performance. In P. Robinson (a cura di) *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*. John Benjamins Publishing Company.
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. In E. Rosch, B. Lyold (eds.) *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum (pp. 27-48).
- Squartini, M. (2011). Modi del verbo, In G. Berruto, P. D'Achille (a cura di) *Enciclopedia dell'Italiano*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Scaricabile dal seguente link:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/modi-del-verbo_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/modi-del-verbo_(Enciclopedia-dell%27Italiano))
- Van Rijt, J., Coppens, P.-A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar Education – experts' views on essential linguistic concepts, *Language Awareness*, 26, 4, 360-380.