

10. La difficoltà dei quesiti di riflessione sulla lingua nelle prove INVALSI

di Zuzana Toth

Il presente lavoro esamina i risultati di alcune domande di riflessione sulla lingua nelle prove INVALSI di Italiano, somministrate nelle classi II della scuola secondaria di II grado. In questo ordine di scuola si manifesta una differenza costante nei risultati ottenuti dalle varie tipologie d'istituto (licei, istituti tecnici e istituti professionali). La percentuale più alta di risposte corrette si osserva nei licei, seguiti dagli istituti tecnici e dagli istituti professionali. La differenza tra licei e istituti professionali si muove tra circa 14 e 45 punti percentuali, e la dimensione di tale distanza non sembra direttamente collegabile né alla difficoltà della domanda a livello nazionale, né all'argomento grammaticale messo a fuoco dal quesito.

L'assenza di una relazione diretta tra queste variabili suggerisce che l'esito di una domanda sia influenzato da una varietà di fattori, non solo di natura cognitiva, ma anche di tipo socio-affettivo. Il presente lavoro si configura come uno studio pilota e fa parte di un progetto di ricerca più ampio¹, volto a esplorare i fattori che incidono sulle risposte degli studenti ai quesiti grammaticali nelle varie tipologie di istituto. Lo studio si basa sull'analisi dei ragionamenti grammaticali di alcuni studenti di un istituto professionale, che spiegano le loro risposte ad alcuni quesiti INVALSI, per capire se è possibile ricavarne qualche indicazione circa i fattori che influenzano le loro risposte.

¹ 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".

1. La riflessione sulla lingua nelle prove INVALSI

Come si evince dal Quadro di riferimento della prova di Italiano (INVALSI, 2013, p. 4), la capacità di riflettere sulla lingua è valutata attraverso una serie di quesiti grammaticali, che costituiscono circa il 20% della prova di Italiano. Tali quesiti sono formulati con l'obiettivo di valutare "la capacità di operare analisi di tipo funzionale e formale, anziché una categorizzazione astratta e fine a se stessa" (ivi, p. 42). Per rispondere a queste domande è dunque necessario ragionare su dati e fenomeni linguistici, sfruttando non solo le conoscenze esplicite circa il funzionamento della lingua apprese a scuola, ma anche la propria sensibilità linguistica.

1.1. I risultati dei quesiti di riflessione sulla lingua

In base ai risultati, analizzati secondo il modello di Rasch, i quesiti INVALSI possono essere suddivisi in tre gruppi: domande difficili, domande di difficoltà media e domande facili. La relativa difficoltà di una domanda è ricavabile dall'indice "Delta", uno score standardizzato con media 0 e deviazione standard 1.

L'indice Delta viene calcolato in base ai risultati osservati a livello nazionale. Inoltre, i risultati relativi alla seconda classe della scuola secondaria di II grado vengono scorporati per tipo di scuola e riportati in termini percentuali nel Rapporto sui risultati pubblicato ogni anno sul sito internet dell'INVALSI. Questi dati rivelano una distanza significativa tra i risultati ottenuti nelle varie tipologie di istituto. La percentuale più alta di risposte corrette si osserva nei licei, seguiti dagli istituti tecnici e infine dagli istituti professionali. Questo fenomeno emerge con regolarità, ed è osservabile in tutte le domande di grammatica INVALSI somministrate nel periodo tra l'a.s. 2011-2012 e l'a.s. 2016-2017.

Per il presente studio sono state esaminate trenta domande, somministrate nel periodo sopra indicato, afferenti ai seguenti ambiti di riflessione sulla lingua: morfologia, sintassi e testualità. Diciassette domande hanno un indice Delta compreso fra -1 e +1, e sono considerate di media difficoltà. Quattro domande hanno una difficoltà superiore a +1, nove domande invece hanno una difficoltà inferiore a -1. Come si evince dalla tab. 1, che riporta queste domande in ordine di distanza crescente tra licei e istituti professionali, lo svantaggio degli istituti professionali varia da un minimo di 14,8% a un massimo di 45%, mentre non è osservabile una relazione diretta tra la dimensione della distanza e la difficoltà della domanda a livello nazionale, indicata dall'indice Delta, e/o l'argomento su cui verte la domanda.

Tab. 1 – Domande di II secondaria di II grado in ordine di distanza crescente tra tipologie d’istituto

<i>Codice domanda</i>	<i>Distanza tra licei e istituti professionali %</i>	<i>Argomento della domanda</i>	<i>Delta</i>
E5, 2013	14,8	Significato di una congiunzione	-0,52
E9, 2017	16,5	Congiuntivo dubitativo	-2,5
E4, 2017	17,9	Accordo	-1,64
E8, 2013	19,2	“Si” passivante	2,29
F2, 2012	20,2	Soggetto (frase marcata)	-1,07
F7, 2016	20,8	Significato di una congiunzione	-2,14
F2, 2016	21,2	Sostituzione del pronome relativo “di cui”	-0,24
E8, 2017	21,6	Ruolo tematico del soggetto	-0,01
E3, 2014	21,9	Categorie lessicali	-1,33
E8, 2014	22,7	Funzione sintattica della virgola	-0,05
E4, 2014	24,0	Significato di una congiunzione	-0,24
E9, 2013	26,3	Soggetto assente (verbo zerovalente)	0,01
E3, 2017	27,1	“Se” valore semantico e sintattico	1,24
E7, 2015	27,6	Struttura della frase complessa	-0,43
E9, 2014	30,3	Frase soggettiva	-0,05
F9, 2012	31,2	Anafora	-1,03
E10, 2017	31,6	“Prima” parola polifunzionale	1,11
E6, 2017	32,2	Struttura argomentale del verbo	-0,82
E10, 2013	32,5	Punteggiatura	-0,89
E1, 2013	34,6	Predicato nominale	-0,75
F3, 2016	34,8	Significato di un connettivo	-0,86
F1, 2016	36,1	“Lo” funzione di articolo o pronome	-1,11
F5, 2012	36,8	Segmentazione del testo	-0,01
E2, 2014	37,0	Categorie lessicali	-0,82
E8, 2015	37,3	Infinito in funzione di nome	-1,14
E4, 2013	37,5	Paradigma verbale	2,38
E6, 2015	38,3	Sostituzione pronome relativo “dove”	-1,27
E3, 2015	38,3	Valori del “perché” (causale, finale)	-0,89
F10, 2012	42,7	Funzione sintattica della punteggiatura	-0,55
F6, 2016	45,0	Struttura della frase complessa	0,00

In alcuni casi, la distanza tra tipologie d’istituto varia in modo significativo anche in presenza di domande che vertono su argomenti simili. La domanda 1 (codice F2 del 2016), riportata sotto, riguarda la sostituzione del pronome invariabile “di cui” con il corrispondente pronome variabile, tenendo conto del contesto frasale. Questa domanda è di media difficoltà a

livello nazionale, l'indice Delta è -0,24. Lo scarto tra licei e professionali è del 21,2%, che può essere considerato moderato, dato che la distanza minima corrisponde a 14,8%.

Domanda 1 (F2, 2016)

Leggi attentamente il testo riportato qui sotto, poi rispondi alle domande che lo seguono.

Qualcuno lo potrebbe definire lo smartphone più “di tendenza” fra i giovanissimi, anche se i suoi diretti concorrenti lo superano ampiamente per le numerose funzioni di cui dispongono. A dispetto di questo limite, lo “Space TS 400” lo si ritrova fra le mani di moltissimi ragazzi e straccia tutti gli altri smartphone nelle vendite.

Quale delle forme seguenti può sostituire correttamente il pronome relativo “di cui” nella subordinata “di cui dispongono” (righe 2-3 del testo)?

- a) dei quali
- b) con cui
- c) che
- d) delle quali

La domanda 2 (codice E6, 2015) verte sullo stesso fenomeno linguistico, nel senso che richiede la sostituzione di un pronome relativo tenendo conto del contesto frasale. Questa domanda risulta facile a livello nazionale, l'indice Delta è pari a -1,27. In questo caso però, lo scarto tra i due tipi di istituto aumenta significativamente, è pari al 38,3%.

Domanda 2 (E6, 2015)

Nella frase “Nel cassetto dove di solito mettiamo i documenti non ho trovato niente”, *dove* è un pronome relativo che può essere sostituito da

.....

Questi dati suggeriscono che la relativa difficoltà di un quesito sia influenzata dall'interazione di una serie di fattori, non esclusivamente di natura cognitiva, ma anche di tipo socioaffettivo. La difficoltà, infatti, come osservano Housen e Simoens (2016, p. 167), non è una nozione statica e monolitica, ma un costrutto dinamico e multidimensionale. Nel caso di compiti linguistici, Housen e Simoens (*ibid.*) suggeriscono una distinzione tra due dimensioni fondamentali: una difficoltà oggettiva, legata alle caratteristiche del compito

e dell'elemento linguistico messo a fuoco, e una difficoltà soggettiva, legata alle caratteristiche dell'individuo. L'alta variabilità dei risultati ottenuti dalle diverse tipologie d'istituto potrebbe essere almeno in parte attribuibile a una dimensione soggettiva della difficoltà, legata all'interazione di fattori come il coinvolgimento linguistico degli studenti e la loro consapevolezza linguistica. Il paragrafo successivo sarà dedicato all'approfondimento di questi concetti.

2. La consapevolezza linguistica e il coinvolgimento linguistico

Come si evince dal QdR (INVALSI, 2013, p. 7), la competenza grammaticale si articola in due dimensioni. La competenza implicita, acquisita in modo incidentale durante l'infanzia, consente ai parlanti di una lingua di usare migliaia di regole grammaticali in modo automatico, senza rendersene conto. Si tratta dunque di una competenza di tipo procedurale, che permette ai parlanti di adeguarsi a una norma linguistica comune, almeno per quanto riguarda i fenomeni non soggetti a variazione sociolinguistica (Paradis, 2009, pp. 2-3). Come osserva Lo Duca (2004, p. 22), la competenza implicita è "immagazzinata e già all'opera" nella testa degli alunni quando entrano a scuola, ma può essere consolidata e sollevata a livello di conoscenza esplicita grazie all'apprendimento scolastico.

La conoscenza esplicita è invece frutto di un apprendimento intenzionale, che richiede un'attenzione consapevole a fenomeni linguistici, una riflessione sulla lingua vista come sistema, mettendo in atto operazioni come l'osservazione, la classificazione, l'ordinamento di dati linguistici, la formulazione di ipotesi ecc. (Lo Duca, 2004, p. 22). Si tratta di un concetto affine a quello di consapevolezza linguistica (*language awareness*), definito dall'Association for Language Awareness come "explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use".

Secondo una serie di studi condotti da Svalberg (2009, 2012, 2016, 2017), la consapevolezza linguistica è il risultato di un coinvolgimento linguistico, *engagement with language* nella terminologia della studiosa. Tale coinvolgimento ha non solo una dimensione cognitiva, ma anche una dimensione affettiva e sociale, e viene definito da Svalberg (2016, p. 11) come

a cognitive, and/or affective, and/or social process in which the learner is the agent and language is object (and sometimes vehicle).

Cognitively, the Engaged individual is alert, pays focused attention and constructs their own knowledge.

Affectively, the Engaged individual has a positive, purposeful, willing and autonomous disposition towards the object (language, the language and/or what it represents).
Socially, the Engaged individual is interactive and initiating.

La costruzione della consapevolezza linguistica è dunque concepita come un processo complesso, che emerge dall'interazione di aspetti cognitivi e socio-affettivi. La non-linearità dell'evoluzione della consapevolezza linguistica, collegata alla complessità e alla dinamicità del processo (Larsen-Freeman, 2013), è confermata da una serie di studi che adottano il concetto di *engagement with language* (per esempio, Baralt *et al.*, 2016; Philp e Duchesne, 2016; Svalberg e Askham, 2014; Svalberg, 2015), per esaminare lo sviluppo della consapevolezza linguistica attraverso il lavoro su compiti linguistici. Il presente esperimento sposta l'attenzione verso la relazione tra il coinvolgimento dello studente e la difficoltà di un compito linguistico, un aspetto finora poco esplorato dalla ricerca.

3. Uno studio pilota condotto in un istituto professionale

L'obiettivo del presente studio pilota è stato osservare come gli studenti affrontano compiti linguistici, costituiti da quesiti grammaticali somministrati all'interno delle prove INVALSI, per ottenere informazioni circa il modo in cui il loro coinvolgimento linguistico e la loro consapevolezza linguistica possono influenzare la difficoltà soggettiva del compito.

Le domande di ricerca che hanno guidato l'esperimento sono le seguenti:

- 1) Che tipo di coinvolgimento linguistico è osservabile durante la soluzione di compiti linguistici?
- 2) In quale misura il coinvolgimento linguistico sembra influenzare le riflessioni linguistiche degli studenti?
- 3) Che tipo di consapevolezza linguistica emerge dagli episodi di coinvolgimento cognitivo?

3.1. Metodologia

Conformemente all'obiettivo del lavoro, la metodologia di raccolta dei dati è stata ideata in modo da poter osservare come gli studenti formulano la loro risposta ad alcuni quesiti di riflessione sulla lingua lavorando in gruppi. Se il lavoro di gruppo non rispecchia la situazione in cui gli studenti affrontano le prove INVALSI, esso permette di osservare il modo in cui i ragazzi af-

frontano la grammatica lavorando tra pari, senza la presenza dell'insegnante o di un ricercatore. Per questo motivo il lavoro di gruppo è stato privilegiato all'intervista, dove la presenza dell'intervistatore e il suo modo di formulare le domande possono influenzare il coinvolgimento dei partecipanti e le loro risposte (Talmy, 2010).

Per elicitare una discussione su argomenti grammaticali, agli studenti è stato chiesto di girare un video tutorial in cui spiegano come rispondere a una serie di quesiti INVALSI. Durante il lavoro l'autrice del presente contributo e l'insegnante degli studenti si trovavano in classe, e si sono rese disponibili per chiarimenti, ma non sono intervenute nel lavoro.

Gli studenti sono stati selezionati in base alla disponibilità delle scuole, senza alcun criterio di campionamento. Nella selezione dei quesiti, tra quelli riportati nella tab. 1, si è tenuto conto della loro difficoltà a livello nazionale e della distanza tra tipologie di istituto nelle risposte corrette. Si è cercato di proporre agli studenti sia quesiti risultati facili a livello nazionale, ma che hanno generato un'ampia distanza tra tipologie d'istituto, sia quesiti più difficili a livello nazionale, per le quali la distanza tra tipologie d'istituto è risultata minore.

La raccolta dei dati si è svolta in una classe seconda dell'IPSIA "Primo Levi" di Parma². I ragazzi presenti sono stati suddivisi in quattro gruppi composti da quattro o cinque persone³. A ciascun gruppo è stato chiesto di scegliere un coordinatore, a cui è stato affidato il compito di riprendere i compagni e moderare la discussione, in modo che ogni domanda possa essere commentata da tutti i membri del gruppo.

I video sono stati trascritti secondo le convenzioni sviluppate per il corpus VOICE (*Vienna Oxford International Corpus of English*), con pochi adattamenti all'italiano. I dati sono stati analizzati in forma testuale, secondo l'approccio deduttivo dell'analisi qualitativa del contenuto (Mayring, 2014). Questa analisi consiste nella segmentazione di un testo in unità di contenuto e la classificazione di tali unità in categorie sviluppate su base teorica. In quest'ottica, anche il video è trattato come un dato testuale: "video material is treated as a text, because the categories have to be defined as a text" (Mayring, 2014, p. 44).

² Un ringraziamento molto sentito al preside dell'istituto, prof. Giorgio Piva e alle professoresse Margherita Campanini e Stefania Colombari, che hanno reso possibile la raccolta dei dati in una classe dell'Istituto, nonché agli studenti che hanno accettato di partecipare alla ricerca.

³ Per mantenere l'anonimato dei partecipanti, gli studenti sono identificati con un codice composto da un numero progressivo e un numero che si riferisce al gruppo di cui facevano parte. Per esempio, il codice GR2S1 si riferisce allo studente 1 del gruppo 2.

Il testo delle trascrizioni è stato segmentato in unità che suggeriscono la presenza o la mancanza di un coinvolgimento linguistico. Tali unità sono state classificate in due categorie principali, il coinvolgimento cognitivo e il coinvolgimento socio-affettivo. Gli episodi che suggeriscono un coinvolgimento cognitivo sono stati suddivisi in sotto-categorie, in base al tipo di riflessione grammaticale svolta dagli studenti, tenendo conto degli studi di Lo Duca (2004, 2012) e Bialystok (2001) sulla capacità di riflessione esplicita sulla lingua. Tali sottocategorie sono, per esempio, la messa a fuoco di un elemento linguistico, la riflessione sulle caratteristiche morfosintattiche oppure sul significato di un'espressione o una sequenza linguistica, il ricorso alla conoscenza esplicita e/o alla competenza implicita ecc.

Il primo ciclo di analisi ha riguardato circa il 50% dei dati. In questa fase a ogni categoria di classificazione sono state associate alcune unità testuali esemplificative, per agevolare successive decisioni di codifica. Per esempio, il coinvolgimento socioaffettivo dello studente GR2S1 sembra evidente nell'estratto 1, dove lo studente GR2S2 risponde in modo sbrigativo a un item, ma il suo compagno lo ferma, dimostrando la propria volontà di impegnarsi e approfondire il compito:

Estratto 1.

GR2S1 sì (.) ma mi fai leggere la frase (.) prima di dire congiunzione o eh (.) magari (.) eh?

G2RS2 non l'avevi finito? GR2S1 no.

Il coinvolgimento cognitivo sembra invece evidente nell'estratto 2, dove lo studente GR1S1 non solo indica correttamente la frase dove il verbo all'infinito assolve la funzione di nome, ma cerca anche di motivare la propria scelta in base alla sua conoscenza esplicita della lingua. Lo studente applica un criterio tipico della grammatica tradizionale, per la quale il nome è "la parte del discorso specializzata per designare 'persone, oggetti o cose'" (Simone, 2011).

Estratto 2.

GR1S1 noi abbiamo scelto la B. "il troppo ridere mi ha fatto venire le lacrime agli occhi" (.) abbiamo scelto il "troppo ridere" perché si può intendere sia come verbo all'infinito che nome (.) cioè il troppo (.) ridere (.) è un'azione che compio ma è anche una cosa.

Dopo aver completato l'analisi del 50% dei dati, le sottocategorie sono state riviste e leggermente modificate. Per esempio, le categorie di coinvolgimento sociale e affettivo sono state unite perché in molti casi la distinzione

tra queste due dimensioni sembrava problematica e non direttamente rilevante per l'obiettivo del lavoro.

4. Analisi dei dati

La frequenza delle prese di parola all'interno dei gruppi, riportata nella tab. 2, allude alla presenza di un'ampia variabilità nel coinvolgimento degli studenti, da un punto di vista sia quantitativo che qualitativo (Svalberg, 2009). Il coinvolgimento socio-affettivo appare ridotto nei gruppi 1, 3 e 4, dove la bassa frequenza dei turni di parola è collegata alla mancanza di interazione fra gli studenti. Il compito viene svolto da una sola persona, mentre gli altri si limitano a interventi occasionali. Il gruppo 2 invece si mostra più coinvolto degli altri, ed è l'unico gruppo in cui tutti e quattro gli studenti intervengono sui video.

Tab. 2 – Frequenza delle prese di parole all'interno dei gruppi

	<i>Gruppo 1</i>	<i>Gruppo 2</i>	<i>Gruppo 3</i>	<i>Gruppo 4</i>
Frequenza di turni di parola	4	120	13	17

Un limite collegato alla metodologia del presente esperimento è l'impossibilità di osservare la qualità del coinvolgimento da parte di ragazzi più timidi, che possono assumere il ruolo di "active listener" (Svalberg e Askham, 2014, p. 132) e impegnarsi nella soluzione del compito senza esplicitare ad alta voce il proprio ragionamento. Nello studio condotto da Svalberg e Askham (2014) e da Svalberg (2015), questo limite metodologico è stato affrontato conducendo delle interviste con gli studenti, e chiedendo loro di annotare in un diario le proprie impressioni sul lavoro svolto. Data la disponibilità limitata dei ragazzi, raccogliere dati di questo tipo non è stato possibile nel caso del presente esperimento. I paragrafi che seguono si limiteranno all'analisi degli episodi in cui il coinvolgimento degli studenti è deducibile in primo luogo dalle loro interazioni verbali.

4.1. Il coinvolgimento socio-affettivo

Come anticipato nel paragrafo precedente, la mancanza di interazione tra i ragazzi del gruppo 1 suggerisce un ridotto coinvolgimento socio-affettivo. Questo gruppo affida lo svolgimento del compito a un solo ragazzo, che si impegna molto e gira tutti i video da solo. Gli altri studenti preferiscono non

intervenire, al contrario, qualche volta si alzano e si allontanano dal gruppo. Questo atteggiamento suggerisce che il loro silenzio non sia dovuto alla timidezza, ma a un ridotto coinvolgimento socio-affettivo, che si traduce anche in una mancanza di coinvolgimento cognitivo.

Il gruppo 4 appare più impegnato. Sebbene le domande siano commentate da una sola persona, occasionalmente intervengono anche gli altri studenti. I loro interventi sono per lo più richieste di specificazione, come osservabile nell'estratto 4³.

Estratto 3.

GR4S1 io metterei la [frase] e il primo(.) GR4S2: è la principale quindi?

GR4S1: la e è la principale

GR4S2: LA frase principale è la e (.)

I membri del gruppo 3 dividono i compiti fra di loro e girano i video prevalentemente in autonomia, con pochi interventi da parte dei compagni. Il loro coinvolgimento nel compito appare moderato dal punto di vista socioaffettivo. Lo studente GR3S3 gira due video su quattro, e in entrambi i casi si limita a indicare la risposta che ritiene corretta, senza dilungarsi sui motivi della sua scelta. Lo studente GR2S1 invece mostra volontà di impegnarsi e cerca di riflettere ad alta voce. Tuttavia, i compagni lo spingono a rispondere in fretta, senza approfondire le sue riflessioni. Su alcuni video in sottofondo si sentono due ragazzi che discutono di argomenti non inerenti al compito.

Il coinvolgimento socio-affettivo più ampio si osserva nel gruppo 2, l'unico in cui tutti e quattro gli studenti intervengono sui video, sono aperti alla discussione, seguono i ragionamenti dei compagni e interagiscono fra di loro. Il coinvolgimento socio-affettivo permette ai ragazzi di non arrendersi di fronte a compiti che appaiono difficili, come osservabile nell'estratto 4. Questo estratto rappresenta uno dei casi, abbastanza frequenti in questo gruppo, in cui uno degli studenti perde la pazienza e la volontà di affrontare il compito, ma l'impegno degli altri membri del gruppo permette di portare avanti la discussione.

Estratto 4.

GR2S1 [...] sì (.) ciao (.) capito niente.

GR2S2 no (.) dai (.) ho capito (.) eh? dobbiamo sostituire (.) GR2S1 dai (.) basta (.) da da da (.) GR2S2 no (.) dobbiamo sostituire.

⁴ L'estratto 1 si riferisce a una domanda che chiede di rappresentare in uno schema le relazioni sintattiche all'interno di un periodo, già suddiviso in frasi contrassegnate da lettere (domanda F6, 2016).

La disponibilità del gruppo 2 a lavorare in modo autonomo, uno dei descrittori della dimensione affettiva del coinvolgimento (Philp e Duchesne, 2016, p. 56), si manifesta non solo nella qualità, ma anche nella quantità dei video girati. Questo gruppo, dopo aver preparato i quattro video dell'unità assegnata, ha accettato di girarne altri tre⁵.

4.2. Il coinvolgimento cognitivo

L'interazione del coinvolgimento socioaffettivo con la dimensione cognitiva sembra uno dei fattori che possono aumentare la difficoltà soggettiva delle domande. Questo fenomeno è osservabile in alcuni video girati da gruppi meno coinvolti, per esempio quello relativo alla domanda 1 (codice F2, 2016), girato dal gruppo 3. Per la comodità del lettore si ricorda che la domanda riguarda la sostituzione del pronome *di cui* nella frase "Qualcuno lo potrebbe definire lo smartphone più 'di tendenza' fra i giovanissimi, anche se i suoi diretti concorrenti lo superano ampiamente per le numerose funzioni di cui dispongono".

Estratto 5.

GR3S3: in questo punto qua F2 (.) devi puntare anche qua (.) dice che con quale pronome possiamo sostituire il pronome "di cui" (.) come possiamo sostituire nella frase "di cui dispongono" (1) io dire: i (.) ehm (.) "dei quali" (.) però non so spiegare perché (.) cioè il video finisce così (.) ragazzi (1) non ho capito neanche io (.) finito.

L'affermazione di non aver capito il compito può riferirsi alla mancata comprensione del termine tecnico "pronome relativo" utilizzato nella consegna. Tuttavia, il suo significato è deducibile dal contesto. La domanda chiama in causa soprattutto la competenza implicita, nel senso che lo studente può limitarsi a scegliere l'alternativa che non urta la sua sensibilità linguistica, senza spiegare esplicitamente che in questo caso il pronome "di cui" sostituisce "le numerose funzioni", perciò la forma analitica corrispondente è "delle quali", che concorda nel genere e numero con l'antecedente.

L'estratto 5, che rappresenta il testo completo del video, suggerisce che la scelta di una risposta errata in questo caso sia riconducibile al coinvolgimento dello studente, che appare ridotto in tutte le sue dimensioni, cognitivo, affettivo e sociale. Lo studente infatti non fa alcun riferimento al contesto o alle altre alternative di risposta, e nemmeno gli altri membri del gruppo cercano di sviluppare un ragionamento più analitico.

⁵ I video aggiuntivi girati dal gruppo 3 non sono stati presi in considerazione per confrontare il numero dei turni di parola tra i gruppi.

L'elevato coinvolgimento di un singolo studente, che non si lascia scoraggiare dal distacco dei suoi compagni, è invece osservabile nel gruppo 1. Questo gruppo affida il compito a una sola persona, che assomma su di sé tutte le caratteristiche di uno studente coinvolto, nel senso che è “cognitively alert and focused on the task, affectively purposeful, willing, and autonomous, and socially interactive and initiating” (Svalberg e Askham, 2014, p. 122).

Questo studente gira da solo tutti e quattro i video cercando, qualche volta, di coinvolgere anche i compagni. Egli risponde correttamente a tre domande su quattro, motivando esplicitamente le proprie scelte. Le sue spiegazioni sono piuttosto sintetiche, ma corrette o almeno accettabili dal punto di vista grammaticale, come osservabile nell'estratto 6, che si riferisce alla domanda 3 (codice E3, 2017), risultata difficile a livello nazionale, con un indice Delta pari a 1,24.

Domanda 3.

Nei periodi che seguono il *se* introduce o una frase ipotetica o una frase interrogativa indiretta. Indica la funzione sintattica del *se* in ciascun periodo.

Metti una crocetta per ogni riga.

	<i>Se introduce una frase ipotetica</i>	<i>Se introduce una frase interrogativa indiretta</i>
a) Non mi hanno ancora detto se vengono a cena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Se mi chiedessero la strada per il Duomo non saprei rispondere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vogliono partire oggi, ma se non si sbrigano...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Volevo sapere se aveva fame o sete, ma non capivo la sua lingua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Possiamo parlare con calma se vieni a casa mia verso le otto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Gli chiese se per caso avesse sentito suonare il campanello	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lo studente osserva che mentre una frase ipotetica “ipotizza”, un'interrogativa indiretta “è una domanda senza però il punto di domanda”. Facendo affidamento a questa definizione, come si può osservare nell'estratto 6, lo studente risponde correttamente a tutti gli item di questa domanda, alla quale solo l'11% degli studenti degli istituti professionali ha saputo rispondere a livello nazionale.

Estratto 6.

GR1S1: A (.) “non mi hanno ancora detto se vengono a cena” (.) per noi è una frase interrogativa indiretta perché (.) perché (.) è una domanda però senza il punto di domanda (.) B (.) “se mi chiedessero la strada per il Duomo non saprei rispondere” (.) per me è una frase ipotetica perché ipotizzo (.) che se mi chiedessero la strada per il Duomo non saprei come rispondere (.) quindi ipotizzo (.)

4.3. *La consapevolezza linguistica*

La qualità degli episodi di coinvolgimento cognitivo è collegata anche alle conoscenze esplicite dello studente e alla sua capacità di mettere a fuoco e analizzare gli elementi linguistici necessari alla soluzione del compito.

L’interazione di queste variabili è osservabile nell’estratto 7, che si riferisce alla domanda 2 (codice E6, 2015), riportata nel paragrafo 1.1. Questa domanda riguarda la sostituzione della parola “dove”, usata come pronome relativo, nella frase “Nel cassetto dove di solito mettiamo i documenti non ho trovato niente”.

Estratto 7.

GR2S3 innanzitutto il pronome è quello che (1)

GR2S2 ehm (.) che viene prima del nome (.) no? ehm (.) vedi (.) GR2S3 no (.) no GR2S1 no

GR2S3 il pronome: GR2S1 il pronome è: è: è:

GR2S2 perché *pro* (.) cioè prima (.) e nome è nome

GR2S1 comunque (.) come potremmo formulare la frase? perché “Nel cassetto dove di solito mettiamo i documenti non ho trovato niente” (.) quindi è “nel”? “nel cassetto” è “nel” il pronome? quindi potremmo sostituirlo con “il” invece che “nel”.

Come si vede, in questo caso la difficoltà soggettiva della domanda sembra almeno in parte attribuibile all’interazione tra il coinvolgimento cognitivo e la conoscenza esplicita della lingua. Non aver capito che il compito era incentrato sulla parola “dove”, usata come pronome relativo, come chiaramente indicato dalla consegna stessa, allude a un ridotto coinvolgimento cognitivo. La definizione di *pronome* come “[parola] che viene prima del nome” rivela invece una lacuna nelle conoscenze esplicite degli studenti.

Dall’estratto 7 si evince dunque che una competenza esplicita più sicura, unita a un coinvolgimento cognitivo più elevato, avrebbe permesso ai ragazzi di cogliere informazioni esplicitamente date nella consegna e di mettere a fuoco l’elemento linguistico su cui lavorare.

Un esempio affine è la riflessione del gruppo 4 relativamente alla domanda F6, 2016. Questa domanda richiede di rappresentare in uno schema le relazioni di coordinazione e subordinazione tra le frasi che formano il periodo che segue, già suddiviso in frasi, contrassegnate da lettere: (a) Se vogliamo arrivare alla stazione in tempo / (b) in modo da prendere l'ultimo treno / (c) e arrivare a casa prima di notte / (d) dobbiamo rinunciare alla gita / (e) e fare subito le valigie.

Lo studente GR4S1 sembra riconoscere le relazioni di coordinazione e subordinazione, ma non riesce a esplicitare i criteri di analisi da utilizzare, come osservabile nell'estratto 8. Anche se individua correttamente la frase principale, egli inserisce nel riquadro riservato alla frase principale la frase *e*, mentre riporta la frase *d* nel riquadro della coordinata alla principale.

Estratto 8.

GR4S2: dobbiamo capire qual è la frase principale.

GR4S1: allora (.) io direi (.) dobbiamo rinunciare alla gita e fare subito le valigie (.) e: in modo da prendere (.) in modo da prendere l'ulti l'ultimo treno (.) no (2) dobbiamo rinunciare alla gita (.) io direi dobbiamo rinunciare alla gita poi (.) io direi dobbiamo rinunciare subito alla gita e fare subito le valigie (1)

[...]

L'assenza di qualsiasi riferimento alle caratteristiche sintattiche dei diversi tipi di frase suggerisce la mancanza di conoscenze esplicite, mentre l'inserimento della frase principale nel riquadro sbagliato può essere interpretato come la spia di un ridotto coinvolgimento cognitivo.

Per riassumere, dagli estratti 7 e 8 si deduce che una competenza esplicita più sicura e un coinvolgimento cognitivo più elevato avrebbero permesso agli studenti di individuare la risposta corretta. La difficoltà soggettiva delle domande commentate dai ragazzi sembra dunque collegata all'interazione di questi due fattori.

5. Conclusioni

I dati presentati in questo contributo sono pochi, e vanno certamente integrati per poterne ricavare una qualche conclusione generale. L'ambizione principale di questo esperimento è stato infatti ottenere indicazioni metodologiche per impostare ricerche più mirate.

L'analisi dei dati suggerisce che la difficoltà soggettiva dei compiti sia influenzata da una varietà di fattori che interagiscono, formando un sistema complesso (Larsen-Freeman, 2013). Il coinvolgimento degli studenti sembra

uno di questi fattori. Spesso infatti la scelta di una risposta errata sembra dovuta al mancato coinvolgimento socioaffettivo da parte del gruppo, che si traduce in uno scarso impegno cognitivo. Gli studenti nei gruppi meno coinvolti danno spesso risposte sbrigative, senza leggere attentamente il compito ed esaminare i dati linguistici proposti, come osservabile nell'estratto 5.

Un limite metodologico di questa ricerca è l'impossibilità di esaminare perché alcuni studenti restano in silenzio, e di approfondire i casi in cui gli studenti danno risposte sbrigative. Per questo motivo, una ricerca più mirata dovrà prevedere delle interviste basate sui video e anche un riscontro informale da parte degli studenti, come proposto da Svalberg e Askham (2014).

L'analisi degli episodi di coinvolgimento cognitivo suggerisce che la necessità di ricorrere alla conoscenza esplicita della lingua costituisca un elemento di difficoltà. Questo tipo di difficoltà è osservabile nei compiti che utilizzano una terminologia tecnica, ma soprattutto nei compiti che richiedono un'analisi morfologica o sintattica di dati linguistici, come esemplificato negli estratti 7 e 8.

Naturalmente non mancano casi in cui il coinvolgimento consente allo studente di focalizzare la propria attenzione sul compito e sfruttare la propria consapevolezza linguistica indicando la risposta corretta, anche quando la domanda risulta difficile a livello nazionale (estratto 6).

Una ricerca più mirata è necessaria per esaminare più a fondo come queste variabili possono incidere sulla difficoltà dei compiti, raccogliendo dati non solo in un istituto professionale ma anche in un liceo.

Riferimenti bibliografici

- Baralt M., Gurzynski-Weiss L., Kim Y. (2016), "Engagement with the language. How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form", in M. Sato, S. Ballinger (eds.), *Peer Interaction and Second Language Learning. Pedagogical potential and research agenda*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Bialystok E. (2001), *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Housen A., Simoens H. (2016), "Introduction: Cognitive Perspectives on Difficulty and Complexity in L2 Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 38, pp. 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, https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf, data di consultazione 5/9/2019.

- Larsen-Freeman D. (2013), "Introduction. Complexity Theory: A New Way to Think", *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13, pp. 2, 369-373.
- Lo Duca M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G. (2012), "Tra competenza metalinguistica e curricolo 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.
- Mayring P. (2014), *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*, Gesis, Klagenfurt, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-395173>, data di consultazione 5/9/2019.
- Paradis M. (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Language*, John Benjamins, Amsterdam.
- Philp J., Duchesne S. (2016), "Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom", *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, pp. 50-72.
- Simone R. (2011), "Nomi", in G. Berruto, P. D'Achille (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, [http://www.treccani.it/enciclopedia/nomi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/nomi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/) data di consultazione 5/9/2019.
- Svalberg A.M.L. (2009), "Engagement with Language: Interrogating a Construct", *Language Awareness*, 18, pp. 3-4, 242-258.
- Svalberg A.M.L. (2012), "Thinking Allowed: Language Awareness in Language Learning And Teaching: A Research Agenda", *Language Teaching*, 45, pp. 3, 376-388.
- Svalberg A.M.L., Askham, J. (2014), "Student Teachers' Collaborative Construction of Grammar Awareness: The Case of a Highly Competent Learner", *Language Awareness*, 23, pp. 1-2, 123-137.
- Svalberg A.M.L. (2015), "Understanding the Complex Process in Developing Student Teachers' Knowledge About Grammar", *The Modern Language Journal*, 99, pp. 3, 529-545.
- Svalberg A. M.L. (2016), "Language Awareness research: where we are now", *Language awareness*, 25, pp. 1, 4-16.
- Svalberg A.M.L. (2017), "Researching Language Engagement; Current Trends and Future Directions", *Language Awareness*, 27, pp. 1-2, 21-39.
- Talmy S. (2010). "Qualitative Interviews in Applied Linguistics: From Research Instrument to Social Practice", *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, pp. 128-148.
- VOICE Project (2007), *VOICE Transcription Conventions [2.1]*, https://www.uni-vie.ac.at/voice/page/transcription_general_information, data di consultazione 5/9/2019.