

I DATI INVALSI COME STRUMENTO PER L'INNOVAZIONE E IL MIGLIORAMENTO SCOLASTICO

IV Seminario "I dati INVALSI:
uno strumento per la ricerca
e la didattica"

a cura di
Patrizia Falzetti

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



INVALSI PER LA RICERCA
STUDI E RICERCHE



INVALSI PER LA RICERCA

La collana Open Access INVALSI PER LA RICERCA si pone come obiettivo la diffusione degli esiti delle attività di ricerca promosse dall'Istituto, favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze con il mondo accademico e scolastico.

La collana è articolata in tre sezioni: "Studi e ricerche", i cui contributi sono sottoposti a revisione in doppio cieco, "Percorsi e strumenti", di taglio più divulgativo o di approfondimento, sottoposta a singolo referaggio, e "Rapporti di ricerca e sperimentazioni", le cui pubblicazioni riguardano le attività di ricerca e sperimentazione dell'Istituto e non sono sottoposte a revisione.

Direzione: Roberto Ricci

Comitato scientifico:

- Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano);
- Cinzia Angelini (Università Roma Tre);
- Giorgio Asquini (Sapienza Università di Roma);
- Carlo Barone (Istituto di Studi politici di Parigi);
- Maria Giuseppina Bartolini (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Giorgio Bolondi (Libera Università di Bolzano);
- Francesca Borgonovi (OCSE•PISA, Parigi);
- Roberta Cardareello (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Lerida Cisotto (Università di Padova);
- Patrizia Falzetti (INVALSI);
- Michela Freddano (INVALSI);
- Martina Irsara (Libera Università di Bolzano);
- Paolo Landri (CNR);
- Bruno Losito (Università Roma Tre);
- Annamaria Lusardi (George Washington University School of Business, USA);
- Stefania Mignani (Università di Bologna);
- Marcella Milana (Università di Verona);
- Paola Monari (Università di Bologna);
- Maria Gabriella Ottaviani (Sapienza Università di Roma);
- Laura Palmerio (INVALSI);
- Mauro Palumbo (Università di Genova);
- Emmanuele Pavolini (Università di Macerata);
- Donatella Poliandri (INVALSI);
- Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano di Venezia);
- Jaap Scheerens (Università di Twente, Paesi Bassi);
- Paolo Sestito (Banca d'Italia);
- Nicoletta Stame (Sapienza Università di Roma);
- Roberto Trinchero (Università di Torino);
- Matteo Viale (Università di Bologna);
- Assunta Viteritti (Sapienza Università di Roma);
- Alberto Zuliani (Sapienza Università di Roma).

Comitato editoriale:

Andrea Biggera; Ughetta Favazzi; Simona Incerto; Francesca Leggi; Rita Marzoli (coordinatrice); Enrico Nerli Ballati; Veronica Riccardi.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_pubblicare/pubblicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

ISBN 9788835131038

I DATI INVALSI COME STRUMENTO PER L'INNOVAZIONE E IL MIGLIORAMENTO SCOLASTICO

IV Seminario "I dati INVALSI:
uno strumento per la ricerca
e la didattica"

a cura di
Patrizia Falzetti



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS
ISBN 9788835131038

Le opinioni espresse nei lavori sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare i contributi contenuti nel volume non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

Grafica di copertina: Alessandro Petrini

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN 9788835131038

Indice

Introduzione di <i>Patrizia Falzetti</i>	pag. 7
1. Governare gli esiti: report di un'esperienza sul campo di <i>Viviana Assenza, Giorgio Cavadi, Patrizia Fasulo, Grazia Lo Presti, Agata Tringali, Marina Usala</i>	» 9
2. I dati INVALSI come strumento per sostenere l'innovazione e il miglioramento nei progetti per le aree a rischio di <i>Carmina Laura Giovanna Pinto, Anna Laura Gasperat</i>	» 38
3. Dati INVALSI e G Suite: prove di condivisione e confronto "ad intra" di <i>Nicola Chiriano, Raimonda Bruno, Teresa Anna Chiodo</i>	» 57
4. Dati INVALSI e G Suite: prove di condivisione e confronto "ad extra" di <i>Maria Brutto, Nicola Chiriano</i>	» 74
5. Prove INVALSI ed esiti esame di Stato: un confronto importante di <i>Dora Anna Rocca</i>	» 90
6. Analizzare le correlazioni G10-G13 per l'autovalutazione e il miglioramento di <i>Marta Castagna, Gabriele Orsini</i>	» 104
7. Ambienti e strumenti d'apprendimento con docenti riflessivi di <i>Maria Di Tonno, Candida Buffetti, Lorella Romano, Graziella Marrone, Marianna Rasetta</i>	» 117

8. La grammatica nelle prove INVALSI: da dove siamo partiti, dove stiamo andando, dove vorremmo andare di <i>Maria G. Lo Duca, Zuzana Toth</i>	pag. 135
9. Il database GESTINV: una risorsa per la ricerca e per la didattica sulla comprensione del testo di <i>Enrico Bonocini, Eliana Leonetti</i>	» 151
Gli autori	» 163

8. La grammatica nelle prove INVALSI: da dove siamo partiti, dove stiamo andando, dove vorremmo andare

di Maria G. Lo Duca, Zuzana Toth*

Questo intervento si pone l'obiettivo di iniziare una riflessione critica sui quesiti di grammatica presenti nelle prove, a partire dalla prima Rilevazione nazionale risalente all'anno 2008, fino alle ultime prove disponibili, quelle somministrate nel 2019. In particolare ci chiederemo se ci sia stata un'evoluzione nel formato e nei contenuti delle prove, ed eventualmente in quali direzioni; se il Quadro di riferimento (QdR 2018) interpreti in modo adeguato i suggerimenti ministeriali in fatto di riflessione sulla lingua, contenuti nelle indicazioni ministeriali; se vi sia una relazione positiva tra il QdR (i propositi) e i quesiti specifici (le realizzazioni); infine, se il QdR, frutto dell'ultima revisione in ordine di tempo, presenti dei punti deboli e delle criticità, che potrebbero/dovrebbero essere sanate, e in che modo.

Proveremo a rispondere a queste domande analizzando i documenti ufficiali dell'Istituto e i quesiti di riflessione sulla lingua prodotti nelle diverse annualità e in tutti i gradi scolatici, oltre che i risultati emersi.

The present article undertakes a first critical assessment of the grammar questions in the INVALSI tests, starting from the first test administered in 2008, up to and including the tests administered in 2019. The study examines the question whether there is an evolution of the content and the format of the tasks in the tests and, if yes, in which direction; whether the framework of reference elaborated by INVALSI (2018) is congruent with the ministerial guidelines concerning the reflection on language; whether there is a positive relationship between the framework of reference (i.e. the objectives) and the tasks present in the tests (i.e. the concrete implementation); whether the latest version of the framework of reference, resulting from a recent revision,

* Il saggio è frutto dell'elaborazione congiunta delle due autrici. Si deve tuttavia a Maria G. Lo Duca la stesura dei paragrafi 1 e 2, a Zuzana Toth la stesura dei paragrafi 3 e 4.

presents some weaknesses and critical points which should be addressed and, if so, how.

In order to answer these questions, we will examine the official documents and the grammar questions administered within the INVALSI tests in different years and at different school levels, and we will also look at the test results.

1. La grammatica nei QdR del 2013 e del 2018: gli obiettivi dichiarati e le scelte dell'Istituto

I quesiti di grammatica sono sempre stati presenti nelle prove, fin dalla prima Rilevazione nazionale ufficiale, che risale al 2008. In quell'anno fu somministrata una prova nazionale di grado 8 (sulle caratteristiche di questo primo tentativo torneremo fra poco).

L'occasione per un primo momento di riflessione sul tema si diede nell'ambito delle Giornate INVALSI tenutesi a Roma nei giorni 7-9 settembre 2011, in cui autori delle prove ed esperti si incontrarono per discutere, appunto, delle prove, a ridosso di alcune importanti decisioni che avevano riguardato, tra l'altro, anche le prove di grammatica. Ricordo che solo l'anno prima, nel 2010, si era costituito un primo nucleo di esperti in materia grammaticale, cui si deve l'assetto del QdR del 2013, rimasto poi, nella sezione relativa ai quesiti di grammatica, sostanzialmente immutato nell'ultima versione del 2018. Se si rileggono, infatti, le carte e gli appunti di allora, e li si confrontano con le pratiche e le decisioni di oggi, salta all'occhio la sostanziale continuità dell'Istituto su questa materia nei due QdR del 2013 e del 2018.

Per esempio, ritornano le stesse parole quando si scrive che nella formulazione dei quesiti di grammatica si mira non già «a misurare la capacità di memorizzare, riconoscere e denominare classi e sotto-classi di elementi, ovvero di operare una categorizzazione astratta e fine a se stessa», ma si tende piuttosto a privilegiare e misurare «la capacità di operare analisi di tipo funzionale e formale», le quali vengono poi così descritte: «osservare i dati linguistici e mettere a fuoco fenomeni grammaticali anche nuovi rispetto alle consuete pratiche didattiche; ragionare sui dati offerti – possono essere parole, frasi, brevi testi – per confrontarli, scoprirne le relazioni, le simmetrie e le dissimmetrie, risalire alle regolarità; ricorrere alla propria competenza linguistica implicita per integrare frasi e per risolvere casi, anche problematici, proposti alla riflessione; descrivere i fenomeni grammaticali; accedere a un approccio ai fatti di lingua (pre)scientifico piuttosto che normativo» (QdR 2013, p. 10; QdR 2018, pp. 4-5).

Continuiamo a essere convinti della bontà di questa impostazione, perfettamente in linea sia con le Indicazioni nazionali (2012), sia con le posizioni più avanzate della didattica della grammatica (Lo Duca 2004 e 2018), anche a livello internazionale (Myhill, 2000; Myhill *et al.*, 2016; Svalberg, 2016; Watson e Newman, 2017). Ma nel contempo bisogna essere consapevoli del fatto che questa impostazione non è maggioritaria nelle aule scolastiche italiane, dove continua a imperversare quella che già negli anni Settanta del secolo scorso veniva definita «la grammatica delle definizioni, delle liste e dei paradigmi»: una grammatica basata sulla memoria e non sul ragionamento, che facilmente si dimentica. Sicché quando, dopo anni e anni di addestramento grammaticale, gli studenti approdano all'università, si rivelano in gran parte incapaci di operare anche le analisi più semplici e intuitive, dando prova di un vero e proprio analfabetismo grammaticale: come attestano le numerose ricerche che hanno indagato le conoscenze metalinguistiche di giovani universitari iscritti ai corsi di laurea di lettere e lingue. In questo caso gli esiti sono tutti ugualmente scoraggianti, al nord (Università di Padova Lo Duca, 2005; Viale, 2011), al centro (Università del Molise Fiorentino *et al.*, 2009, De Santis e Gatta, 2013) e al sud (Università di Salerno e Napoli, rispettivamente in Voghera, Giordan e Guerriero, 2009; De Caprio e Montuori, 2010). Né si può dire che le incompetenze vengano sanate all'università (Lavinio, 2011), dove i corsi di studio che preparano alla professione docente non contemplan quasi mai la grammatica italiana.

Torniamo al QdR, nel quale si trova anche una lista dei contenuti grammaticali presenti nelle prove. Anche in questo caso la selezione dei temi è stata fatta già nel 2011, e ha subito in seguito pochissime modifiche, come si può vedere nella tab.1, dove sono state sottolineate le aggiunte fatte nella versione del 2018 (p. 12).

Tab. 1 – Ambiti grammaticali

1. Ortografia: uso di accenti e apostrofi, maiuscole e minuscole, divisione delle parole (<i>gliel'ho detto</i>), uso delle doppie, casi di non corrispondenza tra fonemi e grafemi (uso dell'<i>h</i>, della <i>c/q</i> ecc.). 2. Morfologia: flessione (tratti grammaticali: genere, numero, grado, modo, tempo, persona, aspetto, diatesi); categorie lessicali (nome, aggettivo, verbo ecc.) e sottocategorie (aggettivo possessivo, nome proprio ecc.) e loro funzione nella frase. <u>Elementi polifunzionali</u> (<i>dopo</i>: preposizione o avverbio o congiunzione). 3. Formazione delle parole: parole semplici e parole complesse; parole di base e parole derivate; parole alterate; parole composte; parole polirematiche (<i>ferro da stiro, asilo nido</i>). 4. Lessico e semantica: relazioni di significato tra parole; campi semantici e famiglie lessicali; polisemia; usi figurati e principali figure retoriche; espressioni idiomatiche; struttura e uso del dizionario. 5. Sintassi: accordo (tra articolo e nome, tra nome e aggettivo, tra soggetto e predicato ecc.); sintagma (nominale, verbale, preposizionale); frase: minima o <u>nucleare</u>¹, semplice, complessa (o periodo); frase dichiarativa, interrogativa ecc.; elementi della frase semplice: soggetto (esplicito o sottinteso, in posizione preverbale o post-verbale), predicato, complementi predicativi e altri complementi (obbligatori, facoltativi); gerarchia della frase complessa: frase principale, coordinate, subordinate (diverse tipologie); uso di tempi e modi nella frase. 6. Testualità: segnali di organizzazione del testo e fenomeni di coesione: anafora, connettivi², punteggiatura ecc.; aspetti pragmatici del linguaggio (fenomeni del parlato, funzioni dell'enunciato ecc.).
--

Note: 1 Per frase minima o nucleare si intende una frase costituita dal verbo e da tutti i suoi “argomenti”, cioè elementi necessariamente richiesti dal suo significato, per esempio: “Piove”; “Il gatto dorme”; “Il papà compra il giornale”; “Mia cugina abita a Cagliari”; “La zia ha regalato la bicicletta al nipote”. La frase semplice è costituita da un solo verbo/predicato e da complementi di vario tipo, esempio: “Mio zio guarda sempre la televisione in poltrona”.

2 Con “connettivi” si indicano vari elementi che hanno la funzione di segnalare legami di coesione nel testo: congiunzioni, avverbi, locuzioni avverbiali o di altro genere, alcuni verbi, i segni di interpunzione. Si utilizza questa denominazione più ampia per identificare una funzione sintattico-testuale e non una categoria lessicale.

Le due note della tabella hanno la funzione di chiarire l'ambito di utilizzazione di termini non così comuni e condivisi nella comunità scolastica. Le aggiunte del 2018 (sottolineate) non sono molto rilevanti, e hanno lo scopo di introdurre delle specificazioni, di contenuto o terminologiche, a temi già presenti. Risulta più interessante il richiamo esplicito alle molte parole che, a seconda del contesto linguistico, possono svolgere funzioni morfosintattiche diverse (vengono chiamati “elementi polifunzionali”): come per es. *porta* e *vecchia* in *la vecchia* (agg.) *porta* (nome) è da sostituire / *la vecchia* (nome) *porta* (verbo) *il giornale*; o *sopra* in *il gatto è sopra* (prep.) *il tavolo* / *viene sopra* (avv.) / *il sopra* (nome) *del mobile è sbiadito*. I risultati delle prove hanno evidenziato la diffusa incapacità degli studenti a discriminare le diverse funzioni che certi elementi possono svolgere nella frase: eclatante il caso di *prima/dopo, sopra/sotto, accanto, davanti/dietro, senza, verso* ecc., sul cui

statuto (avverbi? preposizioni? congiunzioni?) anche gli studenti più grandi mostrano di avere idee quanto mai vaghe e confuse.

2. Il problema della progressione

I temi elencati nella tab. 1 non sono suddivisi e scanditi nelle diverse annualità oggetto di rilevazione. Posto comunque di fronte alla necessità di spalmare i contenuti grammaticali nelle diverse fasce scolari, l'Istituto si è trovato nella necessità di “forzare” i documenti ministeriali, data la loro estrema vaghezza e genericità al riguardo. Questo è dunque il punto debole del documento, imputabile non già all'INVALSI, che ha dovuto fare di necessità virtù, ma agli ordinamenti ministeriali. Come lo stesso QdR non manca di riconoscere: «Quanto alla progressione dei temi grammaticali nelle prove INVALSI di Italiano dei diversi gradi scolastici, le disposizioni ministeriali vigenti non consentono allo stato attuale di ricavare un sillabo dettagliato ed esplicito in materia grammaticale, vale a dire una lista di argomenti scandita per gradi scolari che dia luogo a una progressione unitaria e puntuale dei contenuti, fondata da una parte sulle capacità cognitive e linguistiche maturate via via dagli studenti, dall'altra sulle oggettive difficoltà dei temi» (ivi, p. 13). Dunque si attribuisce ai documenti ministeriali (Indicazioni nazionali per il primo ciclo, Linee guida per il secondo ciclo) la responsabilità di una mancata progressione dei contenuti.

In effetti, è così: per convincersene basta andare a rileggere alcuni passaggi dei documenti stessi. Come è ampiamente noto, nelle Indicazioni nazionali per il primo ciclo (2012) vengono fissati gli Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza e quinta della scuola primaria, terza classe della secondaria di primo grado. Per quanto riguarda, per esempio, il grande capitolo della formazione delle parole in italiano, vi si dice che al termine della classe quinta gli alunni dovranno «conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (parole semplici, derivate, composte)». Al termine della terza media, dovranno «conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole: derivazione, composizione». Se, come insegnante o come autore delle prove INVALSI, devo decidere che cosa vada affrontato (e misurato) prima, che cosa dopo, non trovo in queste parole, che si ripetono praticamente identiche, alcuna indicazione concreta.

Lo stesso vale per l'ancor più complesso capitolo delle categorie lessicali, di cui si dice che, al termine della classe quinta della scuola primaria, gli studenti dovranno «riconoscere in una frase o in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, riconoscerne i principali tratti grammaticali»; al termine

della classe III della scuola media dovranno «riconoscere in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, e i loro tratti grammaticali». Come si vede, la frase rimane sostanzialmente la stessa, con due cancellazioni nella seconda versione, che hanno forse l'obiettivo di rendere più complessa e articolata l'analisi degli elementi implicati. Ma nulla si dice di quali siano i «principali tratti grammaticali» del verbo, per esempio, o del nome, o del pronome, che potrebbero essere affrontati già nella scuola primaria, mentre la dicitura autorizza a pensare che *tutte* le categorie lessicali vadano affrontate negli ultimi due anni della primaria, visto che per i primi tre anni nulla si dice in proposito.

Come si può facilmente immaginare, non è semplice costruire delle prove coerenti con queste Indicazioni, che risultano troppo vaghe e generiche ai nostri fini. La soluzione indicata dal QdR è la seguente. Per prima cosa, nella predisposizione delle prove, tutti gli ambiti elencati nella tabella saranno presenti in ogni grado di istruzione e classe scolare, anche se «alcuni argomenti (per esempio la frase complessa) sono oggetto di rilevazione solo a partire dalla terza media, altri (per esempio la scrittura corretta di parole isolate) solo nella scuola primaria». Sono questi gli unici esempi concreti di messa in sequenza di contenuti specifici. Per il resto ci si limita a dichiarare che si seguiranno alcuni criteri, e cioè: «si dispongono i livelli d'analisi, gli ambiti e i fenomeni su una scala di progressivo impegno e difficoltà, sulla base delle indicazioni ministeriali, dei suggerimenti della ricerca, dell'esperienza degli autori delle prove e degli esperti disciplinari, oltre che, specificamente, dei risultati dei rilevamenti pregressi». Si tratta dunque di fare tesoro di tutti i suggerimenti disponibili, ma è chiaro che l'Istituto non è in grado di dare alle scuole un sillabo coerente e già predisposto di progressione grammaticale.

Ciò detto, bisogna riconoscere che nel QdR c'è almeno un'indicazione preziosa: l'ultimo dei criteri indicati, da tener presente per costruire una progressione ragionevole su cui basare le prove, riguarda i «risultati dei rilevamenti pregressi». Ma per tenere nel debito conto i risultati verificati nelle prove, dobbiamo avere a disposizione una banca dati (che di fatto è stata nel frattempo allestita, e su cui v. par. 3) cui attingere per imbastire ricerche mirate su contenuti specifici. Solo una riflessione su questi dati potrebbe fornire informazioni utili alla costruzione di un sillabo, inteso come lista ordinata di contenuti grammaticali precedentemente identificati e selezionati.

Ci sono stati due tentativi in questa direzione: il primo (Toth, 2016) ha analizzato le domande relative al riconoscimento del meccanismo anaforico nelle prove relative agli anni 2010/2014; il secondo (Lo Duca, 2018a) ha preso in esame i quesiti sul ritrovamento del soggetto presenti nelle prove

degli anni 2011/2015. In entrambi gli studi ci si interroga sulla facilità/difficoltà dei quesiti, e in cosa consista la facilità/difficoltà di ciascun quesito, rapportata al grado scolastico in cui è stato somministrato. Si tratta di studi preparatori all'individuazione di una progressione vera e propria: una volta aggiornati e verificati alla luce dei dati delle annualità successive, si potrebbe effettivamente provare a delineare una progressione almeno su questi specifici temi. Se poi si volesse estendere questa metodologia ad altri ambiti grammaticali, si dovrebbero imbastire ricerche mirate, relativamente a temi grammaticali specifici, e su quesiti somministrati nei diversi gradi scolastici. Ricerche di questo tipo potrebbero prefigurare delle possibili progressioni, immediatamente utili alla costruzione di un sillabo fondato su dati empirici e non sulle "impressioni" degli autori e degli esperti.

E tuttavia: i temi grammaticali sono numerosissimi, e basta andare a rileggersi la tabella 1 per rendersi conto della vastità del compito. C'è da aggiungere poi che non su tutti i temi previsti abbiamo già a disposizione materiale sufficiente, vale a dire un buon numero di domande spalmate nei diversi gradi scolastici. Dunque in prima battuta dovremmo verificare la consistenza della nostra banca dati, e integrare i settori scoperti o insufficientemente rappresentati. Si tratta evidentemente di un lavoro molto impegnativo, che potrebbe richiedere anni di ricerca, e che chiama in causa direttamente i vertici dell'Istituto, di cui andrà verificata la volontà di impegnare risorse in questa direzione.

3. Quale rapporto tra gli obiettivi dichiarati e i quesiti di grammatica presenti nelle prove?

Da un confronto tra le domande di grammatica somministrate prima e dopo la revisione del Quadro di riferimento nel 2013 risulta che le innovazioni e i cambiamenti introdotti dopo il 2013 riguardano per lo più gli aspetti legati alla formulazione delle domande, come il formato, la presenza o meno di una terminologia tecnica e la calibrazione del loro grado di difficoltà, e solo in misura minore il contenuto. Per comodità di analisi, suddivideremo le domande di grammatica in due categorie. La prima, che per semplicità chiameremo "domande attuali", è costituita da quesiti proposti con continuità fin dai primi anni delle prove, attuali nella forma e nei contenuti. La seconda categoria, che chiameremo "domande desuete", è invece costituita da quesiti che oggi non sarebbero più proposti. All'interno di quest'ultima categoria introdurremo un'ulteriore distinzione: 2a) quesiti che vertono su argomenti tuttora ritenuti importanti, ma che nelle prove più recenti vengono proposti con modalità di-

verse; 2b) quesiti che vertono su contenuti che oggi sono considerati marginali, perché non sono in linea con gli obiettivi dichiarati nel QdR 2013.

In questo paragrafo esamineremo ciascuna di queste categorie, cominciando dal gruppo meno numeroso, che comprende i contenuti non più proposti. Si tratta di contenuti che rispecchiano una concezione tradizionale della grammatica, vista come lo studio di un sistema di regole precostituite e l'ordinamento di elementi linguistici in classi e sotto-classi. Ne è un esempio il quesito 1 (grado 6, 2011), riportato sotto, che richiede di denominare le forme verbali presenti in un breve testo.

Quesito 1.

Leggi questo testo:

Io e Lucia cominciammo a scaldarci per la gara di corsa. Molti atleti erano già arrivati.

– Volete iscrivervi? – Giorgia ci indicò un tavolino davanti al quale erano in coda gli altri partecipanti. Ci mettemmo in fila.

– Come vi chiamate? – ci domandò la donna al tavolo.

– Giacomo e Lucia – dissi.

– Numeri 14 e 15. Buona fortuna! – rispose lei.

Qualcuno mi chiamò mentre mi sistemavo dietro la linea di partenza.

a. Indica con una crocetta il tempo dei verbi riportati nella tabella.

b. Indica con una crocetta la persona dei verbi riportati nella tabella.

Per motivi di spazio non riportiamo le tabelle collegate a questa domanda, reperibili nella banca dati elettronica di cui al paragrafo 4. Come si vede, nel testo sono presenti 12 forme verbali e gli studenti hanno il compito di etichettarle (presente, imperfetto ecc.), senza riflettere sulla loro funzione nel testo. Sarebbe stato interessante invece indagare sul modo in cui la morfologia verbale contribuisce all'instaurazione di legami temporali tra gli eventi e le situazioni indicati dai verbi: per esempio, capire se gli studenti colgono la funzione del trapassato prossimo (*erano arrivati*), che esprime anteriorità relativa, o dell'imperfetto (*erano, mi sistemavo*), che permette di collocare le situazioni [*essere in coda*] e [*sistemarsi*] in un intervallo di tempo più ampio rispetto agli eventi in ordine cronologico, marcati dal passato remoto.

Gli esiti del quesito 1 forniscono comunque degli spunti per la riflessione sulle competenze degli studenti. Le forme verbali più difficili da riconoscere sono quelle dei verbi pronominali. Meno della metà degli studenti riconosce *vi chiamate* e *mi sistemavo* come forme rispettivamente del presente (48,9%) e dell'imperfetto (41%). Più del 30% degli studenti, fuorviati probabilmente dalla presenza del pronome, pensano si tratti di forme verbali composte come il passato prossimo o il trapassato prossimo. Per quanto riguarda le forme al passato remoto, il tasso di risposte corrette si muove tra 71% e 51%. Gli studenti, dunque, non sembrano avere una conoscenza sicura del paradigma del verbo,

sebbene si tratti di un argomento molto praticato dalla grammatica di impostazione tradizionale. Si tratta di un risultato coerente con quello della ricerca di Lo Duca, Cristinelli e Martinelli (2011) sul riconoscimento dei verbi, che mette in evidenza anche la scarsa attenzione degli studenti agli aspetti morfologici.

Ma perché gli studenti non ricordano i nomi dei tempi verbali? Forse perché li percepiscono come delle etichette vuote, che devono essere memorizzate per sostenere una prova in classe, ma poi possono essere dimenticate. In altre parole: hanno poca consapevolezza della funzione dei tempi verbali. Infatti, le ricerche in cui viene adottato un approccio induttivo alla riflessione sulla lingua (Lo Duca, 2004 e 2018b; Watson e Newman, 2017) suggeriscono di partire dall'osservazione e manipolazione di dati linguistici, e di introdurre la terminologia tecnica nel momento in cui gli studenti stessi percepiscono la necessità di dare un nome ai fenomeni osservati. Nel caso dei tempi verbali, per esempio, si potrebbe partire dal loro contributo alla collocazione degli eventi sull'asse del tempo, come si vede anche in alcuni quesiti INVALSI somministrati negli anni più recenti. Come esempio riportiamo il quesito 2 (C3, grado 8, 2015) e rimandiamo alla banca dati per consultare altri quesiti che vertono sulla funzione dei tempi verbali (per esempio: C10, grado 5, 2019; C7, grado 5, 2017; C4, grado 8, 2016).

Quesito 2.

Leggi la frase che segue.

“Il comandante ordinò ai soldati di fortificare i punti più esposti dell'accampamento dopo che ebbe controllato la conformazione del terreno e disposto le sentinelle nei luoghi più opportuni.”

In quale ordine avvengono le azioni espresse dai verbi utilizzati nella frase?

- A controllare, ordinare, fortificare, disporre
- B ordinare, fortificare, controllare, disporre
- C ordinare, controllare, disporre, fortificare
- D controllare, disporre, ordinare, fortificare

Il quesito 2 verte sulla collocazione degli eventi sull'asse del tempo, alla quale contribuiscono sia i tempi verbali, sia la congiunzione *dopo che*. Gli esiti della domanda suggeriscono che gli studenti siano poco abituati a questo tipo di riflessione, dato che solo il 24% sceglie la risposta corretta (D). Il 62% invece sceglie il distrattore B, che riporta i verbi nello stesso ordine lineare in cui compaiono nella frase¹.

¹ Alcune interviste condotte con studenti di grado 8 e 10 rivelano inoltre che gli studenti tendono a focalizzare la loro attenzione sulla congiunzione *dopo che*, senza soffermarsi sulla funzione dei tempi verbali, come l'espressione della successione temporale con il passato remoto, o dell'anteriorità relativa con il trapassato remoto (Toth, 2019).

Confrontando il quesito 1 con il quesito 2 possiamo dunque constatare un cambiamento nell'impostazione delle prove, coerente con quanto dichiarato nel QdR 2013 e poi ripreso nella versione del 2018, dove si dice che le prove intendono stimolare una riflessione sulla relazione tra le forme linguistiche (in questo caso i tempi verbali) e la loro funzione (espressione di relazioni temporali).

Lo stesso tipo di evoluzione è osservabile anche nelle domande che riguardano la struttura della frase. In alcune prove anteriori al 2013 viene ancora richiesta la classificazione dei complementi verbali in base a criteri semantici, come esemplificato nel quesito 3, grado 8, 2009, ma questo tipo di esercizio viene completamente abbandonato dopo il 2013.

Quesito 3.

Quale di queste frasi contiene un complemento di modo?

- A Bisogna aspettare con pazienza
- B Raggiunsi la villa con la macchina
- C Esco con un ombrello
- D Con questo tempaccio è meglio non uscire

Come osservato da Lo Duca (2006, pp. 4-5) e Sabatini (2004a, pp. 8-9), il tipo di classificazione presente nel quesito 3 è problematico perché si basa su distinzioni semantiche, che «possono forse abituare a chiarire una serie di aspetti della realtà [...], ma non spiegano certo come è costruita la frase» (Sabatini, 2008b, p. 4). Nel caso del quesito 3, infatti, classificare *con pazienza* nella frase A. come complemento di modo non consente di capire il suo ruolo nella gerarchia della frase, per esempio se è un complemento obbligatoriamente richiesto dal verbo o potrebbe essere tolto senza compromettere la grammaticalità della frase. Inoltre, per indagare più a fondo la struttura sintattica della frase, potremmo chiederci se si tratti di una frase semplice o di una frase complessa, o quale degli elementi svolga il ruolo di soggetto, e così via. Questi aspetti sembrano più rilevanti, dato che le frasi soggettive (come *aspettare con pazienza* in questo caso) risultano spesso difficili da riconoscere per i ragazzi. Questo tipo di difficoltà emerge da una serie di studi sull'individuazione del soggetto (Andorno, 2018; Lo Duca, 2018a; Favilla, 2018), ed è confermato anche dalle risposte date a una domanda posta agli studenti di grado 10 nel 2014, dove solo il 27% dei ragazzi ha riconosciuto la frase soggettiva nel periodo *Ai giornalisti arrivati quella mattina dall'estero è stato detto di attendere*, mentre il 50% ha identificato come soggetto *ai giornalisti*, l'unico sintagma della frase che designa un referente umano.

Per i motivi sopra esposti, la classificazione dei complementi verbali in base a criteri semantici non è più proposta nelle domande di sintassi. I quesiti

somministrati tra il 2013 e il 2019 rispecchiano un approccio alla frase ispirato al modello valenziale², mettendo al primo piano la distinzione tra complementi obbligatori, cioè indispensabili a completare il significato del verbo, e complementi facoltativi. Si distinguono inoltre tre tipi di complementi obbligatori: soggetto, complemento oggetto e complemento indiretto. L'attenzione si focalizza dunque su un numero limitato di categorie sintattiche, di cui però si richiede una conoscenza approfondita. Per esempio, il quesito 4, somministrato a studenti di 5^a primaria nel 2016, richiede di individuare diversi tipi di soggetto, che per vari motivi si discostano dalle definizioni tradizionali. Alcuni soggetti infatti occupano una posizione postverbale (frasi 1, 4, 6), altri sono realizzati da frasi soggettive³ (frasi 2, 5) o da pronomi (frasi 3, 7). Il quesito 4 dimostra dunque che per riflettere in modo approfondito sulla sintassi non è indispensabile introdurre un numero consistente di categorie. Anche il lavoro su una categoria di base come il soggetto offre numerosi spunti per una riflessione approfondita.

Quesito 4.

Leggi le frasi che seguono e sottolinea il soggetto di ogni frase.

1. Brillavano in alto le stelle.
2. Cantare è piacevole.
3. Quanti vengono in gita?
4. Al cinema andranno solo loro.
5. Nella prossima gara vincere sarà difficile.
6. Ieri sono arrivate delle navi da crociera.
7. Voi avete capito la spiegazione?

Gli esiti del quesito 4 confermano la complessità dell'argomento. Nonostante la chiave di correzione dia la possibilità di fare un errore (la risposta è considerata corretta anche se lo studente individua 6 soggetti su 7), il tasso di risposte corrette è del 38%. Questo dato conferma l'importanza di una riflessione approfondita sulla nozione di soggetto, che non dovrebbe esaurirsi nella scuola primaria. Come abbiamo già visto, alcuni tipi di soggetto, specialmente le frasi soggettive, risultano difficili da individuare anche per gli studenti della scuola superiore (Lo Duca, 2018a). Lo stesso vale per gli altri tipi di frasi subordinate argomentali, che possono essere riconosciute e

² Si veda la descrizione dell'ambito della sintassi nel QdR (2018, p. 12) e la nota esplicativa sulla frase minima o nucleare.

³ Anche se si tratta di un argomento difficile per gli alunni della scuola primaria, una solida conoscenza della struttura della frase semplice permette di riconoscere *cantare* e *vincere* come soggetto delle frasi 2 e 5. Tale competenza è un prerequisito indispensabile per capire la struttura della frase complessa nei gradi scolastici superiori.

distinte dalle subordinate non argomentali solo se lo studente ha una conoscenza solida della sintassi della frase semplice. Le domande di sintassi più recenti vertono quindi sulla gerarchia dei costituenti frasali, si basano su un numero limitato di categorie sintattiche e non richiedono una classificazione semantica dei complementi verbali.

Come abbiamo accennato all'inizio del paragrafo, molti dei cambiamenti osservabili nelle domande riguardano non già il contenuto, ma la formulazione. Una parte consistente delle domande desuete, che presentano delle debolezze nella formulazione, verte infatti su oggetti ancora oggi ritenuti essenziali. Ne è un esempio il quesito 5, somministrato in V primaria nel 2010.

Quesito 5.

Leggi questo periodo:

«Un giorno Marco decise di dipingere le pareti della sua cameretta. Veronica propose di aiutarlo».

Se nel periodo sostituisci “Un giorno” con “Oggi”, quali altre parole dovrai modificare? Metti una crocetta per ogni riga della tabella.

Per motivi di spazio non riportiamo la tabella collegata a questa domanda, rintracciabile nella banca dati. Ci limitiamo a sottolineare che nella tabella è elencata ogni singola parola del testo e per ciascuna lo studente deve indicare se dovrà essere modificata o meno. La lunghezza della tabella appare eccessiva, dato che l'argomento principale della domanda è la distinzione tra modi finiti e modi indefiniti del verbo. Mentre i primi «presentano forme distinte per tempo, persona, numero» (Prandi e De Santis, 2019, p. 400), i secondi «presentano rudimentali distinzioni di tempo e ignorano la persona e il numero» (*ibid.*). Per questo motivo la sostituzione di un *giorno* con *oggi* comporta la necessità di modificare solo le forme finite del verbo (*decise, propose*), mentre non ha effetto sulle forme indefinite (*dipingere, aiutarlo*).

La domanda affronta dunque una questione rilevante. Tuttavia, una tabella con 13 righe, contenente alcune parole che difficilmente potrebbero essere considerate variabili per tempo (nomi propri, nomi comuni, preposizioni), introduce una difficoltà contingente, legata all'attenzione e alla concentrazione. In altre parole, la lunghezza della tabella aumenta la possibilità di commettere errori per distrazione e rende più difficile capire in quale misura gli studenti riescano a cogliere la differenza tra il valore temporale delle forme finite e quello delle forme non finite del verbo. Negli anni più recenti, infatti, lo stesso argomento è stato proposto con una formulazione mirata alle forme verbali, come si può vedere nel quesito 6 (grado 5, 2019).

Quesito 6.

Leggi il testo che segue:

«Ieri notte c'è stata un'eclissi lunare. Abbiamo osservato il cielo, stando sulla terrazza di casa nostra a chiacchierare».

Se sostituisci nel testo Ieri notte con Domani notte, devi cambiare le forme di alcuni verbi. Indica nella tabella quali verbi devi cambiare.

In questo caso la tabella contiene solo le forme verbali presenti nel testo (*c'è stata, abbiamo osservato, stando, chiacchierare*), permette dunque di avere un'idea più chiara della capacità degli studenti di riflettere sul valore temporale delle forme verbali. Si tratta di una domanda di media difficoltà, alla quale risponde correttamente circa la metà degli studenti (54%): un esito che può incoraggiare questo tipo di riflessione a scuola, accessibile agli studenti, ma per nulla banale. Una riflessione incentrata sulla funzione delle forme linguistiche potrebbe agevolare anche l'apprendimento della relativa terminologia, dato che gli studenti stessi possono avvertire la necessità di dare un nome ai fenomeni osservati per non dover ricorrere a lunghe formulazioni parafrastiche.

Infine, come già osservato all'inizio del paragrafo, la coerenza degli obiettivi dichiarati dall'Istituto e delle domande presenti nelle prove si evince anche dalla presenza, fin dai primi anni di somministrazione, di domande che richiedono una riflessione su dati linguistici e non presentano debolezze nella formulazione. Ne è un esempio la domanda 7, somministrata agli studenti di grado 8 nel 2010.

Quesito 7.

Leggi la frase seguente:

Un'autostoppista sorridente mi chiese un passaggio.

L'autostoppista è:

- A un uomo
- B una donna
- C non è possibile dirlo perché *autostoppista* è un nome invariabile per genere
- D non è possibile dirlo perché *sorridente* è un aggettivo invariabile

Come si vede, questa domanda verte sulla forma dell'articolo indeterminativo nelle parole che iniziano per una vocale, in particolare sulla distinzione tra la forma trunca dell'articolo davanti ai nomi di genere maschile (*un*) e l'elisione della vocale *-a* davanti a nomi di genere femminile (*un'*). Questa distinzione non è presentata come fine a sé stessa, ma diventa indispensabile per l'individuazione del genere di un nome invariabile come *autostoppista*, inserito in un contesto frasale dove non sono presenti altre parole che concor-

dano in genere con il nome. Non si tratta dunque di richiamare alla memoria etichette che designano classi e sotto-classi di elementi grammaticali, ma di collegare conoscenze esplicite relative all'accordo nel sintagma nominale e alla forma dell'articolo indeterminativo. Per riassumere, confrontando le domande somministrate nei primi anni della Rivelazione nazionale con quelle più recenti possiamo notare una crescente coerenza con gli obiettivi descritti nel QdR (si veda paragrafo 1), secondo i quali le domande richiedono un'analisi formale e funzionale di dati linguistici, incoraggiando "un approccio ai fatti di lingua (pre)scientifico piuttosto che normativo".

4. Banca dati e prove CBT

Come già accennato nel corso del lavoro, tutte le domande di riflessione sulla lingua somministrate nel periodo tra il 2008 e il 2017 sono presenti in una banca dati elettronica, disponibile all'indirizzo www.gestinv.it. Si tratta di una banca dati interrogabile in base a una serie di criteri, come l'anno e il grado scolastico di somministrazione, l'ambito e il sotto-ambito grammaticale su cui verte ciascuna domanda, i risultati in termini percentuali di risposte corrette e sbagliate. Queste ricerche possono essere integrate utilizzando parole chiave o parole prese direttamente dal testo della domanda. I criteri di ricerca possono essere incrociati, in modo da fare delle ricerche più o meno specifiche. Per esempio, è possibile visualizzare tutte le domande sul soggetto, per restringere poi il campo alle domande difficili, somministrate in un determinato grado scolastico.

Queste ricerche tematiche consentono di capire quali sono gli argomenti che gli studenti padroneggiano con sicurezza e quali invece devono essere approfonditi, nonché di avere a disposizione uno sguardo d'insieme sulle prove e i relativi risultati. È dunque un «serbatoio praticamente inesauribile di dati» (Lo Duca, 2018a, p. 123) utilizzabile sia nell'insegnamento, sia nella ricerca sulla competenza linguistica.

Un punto debole della banca dati è l'assenza, a partire dal 2017, delle domande somministrate in formato CBT⁴, che devono rimanere segrete, e che riguardano tutte le fasce scolari, ad eccezione della scuola primaria, l'unica in cui la prova si svolge in formato cartaceo, e di cui è possibile dunque pubblicare quesiti e risultati. Per tutte le altre fasce scolari si pone il problema

⁴ Si tratta di prove svolte mediante l'uso del computer, che propongono agli studenti "diversi set di quesiti equivalenti per abilità misurata e livello di difficoltà" (si veda: <https://www.invalsiopen.it/area-prove/invalsi-secondo-invalsi-per-saperne-di-piu/>).

della segretezza, il che rende tali dati inaccessibili agli esterni. Gli insegnanti, per esempio, non potranno più avere accesso alle prove, e non potranno più confrontare il loro operato quotidiano con le tematiche e le modalità proposte dall'Istituto. Al di là delle ragioni che hanno suggerito questa svolta, la perdita, in termini di rapporto virtuoso e dialogante tra la scuola e l'Istituto, è netta e purtroppo irreversibile, e molti docenti, spesso i più sensibili, se ne lamentano.

Il problema non si pone, ovviamente, per il personale interno dell'INVALSI (esperti e ricercatori), che potranno continuare a lavorare e riflettere anche sui dati secretati. Ma anche in questo caso il passaggio più difficile, e ancora irrisolto, sarà trovare i mezzi per diffondere i risultati di tali ricerche, senza compromettere la segretezza delle prove.

Riferimenti bibliografici

- De Caprio C., Montuori F. (2010), "Il ruolo della grammatica nella formazione linguistica fra scuola e università", in *Studi linguistici italiani*, XXXIV, pp. 212-59.
- De Santis C., Gatta F. (2012-2013), "Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. Risultati di un'indagine", *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII, 31.
- Fiorentino G., Cacchione A., De Simone G., Di Vizio A. (2009), "La grammatica a scuola: prassi didattica, strumenti di lavoro e acquisizione di conoscenze", in G. Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica? Didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma, pp. 109-123.
- Lavinio C. (2011), "(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in lettere", *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 258-291.
- Lo Duca M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma (nuova ediz. aggiornata e rivista di una precedente edizione del 1997, edita da La Nuova Italia).
- Lo Duca M.G. (2005), "La riflessione sulla lingua e requisiti per l'accesso alle facoltà umanistiche: conoscenze e abilità", in M. Voghera, G. Basile, A.R. Guerriero (a cura di), *E.LICA.: educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia, pp. 127-143.
- Lo Duca M.G. (2006), "Si può salvare l'analisi logica?", *La Crusca per voi*, 33, pp. 4-8.
- Lo Duca M.G. (2018a), "Le prove di grammatica dell'INVALSI e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto", in E. Calaresu, S. Dal Negro (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria* Officina Ventuno, Milano, pp. 123-138.
- Lo Duca M.G. (2018b), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Myhill D. (2000), "Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge", *Language and Education*, 14, 3, pp. 151-163.

- Myhill D., Jones S., Wilson A. (2016), "Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing", *Research Papers in Education*, 31, 1, pp. 23-44.
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Utet, Torino.
- Sabatini F. (2004), *Lettera sul "ritorno alla grammatica". Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*, testo disponibile al sito: <http://www.liceomascalucia.it/nuova%20caddella/sabatini%20grammatica.pdf>.
- Svalberg A.M.-L. (2016), "Language Awareness research: where we are now", *Language Awareness*, 25, 1, pp. 4-16.
- Toth Z. (2016), "Riconoscimento delle relazioni anaforiche nelle prove INVALSI (2010-2014)", in *Lingue antiche e moderne*, vol. 5, pp. 227-247.
- Toth Z. (2019), "Grammatica col cellulare. L'uso di video per esaminare i fattori che influenzano la difficoltà di compiti linguistici", in M. Viale (a cura di), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna.
- Viale M. (2011), "Le competenze grammaticali di base per l'università: dati da un'esperienza didattica", in L. Corrà, V. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 137-49.
- Voghera M., Giordano R., Guerriero A.R. (2009), "Grammatica e matricole: proposte di educazione linguistica", in G. Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica? Didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma, pp. 93-108.
- Watson A.M., Newman R.M.C. (2017), "Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing", *Language Awareness*, 26, 4, pp. 381-398.