

La valutazione della complessità sintattica nella classe di lingua

Un'analisi delle riflessioni di insegnanti di italiano L2

Ineke Vedder

Universiteit van Amsterdam, Netherlands

Abstract This paper aims to investigate how language teachers perceive syntactic complexity in L2 writing and to what extent teachers' judgments are related to current theoretical views in the research literature on Second Language Acquisition (SLA). Sixteen L2 teachers were asked to evaluate the syntactic complexity of a sample of argumentative texts written by L2 university students of Italian. In the panel discussion that followed, teachers discussed the motivations behind their assigned scores and the feedback they had proposed. The results revealed that teachers tended to focus primarily on accuracy and comprehensibility, and much less on syntactic complexity. Teachers' reflections appeared to be only partly aligned with existing theoretical views on syntactic complexity in the SLA literature.

Keywords Teachers' perceptions. Syntactic complexity. L2 writing. Italian L2. SLA.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Percezioni e riflessioni degli insegnanti. – 3 Lo sviluppo della complessità sintattica in L2. – 4 Impostazione dello studio. – 4.1 Partecipanti e materiali. – 4.2 Valutazione e training. – 4.3 Analisi e codifica dei dati. – 5 Risultati. – 5.1 Giudizi dei valutatori e motivazioni. – 5.2 Suggerimenti di feedback: controllo e variazione. – 5.3 Confronto con i risultati emersi dagli studi SLA. – 6 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2020-02-10
Accepted	2020-04-08
Published	2020-06-04

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Vedder, Ineke (2019). "La valutazione della complessità sintattica nella classe di lingua. Un'analisi delle riflessioni di insegnanti di italiano L2". *EL.LE*, 8(3), 551-566.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/003

1 Introduzione

Come ipotizzato in vari studi (Norris, Ortega 2009), la complessità sintattica in lingua seconda (L2) si sviluppa per tappe successive, caratterizzate da una graduale complessificazione. Dopo una fase iniziale, contraddistinta dalla presenza di due proposizioni non collegate tra di loro, con l'aumento della competenza linguistica emergono prima le strutture coordinate, seguite da quelle subordinate. I livelli più avanzati vedono un incremento dell'impiego della complessità frasale, ossia l'incorporamento della proposizione subordinata al sintagma nominale, tipica del linguaggio accademico (Biber, Gray, Poonpon 2011).

Ci si può chiedere ora in quale misura le ipotesi sulla crescita della complessità sintattica in L2 sviluppate per finalità scientifiche vengano condivise dagli insegnanti di lingua e possano essere applicate in contesti didattici. L'obiettivo principale dello studio presentato qui è duplice. In primo luogo ci proponiamo di evidenziare il grado di convergenza o di divergenza tra i dati emersi dalla ricerca SLA (*Second Language Acquisition*) e la prassi didattica. A tale scopo saranno esaminate le riflessioni e i giudizi sulla complessità sintattica espressi da un gruppo di sedici insegnanti di italiano L2, in base a un piccolo campione di testi scritti da apprendenti di livelli di competenza linguistica differenti. Inoltre esamineremo i tratti linguistici che hanno motivato tali giudizi e il tipo di feedback che gli insegnanti darebbero a ciascun apprendente. Infine verranno discusse le implicazioni pedagogiche dello studio.¹

2 Percezioni e riflessioni degli insegnanti

La maggior parte degli studi SLA che hanno esaminato lo sviluppo della complessità sintattica in L2 si sono concentrati sull'impatto sulla complessità sintattica di variabili quali la padronanza linguistica in L2, la tipologia di task, la vicinanza tipologica tra L2 e L1 (Housen, Kuiken, Vedder 2012). Sono pochi invece gli studi che hanno adottato una prospettiva didattica esaminando le riflessioni degli insegnanti sulla performance in L2, nello specifico la crescita della complessità sintattica nelle produzioni scritte degli apprendenti.

Weigle (2007), in uno studio sulla valutazione della scrittura in L2 nelle classi di lingua, raccomanda di formulare delle finalità didatti-

¹ Lo studio fa parte di una ricerca più ampia sullo sviluppo della complessità sintattica, che oltre all'italiano L2 coinvolge anche l'italiano lingua materna (L1), l'olandese L2 e L1, e lo spagnolo L2 e L1 (Kuiken, Vedder, Gilabert 2010; Aversa, Vedder 2013; Kuiken, Vedder 2014; 2019a).

che esplicite e misurabili che permettano agli insegnanti di costruire dei test di scrittura validi e affidabili. In seguito, tali obiettivi stabiliti dagli insegnanti stessi potranno servire come parametri per lo sviluppo di griglie di valutazione, da poter essere utilizzate dagli insegnanti per giudicare le produzioni scritte dei loro studenti.

Ait Eljoudi (2018), in uno studio sull'autonomia dell'apprendente (*learner autonomy*) nell'apprendimento della L2, esamina le differenze tra le aspirazioni e le aspettative di un gruppo di studenti di inglese di madrelingua araba e un gruppo di insegnanti, nel contesto universitario algerino. Nello studio erano coinvolti 336 studenti e 10 insegnanti. Per analizzare le convinzioni relative all'apprendimento autonomo dei due gruppi erano stati somministrati due questionari differenti, uno per gli studenti e uno per gli insegnanti. I risultati dell'indagine dimostrano che, benché l'autonomia nell'apprendimento fosse considerata altamente auspicabile da ambedue le parti, non veniva messa in pratica dagli insegnanti nelle lezioni di lingua.

La ricerca di Cucinotta (2018), che si rifà ad uno studio precedente di Cheng e Dörnyei (2007), esplora le percezioni e le scelte da parte di un gruppo di insegnanti di inglese L2 delle strategie motivazionali dei loro studenti. A 101 insegnanti è stato chiesto di valutare un elenco di 47 strategie motivazionali, a seconda del grado di importanza che essi attribuivano a ciascuna di queste strategie. I risultati dello studio suggeriscono che, anche se la preferenza degli insegnanti per determinate strategie motivazionali piuttosto che per altre erano determinate in gran parte dal contesto locale, le strategie privilegiate risultavano essere quelle che erano state acquisite attraverso l'esperienza didattica diretta. Un'altra osservazione emersa dallo studio era la scarsa attenzione dedicata generalmente nei programmi di formazione degli insegnanti all'impiego di strategie motivazionali.

Due lavori a cui si ispira più direttamente la ricerca discussa nel presente contributo sono lo studio di Révész e Gurzynski-Weiss (2016) e quello di Kuiken e Vedder (2014). La ricerca di Révész e Gurzynski-Weiss (2016) si focalizza sulle percezioni degli insegnanti della difficoltà linguistica del task, analizzata in due modi attraverso *Thinking-aloud* e *Eye-tracking*.² L'obiettivo principale dello studio era il confronto delle riflessioni degli insegnanti da una parte e le ipotesi teoriche formulate nella letteratura SLA dall'altra parte, in particolare la *Cognition Hypothesis* di Robinson (2001; 2011), il *Limited Attentional Capacity Model* di Skehan (1998), e il *Task Complexity Framework* di Ellis (2003). A sedici insegnanti di inglese L2 è stato chiesto di valutare la difficoltà di quattro task di due tipologie differenti (*De-*

² *Thinking-aloud* è un metodo utilizzato per stimolare i partecipanti ad esprimere a voce alta pensieri e sensazioni; *Eye-tracking* è una tecnica che registra i movimenti oculari, per capire quali sono gli elementi che più attirano l'attenzione.

cision-making; Information-gap) e di indicare in che modo i task potevano essere modificati per essere adatti anche per discenti con un livello di padronanza linguistica più bassa. I risultati hanno rivelato che la maggior parte dei fattori a cui gli insegnanti facevano riferimento per motivare le loro decisioni, per esempio la difficoltà concettuale o il tipo di lessico richiesto, erano contenuti anche nei tre modelli della complessità cognitiva del task, sviluppati da Robinson, Skehan ed Ellis. Questi risultati, da Révész e Gurzynski-Weiss (2016) definiti «rassicuranti» confermano che i tre modelli teorici incorporano effettivamente gli elementi che, anche per gli insegnanti coinvolti nello studio, possono influenzare la difficoltà del task.

Lo studio di Kuiken e Vedder (2014) esamina i giudizi di sette insegnanti di lingua (tre di italiano L2 e quattro di olandese L2) sull'adeguatezza funzionale e la complessità linguistica e l'accuratezza di un campione di testi argomentativi scritti da 39 studenti universitari di italiano e 32 di olandese. Gli insegnanti, tutti e sette parlanti nativi della lingua target, dovevano esprimere i loro giudizi su due scale Likert di sei livelli scalari e ispirate al QCER (Quadro di Riferimento Europeo; Council of Europe 2001). I risultati hanno dimostrato che i giudizi sull'adeguatezza funzionale della performance L2, in termini di appropriatezza ed efficacia del messaggio trasmesso, corrispondevano in gran parte ai giudizi che erano stati assegnati alla complessità linguistica. Durante una discussione di gruppo retrospettiva è stato chiesto agli insegnanti di motivare i giudizi che avevano dato. Dai vari commenti è emerso che, benché le valutazioni fossero in tutti i casi influenzate innanzitutto dalla padronanza linguistica degli apprendenti, per i livelli inferiori erano considerati particolarmente importanti la comprensibilità globale del testo e l'uso di argomenti validi. Per i livelli di competenza linguistica più elevati gli insegnanti tendevano invece ad attribuire maggior peso all'utilizzo di un lessico più sofisticato, alla presenza di errori (errori che possono ostacolare la comprensibilità, errori di congruenza, impiego di preposizioni e connettivi errati). Per quel che riguarda la complessità sintattica, le caratteristiche positive a cui i valutatori spesso si riferivano erano la presenza di strutture sintattiche variate e complesse, e l'utilizzo di clausole subordinate. L'impiego di frasi lunghe ritenute inutilmente complesse e che potevano influire sulla leggibilità del testo veniva menzionato come tratto negativo. Un altro risultato erano le differenze interessanti emerse tra i valutatori italiani e olandesi. Mentre dagli insegnanti italiani la presenza di costruzioni viste come troppo 'elementari' e la mancanza di variazione sintattica erano giudicate negativamente, gli insegnanti olandesi raccomandavano invece l'impiego di strutture semplici e periodi poco complessi. Questo dimostra che le preferenze sintattiche possono essere influenzate anche da fattori quali le caratteristiche tipologiche e le convenzioni retorico-stilistiche della lingua target.

3 Lo sviluppo della complessità sintattica in L2

Per chiarire la prospettiva a partire dalla quale è stato indagato lo sviluppo della complessità sintattica in L2, è opportuno soffermarsi brevemente sul concetto di complessità linguistica. Per la definizione del concetto di 'complessità', da non confondere con quello di 'difficoltà' (in termini di difficoltà di apprendimento e sforzo cognitivo richiesto), seguiamo Bulté e Housen (2012) e Pallotti (2009), che la definiscono come complessità intrinseca strutturale, relativa alla molteplicità di elementi o aspetti di cui si compone un sistema.

La complessità linguistica, insieme all'accuratezza e alla fluenza (CAF: Complessità, Accuratezza, Fluenza), rappresenta una delle dimensioni generali comunemente usate per misurare lo sviluppo linguistico nel processo di acquisizione della L2. In base alla classificazione della complessità linguistica di Bulté e Housen (2012), la complessità grammaticale (componente della complessità linguistica, insieme alla complessità lessicale e fonologica) si distingue in complessità sintattica e morfologica. La complessità sintattica, a sua volta, può essere suddivisa nei seguenti tipi: coordinazione sintattica, subordinazione sintattica e complessità del sintagma nominale ('complessità frasale').

Nel campo delle ricerche sull'acquisizione della L2, gli studi sembrano indicare che la complessità sintattica, sviluppandosi per tappe successive, tende ad aumentare con l'incremento della padronanza linguistica. Ai livelli iniziali le proposizioni tendono ad essere brevi, paratattiche e scarsamente collegate. Poi emergono prima le strutture coordinate (Bardovi-Harlig 1992) e in seguito le subordinate (Norris, Ortega 2009). Aumenta anche la lunghezza della clausola e della T-unit.³ Successivamente, ai livelli più avanzati, la proposizione si incorpora al sintagma nominale, che si espande e si complessifica. Tuttavia, come è stato sottolineato in diversi studi, lo sviluppo della complessità sintattica in L2 non è continuo e lineare, ma si presenta come un percorso contraddistinto da differenze individuali tra singoli apprendenti, e dalla co-occorrenza, a tutti i livelli, dei tre tipi di complessità (Ortega 2012).

Ai livelli progrediti è stato osservato inoltre un appiattimento della subordinazione, soprattutto nella prosa accademica che si caratterizza per la presenza di nominalizzazioni e sintagmi elaborati e complessi (Biber, Gray, Poonpon 2011). Altri studi hanno dimostrato che negli scambi orali una maggiore competenza linguistica porta a produrre turni più brevi e sintatticamente più semplici, rispetto alle interazioni di apprendenti intermedi che possono risultare sintatticamente più complesse (Nuzzo, Gauci 2012). Tale riduzione di com-

³ La frase principale con tutte le sue dipendenti (Hunt 1970).

plexità, a seconda delle esigenze del task, è pertanto da intendere come segno di progresso e di *fine-tuning* (messa a punto) delle strutture sintattiche (Pallotti 2009).

La maggior parte degli studi empirici che finora hanno esplorato lo sviluppo della complessità sintattica in L2 sono fondati sull'osservazione di dati o sulla verifica di ipotesi teoriche, mentre pochi studi hanno adottato una prospettiva pedagogica, focalizzandosi sulla prassi didattica e sulle scelte e le riflessioni degli insegnanti. Il presente studio mira a colmare questa lacuna, indagando come un gruppo di insegnanti di lingua considera la complessità sintattica in italiano L2 e in che misura i loro giudizi e riflessioni convergono con i risultati emersi dalla ricerca SLA.⁴

Lo studio si propone di rispondere alle seguenti tre domande:

1. Come giudicano gli insegnanti la complessità sintattica di produzioni scritte in italiano L2? Quali tratti linguistici determinano i loro giudizi?
2. Che tipo di feedback darebbero a ciascun apprendente?
3. Fino a che punto i giudizi sulla complessità sintattica convergono con le ipotesi formulate nella letteratura SLA?

4 Impostazione dello studio

4.1 Partecipanti e materiali

A un gruppo di sedici insegnanti universitari (parlanti nativi di italiano) è stato chiesto di giudicare la complessità sintattica di un piccolo campione di testi argomentativi (n=6), di livelli linguistici differenti (A2-B2). Dei sedici insegnanti, otto erano coinvolti in ricerche di tipo acquisizionale (o simile). I sei testi selezionati, prodotti da apprendenti di italiano L2 di madrelingua olandese, sono stati estratti da un corpus più ampio, contenente circa 225 brevi testi argomentativi raccolti per analizzare lo sviluppo della complessità linguistica e l'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingue differenti (italiano L2 e L1; olandese L2 e L1; spagnolo L2 e L1). Agli informanti è stato domandato di proporre un'organizzazione no-profit da sponsorizzare, tra tre possibili candidati. Per ragioni di comparabilità di contenuti e lessico abbiamo utilizzato nella presente ricerca sei testi scritti da apprendenti di italiano L2 che propongono la stessa organizzazione (Ritorno alla natura) come quella più idonea per ricevere la sponsorizzazione (Kuiken, Vedder, Gilabert 2010). Un esempio di uno di questi testi scritto da un apprendente di livello basso-intermedio è riportato qui sotto.

⁴ Per un resoconto dei primi risultati si veda anche Kuiken, Vedder 2019b; Vedder 2020.

Ritorno alla natura

I soldi devono andare alla Ritorna alla Natura. La natura è molto importante per tutti personi. Questa organizzazione sostegne la natura e lo suo scopo è aiutare l'ambiente. Per sostegnere la natura credo che è bene per dare i soldi alla questa organizzazione.

La natura è anche i animali. Quande fa bene con l'ambiente, fa anche bene con i animali! Per dare i soldi è anche aiutare i animali, fiori. Non è sola una cose della gente. È davvero molto importante sostegnere Ritorno alla Natura, perchè sostegna tutto il mondo.

Perchè l'universita di Amsterdam è una università importante nel mondo sarà bene sostegnere Ritorna alla Natura. L'universita lascia vedere che la natura è importante per lei. Un altro argomento perche l'Università di Amsterdam deve sostegnere Ritorno alla Natura è perchè è una opportunità per fare il contatto con gli studenti è la natura. Perchè la natura è una cosa che sarà esistere di sempre è anche bene dare i soldi alla questa organizzazione.

4.2 Valutazione e training

La complessità sintattica dei testi è stata valutata su una scala di valutazione Likert di sei livelli scalari (1-6), con descrittori scalari derivati dal QCER, che prendono in considerazione la padronanza di strutture sintattiche semplici o più complesse. Il livello 1, per esempio, fa riferimento all'utilizzo di «poche strutture grammaticali semplici e sconnesse», al «controllo limitato di alcuni modelli di frase» e all'occorrenza di «diversi errori che causano spesso fraintendimenti». Un testo appartenente al livello 6 invece, descritto come «altamente corretto, scorrevole», dimostra un «controllo grammaticale costante di strutture complesse» e l'impiego di «congiunzioni coordinative, subordinative differenti» **[tab. 1]**.

Tabella 1 Scala di valutazione della complessità sintattica

Livello	Descrittore
1	Ha un controllo limitato di poche strutture grammaticali semplici e sconnesse e alcuni modelli di frasi che fanno parte di un repertorio memorizzato. Commette diversi errori che causano spesso fraintendimenti.
2	Produce un numero di strutture grammaticali elementari, collegate da congiunzioni coordinative ('e', 'ma', 'perché'). Sa usare correttamente alcune strutture semplici, ma fa ancora sistematicamente errori di base che possano creare fraintendimenti.
3	Sa scrivere un testo che contiene un repertorio di strutture grammaticali di routine. Commette ancora errori grammaticali che però non creino fraintendimenti. Il lettore interpreta il significato in base al contesto.
4	Mostra un livello di controllo grammaticale relativamente buono. Il testo è chiaro e generalmente corretto. Le formulazioni non sono sempre appropriate, ma gli errori non creano fraintendimenti.
5	Usa un ampio repertorio di strutture grammaticali, a volte anche complesse. Il testo è chiaro e ben strutturato. Sa mantenere un alto livello di correttezza grammaticale. Dimostra una buona padronanza di congiunzioni coordinative e subordinative.
6	Scriva un testo altamente corretto, scorrevole e complesso. Mantiene un controllo grammaticale costante di strutture complesse. Il testo contiene congiunzioni coordinative, subordinative differenti.

La valutazione vera e propria è stata preceduta da una fase di training durante la quale sono state spiegate le finalità della ricerca ed è stata discussa la scala di valutazione. Per rendere i valutatori familiari con i descrittori appartenenti ai sei livelli sono stati presentati due testi prova. L'istruzione data agli insegnanti era di focalizzarsi sulla complessità della sintassi, piuttosto che su lessico, accuratezza o ortografia.

I sei testi selezionati sono stati valutati prima individualmente. Durante questa prima fase tutti hanno dovuto indicare, con un giudizio da 1-6, espresso su un modulo di valutazione, (i) come giudicavano la complessità sintattica del testo; (ii) quali fossero le motivazioni su cui si basava il giudizio; (iii) che tipo di feedback avrebbero dato a ciascun apprendente per migliorare la sintassi. Nella discussione di gruppo che è seguita abbiamo chiesto a ciascuno di commentare i propri giudizi e il feedback agli studenti. La discussione tra i valutatori è stata registrata, tramite registrazione audio.

4.3 Analisi e codifica dei dati

Sono state calcolate prima le correlazioni intraclasse tra i giudizi individuali dei valutatori per ciascuno dei sei testi. In seguito sono stati analizzati i vari suggerimenti per feedback provenienti dai fogli di valutazione e dalle trascrizioni della discussione di gruppo.⁵ Dall'esame dei commenti - che diversamente dalle istruzioni impartite durante il training spesso non riguardavano soltanto la complessità sintattica ma anche altre aree linguistiche - sono emerse cinque categorie: (i) accuratezza, (ii) comprensibilità, (iii) lessico, (iv) complessità sintattica, (v) organizzazione del testo e coerenza. I commenti riguardanti la complessità sintattica sono poi stati suddivisi nelle seguenti sotto-categorie: (i) strutturazione del periodo, (ii) sintagma verbale, (iii) sintagma nominale.

5 Risultati

5.1 Giudizi dei valutatori e motivazioni

La prima domanda di ricerca esamina i giudizi sulla complessità sintattica assegnati dagli insegnanti, insieme ai tratti linguistici che hanno determinato tali giudizi. Nella tabella 2 sono riportate le medie e le deviazioni standard delle valutazioni dei sei testi (A-F), espresse su una scala Likert di sei livelli scalari.

Tabella 2 Giudizi sulla complessità sintattica in italiano L2 (su scala Likert 1-6), medie e deviazioni standard

Valutatori (n=16)		
Testo	Media	Deviazione standard
A	2,47	0,69
B	5,16	0,49
C	2,72	0,61
D	3,78	0,66
E	1,41	0,47
F	3,43	0,60

⁵ I dati sono stati esaminati attraverso un'analisi qualitativa. In questa sede ci asteniamo dal calcolo numerico dei tipi di commenti (in termini di percentuali o frequenze assolute), data la difficoltà di una quantificazione 'oggettiva'.

Non sorprende che, come evidenziato dalla tabella, i giudizi medi dei testi A-F scritti dai sei apprendenti di italiano L2 appartenenti a livelli di padronanza linguistica differenti appaiano piuttosto diversi (tra 2,47 e 5,16). Il fatto che le deviazioni standard rappresentate nella tabella risultino comunque basse, indica che il grado di accordo tra i valutatori si rivela alto. Questo è confermato anche dall'analisi statistica: il coefficiente di correlazione intraclasse ($r = .986$) dimostra che i valutatori concordano largamente nei loro giudizi sulla complessità sintattica.

Passiamo ora all'esame delle motivazioni su cui si basano i giudizi. Nella tabella 3 sono raffigurate, in ordine decrescente e corredate da esempi, le cinque categorie linguistiche a cui fanno riferimento gli insegnanti per giustificare le loro valutazioni.

Tabella 3 Classificazione dei giudizi dei valutatori sulla complessità linguistica in italiano L2: categorie linguistiche (in ordine decrescente)

Categoria	Esempio
Accuratezza	(1) Io ho dato un 'quattro' perché ci sono diverse strutture, un congiuntivo anche. Non c'è un ampio repertorio di congiunzioni e l'apprendente fa vari errori come 'iniziativo importantissimo' e 'a China'.
Comprensibilità	(2) Io ho dato un voto tra il 'tre' e il 'quattro' soprattutto perché alcune frasi risultano incomprensibili. Nella linea 9, 'voglio anche che Bel Italia è Bel Italia in venti anni e più', il testo mi ha messo un po' in crisi.
Complessità sintattica	(3) Io ho dato 'tre', perché sintatticamente il testo non è male.
Lessico	(4) Il periodo scorre bene e si vede che c'è una certa dimestichezza con la lingua, però poi ci sono queste cose lessicali che creano un po' di problemi. Io non ho avuto problemi a capire, soprattutto rileggendo una seconda volta, ma il problema è che mi sarei aspettata per un livello 'cinque', cioè quello che mi sembra essere per la struttura sintattica, un lessico più adeguato e meno errori lessicali.
Organizzazione e coerenza del testo	(5) Il testo mi sembra che sia costruito bene, è anche abbastanza coeso. I periodi, come ho detto, mi sembrano semplici ma efficaci e coerenti, e la struttura c'è.

I commenti degli insegnanti, come si evince dalla tabella, riguardano innanzitutto l'accuratezza del testo e i fraintendimenti a cui certi errori possono dar luogo (esempi 1 e 2). Meno attenzione viene prestata alla complessità sintattica, che figura al terzo posto (esempio 3), seguita dal lessico (esempio 4) e dall'organizzazione e la coerenza del testo (esempio 5).

Focalizziamoci ora sui casi in cui i valutatori si basano su motivazioni di tipo prevalentemente sintattico, piuttosto che su considera-

zioni riguardanti le altre dimensioni linguistiche. I dati ci dimostrano che nei casi in cui i valutatori considerano la dimensione sintattica, si concentrano principalmente sull'impiego di clausole subordinate (innanzitutto le relative) o sulla concordanza all'interno del sintagma verbale. Meno attenzione è prestata all'impiego di clausole coordinate e risultano pochissime le riflessioni concernenti la complessità frasale.

Nella tabella 4 sono rappresentate le tre sotto-categorie che avevamo individuato, illustrate da esempi. Per ciascuna sotto-categoria sono stati indicati dei tratti sintattici specifici (tipo di strutture sintattiche impiegate, presenza di topicalizzazioni, concordanza di genere e numero, ecc.) emersi dai vari commenti.

Tabella 4 Classificazione dei giudizi dei valutatori sulla complessità sintattica in italiano L2: sotto-categorie (in ordine decrescente)

Sotto-categoria	Esempio
Strutturazione del periodo <ul style="list-style-type: none"> - strutture semplici vs strutture complesse - clausole coordinate e subordinate - congiunzioni e pronomi relativi - gerundio - topicalizzazioni 	(6) Ho assegnato un 'tre' anche io, però ho segnalato che c'è una varietà di modi e tempi verbali e alcune subordinate che pur non essendo usate perfettamente possono essere considerate un punto di forza.
Sintagma verbale <ul style="list-style-type: none"> - concordanza (soggetto-verbo) - coniugazione tempi e modi verbali - congiuntivo 	(7) Avevo segnato come punti positivi l'uso del pronome relativo, gli accordi. Ho inoltre segnato anche la concordanza soggetto-verbo e l'uso degli articoli. Poi sono andata in crisi a partire da 'per rimanere'. Non ho più capito come lo studente ha deciso di strutturare la frase.
Sintagma nominale <ul style="list-style-type: none"> - concordanza di genere e numero - articoli, preposizioni all'interno del sintagma nominale 	(8) Ci sono sì delle strutture più complesse, una sorta di varietà, ma anche la concordanza di genere e numero, nonostante qualche preposizione sbagliata.

5.2 Suggerimenti di feedback: controllo e variazione

La seconda domanda che ha guidato la ricerca esamina il tipo di feedback proposto dai singoli insegnanti. Similmente alle motivazioni portate a sostegno dei giudizi assegnati, il feedback agli studenti non concerne solo la sintassi, ma si rivolge spesso ad altre dimensioni linguistiche, come la comprensibilità e l'accuratezza del testo. I suggerimenti focalizzati invece sulla complessità sintattica riguardano innanzitutto le strutture grammaticali all'interno del sintagma verbale, mentre poca attenzione è dedicata alla complessità del sintagma nominale. Aspetti su cui gli insegnanti si concentrano sono la presenza di errori sistematici (grammaticali, lessicali e orto-

grafici) e la mancanza di controllo delle costruzioni impiegate. Insistendo sull'importanza di una maggiore varietà sintattica nell'uso di tempi e modi verbali, i valutatori raccomandano di non limitarsi a poche strutture di routine, ma di alternare l'impiego di strutture coordinate e subordinate (esempi 9-11).

- (9) Controllo limitato delle strutture grammaticali e poca variazione. Presenza di congiunzioni coordinative e subordinative limitata. Uso di troppe strutture cristallizzate di 'routine'.
- (10) Dunque, nel feedback ho scritto di far attenzione alle preposizioni ('velocità in causa di', 'parliamo di natura', 'la necessità per spendere').
- (11) Ho detto di prestare attenzione agli errori di base e di usare una maggiore varietà di costruzioni sintattiche. Congiuntivo e passato remoto non sono ancora usati correttamente, meglio evitarli.

5.3 Confronto con i risultati emersi dagli studi SLA

La terza domanda esamina la misura in cui si riflettono nella prassi didattica le ipotesi teoriche proposte negli studi acquisizionali a proposito dello sviluppo della complessità sintattica. I dati che sono stati discussi nelle sezioni precedenti (§§ 5.1, 5.2) dimostrano che nei casi in cui gli insegnanti considerano la dimensione sintattica del testo, si concentrano principalmente sull'impiego di clausole subordinate (soprattutto le relative) e in misura minore le coordinate, mentre risultano pochissimi i commenti riguardanti la complessità frasale. I nostri risultati dimostrano dunque che i giudizi degli insegnanti appaiono solo in parte correlati ai risultati della letteratura SLA.

Tuttavia è interessante notare che all'interno del gruppo degli insegnanti si osservano delle differenze tra i commenti dell'insegnante 'medio' e l'insegnante-ricercatore, che in qualche modo ha maggiore familiarità con i risultati emersi dagli studi SLA. Tali differenze, come illustrato dagli esempi 12-14, riguardano sia il tipo di riflessioni che l'uso di una terminologia grammaticale più sofisticata. Nonostante la presenza di errori lessicali e preposizioni errate, il valutatore basa il suo giudizio sull'occorrenza di strutture sintattiche complesse (esempio 12). L'esempio 13 dimostra che il giudizio positivo del valutatore è determinato innanzitutto dall'uso di vari tipi di subordinate e di un sintagma nominale complesso che comprende tre clausole incassate. Anche l'esempio 14 fa vedere che il valutatore utilizza una terminologia 'tecnica' ('struttura topicalizzata', 'clausole gerarchicamente subordinate', 'dislocazioni') e considera le produzioni interlinguistiche da una prospettiva 'diversa', focalizzandosi sugli aspetti positivi.

- (12) Io sono stato un po' anomalo perché faccio sintassi per ricerca e sono concentrato sulle strutture escludendo le questioni lessicali e di altro tipo. Molti degli errori che ho trovato io erano fuori dalla categoria che stiamo analizzando perché erano soprattutto di tipo lessicale. Ci sono stati errori nell'uso di preposizioni. Io ho soprasseduto su questo perché alla fine la struttura c'è ed è complessa e anche la scelta delle preposizioni non genera fraintendimento.
- (13) Io mi sono focalizzato principalmente su quelli che erano vari tipi di costruzione sintattica. Ho visto vari tipi di subordinate, avverbiali, relative, finali o avverbiali, e anche l'utilizzo di alcuni tipi di modificatori come 'è davvero molto importante'. Si tratta di cose secondo me non proprio facilissime da fare. Una cosa che mi ha colpito molto si trova all'inizio del terzo paragrafo, in cui c'è un grande sintagma nominale che consiste in tre frasi incassate in un unico sintagma nominale che ho ritenuto essere una struttura abbastanza complessa.
- (14) Io mi sono principalmente concentrato sulla struttura. A partire dalla seconda riga abbiamo una topicalizzazione con quattro frasi gerarchicamente subordinate le une alle altre, cosa che dal punto di vista della struttura, credo che un parlante italiano non faccia proprio spesso ed è manifestazione di un buon livello. Si tratta di una frase buona anche se con delle scelte lessicali non proprio felici. Pur usando un registro parlato più che scritto perché le dislocazioni non sono proprio felici nel contesto scritto, nella frase 'sì, la natura si sta cambiando, ma possiamo almeno provare di non partecipare attivamente a questo processo', la struttura gerarchica e sintattica va abbastanza bene. Anche la struttura 'non è solamente... ma anche' è una di quelle 'belle' da usare.

6 Conclusioni

Lo studio ha fatto vedere che gli insegnanti concordano nelle loro valutazioni della complessità sintattica dei testi esaminati, come dimostrato dalle correlazioni intraclassa piuttosto alte. Abbiamo constatato però che le motivazioni dei giudizi assegnati e il feedback proposto agli studenti riguardano soprattutto l'accuratezza e il rischio di fraintendimento, piuttosto che considerazioni di tipo sintattico. Tale insistenza sull'accuratezza, in termini di controllo più che di varietà e complessità delle strutture utilizzate, potrebbe in parte essere determinata dalla tipologia della scala di valutazione che abbiamo adoperato. I descrittori dei sei livelli scalari del QCER [tab. 1] si riferiscono infatti non solo alla ricchezza del repertorio di strutture impiegate ma anche - e forse di più - all'occorrenza di errori.

Quando gli insegnanti considerano la complessità sintattica, si focalizzano sull'occorrenza di clausole subordinate e pronomi relati-

vi, e meno sulla presenza di strutture coordinate e congiunzioni coordinate. La complessità frasale è presa in considerazione solo in pochi casi (e quasi esclusivamente da parte di 'insegnanti-ricercatori'). I risultati dello studio permettono quindi di concludere che le riflessioni degli insegnanti sulla complessità sintattica risultano solo in parte correlate alla crescita e alla graduale complessificazione delle strutture sintattiche per tappe successive ipotizzata in letteratura.

Cosa implicano i nostri risultati per la prassi didattica, e in particolare l'insegnamento e la valutazione della scrittura L2? La ricerca ha messo in luce in primo luogo l'utilità pedagogica di questo tipo di incontri tra insegnanti, per confrontarsi, per lo scambio di idee e di prospettive, per riflettere e ripensare - dove necessario - i criteri con cui valutare le produzioni linguistiche. I risultati evidenziano inoltre l'importanza attribuita da molti insegnanti al controllo e all'accuratezza del testo e alle carenze dello studente, piuttosto che a ciò che l'apprendente già sa fare. Molte ricerche che sono state condotte sullo sviluppo dell'interlingua in L2 (Pallotti 2017) hanno sottolineato che gli errori di lingua non devono essere 'penalizzati', ma 'premiati', in quanto segnali di sperimentazione e di sviluppo nel processo di acquisizione della lingua target. Il fatto che alcuni degli 'insegnanti-ricercatori', con maggiore affinità con le ipotesi della ricerca SLA, giudicassero la complessità sintattica dei testi L2 da un'angolazione diversa, concentrandosi più sulla complessità e la varietà di repertorio, sottolinea appunto l'importanza di un atteggiamento positivo nei confronti degli errori. In più il presente lavoro dimostra la necessità della condivisione con gli insegnanti dei principali risultati emersi dagli studi SLA che sono più rilevanti per la prassi didattica e più facilmente applicabili nelle classi di lingua.

Un'ultima osservazione riguarda la complessità frasale tenuta poco in considerazione dagli insegnanti. Gli studi di Biber, Gray e Poonpon (2011) hanno dimostrato che il linguaggio accademico, in particolare la prosa accademica scritta (manuali, articoli scientifici, relazioni), è caratterizzato dall'alternanza di strutture coordinate e subordinate e dall'occorrenza di sintagmi nominali complessi ed elaborati. Al fine di promuovere la *academic literacy* degli studenti, è pertanto cruciale, nei corsi di formazione degli insegnanti di lingua (e a maggior ragione nel contesto accademico), prestare attenzione alle diverse tappe della crescita della complessità sintattica in L2, compresa la complessità frasale.

Riferimenti

- Averna, C.; Vedder, I. (2013). «La coordinazione sintattica nelle produzioni scritte in italiano L2 e L1». Rückl, M.; Santoro, E.; Vedder, I. (a cura di), *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*. Firenze: Franco Cesati, 15-26.
- Ait Eljoudi, O. (2018). «Algerian Teachers' and Learners' Beliefs About Learner Autonomy». Mackay, J.; Birello, M.; Xerri, D., *ELT Research in Action. Bridging the Gap Between Research and Classroom Practice*. Kent: IATEFL, 65-70.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). «A Second Look at T-Unit Analysis: Reconsidering the Sentence». *TESOL Quarterly*, 26(2), 390-5. <https://doi.org/10.2307/3587016>.
- Biber, D.; Gray, B.; Poonpon, K. (2011). «Should We Use Characteristics of Conversation to Measure Grammatical Complexity in L2 Writing Development?». *TESOL Quarterly*, 45(1), 5-35.
- Bulté, B.; Housen, A. (2012). «Defining and Operationalizing L2 Complexity». Housen, A.; Kuiken, F.; Vedder, I. (eds), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, 21-46. <https://doi.org/10.1075/lllt.32.02bul>.
- Cheng, H.F.; Dörnyei, Z. (2007). «The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-74. <https://doi.org/10.2167/ilt048.0>.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cucinotta, G. (2018). «Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom. An Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers». *ELLE*, 7(3), 447-72. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/006>.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Housen, A.; Kuiken, F.; Vedder, I. (eds) (2012). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hunt, K.W. (1970). «Recent Measures in Syntactic Development». Lester, M. (ed.), *Reading in Applied Transformational Grammar*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 187-200.
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2014). «Raters' Decisions, Rating Procedures and Rating Scales». *Language Testing*, 31(3), 279-84. <https://doi.org/10.1177/0265532214526179>.
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2019a). «Syntactic Complexity across Proficiency and Languages: L2 and L1 Writing in Dutch, Italian and Spanish». *International Journal of Applied Linguistics*, 29(2), 192-210. <https://doi.org/10.1111/ijal.12256>.
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2019b). «Investigating Teachers' Perceptions of Syntactic Complexity in L2 academic Writing». *Instructed Second Language Acquisition (ISLA)*, 3(2), 228-48. <https://doi.org/10.1558/isla.37977>.
- Kuiken, F.; Vedder, I.; Gilabert, R. (2010). «Communicative Adequacy and Linguistic Complexity in L2 Writing». Bartning, I.; Martin, M.; Vedder, I. (eds), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections be-*

- tween SLA and Language Testing Research. Eurosla, 81-100. Eurosla Monograph Studies 1.
- Norris, J.M.; Ortega, L. (2009). «Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity». *Applied Linguistics*, 30(4), 555-78. <https://doi.org/10.1093/applin/amp044>.
- Nuzzo, E.; Gauci, P. (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2: Recenti ricerche nella prospettiva degli atti linguistici*. Roma: Carocci.
- Ortega, L. (2012). «Interlanguage Complexity: A Construct in Search of Theoretical Renewal». Kortmann, B.; Szmrecsanyi, B. (eds), *Linguistic Complexity: Second Language Acquisition, Indigenization, Contact*. Berlin: Walter De Gruyter, 127-55.
- Pallotti, G. (2009). «CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs». *Applied Linguistics*, 30(4), 590-601. <https://doi.org/10.1093/applin/amp045>.
- Pallotti, G. (2017). «Applying the Interlanguage Approach to Language Teaching». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 55(4), 393-412. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0145>.
- Révész, A.; Gurzynski-Weiss, L. (2016). «Teachers' Perspectives on Second Language Task Difficulty: Insights from Think-alouds and Eye-Tracking». *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 182-204. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000124>.
- Robinson, P. (2001). «Task Complexity, Cognitive Resources, and Syllabus Design: A Triadic Framework for Investigating Task Influences on SLA». Robinson, P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. New York: Cambridge University Press, 287-318.
- Robinson, P. (2011). «Second Language Task Complexity, the Cognition Hypothesis, Language Learning, and Performance». Robinson, P. (ed.), *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Second Language Learning and Performance*. Amsterdam: John Benjamins, 3-37. <https://doi.org/10.1075/tblt.2.05ch1>.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Vedder, I. (2020). «La valutazione della complessità sintattica in produzioni di italiano L2. Un'analisi dei giudizi degli insegnanti». Nuzzo, E.; Santoro, E.; Vedder, I. (a cura di), *Valutazione e misurazione delle produzioni orali e scritte in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati, 39-48.
- Weigle, S.C. (2007). «Teaching Writing Teachers About Assessment». *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 194-209. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.004>.