

Indice

Introduzione di <i>E. Lastrucci</i>	11
1. Centralità delle capacità di comprensione del testo nella padronanza linguistica	11
2. Un approccio teorico all'analisi della comprensione e della produzione scritta: coesione e coerenza	13
3. Finalità precipue di questo libro	15
4. Presentazione delle prove per l'accertamento delle capacità di comprensione della lettura inserite in Appendice	17
 <i>Capitolo primo</i>	
Storia della ricerca sulla leggibilità e sulla comprensione di <i>E. Lastrucci e R. Spiezia</i>	19
1. Breve storia della ricerca sulla leggibilità	19
2. Fasi storiche della ricerca sulla leggibilità	25
3. Origini e sviluppi della ricerca sulla comprensione	27
4. Il modello della costruzione e integrazione del testo e la comprensione lessicale	29
 <i>Capitolo secondo</i>	
Strumenti per misurare la leggibilità: indici, software, risorse on-line di <i>R. Spiezia</i>	33
1. L'analisi automatizzata della leggibilità	33
2. Rassegna dei principali applicativi e delle risorse on-line per l'analisi della leggibilità	35
 <i>Capitolo terzo</i>	
Il modello psico-linguistico della comprensione del testo di <i>E. Lastrucci</i>	51
Premessa	51
1. Definizione generale del concetto di "comprensione della lettura"	52
2. La lettura	54

2.1. <i>Complessità della attività di lettura</i>	54
2.2. <i>Percepire, decifrare, capire: vari livelli del processo di lettura come atto di ricezione linguistica</i>	55
2.3. <i>Processi bottom-up e processi top-down</i>	58
2.4. <i>Sviluppi recenti della ricerca scientifica sulla lettura: contributo delle neuroscienze e fondazione di una pedagogia della lettura</i>	60
3. <i>Dalla parte dell'autore: come è organizzato un testo</i>	66
3.1. <i>Linguistica della frase e linguistica testuale</i>	66
3.2. <i>La coesione</i>	69
3.3. <i>La coerenza</i>	71
3.4. <i>Macroproposizioni e topics</i>	74
3.5. <i>Intertestualità e tipologie testuali</i>	77
4. <i>Dalla parte del lettore: un modello della comprensione del discorso</i>	78
4.1. <i>Natura interdisciplinare dello studio della comprensione del testo</i>	78
4.2. <i>Informazioni nel testo e inferenze dal testo</i>	80
4.3. <i>Base testuale e modello situazionale</i>	89
4.4. <i>La comprensione come applicazione di strategie</i>	97
4.5. <i>Gli ostacoli alla comprensione</i>	109

Capitolo quarto

Proposta di una tassonomia delle tipologie di testi

di <i>E. Lastrucci</i>	113
Premessa	113
1. I generi testuali	113
2. Dalle classificazioni più tradizionali ad una tassonomia completa	118
3. Per un ampliamento della classificazione dei tipi di testo	120

Capitolo quinto

Proposta di una griglia per l'analisi di un testo per la preparazione di prove di comprensione della lettura

di <i>E. Lastrucci</i>	123
Premessa	123
1. Una griglia per l'analisi dei testi a scopo didattico, valutativo e di ricerca	123

Capitolo sesto

Modello e strumenti per la costruzione di test di comprensione della lettura (T.C.L.)

di <i>E. Lastrucci</i>	131
1. Il T.C.L.: che cos'è e come si costruisce	131

2. Regole essenziali per la costruzione di quesiti a scelta multipla efficaci	132
3. Presentazione dei Test di Comprensione della Lettura inseriti in Appendice	140

Capitolo settimo

Il Cloze test

di <i>E. Lastrucci, R. Spiezia</i>	143
1. Origini e sviluppi del cloze test nella storia della ricerca sulla leggibilità e la comprensione dei testi	143
2. Come costruire un cloze test ed interpretarne i risultati	148

Capitolo ottavo

Elementi di lessicologia per la glottodidattica

di <i>R. Spiezia</i>	153
1. Le difficoltà di comprensione legate alle competenze lessicali	153
2. Definizione di corpus e funzione dei corpora	154
3. Il Vocabolario di Base della lingua italiana (prima edizione 1980)	154
4. Il <i>Nuovo Vocabolario di Base della lingua italiana</i> del 2016	157
5. Il <i>Basic English</i>	158
6. <i>Français Fondamental I e II</i>	161

Capitolo nono

Linguaggi speciali e comprensione del testo

di <i>E. Lastrucci, R. Spiezia, L. Viana</i>	165
1. Densità concettuale dei testi, lessici specializzati e comprensione	165
2. Diversi tipi di sottocodici specifici della lingua standard che influenzano la comprensione	167
3. La comprensione della lettura in rapporto al linguaggio delle scienze naturali	169
4. Il linguaggio amministrativo-istituzionale	172
5. Testi storici, lessico della storiografia e comprensione della lettura	174
6 Il linguaggio normativo e la sua comprensione	196
6.1. <i>Premessa</i>	196
6.2. <i>Richiami storici: dal diritto romano al diritto moderno</i>	198
6.3. <i>Richiami storici: dal diritto romano al diritto moderno</i>	198
6.4. <i>Coordinate teoriche dell'indagine</i>	203
6.5. <i>Scelta dei brani e contenuto delle prove di comprensione</i>	213
6.6. <i>Costrutto del test di comprensione</i>	215

6.7. <i>Il questionario per gli studenti</i>	219
6.7. <i>Il questionario per gli studenti</i>	219
6.8. <i>Il campione e la somministrazione del test</i>	220
6.10. <i>Verifica dell'attendibilità del test ed analisi fattoriale</i>	222
6.11. <i>Item-analysis</i>	228
6.12. <i>Analisi delle differenze di risultati</i>	234
6.13. <i>Esame delle risposte al questionario per gli studenti e delle correlazioni fra variabili di sfondo e risultati al test</i>	237
6.14. <i>Conclusioni ricavabili dalla ricerca sulla comprensione di testi redatti in linguaggio normativo</i>	240
7. <i>Il linguaggio dei manuali scolastici: il caso della storia</i>	241
<i>Premessa</i>	241
7.1. <i>Difficoltà di apprendimento legate alla competenza lessicale</i>	243
7.2. <i>Difficoltà di apprendimento legate alla complessità sintattica</i>	245
7.3. <i>Leggibilità e lessico dei manuali di storia per la scuola media: resoconto di una ricerca</i>	247
7.4. <i>Analisi dei manuali di storia per le scuole superiori: un'indagine di carattere qualitativo</i>	260
8. <i>Il linguaggio della divulgazione</i>	269
8.1. <i>Premessa</i>	269
8.2. <i>Il dibattito sulla divulgazione</i>	272
8.3. <i>Un tentativo di definizione generale del concetto di divulgazione</i>	274
8.4. <i>Strumenti e criteri metodologici per uno studio della prosa divulgativa</i>	277
8.5. <i>Analisi dei brani: artifici retorici e stilistici ricorrenti nella prosa giornalistica e divulgativa</i>	279
8.6. <i>Analisi dei brani: esempi di applicazione di categorie per la rilevazione degli ostacoli alla comprensione</i>	283
8.7. <i>Riflessioni conclusive</i>	285

Capitolo decimo

Didattica e valutazione della comprensione dei testi in ambito glottodidattico (per i docenti di L1, L2, LS)

di <i>E. Lastrucci, R. Spiezia</i>	289
1. <i>Per una valutazione della lettura</i>	289
2. <i>Il QCER e le certificazioni glottodidattiche</i>	292
3. <i>Proposta di un modello didattico per sviluppare le capacità di comprensione</i>	293

Capitolo undicesimo

Le strategie didattiche più efficaci per sviluppare le capacità di comprensione

di <i>E. Lastrucci</i>	299
1. Sguardo d'insieme ai metodi <i>evidence-based</i> per sviluppare le capacità di comprensione	299
2. Fondamenti scientifici del metodo del <i>Reciprocal Teaching</i>	300
3. La ricerca nazionale RC/RT	302

Capitolo dodicesimo

Il metodo ROLL

di <i>E. Lastrucci</i>	305
1. La rete ed il modello ROLL	305
2 Il Progetto Erasmus Plus “Prevenir l'illetterisme”	306

Capitolo tredicesimo

Sviluppare le competenze di *Digital Reading* in ambienti educativi

di <i>A. Pascale</i>	309
Premessa	309
1. Utilizzare le TIC nei processi di apprendimento	310
2. Le competenze di <i>Digital Reading</i>	316
3. Lettura tradizionale e lettura digitale	320
4. Insegnare ed apprendere competenze di <i>Digital Reading</i>	325
5. Conclusioni	334

APPENDICE

Esempi di prove di comprensione	337
--	-----

Bibliografia	407
---------------------	-----

Introduzione

di *Emilio Lastrucci*

1. Centralità delle capacità di comprensione del testo nella padronanza linguistica

La lettura costituisce sicuramente una delle attività più complesse cui viene sottoposto il sistema nervoso centrale umano. Leggere e comprendere un testo, infatti, implica l'attivazione di un complesso coordinato di processi percettivi e cognitivi finalizzati all'immagazzinamento e all'elaborazione delle informazioni. La lettura rappresenta pertanto una competenza estremamente elevata, che ogni individuo affina gradualmente attraverso l'esercizio costante e la progressiva acquisizione della padronanza di regole e consuetudini linguistiche (fonologiche, morfo-sintattiche, lessico-semantiche, stilistico-retoriche ecc.), parallelamente al suo sviluppo evolutivo e all'incremento delle sue conoscenze.

Da ciò derivano due fondamentali conseguenze.

La prima conseguenza è rappresentata dal fatto che, come per ogni altra attività umana, vi sono individui più esperti e individui meno esperti nella lettura, in ragione del livello di padronanza delle regole, di sviluppo evolutivo e di incremento delle conoscenze che essi hanno raggiunto.

Affinché la comunicazione fra autore di un testo e lettore (così come, nella comunicazione linguistica in presenza, accade fra un parlante e il suo interlocutore) abbia luogo efficacemente, perciò, è necessario che il loro livello di competenza linguistica, il loro grado di sviluppo evolutivo e il loro "bagaglio" di conoscenze risultino il più possibile omogenei.

Tanto più sussiste una asimmetria fra i due soggetti (autore e lettore) sotto questi diversi aspetti, quanto più il processo di comprensione attivato dal lettore risulterà ostacolato e difficoltoso.

Generalmente tale situazione si verifica nel contesto didattico. I testi che gli alunni sono chiamati a leggere quali veicoli di apprendimento, infatti, presuppongono di norma lettori più esperti di quanto di fatto essi non siano. Poiché nel contesto scolastico attuale, malgrado il sempre più prepotente irrompere di metodi e tecniche didattici legati alle tecnologie ed alle forme di comunicazione digitali, la massima parte dell'attività di apprendimento, soprattutto l'apprendi-

mento che ha luogo in forma autonoma, avviene attraverso la lettura di testi, da ciò deriva che la massima parte delle difficoltà di apprendimento e delle lacune di conoscenza manifestate degli alunni dipendono da difficoltà di comprensione del testo.

La seconda conseguenza è costituita dal fatto che, come qualunque altra attività umana (e a maggior ragione, data la sua complessità), una adeguata competenza nella lettura/comprendimento del testo può essere conseguita esclusivamente attraverso un processo di apprendimento consapevole e strutturato, ossia attraverso un percorso di apprendimento/insegnamento scandito da obiettivi propeedeutici di cui di volta in volta sia valutato l'effettivo raggiungimento.

L'apprendimento della lettura non è dunque un processo che si esaurisce una volta per tutte nelle sue primissime fasi, cioè nel corso della prima alfabetizzazione (il riconoscimento dei grafemi e la loro conversione adeguata in fonemi), ma è in pratica un processo che non ha mai termine. A mano a mano che il lettore, a qualunque livello di sviluppo della sua competenza si trovi, si cimenta con testi di maggiore complessità, si troverà di fronte all'esigenza di apprendere nuove regole e condividere nuove conoscenze, affinché la sua comprensione del testo risulti realmente efficace.

Da queste due conseguenze deriva a sua volta una fondamentale e decisiva conclusione di ordine didattico: ciascun insegnante, quale che sia il suo specifico ambito disciplinare, non può considerare le abilità di lettura (così come quelle di scrittura) come abilità che l'alunno debba possedere quale requisito dell'apprendimento, bensì deve concepirle come *obiettivi didattici* da perseguire.

La lettura/comprendimento, in ultima analisi, rappresenta una competenza di ordine trasversale e di natura basilica, da cui dipende in grande parte l'efficacia dell'apprendimento e che deve perciò essere insegnata e non presupposta.

Poiché imparare a leggere è un processo senza termine, anche l'insegnamento della lettura è un compito didattico-educativo che non può mai essere considerato concluso: a qualunque stadio dell'itinerario formativo, dal primo ingresso nella scuola sino agli studi universitari, insegnare a leggere (così come insegnare a scrivere) rappresenta un impegno del docente preliminare e prioritario rispetto all'impegno di formare competenze specifiche.

Prima che quello di trasmettere conoscenze e formare competenze, nella misura in cui queste si acquisiscono attraverso lo studio, la scuola ha il compito di *insegnare a studiare*.

Insegnare a leggere/comprendere ed insegnare a scrivere, equivalgono, in larga parte, ad insegnare a studiare, vale a dire a formare gli strumenti cogni-

tivi necessari ad approcciare il sapere, tanto all'interno di un programma di apprendimento/insegnamento organizzato e strutturato (secondo precisi criteri di propedeuticità e sistematiche procedure e dispositivi di controllo e revisione), quanto in una situazione autonoma di auto-apprendimento.

La misurazione/valutazione della comprensione del testo, quale procedura sia diagnostica sia formativa, diviene così, in questa cornice, un'esigenza imprescindibile al fine di garantire l'efficacia del lavoro didattico.

2. Un approccio teorico all'analisi della comprensione e della produzione scritta: coesione e coerenza

Questo libro è finalizzato a presentare e promuovere le strategie più efficaci di natura didattica e valutativa (sulla base dei fondamentali e necessari richiami ai modelli della teoria linguistica, della psicologia cognitiva e dell'apprendimento e della docimologia ad essi sottesi, in gran parte illustrati nei capitoli iniziali) utili ai seguenti scopi fondamentali:

- eseguire la diagnosi delle capacità di comprensione dei testi possedute dagli alunni, considerate nel più ampio quadro del profilo linguistico di ciascuno di essi e soprattutto quali fattori che favoriscono oppure ostacolano l'attività di apprendimento;
- promuovere, recuperare o consolidare le abilità logico-linguistiche e cognitive basilari connesse con il processo di comprensione che risultano carenti o difettose;
- sviluppare competenze della lettura/comprendimento del testo di ordine più elevato, riguardate quali "abilità di studio" e modalità consuete di acquisizione dell'apprendimento, soprattutto in ragione del fatto che i sistemi di conoscenza di ordine più complesso ed elevato risultano codificati e sono stati tramandati attraverso le forme più colte e raffinate della lingua.

Per perseguire più efficacemente tali finalità, viene proposto, appunto, un approccio che muove essenzialmente dall'esigenza di sviluppare e consolidare al massimo grado le competenze legate al processo di comprensione del testo (connesse intimamente anche a quelle della scrittura, di cui non ci occupiamo però direttamente in questo libro), sulla base del presupposto che tali competenze svolgano una funzione-chiave sia per lo sviluppo generale della competenza linguistica sia ancor più in generale per l'apprendimento in tutti gli ambiti

disciplinari¹. Riteniamo che tale esigenza possa essere soddisfatta – vale a dire che le abilità connesse alla lettura comprensiva possano essere efficacemente sviluppate – attraverso un approccio fondato sull’analisi delle strategie più idonee ed efficaci utilizzate da lettori e scrittori esperti e sul renderle esplicite agli alunni stessi.

La valutazione diagnostica delle abilità di lettura e scrittura ha dunque lo scopo principale di rendere gli alunni consapevoli dei loro punti di forza e delle loro debolezze e difficoltà e di impostare di conseguenza un percorso volto al recupero e/o al consolidamento di tali abilità tramite l’insegnamento/apprendimento delle strategie più funzionali per la comprensione (lettura) e l’elaborazione (scrittura) di un testo e la loro applicazione mediante esercizi presentati e affrontati in modo propedeutico, per il graduale conseguimento di specifici e ben definiti obiettivi (Lastrucci, 2003).

Le prove presentate possono rivestire perciò una duplice finalità:

- una funzione di valutazione diagnostica;
- una funzione esercitativa, in particolare nelle attività di recupero delle abilità di base.

L’approccio che viene seguito per perseguire tali scopi si fonda su un ribaltamento di prospettiva rispetto alla didattica e all’educazione linguistiche tradizionali.

Mentre queste ultime si fondano sostanzialmente sulla esplicitazione (sul versante dell’insegnamento) e memorizzazione (sul versante dell’apprendimento) delle regole che governano, in riferimento ad un modello prescrittivo o anche descrittivo, la costruzione del discorso a livello *frastico* (ortografia, grammatica, sintassi e analisi logica, analisi del periodo), nella convinzione che la conoscenza esplicita induca di per sé la padronanza attiva, l’impostazione proposta muove invece dall’analisi delle regole che governano la costruzione del discorso a livello *transfrastico*, ossia la produzione di discorsi o testi, che corrisponde alle più reali e concrete forme della comunicazione linguistica.

¹ Il modello teorico proposto in questo volume per l’analisi delle capacità di comprensione si fonda, oltre che sulla ricognizione dei modelli teorici più accreditati e delle evidenze scientifiche più convincenti, anche sulla sperimentazione diretta condotta dagli autori nell’ambito di vari progetti di ricerca, di indagine-intervento e di formazione in servizio di insegnanti. In particolare, chi scrive ha condotto o preso parte alle più rilevanti indagini nazionali ed internazionali realizzate su questo fronte nell’arco di oltre un trentennio, dalle ricerche I.E.A. – IPS (*Written composition*) e I.E.A. – SAL (*Reading Literacy*), al progetto Re.Dis. e alla sperimentazione sul “Recupero delle abilità di base” (Cfr. E. Lastrucci, *La lettura e la comprensione del testo*, in G. Domenici (a cura di), *Recupero delle abilità di base*, Ministero P.I., 1998 (CD-rom)), realizzati dal Ministero della Pubblica Istruzione sul finire degli anni Novanta, fino alla più recente ricerca RC/RT (presentata nel capitolo 11), al progetto Erasmus Plus “Prevenir l’illetterismo” (cap. 12), tanto per citarne alcune di maggiore respiro.

Le regole che governano la produzione di discorsi/testi, come si vedrà nel terzo capitolo, sono tutte riconducibili a due fondamentali ordini:

- regole di COESIONE;
- regole di COERENZA.

Coesione e coerenza costituiscono, secondo i più accreditati modelli teorici della linguistica testuale, i due meccanismi fondamentali che spiegano la stabilità e continuità di qualunque testo.

La *coesione* esercita la funzione di garantire la stabilità del testo, in quanto sistema, sul piano *sintagmatico*, cioè della *continuità delle occorrenze*.

La *coerenza* esercita la funzione di garantire la stabilità del testo, in quanto sistema, sul piano *semantico*, cioè della *continuità del senso*.

Sul piano didattico lo studio delle regole della coerenza costituisce uno strumento estremamente potente. Tali regole stabiliscono infatti le modalità fondamentali secondo cui il discorso deve essere organizzato e l'informazione deve essere distribuita fra le diverse parti affinché la comunicazione risulti efficace.

Applicando l'analisi della coerenza al processo di comprensione della lettura, siamo in grado di approfondire le strategie che il lettore esperto utilizza per pervenire all'organizzazione mnemonico-cognitiva del suo contenuto e di conseguenza di individuare i "nodi della comprensione", ossia le difficoltà e gli ostacoli cui si trovano di fronte i lettori poco esperti (quali sono, per definizione, gli alunni), nella misura in cui essi non condividono con l'autore conoscenze sul mondo o sull'argomento specifico trattato sufficientemente estese e approfondite.

3. Finalità precipue di questo libro

Questo libro condurrà passo dopo passo il lettore, innanzitutto, ad impadronirsi di metodi, tecniche e strumenti per eseguire diversi tipi di analisi del testo (a partire dall'assunto che egli/ella eserciti un'attività professionale – in particolare quella dell'insegnante – che presuppone già il possesso di competenze linguistiche elevate), principalmente una disamina del testo basata sul rinvenire le regole della coesione e della coerenza utilizzate dall'autore per elaborare il testo stesso, nonché altri tipi di analisi di carattere morfo-sintattico, lessicale e stilistico, oltre che analisi quantitative quali quella della leggibilità e della frequenza delle parole presenti nelle varie componenti del Vocabolario di Base o estranee a questo ed analisi relative alla densità concettuale ed alla presenza di termini afferenti a linguaggi specialistici o settoriali.

I risultati di queste operazioni analitiche saranno utili, in primo luogo, ad improntare esperienze didattiche fondate su strategie efficaci (a loro volta basate su evidenze scientifiche consolidate), volte a potenziare ed affinare le capacità di comprensione dei testi dei propri allievi, attraverso un approccio fondato soprattutto sul *modeling* (esplicitare agli alunni le strategie seguite dall'insegnante, in qualità di lettore esperto, per pervenire alla chiara e completa comprensione del testo), sul lavoro cooperativo fra gli alunni (in particolare la tecnica del *reciprocal teaching*) e sulla stimolazione di *processi metacognitivi* atti ad esplicitare le strategie seguite, ad acquisire consapevolezza delle carenze e delle disfunzionalità che queste hanno mostrato e a migliorarle oppure a impadronirsi di nuove più efficaci.

I riscontri della fase analitica saranno inoltre utili all'*impiego consapevole* di prove oggettive standardizzate finalizzate a misurare le capacità di comprensione degli studenti (a fini diagnostici, formativi, esercitativi o consuntivi) o, soprattutto, alla *costruzione* di prove oggettive adattate alle esigenze particolari della specifica situazione educativa nella quale si opera e allo specifico progetto/programma didattico seguito (*classroom tests*).

Tali riscontri saranno infine utili a chi sia impegnato nella *scrittura o riscrittura* di testi rivolti ad un vasto pubblico o che debbano risultare fruibili anche da lettori inesperti, come è il caso, per definizione, di apprendenti inseriti in un processo formativo di qualche tipo e livello, allo scopo di migliorare l'efficacia dei suoi prodotti scritti mediante la padronanza di un metodo di scrittura volto ad organizzare e distribuire nel testo l'informazione nel modo più funzionale possibile e favorendo – attraverso una prosa il più possibile piana e scorrevole – un impegno non sproporzionato del lettore nella decodifica dei messaggi e delle informazioni veicolati dal testo. Lo scopo di chi scrive per finalità didattiche, divulgative o di informazione e comunicazione pubblica (escludendo, pertanto, la creazione di opere letterarie o poetiche o di lavori scientifici o ad elevato contenuto tecnico diffusi nel circuito ristretto degli specialisti), infatti, dovrebbe consistere nell'ottimizzare il rapporto fra il valore del messaggio (in termini di arricchimento di conoscenza e quindi apprendimento da parte del fruitore del testo) e lo sforzo profuso dal lettore per comprendere e perciò conseguire i risultati conoscitivi, informativi o apprenditivi che si propone di ottenere attraverso la lettura o lo studio di quel testo.

In conclusione, le competenze acquisite dal fruitore attraverso lo studio di questo libro risultano determinanti per quattro scopi fondamentali:

1. misurare/valutare le capacità di lettura e comprensione;
2. impostare e realizzare percorsi didattici finalizzati a migliorare la capacità di lettura e comprensione e dunque l'apprendimento;

3. allestire e realizzare ricerche sulla comprensione dei testi;
4. elaborare e riscrivere testi di facile comprensione e pertanto meglio fruibili da una platea più ampia di lettori ed anche da lettori meno esperti.

4. Presentazione delle prove per l'accertamento delle capacità di comprensione della lettura inserite in Appendice

In *Appendice* si forniscono, a titolo esemplificativo (cioè allo scopo di mostrare le caratteristiche che devono presentare questi strumenti una volta realizzati, collaudati ed opportunamente emendati, così da fungere da modello per l'elaborazione in proprio di prove oggettive utili ai propri scopi e adatti alle circostanze didattiche peculiari nelle quali si opera), ma anche per essere direttamente utilizzate in classe, alcune prove di comprensione della lettura di diversa tipologia: Test di Comprensione della Lettura (T.C.L.), *cloze test*, prove a risposta aperta breve, prove di riassunto. Nei relativi capitoli nei quali vengono illustrate le tecniche per costruire questi diversi tipi di prove sarà fornita una presentazione delle prove inserite in *Appendice* che costituiscono esemplificazioni specifiche degli argomenti trattati nel capitolo stesso.