



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 08 Luglio 2013

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Evaluating students' reading literacy through news approaches: the
Construction and Integration model
Verificare la *reading literacy* degli allievi attraverso nuovi approcci: il modello
di *Costruzione e Integrazione***

di Stefania Nirchi

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
s.nirchi@unicas.it

Abstract

La comprensione della lettura è un processo oggetto di studio da diversi anni e rispetto al quale molteplici sono i tentativi di farne un modello di riferimento soprattutto per gli insegnanti. Gli studi presenti in letteratura sull'argomento differiscono molto tra loro a seconda dell'approccio da cui si parte: linguistico, sociale o psicologico. Tuttavia, la base comune da cui tutti partono è la natura processuale della comprensione e il ruolo attivo giocato dal lettore nella costruzione di significato. In questo saggio analizzeremo alcuni dei modelli presenti in letteratura utili a fornire

ai docenti indicazioni preziose circa quali strategie di insegnamento/apprendimento possano favorire l'acquisizione di specifiche abilità di lettura negli allievi.

Parole chiave: comprensione del testo, reading literacy, apprendimento

La lettura come processo di acquisizione di conoscenza, ha un'anima multiforme che negli ultimi anni ha subito modifiche in seguito alle trasformazioni tecnologiche che regolano la produzione, trasmissione e fruizione del supporto testuale. Il rapido cambiamento delle forme di progettazione del testo ne ha anche aumentato la diffusione nella società contemporanea tanto che la forma scritta di presentazione dei testi ora è molto più utilizzabile che in passato, per le sue qualità di eterogeneità, processabilità, immagazzinamento e trasferibilità. Infatti il conseguimento di adeguate abilità di lettura, durante l'infanzia e l'adolescenza, rappresenta l'elemento principale per l'intero percorso di istruzione ed oltre a costituire uno degli obiettivi essenziali della scuola, costituisce anche uno dei maggiori mezzi che conducono all'apprendimento. L'importanza della lettura è stata dimostrata nel corso del tempo anche dall'interesse crescente dimostrato da vari organismi internazionali (UE, OCSE, IEA-PIRLS), che si sono occupati dello studio della *reading literacy*, intesa come competenza di base sulla lettura che permette a qualsiasi lettore la comprensione, l'utilizzo e la riflessione su testi scritti. In questa definizione vengono fatti rientrare sia gli elementi cognitivi della lettura, come la decodifica delle parole e la comprensione del testo, sia aspetti più strettamente attinenti alla motivazione (*motivation*) e al coinvolgimento del singolo (*engagement*) nella elaborazione del testo scritto. Possiamo dunque considerare questa abilità come la condizione indispensabile per il pieno raggiungimento delle cosiddette *lifelong learning skills*, che permettono all'individuo di raggiungere pienamente i propri obiettivi, di sviluppare conoscenze e competenze e di partecipare attivamente alla vita della società (Gallina 2006).

Breve analisi di alcuni approcci alla lettura

Le ricerche che si sono succedute nel corso degli anni sulla *reading literacy* non hanno prodotto ancora risultati degni di essere analizzati; un peso in questo senso hanno avuto le preoccupazioni didattico-pedagogiche sulla scarsa abilità di lettura dei più giovani che hanno messo in ombra gli aspetti teorici e processuali della questione. Nonostante sia la consapevolezza a livello politico e sociale che la capacità di lettura rappresenti una condizione essenziale per lo sviluppo culturale e civile delle future generazioni, si punta tuttavia troppo spesso il riflettore sui suoi punti critici. La comprensione dei testi scritti è caratterizzata da diverse procedure che vanno dalla comprensione completa ed efficace ad un vero e proprio fallimento e rifiuto del testo stesso, passando per livelli intermedi, condizionati da elementi extratestuali e/o più strettamente attinenti al contesto di riferimento. La poca conoscenza di tutti questi elementi porta a presupporre che per comprendere un testo sia sufficiente ricordarlo bene, oppure che per capire un testo difficile basti rileggerlo più volte. Studi recenti hanno invece messo in luce l'esistenza di una

differenza netta tra memoria legata al testo letto e comprensione dello stesso, al punto da arrivare ad affermare che la memoria da sola non garantisce la comprensione profonda. Pertanto, se i docenti, a causa dello scarso aggiornamento del proprio bagaglio teorico-professionale, non riescono a rilevare nei allievi la mancata o insufficiente interiorizzazione della modifica sociale che porta a forme diverse di influenza nella competenza individuale, allora anche l'intervento degli stessi insegnanti sarà debole e i risultati di apprendimento poco adeguati. Negli ultimi anni gli elementi psicosociali posti alla base della competenza individuale nella comprensione del testo sono cambiati profondamente. Si è passati, infatti, da approcci di diverso tipo: linguistico, cognitivo socio-culturale e costruttivista. L'approccio linguistico considera il testo come un prodotto destinato alla comunicazione e pone l'attenzione, più che sul lettore, su tutti quegli aspetti che rendono il testo trasmissibile e comunicabile. Viceversa, l'approccio cognitivo analizza i processi messi in atto dall'individuo e i prodotti della comprensione, mettendo in risalto cosa ha capito il lettore di ciò che ha letto e cosa ricorda, quali elementi hanno influenzato questo ricordo, a quali informazioni ricorre il lettore quando procede nella lettura e quali processi si manifestano (Penna, Mocci 2008: 85). Ogni individuo ha chiaramente diverse capacità cognitive, tuttavia, la ricerca cognitiva analizza la comprensione come se questa si rifacesse a un lettore medio in situazioni medie. In altre parole, si presuppone che il processo di lettura avviene in condizioni di normalità, ovvero quelle di un lettore di medie caratteristiche che affronta un testo mediamente difficile e che non ci si riferisce altresì ai processi di base, come quelli percettivi, fonologici, lessicali e sintattici, perché si ritiene che, al momento in cui si è impegnati allo sviluppo di quelli superiori, questi siano già stati messi in atto. Tutto questo conduce ad una comprensione generale soddisfacente, ma non spiega né la grande diversità dei risultati di individui diversi, né le cause di tale diversità. Questo approccio si è soffermato anche sulle abilità di lettura e di comprensione di più alto livello, le così dette *reading skills*, relative ad aspetti quali: sensibilità ai testi, motivazioni, interessi ed emozioni, valutandole come la possibile causa della variabilità dei risultati del processo di lettura. A questo approccio sono legate anche le ricerche sulla metacognizione, che prendono in considerazione le strategie di controllo delle conoscenze e dei processi di comprensione che il lettore mette in campo prima, durante e dopo la lettura (Cornoldi 1995). L'approccio, invece, che analizza la comprensione della lettura da un punto di vista più costruttivista mette in risalto soprattutto la costruzione del significato, enfatizzando molto questo momento e ponendo eccessiva fiducia nella condivisione sociale della conoscenza e dell'informazione.

Cambiamenti di prospettiva nella comprensione del testo

Negli ultimi anni per gli studi sulla comprensione del testo c'è stato un cambiamento di rotta, ovvero si è cercato di percorrere insieme la strada di un modello di comprensione unificato. Tale modello unificato riprende gran parte delle caratteristiche del modello di *Costruzione e Integrazione* di Walter Kintsch (1988, 1998). Il primo elemento di novità di questo modello è che la comprensione della lettura dipende dalla rappresentazione mentale che il lettore si crea del testo che elabora, che rappresenta la fusione fra quanto scritto nel testo e il proprio bagaglio di

conoscenza, ovvero il suo sapere enciclopedico e globale sull'argomento trattato nel testo letto. I significati si sviluppano nella mente del lettore quando, leggendo, egli è in grado di riconoscere l'informazione estratta dal testo, rappresentarla e fissarla nella sua memoria. Importante è capire che non basta verificare la comprensione del testo dopo la lettura senza valutare contestualmente la conoscenza da parte del lettore dell'argomento trattato, perché farlo significherebbe misurare la sola memoria piuttosto che la reale acquisizione dei concetti. Quest'ultima può esserci solo partendo dalle conoscenze pregresse, alle quali agganciare le nuove informazioni assimilate durante la lettura. Quando riusciamo a verificare contemporaneamente l'informazione estratta dal testo e la conoscenza fissata nella memoria, avviene quello che nella letteratura di riferimento si chiama *mapping* positivo, ad esempio quando si legge un testo già conosciuto o di cui si padroneggia l'argomento. Su un piano prettamente didattico ciò vuol dire che una verifica degli apprendimenti basata solo su domande relative ad informazioni presenti sul libro potrebbe non permetterci di rilevare se l'allievo ha davvero compreso ciò che ha letto. E' infatti necessario tentare di verificare se l'allievo sia stato capace di unire insieme vecchie e nuove informazioni. In altri termini per una corretta verifica degli apprendimenti è importante rilevare:

- la presenza dei riferimenti enciclopedici nella mente del lettore che permettono di attivare le giuste conoscenze;
- il riutilizzo coerente delle nuove informazioni per la costruzione di nuovi significati.

Solitamente durante il processo di lettura la costruzione di nuova conoscenza avviene attraverso il processo inferenziale che consente al lettore di arricchire un'informazione testuale troppo spesso insufficiente, implicita, irregolare e incompleta o scollegata all'informazione precedente. In questo caso le inferenze aiutano il lettore ad elaborare questa informazione di collegamento permettendogli di avere una rappresentazione mentale coerente col testo letto. A tale riguardo Kintsch (1998) individua due tipi di inferenze: quelle che aiutano il recupero delle conoscenze enciclopediche e quelle che servono a generare significati, dette inferenze di produzione. Le prime possono dar vita ad una serie di significati anche parziale o errata che può portare alla mancata comprensione del testo. Solo con l'intervento delle inferenze di produzione, il classico ragionamento logico, si può arrivare ad una corretta comprensione, mettendo insieme conoscenze pregresse con l'informazione testuale e integrando quest'ultima con le informazioni che il contesto può mettere a disposizione. Non bisogna tuttavia dimenticare che i significati sono costruiti dal lettore integrando insieme tutte le fonti informative, testuali ed extratestuali, che possono consentire una rappresentazione mentale ricca e significativa. A tale scopo è importante distinguere tra conoscenze per l'uso diretto cognitivo, cioè per pensare, ragionare, pensare di fare e poter fare, e conoscenze per poter acquisire e assimilare altre conoscenze: leggere per conoscere, ma conoscere per poter leggere. L'allievo non svolge questo processo in solitudine, ma è supportato dall'educazione familiare, scolastica, sociale, tutti elementi questi che ricoprono un ruolo decisivo nello sviluppo delle sue competenze testuali. Il modello di *Costruzione e Integrazione* pone l'accento anche sul termine *comprensione* che può indicare diversi livelli di elaborazione, da quella più superficiale, che fa riferimento al semplice ricordare parti di testo, ad una elaborazione più profonda, matura e contestualizzata. Nello specifico si

distinguono tre livelli di comprensione che corrispondono a tre diversi tipi di analisi che il lettore può operare sul testo. Il primo è il *livello superficiale* che riconduce ad una serie di elementi: struttura sintattica del testo, stile, struttura retorica, ritmo, metafore, e così via. Il secondo livello è il testo di base, *textbase*, che attiene alla struttura semantica e retorica del testo e viene rappresentato mediante il processo di *mapping*, cioè di riconoscimento da parte lettore degli elementi presenti nel testo e delle relazioni tra gli elementi stessi. Il terzo livello, il più profondo della comprensione, è il *modello situazionale*: le informazioni del testo vengono integrate con le conoscenze extratestuali possedute dal lettore e suoi legami con il contesto generale. Se il testo presentato è troppo facile oppure è già conosciuto, l'allievo può impegnarsi poco nell'affrontarne la lettura e in tal caso questa non porta verso una comprensione profonda e di conseguenza verso l'apprendimento. Se invece la difficoltà del testo si colloca nella sua zona di apprendimento potenziale, che Kintsch chiama *zone of learnability*, (Kintsch 1994, 1998: 323), allora la lettura diventa efficace e porta all'apprendimento di quanto letto. Utile in questo senso è un approccio multidisciplinare capace di esplodere questo concetto allo scopo di capire quale ambiente di apprendimento è più adatto a favorire la realizzazione di queste diverse zone di *learnability* per diversi *apprendisti* lettori. Interessante è anche capire come i docenti possono far dialogare diversi apprendisti con diverse zone di *learnability* individuali, come gli stessi apprendisti lettori, con livelli di apprendimento e zone individuali diversi possono cooperare alla costruzione di comuni opportunità d'apprendimento. Infine, un aspetto interessante da non trascurare è capire quali media possono essere più adeguati per realizzare nuove esperienze di scaffolding e di gestione delle *learnability zones* individuali. Gli studi di Kintsch hanno avuto un'eco in Italia soprattutto ad opera di Lucia Lumbelli. Le sue ricerche si sono soffermate in particolare su due aspetti: la leggibilità dei testi (Lumbelli 1989), e la risoluzione dei problemi di cattiva interpretazione del testo (Lumbelli 1996). Negli studi sulla cattiva interpretazione da parte di giovani lettori, l'autrice ipotizza un intervento di recupero attraverso la tecnica definita del *lettore che pensa ad alta voce*, assistito da un docente che a sua volta adotta la tecnica del *feedback empatico*. Quest'ultimo viene descritto come la modalità attraverso cui si sceglie nel discorso altrui qualche frase che sembrerebbe utile fosse approfondita dall'interlocutore e di ripeterla o parafrasarla con l'intonazione di chi sottintende una premessa tipo "se ho capito", "mi pare di aver capito che..." e una conclusione tipo "ti chiedo se ho capito correttamente o se invece hai qualcosa da aggiungere o da correggere. L'analisi condotta dalla Lumbelli ha il suo focus nella realtà del testo e nelle difficoltà che esso può far scaturire da un punto di vista linguistico. Pur partendo dal modello elaborato da Kintsch, Lumbelli ritiene che sia necessario aggiungere all'elenco delle diverse tipologie di inferenze presentate da Kintsch, un ulteriore livello definito *ragionamento deduttivo non consapevole* che si riferisce alla adeguatezza del lettore al testo (o del testo al lettore): "si tratta di richieste testuali di integrazione che richiederebbero uno sforzo mentale eccessivo ai lettori cui il testo è dedicato (...) ma che nello stesso tempo tendono a essere affrontate in modo inconsapevole con il risultato di provocare errori inconsapevoli di comprensione" (Lumbelli 2009). Possiamo allora dire, per quanto finora esposto, che un approccio multidisciplinare risulta il più adatto a mettere in luce tutti gli elementi

che interagiscono nel processo di comprensione della lettura, evidenziando anche i contesti di tali interazioni, come la scuola, la società, l'ambiente di lavoro e gli altri campi di interesse che determinano particolari obiettivi di lettura.

Riflessioni conclusive

L'analisi del modello di Kintsch analizzato in questo saggio ci consente di distinguere i fattori che entrano in gioco nel processo di comprensione del testo nella loro generalità, dallo specifico processo di apprendimento della capacità di lettura. Esso rappresenta pertanto un utile strumento per i docenti nella loro pratica didattica, poiché suggerisce quali strategie di insegnamento possono favorire l'acquisizione di specifiche abilità di lettura negli allievi, oppure quale insieme di conoscenze può essere più adatto a conseguire più alti livelli di comprensione e di rappresentazione dei testi, in relazione all'età e alla maturità cognitiva raggiunta dagli allievi stessi. Perché un allievo sia in età adulta un lettore esperto di domani, le condizioni devono essere progettate e messe in campo sin dalla scuola primaria. Infatti, mentre un lettore maturo comprende in profondità perché padroneggia l'argomento, un lettore acerbo dovrà costantemente porsi domande, attivare strategie metacognitive, ricorrere a tutte le sue conoscenze pregresse. In tal senso la pratica didattica deve puntare all'acquisizione precoce da parte degli allievi della sensibilità ai testi, della capacità di elaborarli e di conseguire livelli di comprensione più avanzati, oltre alle capacità di affrontare testi complessi e incoerenti. Queste abilità cognitive possono essere costruite e potenziate nell'interazione intersoggettiva, la cosiddetta "mediazione", cioè intermediazione degli insegnanti e dei pari più esperti. La mediazione è possibile solo se l'allievo controlla in modo volontario e metacognitivo la conoscenza, cioè acquisisce la capacità di autoregolare il proprio apprendimento, ponendosi obiettivi personali di comprensione e controllandone il raggiungimento. La mediazione può, tuttavia essere promossa e conseguita anche utilizzando le nuove tecnologie che possono stimolare la costruzione intenzionale della conoscenza proprio attraverso l'uso di programmi didattici specifici presenti sulla rete, in grado di integrare gli adulti e i pari più esperti nel compito di stimolare lo sviluppo cognitivo dei discenti. Questi programmi facilitano l'apprendimento per scoperta mediante specifici agenti software animati, che aiutando gli allievi in un processo autovalutativo a tutto tondo, ovvero a porsi domande, a costruirsi autospiegazioni dei fenomeni, a valutare le loro risposte, a riflettere sull'uso dei processi cognitivi che stanno operando al momento stesso dell'utilizzazione di tali programmi, dunque tutto ciò che serve loro per essere lettori esperti di domani.

Riferimenti Bibliografici:

- CORNOLDI C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995;
ECO UMBERTO, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979;
GALLINA V., *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma, Armando, ed. 2006;

KINTSCH W. e VAN DIJK T. A., *Toward a model of Text Comprehension and Production*, in “Psychological Review”, n. 85, pp. 363- 394;

KINTSCH W., *The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model*, in “Psychological Review”, n. 95, pp. 163- 182;

LAUDANNA A., VOGHERA M., *Il linguaggio – Strutture linguistiche e processi cognitivi*, Bari, Laterza, 2006 ;

LUMBELLI L., *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori riuniti, 1989;

LUMBELLI L., *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Bari, Laterza, 2009;

OCSE-PISA 2009 Programme for International Student Assessment;

http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009.php?page=pisa2009_it_01

PENNA M.P., MOCCI S., *La lettura. Teorie e modelli di comprensione*, Cagliari, CUEC, 2008.