

APPUNTI PER UN SILLABO DI UN CORSO DI AGGIORNAMENTO SULLA DIDATTICA DELLA LETTURA NELLE SCUOLE SUPERIORI

*Daniele D'Aguanno*¹

1. INTRODUZIONE

Le prove INVALSI e l'indagine PISA, pur con i loro aspetti controversi, hanno il merito di portare periodicamente l'attenzione generale sui problemi della competenza di calcolo (*numeracy*) e di lettura (*reading literacy*) di numerosi alunni italiani. Se da un lato è giusto criticare costruttivamente, sul piano sociale e su quello più strettamente docimologico, l'uso e la validità delle due rilevazioni, dall'altro è altrettanto giusto riconoscere che questi test, con i dibattiti suscitati ogni volta dai loro risultati, hanno aumentato l'interesse degli insegnanti per la discussione scientifica sull'efficacia degli insegnamenti e sull'equa valutazione degli apprendimenti scolastici. È un effetto positivo per una scuola, come quella italiana, nella quale molti docenti non hanno ricevuto una completa formazione professionale di base, in particolare per ciò che riguarda la pratica didattica e docimologica.

Com'è noto, infatti, nel sistema italiano si è ritenuto a lungo che per diventare insegnanti bastasse la conoscenza dei contenuti da trasmettere certificata dal superamento di alcuni esami universitari (Argentin, 2018: 180-184)². Ciò vuol dire che a lungo non è stato disposto un percorso formativo che prevedesse stabilmente anche lo studio specifico della didattica scientificamente fondata della disciplina, una didattica da integrare con numerosi apporti interdisciplinari. Né si è mai voluto verificare, peraltro, il possesso delle *soft skills* necessarie a un lavoro di altissima rilevanza sociale come quello dell'insegnante, un lavoro che, come indicano alcuni studi sociologici, somma ai caratteri della professione quelli del mestiere e dell'arte' (ivi: 54)³. Del resto, la protratta superficialità istituzionale che ha caratterizzato il reclutamento della classe docente ha il suo riflesso nella deplorabile bassa retribuzione economica che certo non può soddisfare gli insegnanti italiani, e che può avere ricadute generali sulla loro motivazione a insegnare, quindi sull'efficacia del loro insegnamento (ivi: 128-59).

Va detto subito, però, che la responsabilità dei deficit evidenziati dai test standardizzati non sarà in massima parte di insegnanti poco formati e in genere della scuola. Lo ha ricordato di recente Benedetto Vertecchi (2019), proprio in merito alle discussioni intorno agli ultimi risultati dei test INVALSI (caratterizzate da interventi spesso più corrivi che scientificamente ponderati): gli allarmanti esiti dei test, in particolare di quelli relativi alla lettura, non possono essere avulsi dalla crisi culturale di una società che, in Italia come altrove, tende a svilire proprio i valori culturali che la scuola è impegnata a insegnare,

¹ Università degli Studi di Napoli "L'Orientale".

² L'impostazione centrata sui contenuti delle discipline non è cambiata granché neanche con le le SILS e le SILSIS, tantomeno con i TFA e i PAS. Più promettente, invece, sembra essere il FIT, cfr. Argentin, 2018: 181-3.

³ La stessa professionalizzazione degli insegnanti, infatti, è un tema controverso, cfr. ivi: 49-55.

segnatamente quelli del sapere trasmesso dai testi scritti complessi (quindi il valore della lettura lenta e meditata) e del pensiero critico fondato sul ragionamento complesso.

Ciò nonostante, di fronte ai risultati emersi finora, specie in alcune aree del Paese, è obbligatorio chiedersi come gli assetti scolastici e i singoli insegnamenti possano accrescere la loro efficacia. Spetta anche agli insegnanti, quindi, la riflessione critica sulle loro prassi didattiche. E spetta a chi si occupa della ricerca sull'educazione il compito di aiutarli in questa verifica, che può portarli a scoprire e a correggere abitudini e credenze didattiche infruttuose, siano esse quelle inveterate in una tradizione d'insegnamento superficiale e antiquata o quelle portate da mode didattiche più recenti la cui efficacia generale non è documentata⁴. In ogni caso, si tratterà sempre di abitudini e credenze ascrivibili alla debolezza di un giudizio critico non orientato da una specifica e – lo sottolineiamo – scientifica formazione didattica.

Non mette conto approfondire qui le ragioni dell'insufficienza dei passati percorsi formativi degli insegnanti, ma conta ricordare che sono stati ampiamente lacunosi quelli richiesti agli insegnanti di italiano, docenti chiamati a occuparsi al tempo stesso dell'indispensabile educazione letteraria e dell'altrettanto indispensabile educazione linguistica. Si tratta di un compito di estrema complessità quando si pensi ai bambini e agli adolescenti di una realtà sociale dai forti squilibri territoriali come quella italiana, squilibri culturali ed economici da cui dipende, di norma, lo sviluppo della competenza comunicativa. Nonostante il duplice, oneroso, incarico previsto (sviluppare la competenza letteraria e la competenza linguistica), per anni sono stati immessi in ruolo docenti di letteratura e lingua italiana sulla base di una formazione universitaria essenzialmente (quando non frammentariamente) storico-letteraria. È minoritario il numero di quelli che ha ricevuto un'adeguata formazione linguistica, in genere «debolissima» per la maggior parte di loro (Sabatini, 2014: 231)⁵. E sembra ancora minore il numero degli insegnanti che hanno ricevuto la necessaria preparazione glottodidattica in partenza⁶. Si è a lungo creduto, insomma, che sapere di letteratura, di storia e di critica letteraria bastasse sempre anche per curare l'educazione linguistica in ogni contesto didattico.

Richiamando questo dato non si vuole certo incolpare la gran parte dei docenti di materie letterarie, oltretutto impegnati di frequente a far fronte ai vari bisogni culturali dei propri alunni (educazione civica, storia dell'arte ecc.) Anzi, sono spesso proprio gli insegnanti di italiano i primi a essere consapevoli di aver ricevuto una formazione iniziale lacunosa quanto alla didattica della lingua e a sperimentare quotidianamente la scarsa efficacia di approcci e strumenti didattici tradizionali, spesso conservati dai manuali scolastici a cui ci si affida. Lo dimostrano le numerose partecipazioni ai corsi di aggiornamento sulla didattica della lingua a scuola che si sono felicemente moltiplicati negli ultimi anni e il fatto che in questi corsi si registrano spesso *desiderata* relativi ad approfondimenti delle applicazioni pratiche. Richiamando i bisogni formativi degli insegnanti di italiano si vuole ribadire che la formazione guidata e l'autoformazione in servizio è cruciale per l'educazione linguistica nella scuola di oggi: non soltanto per colmare le eventuali carenze della formazione iniziale, ma anche per mantenere e diffondere il confronto euristico tra l'esperienza degli insegnanti e la ricerca scientifica che

⁴ Si veda, in proposito, la guida offerta da Calvani, Trinchero (2019) nell'ottica dell'*Evidence-based education*.

⁵ Sull'assenza della linguistica e della glottodidattica negli instabili percorsi di formazione degli insegnanti di italiano cfr. Lo Duca, 2013: 288-9; Librandi, 2014; Patota, 2014: 24-27.

⁶ Sarebbe interessante svolgere un'aggiornata analisi statistica su questo aspetto, nel quadro delle ricerche sull'*out of field teaching* correlato alla minore efficacia dell'insegnamento, un fenomeno che nella scuola italiana interessa in generale un decimo degli insegnanti del Centro-Nord e un sesto di quelli del Sud, cfr. Pavolini, Argentin, 2015: 163.

mira a migliorare l'insegnamento scolastico (nonché per arrivare a proporre correttivi ampiamente condivisi e argomentati all'organizzazione stessa dell'insegnamento della lingua a scuola).

Con questo articolo si vuole contribuire alla formazione in servizio (o all'autoformazione) degli insegnanti di italiano raccogliendo alcuni appunti sulla didattica della comprensione del testo scritto che si ritengono utili per lo sviluppo di un corso di aggiornamento destinato agli insegnanti della scuola secondaria. Gli appunti, infatti, sono il risultato della preparazione e della discussione con gli insegnanti dei contenuti di un breve corso di formazione previsto da un progetto di ricerca-azione che l'Università di Napoli "L'Orientale" ha presentato per i docenti e gli alunni degli Istituti tecnici e professionali napoletani⁷. Come si vedrà, le informazioni sono scelte e sistematiche guardando ai bisogni formativi dei docenti che, nel primo biennio della scuola secondaria superiore, hanno alunni con difficoltà nella comprensione dei testi scritti non riconducibili a specifici disturbi dell'apprendimento.

2. APPUNTI

Appunti e considerazioni sono organizzati nei paragrafi che seguono. Ogni tema è assegnato a un paragrafo e i paragrafi sono ordinati secondo la scansione che ha avuto il corso menzionato poc'anzi. La scelta degli argomenti è spiegata all'interno dei paragrafi. Come si noterà, si tratta di temi fortemente correlati.

2.1. *Nozioni di linguistica testuale: la costruzione della coesione in un testo scritto*

È ormai da anni che nei saggi sull'aggiornamento dell'educazione linguistica si richiama l'utilità della linguistica testuale, indispensabile per capire e far capire il funzionamento dei principali oggetti dell'insegnamento: i testi (agli insegnanti va anche ribadito che se non si ricorre agli strumenti della linguistica testuale si rischia di rendere generiche e debolmente argomentate molte delle correzioni da fare agli scritti scolastici).

Vero è che molti elementi di linguistica testuale, di rado presente della formazione dei docenti di italiano, si trovano nei libri di testo più aggiornati; ed è probabile che per diversi insegnanti proprio i materiali scolastici abbiano avviato il recupero di questi essenziali strumenti di riflessione metalinguistica. Tuttavia, è possibile che alcuni docenti non siano ancora sicuri nell'applicazione delle nozioni che permettono di ragionare sulla testualità, specie di quelle relative alla coesione e alla progressione tematica in un testo scritto esteso e formale. Si tratta di una competenza importante: saper giudicare il grado di visibilità dei rapporti coesivi che guidano la lettura e la costruzione della comprensione da parte del lettore serve a intuire alcune delle difficoltà che potrebbe presentare un testo a un lettore ancora debole, come anche a modellare per gli alunni la realizzazione delle inferenze. È una competenza utile, quindi, per scegliere e preparare ponderatamente i testi funzionali allo sviluppo della comprensione, i testi per lo studio e gli interventi didattici.

⁷ Si tratta del progetto presentato dall'Orientale in risposta all'invito della Regione Campania (Quadro Strategico Nazionale per la politica regionale di sviluppo 2007-2013) a presentare «progetti nell'ambito del rafforzamento delle competenze di base in lettura e matematica (*literacy* e *numeracy*) degli studenti campani» (Decreto Dirigenziale n. 1200 del 05/10/2018). Il progetto è rivolto in particolare a insegnanti e alunni degli Istituti tecnici e professionali della Campania, una delle regioni, com'è noto, in cui i test INVALSI e PISA hanno evidenziato deficit sensibili e diffusi.

Non sembra superfluo, dunque, avviare un corso di aggiornamento sulla didattica della lettura partendo dalla verifica della familiarità che gli insegnanti hanno con la descrizione della coesione testuale. Possono bastare alcuni rapidi esercizi per far emergere le insicurezze e per indicare come consolidare la capacità di cogliere la grammatica del testo scritto esteso. Gli esercizi consistono nel chiedere di riconoscere, definendoli e spiegandone l'uso, i soli dispositivi coesivi interfrastici in un breve testo che mostri catene anaforiche con una certa varietà di riprese, come i due che seguono (in grassetto i referenti; sottolineati i coesivi):

1. **Londra** è sempre stata una città cosmopolita, fin dalle sue origini romane. L'odierna capitale del Regno Unito è nata e cresciuta sotto il segno di una società multietnica, proprio come oggi. Lo prova uno studio condotto dai ricercatori dell'Università di Durham, in Inghilterra, in collaborazione con un laboratorio della canadese McMaster University, su alcuni **scheletri** conservati presso il Museum of London. I resti finiti sotto esame appartengono a **quattro individui** vissuti circa duemila anni fa nell'attuale territorio di Londra, durante il periodo della sua fondazione, quando i Romani invasero la Britannia. Dei quattro soggetti, solo uno risulta autoctono (www.focus.it, 25 novembre 2015).
2. **Claudia Cardinale**, 76 anni, avrebbe schiaffeggiato una hostess che le aveva chiesto di spegnere la sigaretta all'**aeroporto parigino di Orly** e sarebbe poi stata portata in commissariato. Lo scrive oggi **il settimanale francese "Closer"**. L'episodio, secondo la rivista, è avvenuto lo scorso fine settimana quando una **hostess** della compagnia Air Mauritius si è avvicinata all'attrice italiana per ricordarle che nei luoghi pubblici è vietato fumare. La Cardinale, che attendeva l'imbarco per le isole Mauritius nella sala VIP, ha reagito male passando alle maniere forti contro l'esterrefatta impiegata. Nonostante dovesse partire per il Festival "Passe-Portes", una rassegna di teatro dedicata alle compagnie emergenti dove le era stato chiesto di far parte della giuria, la Cardinale è stata immediatamente condotta al posto di polizia dell'aeroporto. Ø Non è stata fermata ma la denuncia nei suoi confronti è stata trasmessa alla Procura (da www.repubblica.it, 30.5.2014).

Come si vede, l'esercizio mette alla prova la capacità di riconoscere i forci, che in questi due casi sono disposti all'interno di diverse catene anaforiche. La discussione delle soluzioni comprenderà la descrizione della funzioni degli incapsulatori, della forza di ripresa di ellissi, pronomi, sostituzioni lessicali, ripetizioni e riformulazioni, e della relazione di questi vari forci con il rango topicale di un referente, in caso, saranno da raccomandare trattazioni di taglio più didattico come, per esempio, Telve (2013; 2019) o Serianni (2012: 13-45).

2.2. *Lettura e comprensione del testo scritto: aspetti cognitivi e implicazioni didattiche*

Gli insegnanti di italiano dovrebbero essere aggiornati in merito ai principali risultati delle ricerche di psicologia cognitiva sulla comprensione del testo scritto e sul suo sviluppo, tipico e atipico. Da questo settore di ricerca, infatti, provengono indicazioni didattiche tratte da numerosi studi sperimentali su alunni di età diversa e di vario profilo, indicazioni per le quali l'attenzione scolastica generale, specie per ciò che riguarda l'insegnamento agli alunni adolescenti, in Italia sembra ancora bassa. Non a caso Tullio

De Mauro, guardando alle rilevanza di queste ricerche per l'educazione linguistica, sottolinea esplicitamente l'importanza del lavoro di Lucia Lumbelli (2009), che sintetizza decenni di studi cognitivi sulla comprensione dei testi scritti per il pubblico italiano dando ampio spazio alla discussione delle ricadute didattiche. Questo fa del libro della studiosa una delle prime letture raccomandabili a ogni insegnante di italiano per capire come la prospettiva cognitiva permetta di focalizzare meglio l'attenzione sull'alunno che sta sviluppando le proprie capacità di comprensione e non immediatamente sul divario tra risposte e aspettative ideali, quale che sia il livello dell'insegnamento.

In un corso di aggiornamento per gli insegnanti di italiano la priorità non sarà soffermarsi nel dettaglio sui modelli elaborati dai cognitivisti per cogliere l'attività mentale che porta alla comprensione di un testo scritto⁸. Importerà:

- 1) far conoscere agli insegnanti alcuni elementi dell'analisi cognitiva necessari per comprendere le osservazioni tratte dagli studi e per cogliere la loro rilevanza per tutta l'educazione linguistica; sono le nozioni di rappresentazione mentale (Nicoletti, Rumiati, 2011: 131-53) e di funzioni di controllo (o esecutive): inibizione, memoria di lavoro, flessibilità cognitiva (Diamond, 2013)⁹;
- 2) descrivere per grandi linee, sulla scorta dei modelli, il composito processo mentale che porta alla comprensione;
- 3) spiegare perché e come i modelli cognitivi sono utili per riconoscere i principali problemi che possono incontrare gli alunni nello sviluppo della comprensione;
- 4) illustrare le implicazioni didattiche desunte dalle ricerche empiriche.

Due utili sintesi funzionali a questo scopo divulgativo sono i saggi di Kendeou *et al.* (2012) e di Barnes (2015). Ne riportiamo di seguito le informazioni, che potrebbero essere inserite tra i contenuti di una o più lezioni di un corso di formazione, e le integriamo in alcuni punti con quelle date da altri lavori. Si richiameranno dapprima, sulla scorta delle due fonti, alcuni concetti abbastanza noti per poi mettere in risalto e discutere le implicazioni didattiche.

⁸ Come riassume Barnes (2015: 2-4), i modelli che intendono cogliere l'attività cognitiva sottesa alla comprensione del testo scritto sono di due tipi: quelli incentrati sulla descrizione del processo di comprensione (cioè della dinamica mentale che permette di costruire rappresentazioni del testo durante la lettura) e quelli che focalizzano le componenti del processo (le abilità). I primi sono il noto *Construction-Integration model* di Kintsch (per il quale cfr. anche Lumbelli, 2009: 4 e ss.), il *Landscape model* elaborato da van den Broek *et al.* e lo *Structure-Building Framework* proposto da Gernsbacher. Si tratta di modelli descrittivi che danno conto del mantenimento della coerenza locale e globale, dell'integrazione di informazioni tra unità a breve o più ampia distanza, del recupero e dell'integrazione di informazioni dalla conoscenza generale o di un particolare argomento da parte del lettore. Il *Landscape model* considera l'interazione delle caratteristiche sia del lettore (capacità della sua memoria di lavoro, lessico e conoscenza del mondo nella sua memoria a lungo termine, scopo della lettura e suoi punti di vista) sia del testo. I modelli indicano che mentre alcuni processi sono relativamente automatici (come il mantenimento della coerenza locale tramite l'attivazione della memoria di lavoro di informazioni facilmente desunte dalle parti testo appena lette e di informazioni tratte dalla propria conoscenza del mondo), altri processi sono più impegnativi (come l'integrazione di informazioni date da ampie unità di testo, specie se nuove per il lettore (come nella lettura per lo studio). Diversamente, i modelli componenziali individuano le abilità che costituiscono il processo e ne valutano l'effetto come fattori di variabilità individuale nello sviluppo del processo di comprensione (decodifica delle parole, conoscenza del lessico, conoscenza del mondo, capacità di inferenza). Si tratta dei modelli *Simple View of Reading*, centrato sull'attività di decodifica, e del *Direct and Inferential Mediation*, che verifica anche le intermediazioni tra le componenti del processo e la comprensione.

⁹ Per il rapporto tra funzioni di controllo e la lettura cfr. Zaccoletti, Mason, 2018.

Nella prospettiva cognitiva comprendere un testo significa costruire una rappresentazione mentale coerente del testo nella memoria (Kendeou *et al.*, 2012: 10; Barnes, 2017: 1). A questo risultato si arriva tramite processi cognitivi diversi e ricorsivi, che dipendono dalle caratteristiche del lettore, del testo e del compito di lettura. I processi implicano l'integrazione semantica tra le informazioni date dal testo e le conoscenze generali del lettore (la sua conoscenza del mondo); e quest'integrazione è operata dal lettore mediante processi inferenziali passivi, relativamente automatici, e strategici, implicanti, cioè, la sua attenzione e la sua memoria di lavoro. Sono i diversi processi cognitivi, dunque, a produrre la costruzione della comprensione e determinarne la qualità (Kendeou *et al.*, 2012: 10-11).

Semplificando, è possibile distinguere i processi in due categorie: quelli di basso livello e quelli di alto livello. I processi di basso livello traducono il codice scritto in unità di significato: sono l'attività di decodifica verbale, la fluidità di lettura e il richiamo del lessico noto. I processi di alto livello consistono nell'integrazione delle unità di senso in rappresentazioni mentali coerenti; comprendono la capacità di fare inferenze (agli insegnanti andrà chiarito che le inferenze riguardano sia i legami espliciti, le relazioni semantiche che garantiscono l'isotopia, sia l'integrazione dei rapporti impliciti fondata sulla conoscenza del mondo); l'attività delle funzioni di controllo (organizzare e riflettere sulle informazioni nei limiti della memoria di lavoro) e la capacità di dirigere l'attenzione (*attention-allocation abilities*), ovvero, l'attenzione selettiva e il controllo della comprensione (*comprehension monitoring*), processi tramite i quali si valutano le informazioni essenziali e importanti di un testo. Uno dei punti centrali da ritenere è che l'automatizzazione dei processi di basso livello libera le risorse mentali necessarie al buon funzionamento dei processi di alto livello (ivi: 11-12).

Questa descrizione permette un riconoscimento più articolato dei problemi che possono incontrare i bambini e gli adolescenti nella comprensione: gli ostacoli potrebbero occorrere soprattutto nei processi di basso livello (scarsa capacità di decodifica, bassa fluidità di lettura, limiti della competenza lessicale); in questo caso buona parte delle limitate risorse della loro memoria di lavoro sarebbero impiegate dai processi del piano inferiore, il che rallenterebbe quelli di alto livello. Oppure, i problemi potrebbero riguardare maggiormente i processi di alto livello (la capacità di fare inferenze, di attivare le funzioni di controllo e di dirigere l'attenzione); o ancora potrebbero inerire a entrambi i livelli.

Nella loro sintesi Kendeou *et al.* (ivi: 11-13) si soffermano sui problemi relativi alle inferenze, alle funzioni di controllo e alla capacità di dirigere l'attenzione. Gli studiosi ricordano che le difficoltà nelle inferenze possono spiegarsi con le basse conoscenze generali che l'alunno ha sull'argomento e sul genere del testo; che i problemi relativi alle funzioni di controllo (ovvero al mantenimento delle informazioni durante l'elaborazione, all'integrazione semantica delle informazioni o alla soppressione di informazioni irrilevanti) possono dipendere dalle caratteristiche della memoria di lavoro degli alunni (quindi dalle differenze individuali) e tendere a emergere durante la lettura di un testo lungo e complesso; che i problemi nella direzione dell'attenzione sono comportano distrazioni causate dai dettagli e mancati riconoscimenti delle idee fondamentali. Quanto al controllo della comprensione va notato che non è ancora ben chiaro se la difficoltà a riconoscere e quindi a correggere le interruzioni nella costruzione della coerenza dipenda dall'abilità in sé o da un basso standard di coerenza assunto dal lettore adolescente, per il quale il testo non sempre potrebbe avere senso (Barnes, 2015: 11).

Sono diverse le implicazioni didattiche desunte dagli studi sperimentali svolti entro questo quadro scientifico, segnatamente dagli studi longitudinali sullo sviluppo delle

abilità accademiche o su interventi rivolti ad aiutare specifici profili di alunni. Quanto alla decodifica e alla fluenza, si è osservato che entrambi i processi mostrano in genere un'incidenza via via minore: la correlazione scende al crescere dell'età dei lettori scolarizzati; è tuttavia possibile che per alcuni alunni i problemi perdurino o emergano più tardi, e che alcune debolezze siano da ricondurre alla difficoltà di attivare le adeguate reti semantiche tra le parole (ivi: 6-8). Quanto al lessico, infatti, gli studi dimostrano che il suo insegnamento esplicito e intenzionale, in particolare quello della componente accademica, che si intreccia con l'espansione della conoscenza enciclopedica dei ragazzi¹⁰, ha dimostrato di favorire notevolmente lo sviluppo della comprensione, soprattutto per gli studenti più svantaggiati (ivi: 9). In proposito, mette conto segnalare subito che l'insegnamento intenzionale (non incidentale) del lessico è la prima pratica didattica raccomandata dalla guida approntata da Kamil *et al.* (2008: 11-15) per il What Works Clearinghouse, il *repository* di revisioni sistematiche curato dall'IES (l'Istituto di Scienze dell'Educazione del Dipartimento di Educazione degli Stati Uniti) nel quadro dell'*Evidence-based education*¹¹. Sull'aggiornamento dell'insegnamento del lessico torneremo nel paragrafo successivo.

Un'altra implicazione didattica tratta dagli studi cognitivi è il riconoscimento dell'utilità del ricorso a testi non scritti per insegnare le strategie di comprensione. Posto che inferenze, funzioni di controllo e direzione dell'attenzione sono attive anche durante l'ascolto o la visione, proporre esercizi di comprensione relativi ai rapporti logici impliciti o a incoerenze esistenti, per esempio, tra sequenze di un film o vignette di libri silenziosi, possono aiutare a sviluppare i processi di alto livello. Se infatti si fondano gli esercizi su testi che non richiedono l'impegno dei processi di basso livello, si alleggerisce il carico della memoria di lavoro degli alunni in difficoltà, consentendo loro di sfruttarne la maggiore disponibilità per lo sviluppo dei processi di alto livello (Kendeou *et al.*, 2012: 12).

Inoltre, data l'influenza che hanno le caratteristiche del testo sui processi di comprensione, è evidente che la scelta dei materiali didattici dovrà ricevere la massima attenzione. I testi, anche quelli per il biennio delle scuole superiori, andranno anzitutto distinti e scelti in base allo scopo dell'intervento didattico, cominciando dal dividere quelli da usare per sviluppare la comprensione da quelli funzionali all'apprendimento dei contenuti di una disciplina. Si tratta di una distinzione non banale per i molti docenti di italiano che sviluppano il programma di educazione alla lettura tramite le antologie di letteratura, nelle quali ai brani letterari si affiancano i testi che educano all'analisi letteraria. I testi da proporre per sviluppare la comprensione dovranno essere scelti in base a criteri funzionali che permettano anche di graduare progressivamente la difficoltà delle letture. Se lo scopo dell'attività è, per esempio, insegnare a fare inferenze, capacità che come mostrano alcuni studi longitudinali è fortemente predittiva della comprensione del testo

¹⁰ Si considerino anche i dati emersi dal test di lettura preparato da Intraversato 2013, che mostra la necessità di integrare l'insegnamento delle nozioni culturali.

¹¹ Cfr. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>. Il *repository* che permettono di comparare l'efficacia di interventi didattici documentata da studi sperimentali analizzati secondo precisi standard sono una delle soluzioni alla formazione in servizio a cui anche l'Italia dovrebbe tendere, sui modelli costituiti dal What Works Clearinghouse negli Stati Uniti e del sito *Education Endowment Foundation* in Inghilterra, cfr. Argentin, 2018: 193. È ciò che ha cominciato a fare la S.Ap.I.E (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza). Si vedano, per esempio, i materiali messi a disposizione sul sito <http://www.sapie.it/index.php/it/> proprio in relazione al programma RC-RT (*Reading Comprehension, Reciprocal Teaching*), relativo allo sviluppo della comprensione dei testi scritti negli alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado.

scritto (Barnes, 2015: 10-11), i testi da proporre nella didattica dovrebbero presentare anche vari rapporti impliciti; e nella pratica andrebbero proposti dapprima testi che mostrino connessioni implicite meno forti in unità adiacenti; poi, testi con connessioni implicite tra unità via via più distanti (né andrebbe trascurata la lettura guidata dei rapporti espliciti fondati sui legami operati dai coesivi e sulle reti semantiche dei vocaboli). Va da sé che questa cura nella selezione e nella presentazione ordinata secondo un criterio di crescente difficoltà dovrebbe guidare la compilazione delle antologie scolastiche, di norma allestite, invece, in base a criteri diversi ma adoperate come principale percorso per l'educazione alla comprensione (cfr. *infra* § 2.4).

Se lo scopo della lettura è l'acquisizione di contenuti (la lettura per lo studio), l'analisi cognitiva suggerisce che, per aiutare gli alunni con più difficoltà, si dovrebbero proporre testi di studio che riducano il più possibile le possibili fonti dei problemi. Per sviluppare il senso critico degli insegnanti è dunque opportuno esporre le riflessioni sulla semplificazione dei testi destinati agli apprendenti di italiano come lingua straniera: cura dell'*editing* (corpo tipografico, grandezza e lunghezza di linee, interlinee, spaziatura, contrasti e qualità di stampa, capitoli brevi e pagine poco dense, uso di colori e immagini; attenzione alla lingua: preferenza per il vocabolario di base, assenza di significati figurati, espressioni idiomatiche, nominalizzazioni e passivizzazioni, sintassi breve, ordini lineari, coordinate e subordinate semplici; e per la testualità: ricorso alla ridondanza, visibilità dei coesivi, progressioni lineari)¹². Va spiegato, come ha notato De Mauro (2009: ix), che non si tratta di abbassare l'offerta formativa e culturale cedendo a un degradante *facilese*, bensì di preoccuparsi, direi costituzionalmente, di rimuovere gli ostacoli sulla strada dello sviluppo della competenza comunicativa per gli alunni più svantaggiati, che nella guida degli insegnanti e nella scuola devono trovare il principale aiuto.

Altre implicazioni consistono nel riconoscere la necessità di occuparsi specificamente dei processi che occorrono durante la lettura. Per esempio, mostrando esplicitamente come fare i due tipi di inferenze¹³ e ponendo domande durante la lettura del testo (si vedano in proposito le considerazioni intorno allo studio sulle domande *online* e *offline* relative alle relazioni causali o a quelle più generali di McMaster *et al.*, 2015). Quanto alla direzione dell'attenzione, inoltre, gli alunni possono essere aiutati tramite attività che insegnino a riconoscere le centralità o l'importanza delle unità informative e a correggere le interruzioni nella costruzione della rappresentazione. Ciò mette in risalto ancora una volta l'importanza della selezione dei testi e dei riassunti. Quanto ai riassunti, però, va fatta un'osservazione. Agli insegnanti converrà specificare che chiedere, come spesso accade, riassunti di testi letterari (in particolare di brani narrativi con ampie parti descrittive o dialogiche, se non di interi romanzi, sia pur brevi) non è un buon modo per avviare l'apprendimento dell'abilità di sintetizzare un testo. La richiesta, se esplicita, è a ben vedere quella di produrre una sinossi, non un riassunto. Se poco dettagliata, d'altra parte, rischia di essere interpretata come un compito che richiede una recensione. In ogni caso, si tratta di pretendere un'operazione cognitiva più complessa del riassunto, talvolta complicata anche dalla lunghezza dei testi da sintetizzare e dalla difficoltà della lingua letteraria, specie se antica. Non sarà inutile ricordare che i riassunti andrebbero fatti fare dapprima su testi effettivamente riassumibili, come articoli di cronaca o semplici testi a dominanza argomentativa, e sulla base di istruzioni molto chiare, a partire dalla spiegazione esemplificata relativa al mantenimento della stessa prospettiva di chi ha scritto il testo di partenza e dal numero di parole entro cui sviluppare la sintesi. Si può partire da un

¹² Cfr. Ferrari, Pallotti, 2005; Pallotti, Ghiretti, 2010; Abbaticchio, 2018.

¹³ Il modellamento guidato è infatti un'altra regola didattica sostenuta da forti evidenze di efficacia, cfr. Calvani, Trincherò, 2019: 69-73.

riassunto essenziale, da realizzare, cioè, in uno spazio molto limitato entro cui riportare la sola idea centrale del testo o la sua riformulazione. In seguito, si potrà richiedere di riassumere lo stesso testo in spazi via via maggiori, e di valutare, quindi, le varie unità informative. Andrà fatta attenzione, inoltre, alla disposizione delle informazioni del testo di partenza: si forniranno dapprima testi che presentino nelle prime unità comunicative l'idea centrale, per poi far ripetere riassunti su testi relativi di nuovo a uno stesso argomento, o a uno stesso tema generale, che contengano le idee centrali nelle loro parti centrali o finali. Si tratta di indicazioni date nei materiali didattici più attenti (si veda, per esempio, la scheda sul riassunto in Patota, Ricci, 2013: 53-69), ma che talvolta non sembrano essere recepite dagli insegnanti.

Altre implicazioni riguardano la costruzione delle necessarie conoscenze di sfondo. Gli interventi didattici in quest'ambito possono riguardare 1) l'introduzione graduale e strutturata delle conoscenze di sfondo necessarie alla comprensione di un testo, che può essere fatta, per esempio, anche tramite la visione di brevi video (si veda, per esempio, il protocollo PACT in Vaughn, Hall, 2017)¹⁴; 2) la correzione di credenze da fornire in stretta relazione con la lettura dei testi scelti (Kendeou *et al.*, 2012: 14).

2.3. *L'insegnamento intenzionale del lessico*

Un corso di aggiornamento per docenti di italiano dovrebbe senz'altro prevedere uno o più momenti dedicati alla trattazione dell'insegnamento intenzionale del lessico, data la forte efficacia sullo sviluppo della comprensione dei testi scritti di quest'attività didattica. Alcuni insegnanti avranno bisogno di intendere meglio la differenza tra insegnamento incidentale (quello che normalmente in molti fanno glossando le parole sconosciute che occorrono durante le letture in classe), da quello intenzionale, cioè programmato, ponderato, permanente e integrato alle attività che intendono sviluppare le abilità linguistiche.

Nel corso andrebbero discussi, anzitutto, i criteri più ragionevoli per la selezione delle parole da insegnare. Non sarà superfluo chiedere ai docenti quali sono quelli che adottano di solito e se conoscono la nozione di vocabolario di base. In alcuni casi andrà probabilmente spiegato perché è utile attingere agli elementi del lessico astratto appartenente a questo primo strato del repertorio, per poi dire che si tratterà spesso di elementi appartenenti anche al lessico accademico, la cui salienza per l'educazione linguistica nelle scuole superiori è certa (Beacco *et al.*, 2016: in partic. 27-29 e 176-777)¹⁵.

Converrà spiegare anche che cosa si intende per conoscenza di una parola. Sarà utile farlo mostrando una delle traduzioni dello schema di Nation (2008: 61), per ricordare che l'insegnamento dovrebbe riguardare tutti gli aspetti dell'informazione lessicale (forma, significato e uso). Altrettanto utile sarà far riferimento al concetto di *spazio lessicale* (ampiezza, profondità e fluency, cfr. Daller, Milton, Treffers-Daller, 2007: 7-8, cit. in Dóczy, Kormos, 2016: 155) per far cogliere la complessità della didattica e della valutazione del vocabolario degli alunni. Per la valutazione è da ricordare come in classe, se non si hanno a disposizione test lessicali validi e affidabili, un pronto strumento di

¹⁴ L'attivazione delle pre-conoscenze è infatti una delle auree regole didattiche generali che riposa su forti evidenze di efficacia, cfr. Calvani, Trinchero, 2019: 58-62.

¹⁵ Mi permetto di rinviare all'Appendice di D'Aguanno (2019) per una lista più ampia del lessico accademico italiano, stabilita intuitivamente sulla base della precedente lista di Ferreri (2005), sul lessico estratto per l'*Academic Italian Word List* da Spina (2010) e sul modello dei materiali didattici pensati per l'insegnamento dell'inglese accademico.

analisi dei bisogni linguistici, punto di partenza per l'insegnamento, è certamente la scala di conoscenza proposta da Schmitt e Zimmerman (Schmitt, 2010: 221-4).

È importante, inoltre, chiarire come dovrebbe essere scandito l'insegnamento intenzionale del lessico, esponendo i quattro momenti riconosciuti da Nation (2008: 1-2): l'attenzione al significato sul piano ricettivo (*meaning-focused input*: far scoprire in contesti orali o scritti parole nuove; l'attenzione al significato sul piano produttivo (*meaning-focused output*: promuovere intenzionalmente l'uso produttivo delle nuove parole); l'attenzione alla forma linguistica (*language-focused learning*: far studiare l'informazione lessicale completa, per gli alunni italofoeni in particolare il registro, le solidarietà lessicali e le relazioni semantiche delle nuove parole); l'attenzione alla fluenza (*fluency development*: predisporre ripetute esercitazioni che richiedano l'uso ricettivo o produttivo delle parole per renderne più agile il recupero dalla memoria. Si spiegherà che è possibile distribuire i momenti tra le lezioni e i compiti a casa, o che questi si possono alternare in una o più di una lezione. Si noterà che i quattro momenti si sovrappongono bene alle quattro indicazioni date nella guida di Kamil *et al.* (2008: 15, trad. nostra): «Dedicare una parte della lezione all'insegnamento esplicito del lessico», «Disporre ripetute esposizioni alle nuove parole tramite diversi contesti orali e scritti e creare sufficienti occasioni d'uso», «Dare sufficienti opportunità di usare le nuove parole in vari contesti attraverso attività come discussioni, esercizi di scrittura e letture estese», «Fornire agli alunni le strategie per diventare indipendenti nell'uso del vocabolario». Quest'ultima indicazione può dare l'occasione di spiegare che insegnare a notare e ad apprendere nuove parole utili mentre si legge un testo è un modo di educare l'attenzione selettiva degli alunni (Daloiso, 2009: 62-3).

Andrà messa in evidenza, inoltre, l'importanza dell'insegnamento preliminare, specie per il lessico accademico e per le parole più dense sul piano nozionale. E sarà opportuno spiegare che talvolta è proficuo sorvolare su parole difficili (tecnicismi o parole di registro letterario, per esempio), per la quali basterà una rapida glossa che permetta di non bloccare la lettura.

Le tecniche didattiche si fanno notare meglio sui modelli costituiti dai materiali pensati per la didattica delle L2. Meriterebbero tuttavia di essere illustrate almeno due tecniche, data l'efficacia che hanno dimostrato. La prima è quella ludica, semplice ma incisiva, delle carte: cartoncini o fogli – anche elettronici – che portino su un lato le parole da imparare e dall'altro i loro significati ed esempi del loro uso (Nation, 2008: 4-10; Hinkel, 2015: 209-10). La seconda è la presentazione degli usi figurati sotto la metafora concettuale a cui essi sono riconducibili (Kövecses, 2017; e, per la tecnica nella didattica dell'inglese, Boers, 2013).

Sarà opportuno, infine, dare suggerimenti in merito all'ampliamento degli strumenti lessicografici di cui servirsi nell'insegnamento: non è detto che tutti gli insegnanti si stiano avvalendo del dizionario analogico, del dizionario delle collocazioni e del *Repertorio italiano di famiglie di parole* (Colombo, D'Achille, 2019).

2.4. *La selezione dei testi*

Si è ricordata l'importanza di un'attenta selezione dei testi e della graduazione del livello di difficoltà testuale. Si è anche detto che l'allestimento delle antologie scolastiche, specie quelle destinate agli alunni del primo biennio, dovrebbe rispondere a criteri funzionali agli interventi didattici che possano venire incontro ai bisogni di alunni di diverso profilo. Per questo gli insegnanti dovrebbero essere invitati a valutare attentamente i percorsi didattici proposti dalle antologie scolastiche per il primo biennio delle superiori, compilate di solito

in base a criteri che rispondono perlopiù agli obiettivi dell'educazione letteraria. I brani di narrativa sono scelti, com'è giusto che sia, in base a criteri estetici e alla rappresentatività di una certa forma letteraria o di un genere (il racconto – realistico, fantastico, psicologico... –, il giallo ecc.). Alla luce delle indicazioni della ricerca cognitiva e glottodidattica, c'è da chiedersi se questa selezione e la progressione che ne deriva sia sempre il percorso migliore per sviluppare la capacità di comprensione dei testi scritti nella propria classe.

Sarebbe interessante valutare empiricamente l'effetto generale che potrebbe avere un percorso parallelo a quello tramite il quale si sviluppa l'educazione all'analisi del testo letterario. Il percorso potrebbe essere costituito da testi scelti in base alla sola funzionalità glottodidattica (espandere tramite i testi scritti lo spazio d'azione linguistica degli alunni, intervenendo specificamente sull'ampliamento del lessico e, più in generale, della competenza comunicativa). Il riferimento, si sarà intuito, è ai criteri che determinano la scelta e la sequenza delle letture nei materiali pensati per lo sviluppo della competenza nelle L2. Il modello potrebbe essere costituito in particolare dai libri pensati per lo sviluppo del linguaggio e del lessico accademico, le cui unità di solito presentano testi scelti in base a criteri più sociolinguistici (selezioni di temi e relativi sottotemi rilevanti per l'ampliamento della competenza comunicativa, e di generi cui ineriscano particolari funzioni comunicative). Il vantaggio che va messo in rilievo è che con un percorso di lettura ordinato in questo modo sarebbe più facile integrare l'insegnamento intenzionale del lessico alle attività di sviluppo dei processi di comprensione. Gruppi costituiti da alcune parole rilevanti riconducibili a date funzioni comunicative tipiche del linguaggio accademico e da nozioni specifiche relative a un certo tema, cioè piccole reti semantiche da far notare ogni volta, e magari connesse agli altri insegnamenti curricolari, si faranno notare così con più facilità in uno stesso contesto. Il percorso costituito dai testi letterari, predisposto in base ad altri criteri, rende invece le focalizzazioni lessicali sul vocabolario accademico più aleatorie (ma è certo possibile che i testi letterari entrino in una sequenza ordinata secondo criteri sociolinguistici). Vero è che molte antologie scolastiche hanno inserito da tempo testi non letterari, scelti in base alla rilevanza dell'argomento (sottotemi relativi ad argomenti di grande rilevanza educativa quali l'ambiente, l'etica, l'educazione civica ecc.). Ma anche per questa selezione vale l'applicazione dei criteri di funzionalità didattica e di presentazione graduata della difficoltà testuale.

Nell'ambito della riflessione sulla comprensibilità dei testi, che può essere aiutata dal riferimento alla loro leggibilità (indice GULPEASE e letture tramite il programma READ.IT), andrà osservato che sia la compilazione delle antologie scolastiche sia la loro valutazione critica sarebbero favorite da una modellizzazione più dettagliata dell'abilità di lettura per ogni grado scolastico. Com'è noto, infatti, le *Indicazioni nazionali* e le *Linee guida* per gli Istituti tecnici e professionali non permettono di cogliere bene e subito le competenze attese anno per anno, né l'ampliamento tra la fine del primo e del secondo biennio e il termine del ciclo superiore. Suggestivi utili per questa riflessione possono venire dai descrittori del *CEFR* e dal confronto con alcuni standard più dettagliati proposti in altri sistemi scolastici (come, per esempio, i *Common core standards* statunitensi).

2.5. *Testing*

Un altro bisogno formativo frequente, tra gli insegnanti di italiano come anche tra quelli di altre materie, riguarda le conoscenze docimologiche e in particolare il ricorso alle

prove strutturate. In un corso di aggiornamento sono sicuramente due i punti da cui partire:

- 1) spiegare perché la valutazione, anche quella tramite test, deve essere anzitutto formativa e non soltanto sommativa;
- 2) spiegare che i test a risposta multipla chiusa, uno dei possibili strumenti di valutazione delle abilità linguistiche, presuppone un considerevole lavoro di progettazione, sperimentazione e validazione scientifica da parte di specialisti.

È importante argomentare che la valutazione può essere anzitutto formativa se viene adoperata per far capire ad alunni e insegnanti come migliorare il processo di apprendimento in corso. Il buon *feedback* è tra le azioni didattiche che vanta le maggiori evidenze di efficacia (Calvani, Trinchero, 2019: 77-82). Quanto ai test, il *feedback* sarà buono se non ci si limiterà a restituire a distanza di tempo, come classifiche, i risultati, ma se si confermeranno o correggeranno le risposte immediatamente, indicando che si è ragionato bene oppure spiegando le ragioni degli errori, da ritenere come sempre risorse didattiche (ivi: 79). Va indicato, quindi, che un buon modo di usare le prove di lettura a risposta chiusa (se ben costruite) è somministrarle chiedendo agli alunni non solo di rispondere, ma di spiegare perché hanno scelto una certa opzione di risposta (l'argomentazione dovrebbe rispecchiare il processo cognitivo atteso: le mancate corrispondenze daranno informazioni sui problemi che hanno interrotto i processi di comprensione; le guide ai test di lettura INVALSI, per esempio, sono utili a questo scopo, perché contengono le descrizioni dei processi attesi per ogni quesito).

La scientificità dei test è sicuramente un altro aspetto da trattare, data la scarsa cultura della valutazione che caratterizza la nostra cultura scolastica. I test per la certificazione della competenza in una L2 hanno contribuito a diffondere criteri, strumenti e obiettivi dei test linguistici. Ma le false credenze sono ancora molto diffuse, a cominciare da quella che fa ritenere la preparazione di un test a risposta multipla chiusa un'operazione alla portata di tutti, realizzabile velocemente sulla scorta del buon senso. Va spiegato perché non è così.

Si può partire dalla discussione di ciò che gli insegnanti sanno della costruzione dei test linguistici e dalle scelte che loro farebbero per preparare un test di comprensione di un testo scritto. È probabile che la discussione faccia notare facilmente la necessità di avere un costrutto di riferimento. Di qui si può passare a presentare i costrutti rappresentati dai descrittori relativi alla lettura del *QCER* (con i loro aggiornamenti), del *Quadro di Riferimento PISA* e di quello *INVALSI*. Saggi come quelli di Corsini, Scierri, Scionti (2018) e di Corsini (2018), che criticano la validità di contenuto e di costrutto delle prove di lettura *INVALSI*, possono servire a far capire la complessità relativa alle procedure di validazione di un test e la distinzione tra test riferiti alla norma e test riferiti a un criterio. Meritano di essere trattate anche le decisioni imposte dalle condizioni in cui svolgere il test, prima fra tutte quella di prevedere risposte a domanda aperta (che è senz'altro l'opzione da preferire in classe, se non si dispone di test validati).

Inoltre, nel corso potrebbe essere utile chiedere agli insegnanti di provare a formulare un quesito a scelta multipla a quattro opzioni relativo alla comprensione di alcune unità informative di un testo: è molto probabile che si ottengano subito esempi di redazione che daranno la possibilità di far riflettere sulla necessità di rispettare le regole che garantiscono la validità di facciata di un item (a saper scrivere quesiti accettabili, com'è noto, si arriva in genere con un apprendistato guidato; sarà istruttivo mostrare agli insegnanti le *check-list* fornite da Benvenuto, 2003: 157-207 o da Torresan, 2019). Si tratta

di regole che gli insegnanti devono conoscere, anche per giudicare la qualità delle numerose prove “tipo” INVALSI inserite di frequente nelle antologie scolastiche.

Per far capire quali controlli rigorosi devono ricevere i quesiti andranno spiegati alcuni elementi di docimologia e di psicomетria di base. Se le nozioni di media, moda e mediana saranno ben note, non è detto che lo siano quelle di punteggio grezzo, deviazione standard e punteggi standardizzati. Quanto ai test, andranno spiegate le ragioni dei normali controlli da fare sull’affidabilità dei quesiti (spiegando almeno gli indici di difficoltà e discriminatività, la correlazione punto biseriale, per grandi linee l’IRT, e concetti quali la coerenza interna dei quesiti, i ranghi percentili o la distribuzione pentenaria). Questi elementi di statistica possono essere illustrati alla luce di test di comprensione scritta controllati, come sono, per esempio, le prove proposte da Intraversato (2013) per l’ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado e da Giovanni, Silva (2015) per l’ultimo di quelle di primo grado.

2.6. Motivazione alla lettura

Una o più lezioni del corso dovrebbero essere dedicate agli aspetti motivazionali dell’apprendimento scolastico (Boscolo, 2012). Quanto alla didattica della lettura, questionari validati come quelli forniti da Pitcher *et al.* (2007) e da Castellana (2018) sono da indicare come strumenti utili a raccogliere informazioni sul valore che i propri alunni attribuiscono alla lettura, sulla percezione che questi hanno di sé stessi come lettori e sulla loro metacognizione dell’apprendimento. Le risposte aiuteranno gli insegnanti sia a decidere quali strategie di comprensione insegnare esplicitamente nella classe, sia a scegliere testi che per argomento, scopo e genere possono attrarre l’attenzione degli alunni. A questo scopo, inoltre, si può anche ricordare di considerare le ricerche sugli interessi degli adolescenti, come, per esempio, le indagini *Teens’ voice* curate da Lucisano e Rubat du Merac (2016).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abbatechio R. (2018), “Lettura e percorsi di semplificazione del testo. Ricadute nella classe ‘mobile’ (e ‘immobile’) di italiano L2”, in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internazionalizzazione*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 57-70.
- Argentin G. (2018), *Gli insegnanti della scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, il Mulino, Bologna.
- Barnes M. A. (2015), “What Do Models of Reading Comprehension and Its Development Have to Contribute to a Science of Comprehension Instruction and Assessment for Adolescents?”, in Santi K. L., Reed D. K. (a cura di), *Improving Reading Comprehension of Middle and High School Students*, Springer, Cham-Heidelberg-New York-Dordrecht-London.
- Beacco *et al.* (2016), “Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l’elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>.

- Benvenuto G. (2003), *Mettere i voti a scuola*, Carocci, Roma.
- Boers F. (2013), "Cognitive Linguistic Approaches to Second Language Vocabulary: Assessment and Integration", in *Language Teaching. Surveys and Studies*, 46, 2, pp. 208-24.
- Boscolo P., *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*, UTET, Torino.
- Castellana G. (2018), *Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado*, LED Edizioni, Milano.
- Colombo M., D'Achille P. (a cura di) (2019), *Repertorio italiano di famiglie di parole. Dagli etimi ai significati per arricchire il lessico*, Zanichelli, Bologna.
- Corsini C. (2018), "Scuola, prove Invalsi e culture della valutazione", in Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce, vol. 2, pp. 937-942.
- Corsini C., Scierri I., Scionti A. (2018), "La validità delle prove Invalsi di comprensione della lettura", in Notti A. (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 335-351.
- D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nella scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Daller H., Milton J., Treffers-Daller J. (2007), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Daloiso M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia
- De Luca A. M., Lucisano (2011), "Item analisi tra modello e realtà", in *Giornale italiano della Ricerca educativa*, IV, 7, pp. 85-96.
- De Mauro T. (2009), "Prefazione", in Lumbelli L., *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Bari-Roma, pp. v-ix.
- Diamond A. (2013), "Executive functions", in *Annual Review of Psychology*, 64, pp. 135-168
- Doczi B., Kormos J. (2016), *Longitudinal Developments in Vocabulary Knowledge and Lexical Organization*, Oxford University Press, Oxford.
- Ferrari S., Pallotti G. (2005), "Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in italiano", in Iori B. (a cura di) *L'Italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, FrancoAngeli, Milano, pp. 49-64.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Giovannini M. L., Silva L. (2015), *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado*, vol. III, In uscita dalla classe terza, Led, Milano.
- Hinkel E. (2015), *Effective Curriculum for Teaching L2 Writing: Principles and Techniques*, Routledge, New York.
- Kövecses Z. (2017), *Conceptual metaphor theory*, in Semino E., Demjén Z. (a cura di) *Routledge Handbook of Metaphor and Language*, Routledge, New York.
- Kamil M. et al. (2008), *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices: A Practice Guide*, Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education:
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/adlit_pg_082608.pdf.
- Kendeou P. et al. (2014), "A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties", in *Learning Disabilities Research & Practice*, 29, 81, pp. 10-16.
- Intraversato A. (2013), *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche. Indagine sui licei*, Nuova Cultura, Roma.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Bari-Roma.

- Lucisano P., Rubat du Mérac E. (2016), *Teen's Voice 2: Valori e miti dei giovani 2015-2016*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
- McMaster L. K. *et al.* (2015), "Developing a Reading Comprehension Intervention: Translating Cognitive Theory to Educational Practice", in *Contemporary Educational Psychology*, 40, pp. 28-40.
- Nation I. S. P. (2008), *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*, Heinle, Boston.
- Nicoletti R., Rumiati R. (2011²), *I processi cognitivi*, il Mulino, Bologna.
- Pallotti G., Ghiretti A. (2010), "Diversi modi di favorire la comprensione dei testi scritti: un protocollo sperimentale", in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 206-16.
- Pavolini E., Argentin G. (2015), "Il profilo degli insegnanti nelle diverse aree del paese", in Asso P. F., Azzolina L., Pavolini E. (a cura di), *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze fra Nord e Sud*, Fondazione res, Donzelli, Roma.
- Patota G., Ricci A. (2013), *Restiamo in tema. Guida alla scrittura e alla prima prova dell'Esame di Stato*, Pearson, Milano-Torino.
- Pitcher *et al.* (2007), *Assessing adolescents' motivation to read*, in *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 5, pp. 378-96.
- Schmitt N. (2010), *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*, Palgrave Macmillan, London.
- Serianni L. (2012³), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Spina S. (2010), "AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico", in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data. Proceedings of 10th International Conference Journées d'Analyse statistique des Données Textuelles (9-11 June 2010 – Sapienza University of Rome)*, Led, Milano, pp. 1317-1325.
- Vaughn S., Hall. C. (2017), "Theoretically guided interventions for adolescents who are poor readers", in Cain K., Compton D. L., R. K. Parrila R. K. (a cura di), *Theories of Reading Development*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. pp. 489-506.
- Vertecchi B. (2019), "Il piano inclinato delle indagini comparative", in *Tuttoscuola*, 594, pp. 6-69.
- Telve S. (2013), *Italiano. Frasi e testo*, Carocci, Roma.
- Telve S. (2019) "Testo", in Librandi R. (a cura di), *L'italiano: strutture, usi, varietà*, Carocci, Roma, pp. 135-82.
- Torresan P. (2019), "Raccomandazioni per chi redige una prova linguistica", in *Bollettino Itals*, 17, 80, pp. 94-107.
- Zaccoletti S., Mason L. (2018), "Il ruolo delle tre principali funzioni esecutive nella comprensione del testo", in *Giornale Italiano di Psicologia*, 45, pp. 301-330.