

SCOMPORRE E RICOMPORRE: INSEGNARE LA COESIONE PER INSEGNARE LA COMPrensIONE

*Alfonsina Buoniconto*¹

1. LA DIMENSIONE TESTUALE DELLA COMPrensIONE

Da sempre oggetto dell'attenzione di studiosi e studiosi attivi nell'ambito della linguistica teorica e dell'educazione linguistica, la comprensione verbale può essere definita come un processo di (ri)costruzione nella memoria del ricevente di una rappresentazione mentale coerente (Kendeou *et al.*, 2011), spesso non *verbatim* (Lumbelli, 2009), del significato globale di un testo. Essa si configura come un complesso processo non lineare (De Mauro, 1985; 2018) e multifattoriale (Lorenzi, 2019), alla cui riuscita concorrono abilità cognitive e metacognitive (Ferreri, Lucisano, 1996; Marchese, 2019a; Verhoeven *et al.*, 2011), linguistiche, metalinguistiche, metatattive (Corno, 1991; Van Dijk, Kintsch, 1983; Marchese, 2019b), ma anche sociali, emotive ed enciclopediche (Ferreri, 2019; Fogarty *et al.*, 2021).

Dal punto di vista linguistico, la semplice decodifica dei singoli elementi superficiali di un enunciato (dai morfemi alle frasi, passando per lessemi, sintagmi e strutture di dipendenza), pur essendo condizione necessaria e preliminare (Balota *et al.*, 1990; Verhoeven, Van Leeuwe, 2008), non è da sola sufficiente per un'efficace comprensione. In effetti, non appena i segnali verbali vengono processati per elaborarne il senso, i significati ad essi associati sono integrati da una rete di altri significati, relativi non solo a quanto rimasto nella memoria di lavoro del ricevente nella decodifica di segnali adiacenti a quello processato (Kintsch, 1998), ma anche a «quanto abbiamo già letto o sentito» (Lumbelli, 2009: 6) e che si è sedimentato nella memoria a lungo termine. Il senso di un enunciato, dunque, viene compreso attraverso il «ragionar testuale» (Corno, 1991), ossia attraverso la ricostruzione di una macro-unità semantico-comunicativa (un testo, appunto) a partire dal confronto continuo fra le cose che l'enunciato letteralmente dice e «le cose che la persona sa» (Corno, 1991: 46).

La nozione di globalità semantico-comunicativa rappresenta un punto cruciale della stessa definizione di testo. Secondo la definizione più classica, infatti, un testo è un qualsiasi enunciato, «spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole» (Halliday, Hasan, 1976: 1). Tale unità d'insieme si esprime principalmente a livello semantico ancora prima che a livello delle forme che la realizzano e che sono tenute insieme da una complessa architettura. Le caratteristiche strutturali che definiscono questa architettura sono: coerenza, coesione, intenzionalità, accettabilità, informatività, situazionalità, intertestualità (Beaugrande, Dressler, 1981). La coesione riguarda l'insieme dei meccanismi che collegano tra loro le componenti del testo di superficie. La coerenza riguarda le relazioni semantiche soggiacenti agli elementi del testo superficiale, che, trovandosi in condizione di non contraddittorietà, consentono reciproca accessibilità e rilevanza informativa. L'intenzionalità fa riferimento all'obiettivo comunicativo che si vuole raggiungere nel momento in cui il testo viene prodotto come unità coesa e coerente.

¹ Università degli Studi di Salerno.

L'accettabilità, invece, concerne l'aspettativa complementare di ricevere un testo che sia coeso, coerente, utile e rilevante. L'informatività ha a che fare con il grado di novità che le informazioni veicolate dagli elementi testuali presentano. La situazionalità mette in relazione il testo con la situazione comunicativa nella quale esso si cala considerandone il grado di adeguatezza. L'intertestualità, infine, riguarda la possibilità di interpretare un testo sulla base di informazioni date in un altro testo.

Lungi dall'essere esaustiva, la trattazione sintetica appena proposta delle proprietà testuali indeterminate da Beaugrande e Dressler (1981) mostra come quasi tutte queste ultime facciano riferimento a condizioni di significato soggiacenti, ricostruite grazie alla mediazione di informazioni ricavate da quello che Voghera (2017: 41) definisce «ingranaggio semiotico» dei testi, a cui partecipano sia componenti di significato interne (ad esempio, la non contraddittorietà delle relazioni semantiche previste dalla coerenza) sia esterne e situazionali (adeguatezza delle informazioni rispetto agli scopi, alle aspettative, alle conoscenze di mittente e destinatario e al contesto comunicativo).

L'unica proprietà che si attesta come caratteristica di relazioni superficiali tra gli elementi testuali è la coesione. Nonostante sia stata indicata come proprietà subordinata alla coerenza (Conte, 1980), di cui è rispecchiamento (Ferrari, 2022), essa gioca un ruolo chiave nel fornire indicazioni preliminari al ricevente di un testo rispetto a come interpretarlo. È stato infatti dimostrato che alcune proprietà strutturali superficiali rivestono un ruolo determinante, spesso vincolante, nell'orientare il processo di comprensione (Kendeou *et al.*, 2011), fungendo da veri e propri indizi per l'interpretazione.

Questo contributo si propone di investigare l'effetto che il corretto o mancato riconoscimento delle funzioni dei meccanismi di coesione testuale può avere sul processo di comprensione dei testi funzionali scritti. Con testi funzionali si intendono qui testi di natura non creativa, prodotti o fruiti a scopi pratici e di studio (Colombo, 2002a). Rispetto alla tradizionale classificazione funzionale-cognitiva (Lavinio, 2000; Werlich, 1978), essi sono prevalentemente riconducibili ai tipi argomentativo, regolativo, espositivo, e a generi quali intervista, articolo di cronaca, istruzioni, ricette, rubrica di consigli, articoli scientifici, estratti da manuali didattici, voci enciclopediche, ecc. Inoltre, in accordo con quanto previsto dal programma OCSE-PISA (OCSE, 2019), l'indagine si occuperà sia di testi funzionali continui (organizzati in frasi, paragrafi, capitoli senza alcun tipo di interruzione grafica) che non continui (accompagnati da una serie di elementi funzionali di corredo come grafici, tabelle, figure, elementi audiovisivi).

Il lavoro, che rappresenta una piccola parte di un più vasto studio sulla non comprensione dei testi funzionali, si colloca nel quadro di *Leggere e Comprendere (LeCo)* (Voghera *et al.*, in questa monografia), un progetto di recupero e potenziamento delle abilità di lettura e comprensione dei testi scritti nel biennio della scuola secondaria di secondo grado svolto tra il 2019 e il 2021 presso l'Università degli Studi di Salerno in collaborazione con 36 istituti scolastici campani.

La prospettiva di indagine adottata è quella della linguistica cognitiva (Bazzanella, 2021; Croft, Cruse 2004; Lindes, Laird, 2017) e testuale (Andorno, 2003; Beaugrande, Dressler, 1981; Conte, 1977) che vede il processo di comprensione come una complessa operazione teorico-pratica che, partendo dall'attivazione di alcune procedure cognitive su alcuni contenuti linguistici (Lorenzi, 2019), mira a ricostruire il senso completo di una produzione linguistica concreta, il cui significato globale è ancorato alla situazione comunicativa in cui essa avviene (cfr. anche De Mauro, 1994).

Le osservazioni teoriche alla base di questo studio saranno supportate dall'analisi qualitativa e quantitativa di alcuni dati sperimentali raccolti nel corso del progetto *LeCo* che dimostrano come esista una correlazione tra la corretta comprensione del contenuto

di un testo e il grado di competenza metalinguistica e metatestuale relativa ai meccanismi di coesione.

Oltre a questa breve introduzione (paragrafo 1), il contributo si articola in ulteriori quattro sezioni. Il paragrafo 2 è dedicato alla definizione della coesione come caratteristica costitutiva di un testo e in esso vengono menzionati alcuni nodi della comprensione ad essa relativi. Facendo seguito alle riflessioni del paragrafo 2, il paragrafo 3 presenta alcuni dati sperimentali relativi al riconoscimento dei meccanismi di coesione da parte degli studenti e delle studentesse del progetto *LeCo*. Alcune brevi riflessioni conclusive sono riportate nel paragrafo 4.

2. IL RUOLO DEI MECCANISMI DI COESIONE NEL PROCESSO DI COMPrensIONE

Come già ricordato nell'introduzione, la coesione è una delle proprietà costitutive di un testo e consiste nel sistema di collegamenti che tengono insieme gli elementi superficiali del testo. Secondo Halliday e Hasan (1976), tra gli elementi linguistici di un testo esistono relazioni specificamente costitutive, che non sono giustificabili da un punto di vista esclusivamente sintattico, ma che, pur non avendo a che fare con i confini della frase, sono in grado di tenere insieme gli elementi del cotesto dal punto di vista interpretativo.

Agendo sul cotesto, dunque, la coesione si distingue dalla coerenza in quanto quest'ultima agisce sul contenuto di un testo, contribuendo a creare quel senso globale ricostruito nel processo d'interpretazione (Conte, 1991; per una più dettagliata distinzione tra le nozioni di coerenza e coesione rimando ai classici Beaugrande, Dressler, 1981; Conte, 1977; 1980; Andorno, 2003; Ferrari, 2022).

La coesione si esprime attraverso diversi meccanismi, i più importanti dei quali sono i rimandi anaforici e la connessione logico-testuale (*connessità* nella terminologia di Conte, 1977).

Per quanto concerne i rimandi anaforici (o semplicemente anafore; cfr. Berretta, 1990; Conte, 1980; 1991; 1996; 1999; Givón, 1983; Korzen, 2015) essi consistono in elementi del testo che per poter essere interpretati hanno bisogno di riferirsi a qualcosa che è stato precedentemente menzionato nel cotesto (quando invece il rimando è a qualcosa che segue nel cotesto si parla di catafora). Affinché il rimando sia efficace, è necessario che gli elementi anaforici siano in relazione di identità, ossia che facciano riferimento allo stesso referente testuale (Andorno, 2003: 46; Conte, 1980: 32), cioè a «un oggetto concettuale specifico, attuale, che viene evocato nel discorso da uno dei parlanti e a cui, una volta evocato, si possono attribuire proprietà, azioni, eventi» (Andorno, 2003: 28). I referenti testuali delle catene anaforiche possono essere richiamati secondo meccanismi linguistici diversi. Si osservi a questo proposito il breve estratto riportato di seguito e citato da Colombo (2002b: 43).

Questa laguna è il risultato di un millenario delicato equilibrio geografico tra il mare e i fiumi. Questi accumulano continuamente detriti alla loro foce e quindi [...] rischiano continuamente di interrarla; ma il mare, penetrando e defluendo due volte al giorno per effetto dell'alta e della bassa marea, ripulisce la laguna dai detriti, trascinandoli verso il largo.

I referenti testuali identificabili nel brano sono LAGUNA, MARE, FIUMI, DETRITI. Ognuno di essi è ripreso anaforicamente in diversi punti del testo attraverso l'uso di diverse strategie linguistiche, come mostrato in Tabella 1.

Tabella 1. *Principali strategie linguistiche di ripresa anaforica*

	LAGUNA	MARE	FIUMI	DETRITI
nomi e sintagmi nominali	<i>questa laguna</i>	<i>mare</i>	<i>fiumi</i>	<i>detriti</i>
pronomi e/o altre proforme	<i>-la</i> (<i>interrarla</i>)		<i>loro, questi</i>	<i>-li</i> (<i>trascinandoli</i>)
morfologia di accordo		<i>-e</i> (<i>ripulisce</i>)	<i>-ano</i> (<i>accumulano, rischiano</i>)	
ellissi			∅ [<i>i fiumi</i>] <i>rischiano</i>	

Nello stesso testo si possono rintracciare una serie di elementi linguistici (*quindi, ma*) che, invece di rinviare a un referente menzionato strutturalmente nel cotesto, rimandano più genericamente a un significato (Colombo, 2021) di natura logico-relazionale (motivazione, conseguenza, opposizione ecc.) che si instaura tra le varie parti del testo (Ferrari, 2022). Questo tipo di elementi sono definiti connettivi (o connettori; Berretta, 1984) e possono appartenere a categorie lessicali diverse (avverbi, congiunzioni, ecc.) e creare legami logici a livello sia intrafrastico che transfrastico (Van Dijk, 1977).

Trattandosi di un testo scritto, l'estratto sopra riportato ricorre a un ulteriore meccanismo di coesione logico-relazionale: l'uso dei segni interpuntivi. Si osservi, ad esempio, il punto e virgola al terzo rigo, che, oltre a separare i due periodi, partecipa alla creazione del legame di natura avversativa esplicitato dal connettore *ma*. Un altro classico esempio di interpuntivo con funzione di marca di coesione sono i due punti utilizzati per esprimere relazioni logiche di tipo specificativo o esplicativo, come mostrato in questo stesso paragrafo poche righe sopra (sulle funzioni testuali dei segni interpuntivi, si vedano, tra gli altri, Ferrari, Zampese, 2016; Ferrari, 2022; Mortara Garavelli 2003).

I collegamenti anaforici e logico-relazionali stabiliti dai meccanismi coesivi, non essendo di natura strettamente sintattica, possono realizzarsi sia tra porzioni di testo immediatamente adiacenti, sia a distanza. Dal punto di vista della comprensione, la non adiacenza dei referenti testuali nelle catene anaforiche (Conte, 1991, 1996) può rappresentare un punto critico nel corretto svolgimento del compito di comprensione del testo scritto (Lumbelli, 2009), soprattutto quando si tratta di lettori o lettrici in età scolare. Altrettanto critica per il ricevente inesperto è la corretta ricostruzione dei rapporti logici stabiliti dal mittente tra le varie parti del testo, non solo quando esplicitata con l'uso di connettivi e interpuntivi dal significato ignoto o potenzialmente polisemici (Berretta, 1981; Colombo, 2002b), ma anche quando questi vengono veicolati da nessi non segnalati.

Come vedremo, questi due aspetti costituiscono e dovrebbero rappresentare i punti focali di un intervento didattico mirato al potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo.

3. ALCUNI DATI SPERIMENTALI

Questa sezione riporta alcuni dati relativi agli argomenti teorici affrontati nel paragrafo precedente e raccolti durante la fase sperimentale del progetto *Leggere e Comprendere (LeCo)*, presentato dettagliatamente in Voghera *et al.* (in questa monografia). Come ricordato nell'introduzione, il progetto ha come obiettivo il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione dei testi scritti nel biennio della scuola secondaria di secondo grado. L'azione del progetto si è svolta lungo tre linee.

La prima linea d'azione si è incentrata sulla possibile discretizzazione del complesso processo di comprensione attraverso la sua scomposizione in componenti e sottocomponenti. Il risultato è stato la creazione una lista di descrittori di competenze necessarie per un'efficace comprensione del testo. I descrittori, originariamente elencati in Basile (2016), sono sinteticamente riportati in Tabella 2².

Tabella 2. *I descrittori di competenza di LeCo*

Descrittore A	<i>Saper riconoscere il tipo di testo e il suo significato globale</i>
Descrittore B	<i>Saper cogliere e tener conto dei fenomeni di coerenza e coesione testuale</i>
Descrittore C	<i>Saper individuare informazioni e saper operare inferenze</i>
Descrittore D	<i>Saper comprendere gli aspetti lessico-grammaticali</i>
Descrittore E	<i>Saper sviluppare interpretazioni e riflessioni sul testo</i>

La seconda linea d'azione ha visto la creazione di una piattaforma informatica (rinominata, appunto, *LeCo*), che attualmente raccoglie 155 testi corredati da relativi questionari di comprensione. I testi, di natura continua e non continua, variano per tipo e genere, includendo testi letterario-narrativi, testi poetici, saggi espositivi o argomentativi, testi regolativi, testi di cronaca, interviste, guide, voci enciclopediche, testi audiovisivi e testi scenico-teatrali. I testi presenti in piattaforma sono distribuiti in tre livelli di difficoltà (iniziale, intermedio, avanzato), in modo da consentire agli/alle utenti di allenare e monitorare le proprie competenze partendo da testi più semplici fino ad arrivare a quelli più complessi. I questionari di corredo associati ai testi si presentano come test a risposta multipla composti da un minimo di nove a un massimo di quattordici domande con cinque opzioni di risposta ciascuna. Tutte le domande sono orientate al potenziamento delle abilità in Tabella 2 e sono etichettate con le lettere del descrittore di riferimento (A, B, C, D, E).

La terza linea d'azione del progetto ha inteso monitorare e verificare insieme agli/alle insegnanti la funzionalità didattica della piattaforma. A tale scopo, si è proceduti a una sperimentazione in cui *LeCo* ha rappresentato, oltre che un valido strumento per la didattica digitale integrata, un vantaggioso strumento per la raccolta e la registrazione dei dati. La sperimentazione ha coinvolto 1376 studenti e studentesse del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado provenienti da 34 scuole della regione Campania (province di Salerno e Avellino). I 1376 studenti e studentesse sono stati distribuiti in 66 classi, composte da un minimo di 4 a un massimo di 24 studenti e studentesse dello stesso istituto di provenienza. Ogni scuola aderente ha costituito le proprie classi indicando i/le docenti che le avrebbero seguite e selezionando i ragazzi e le ragazze da includervi (ritenuti *low performer* in lettura e comprensione). Tutte le classi hanno lavorato in orari extracurricolari, seguendo un calendario stilato autonomamente: 50 hanno scelto di operare nel periodo ottobre-dicembre 2020 (Fase 1), 16 nel periodo aprile-settembre 2021 (Fase 2). Nel paragrafo che segue, forniremo maggiori dettagli sulla sperimentazione e sul protocollo seguito per la raccolta dei dati.

² Per una più dettagliata elencazione delle sottocomponenti di ogni descrittore si rimanda a Voghera *et al.* (in questa monografia).

3.1. *Curricolo e protocollo sperimentale*

Per garantire la comparabilità dei risultati ottenuti nelle varie classi coinvolte, la sperimentazione ha seguito un programma per le attività didattico-laboratoriali chiamato “curricolo”³. Il curricolo, che costituisce anche il protocollo della sperimentazione, si articola in due parti complementari e interdipendenti, denominate rispettivamente *sillabo* e *corpus*. Il sillabo comprende l’insieme degli argomenti trattati nelle lezioni frontali della fase di didattica, mentre il *corpus* comprende l’insieme dei testi e dei questionari svolti come esercitazioni nelle ore di laboratorio in cui sono stati raccolti i dati. Come mostrato in Tabella 3, il sillabo e il *corpus* non rappresentano due parti del curricolo autonome e separate⁴. Al contrario, lo svolgimento delle attività previste dal curricolo segue un percorso serpentino per il quale, in ognuna delle cinque unità costitutive, la trattazione degli argomenti teorici è sempre seguita da un gruppo di questionari di comprensione relativi a sei testi selezionati da *LeCo*. Nell’affrontare ogni unità i/le docenti hanno prima spiegato tutti gli argomenti dell’unità in questione e successivamente hanno autorizzato la lettura dei testi e lo svolgimento dei relativi questionari. Le unità didattiche sono state affrontate nell’ordine dato in Tabella 3 (da 1 a 5), così come lo sono stati gli argomenti del sillabo e i questionari del *corpus*.

La selezione degli argomenti del sillabo didattico è avvenuta a partire da una lista dei principali problemi segnalati dai/delle docenti rispetto alle debolezze degli studenti e delle studentesse nelle prove di comprensione del testo. I temi emersi sono stati suddivisi nelle cinque unità cercando di riprodurre l’alternarsi dei processi *top-down* e *bottom-up* che caratterizzano la comprensione e seguendo un percorso riflessivo a spirale, in base al quale, partendo dalla dimensione linguistico-testuale, si passa dal generale (Unità 1) al particolare testuale, semantico, e lessico-sintattico (Unità 2, 3, 4), per poi ritornare alla riflessione generale spostandosi verso un livello extralinguistico ed extra-testuale (Unità 5).

³ Il curricolo è stato progettato distribuendo le 25 ore di lavoro previste dal progetto *LeCo* in 5 unità didattiche da 5 ore di lavoro (3 di didattica e 2 di laboratorio ed esercitazione).

⁴ La scelta di integrare didattica e attività laboratoriali all’interno di ogni singola unità, piuttosto che considerarle come due blocchi operativi distinti, si basa su alcune riflessioni condotte nell’ambito della didattica dell’italiano LS/L2 (Vedovelli, 2009; Diadori, 2015; Danesi *et al.*, 2018), dove, adottando un approccio glottodidattico centrato sul testo, gli interventi didattici vengono articolati in «unità di lavoro» (dette anche «unità didattiche»), intese come una sequenza strutturata di interazioni didattico-comunicative tra docente e discenti che costituiscono una tappa in sé conclusa, seppur ulteriormente raccordabile, di un percorso organico di apprendimento guidato. Coerentemente con il modello di Diadori (2015: 77), le unità del curricolo state svolte in tre fasi:

- (i) introduzione: esposizione dei/delle discenti a un testo scelto a partire dal materiale integrativo fornito per ogni unità al fine di stimolare la riflessione metatestuale, metalinguistica, enciclopedica richiesta per affrontare gli argomenti dell’unità;
- (ii) svolgimento: spiegazione frontale degli argomenti previsti dal sillabo e ulteriori attività di esercitazione scelte dai/dalle docenti tra quelle fornite nel materiale integrativo in base alle esigenze delle classi;
- (iii) conclusione: svolgimento in piattaforma dei test del *corpus* sperimentale e successiva correzione e discussione con la classe.

Per quanto concerne il metodo e le tecniche di insegnamento, i/le docenti hanno potuto optare per ciò che fosse più congeniale alla classe da loro seguita. Per facilitare il loro compito e fornire un quadro teorico comune a cui potessero fare univocamente riferimento, per ogni unità didattica sono state fornite sia delle letture esplicative di ogni argomento sia ulteriori testi ed esercitazioni (tratte sia da *LeCo* che da altre fonti) da usare come spunti induttivi per la didattica o come esercizi preparatori alla somministrazione dei test dell’unità didattica.

Tabella 3. *La struttura del curriculum*

	Sillabo	Corpus
Unità 1 Descrittore A	<ul style="list-style-type: none"> Che cos'è un testo e quanti tipi e generi di testo esistono? In che modo riconoscere il tipo testuale orienta l'interpretazione del testo? Il testo letterario e i suoi generi 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Baseball</i> <i>L'attività del Vesuvio</i> <i>L'uomo forte</i> <i>Insalata di pollo e zucchine</i> <i>Dopo la tristezza</i> <i>Cronaca Calcistica</i>
	▼	
Unità 2 Descrittore B	<ul style="list-style-type: none"> Che cos'è la coesione? Fenomeni di coesione: catene anaforiche e le relazioni di identità Fenomeni di coesione: i connettivi frasali e testuali La punteggiatura Le figure retoriche di costruzione (chiasmo, climax, anafora, anastrofe ecc.) 	<ul style="list-style-type: none"> <i>L'uomo puntuale</i> <i>8 regole per studiare in modo efficace</i> <i>Titanio</i> <i>Anche il clima influenza la diffusione del Covid</i> <i>La gioia e la legge</i> <i>Che differenza c'è tra lingua e dialetto?</i>
	▼	
Unità 3 Descrittore C	<ul style="list-style-type: none"> Che cos'è la coerenza? Le inferenze 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Salerno porte aperte</i> <i>Il corridoio del grande albergo</i> <i>Città come deserto sovraffollato</i> <i>Trieste</i> <i>Laureati troppi o troppo pochi?</i> <i>L'indovina</i>
	▼	
Unità 4 Descrittore D	<ul style="list-style-type: none"> Aspetti lessicali: riflessione sulle parole dell'italiano e sulle relazioni che intercorrono tra esse Dal significato letterale al parlar figurato (le figure retoriche di significato: metafora, perifrasi, similitudine, ossimoro ecc.) 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Evoluzione</i> <i>Il quartiere</i> <i>La coscienza di Zeno</i> <i>Dati Anica 2008: un anno pieno di luci, ma le ombre minacciano il 2009</i> <i>La madre</i> <i>Copioni, canovacci, disegni</i>
	▼	
Unità 5 Descrittore E	<ul style="list-style-type: none"> Registro e stile La nozione di adeguatezza 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Il burraco</i> <i>La terribile Lucietta</i> <i>Uomini e donne, come li descriviamo nei libri?</i> <i>E tu come vedi i Rom?</i> <i>Incontro con Milano</i> <i>La differenza</i>

Per quanto concerne il *corpus*, i criteri utilizzati per la selezione dei testi con questionario abbinati a ogni unità sono stati essenzialmente tre. In primo luogo, si è cercato di garantire la rappresentatività dei principali tipi e generi testuali per ciascuna unità del curriculum, disponendo i testi in sequenze di tipi/generi diverse per ogni unità e randomizzate al fine di ridurre i fenomeni di interferenza nella fase di raccolta dati. In secondo luogo, si è intervenuti sulla composizione dei questionari abbinati ai testi, optando, ove possibile, per questionari che presentassero un numero maggiore di domande rappresentative del descrittore associato all'unità, pur garantendo la rappresentatività di tutti gli altri

descrittori. Ciò ha permesso di volta in volta di focalizzare l'attenzione sui processi relativi al descrittore dell'unità e contemporaneamente di richiamare implicitamente le problematiche relative a descrittori già trattati (sollecitando quindi competenze già acquisite) o ancora da trattare (stimolando una riflessione preliminare e il *noticing* dei processi formalizzati nelle unità successive). In terzo luogo, ci si è assicurati che il livello di difficoltà di testi e questionari crescesse in maniera graduale nel corso delle cinque unità⁵.

Al fine di misurare e comparare i livelli di competenza degli studenti e delle studentesse prima e dopo lo svolgimento del curriculum, sono stati aggiunti altri due gruppi di testi e questionari che costituiscono rispettivamente il test iniziale, somministrato prima dell'avvio delle attività previste dal curriculum, e il test finale, somministrato dopo il completamento delle cinque unità. Per ciascuno dei questionari dei test iniziali e finali, così come per quelli previsti per ogni unità, gli studenti e le studentesse hanno avuto a disposizione venti minuti per ultimare la prova. Soltanto dopo la chiusura dei questionari e il salvataggio dei dati in piattaforma si è proceduto con la correzione e il commento dei risultati ai fini didattici.

Di seguito si riportano le specifiche relative ai testi e ai questionari somministrati agli studenti e alle studentesse. La Tabella 4 contiene informazioni sui testi selezionati, mentre la Tabella 5 riporta informazioni numeriche sul totale delle domande che compongono i questionari, sia in termini assoluti (colonna Tot.) sia rispetto a quante di queste domande corrispondono alle abilità relative ai descrittori A, B, C, D, E.

Tabella 4. *Caratteristiche dei testi selezionati per la sperimentazione*⁶

	Testo	N° P	Tipo	Genere	Livello	Altro
T1	1. <i>Il visconte dimezzato</i>	1150	Narrativo	Romanzo	Iniziale	
	2. <i>L'esperienza Erasmus [...]</i>	400	Espositivo	Saggio	Iniziale	NC
U1	3. <i>Baseball</i>	n.d.	Regolativo	Regolamento	Intermedio	AV
	4. <i>L'attività del Vesuvio</i>	231	Espositivo	Saggio	Iniziale	
	5. <i>L'uomo forte</i>	278	Narrativo	Racconto	Iniziale	
	6. <i>Insalata di pollo e zucchine</i>	153	Regolativo	Ricetta	Iniziale	NC
	7. <i>Dopo la tristezza</i>	110	Descrittivo	Poesia	Iniziale	
	8. <i>Cronaca Calcistica</i>	397	Narrativo	Cronaca sportiva	Intermedio	
U2	9. <i>L'uomo puntuale</i>	728	Narrativo	Racconto	Iniziale	
	10. <i>8 regole per studiare [...]</i>	339	Regolativo	Consigli	Iniziale	
	11. <i>Titanio</i>	843	Narrativo	Racconto	Iniziale	
	12. <i>Anche il clima influenza la diffusione del Covid</i>	249	Espositivo	Saggio	Iniziale	
	13. <i>La gioia e la legge</i>	1505	Narrativo	Racconto	Avanzato	
	14. <i>Che differenza c'è tra lingua e dialetto?</i>	995	Espositivo	Saggio	Intermedio	NC

⁵ È opportuno segnalare che in ogni unità sono stati inseriti uno o due testi di difficoltà superiore o inferiore rispetto alla media dell'unità allo scopo di controllare l'effettiva adeguatezza del livello attribuito all'unità rispetto al percorso prospettato dal curriculum.

⁶ Le abbreviazioni presenti in tabella vanno lette come segue: N° P sta per Numero Parole, NC sta per Non Continuo, AV sta per Audiovisivo, TI sta per Test Iniziale, U1 sta per Unità 1, U2 sta per Unità 2, U3 sta per Unità 3, U4 sta per Unità 4, U5 sta per Unità 5, TF sta per Test Finale.

	Testo	N° P	Tipo	Genere	Livello	Altro
U3	15. <i>Salerno porte aperte</i>	631	Espositivo	Programma	Iniziale	
	16. <i>Il corridoio del grande albergo</i>	1036	Narrativo	Racconto	Iniziale	
	17. <i>Città come deserto sovraffollato</i>	361	Espositivo	Saggio	Intermedio	
	18. <i>Trieste</i>	126	Narrativo- Descrittivo	Poesia	Iniziale	
	19. <i>Laureati troppi o troppo pochi?</i>	476	Espositivo	Saggio	Avanzato	NC
	20. <i>L'indovina</i>	167	Narrativo- Scenico	Racconto	Intermedio	
U4	21. <i>Evoluzione</i>	835	Espositivo	Voce Enciclopedia	Intermedio	
	22. <i>Il quartiere</i>	1007	Descrittivo	Romanzo	Iniziale	
	23. <i>La coscienza di Zeno</i>	1276	Narrativo	Romanzo	Intermedio	
	24. <i>Dati Anica 2008[...]</i>	247	Espositivo	Report	Intermedio	NC
	25. <i>La madre</i>	1482	Narrativo	Racconto	Avanzato	
	26. <i>Copioni, canovacci, disegni</i>	1036	Argomentativo	Intervista	Intermedio	
U5	27. <i>Il burraco</i>	782	Regolativo	Regolamento	Intermedio	
	28. <i>La terribile Lucietta</i>	967	Narrativo	Racconto	Intermedio	
	29. <i>Uomini e donne, come li descriviamo nei libri?</i>	614	Espositivo	Saggio	Intermedio	NC
	30. <i>E tu come vedi i Rom?</i>	179	Espositivo	Report	Intermedio	NC
	31. <i>Incontro con Milano</i>	457	Descrittivo	Reportage	Avanzato	
	32. <i>La differenza</i>	89	Descrittivo- Scenico	Poesia lirica	Intermedio	
TF	33. <i>Le Olimpiadi</i>	n.d.	Espositivo	Articolo Divulgativo	Intermedio	AV
	34. <i>Perché gli italiani sono fra le persone con meno tempo libero [...]</i>	713	Espositivo	Saggio	Avanzato	NC
	35. <i>Le seppie coi piselli</i>	676	Narrativo- Descrittivo	Racconto	Avanzato	
	36. <i>Procedura di programmazione del telecomando</i>	277	Regolativo	Istruzioni	Iniziale	NC
	37. <i>Tornando a casa</i>	109	Descrittivo	Poesia	Avanzato	
	38. <i>Il film "Quo vado"</i>	863	Espositivo	Recensione	Avanzato	

Tabella 5. *Composizione dei questionari associati ai testi selezionati per la sperimentazione*

Testo di riferimento		Numero domande					
		Tot.	A	B	C	D	E
TI	1. <i>Il visconte dimezzato</i>	10	2	2	2	2	2
	2. <i>L'esperienza Erasmus [...]</i>	11	2	2	3	2	2
U1	3. <i>Baseball</i>	10	3	1	3	2	1
	4. <i>L'attività del Vesuvio</i>	10	4	1	2	2	1
	5. <i>L'uomo forte</i>	10	3	1	2	2	2
	6. <i>Insalata di pollo e zucchini</i>	10	4	3	1	1	1
	7. <i>Dopo la tristezza</i>	10	3	1	2	3	1
	8. <i>Cronaca Calcistica</i>	10	3	1	3	2	1
U2	9. <i>L'uomo puntuale</i>	10	3	3	2	2	0
	10. <i>8 regole per studiare in modo efficace</i>	10	2	4	1	1	2
	11. <i>Titanio</i>	10	2	3	1	2	2
	12. <i>Anche il clima influenza la diffusione del Covid</i>	13	2	4	2	2	3
	13. <i>La gioia e la legge</i>	10	3	2	3	1	1
	14. <i>Che differenza c'è tra lingua e dialetto?</i>	10	1	5	1	1	2
U3	15. <i>Salerno porte aperte</i>	11	2	1	6	1	1
	16. <i>Il corridoio del grande albergo</i>	10	2	1	4	1	2
	17. <i>Città come deserto sovraffollato</i>	10	2	1	4	3	0
	18. <i>Trieste</i>	10	4	0	3	2	1
	19. <i>Laureati troppi o troppo pochi?</i>	10	2	2	5	1	0
	20. <i>L'indovina</i>	10	2	2	2	2	2
U4	21. <i>Evoluzione</i>	14	3	1	4	5	1
	22. <i>Il quartiere</i>	10	1	1	3	5	0
	23. <i>La coscienza di Zeno</i>	10	0	0	1	7	2
	24. <i>Dati Anica 2008 [...]</i>	11	2	1	4	3	1
	25. <i>La madre</i>	10	2	2	2	2	2
	26. <i>Copioni, canovacci, disegni</i>	10	1	1	2	4	2
U5	27. <i>Il burraco</i>	10	1	2	2	3	2
	28. <i>La terribile Lucietta</i>	10	3	2	1	2	2
	29. <i>Uomini e donne, come li descriviamo nei libri?</i>	10	1	3	1	1	4
	30. <i>E tu come vedi i Rom?</i>	10	2	2	1	2	4
	31. <i>Incontro con Milano</i>	10	2	1	1	2	4
	32. <i>La differenza</i>	10	1	1	1	3	4
TF	33. <i>Le Olimpiadi</i>	10	2	2	2	2	2
	34. <i>Perché gli italiani [...]</i>	10	2	2	2	2	2
	35. <i>Le seppie coi piselli</i>	10	2	2	2	2	2
	36. <i>Procedura di programmazione del telecomando</i>	10	2	2	2	2	2
	37. <i>Tornando a casa</i>	10	2	2	2	2	2
	38. <i>Il film "Quo vado"</i>	10	2	2	2	2	2

Sebbene le attività del curriculum siano state dedicate alla comprensione di testi funzionali e di testi letterali, di seguito ci riferiremo soltanto ai questionari e ai dati relativi ai 21 testi funzionali del *corpus*. Per una più approfondita analisi delle attività didattiche e di ricerca sui testi letterali in *LeCo*, così come dei criteri utilizzati nella loro selezione e nella definizione dei relativi questionari, si rimanda a Bottone (in questa monografia).

3.2. L'indagine sui meccanismi di coesione

Le competenze linguistiche, metalinguistiche e metatestuali relative ai meccanismi di coesione sono state trattate nell'Unità 2 del curriculum, che, come abbiamo visto in Tabella 3, è interamente dedicata al descrittore B. Nella elencazione di Basile (2016), il descrittore B è articolato come riportato in Tabella 6.

Tabella 6. *Le sottocomponenti del descrittore B (Basile, 2016)*

DESCRITTORE B: <i>Saper cogliere e tener conto dei fenomeni di coerenza e coesione testuale</i>	
Cogliere le relazioni di coesione e testuale: (i) identificare il riferimento di una anafora o di catene anaforiche; (ii) riconoscere il significato e la funzione di connettivi frasali e testuali; (iii) riconoscere il significato e la funzione dei segni d'interpunzione; (iv) riconoscere i rapporti logici tra frasi o porzioni di testo.	Valutare la coerenza e la validità di un'argomentazione rispetto alla tesi.

Come si può vedere, il descrittore in questione raccoglie tutte le abilità che si riferiscono alle due principali proprietà costitutive di un testo: coesione e coerenza. Tuttavia, nell'ambito della sperimentazione condotta sui testi funzionali, si è preferito inglobare la coerenza nell'Unità 3, associandola alle abilità di ritrovamento, valutazione e associazione delle informazioni (esplicite o inferite) e ricatalogandola come argomento del descrittore C e delle domande a esso relative.

Per quanto concerne le domande dei questionari, esse hanno riguardato principalmente i seguenti aspetti linguistici: elementi deittici e tipi di deissi, elementi connettivi, segni interpuntivi, altri elementi coesivi (relazioni semantiche tra lessemi, parallelismi, ripetizioni, ellissi, ecc.). La Tabella 7 mostra la distribuzione delle domande relative al descrittore B tra i questionari dei funzionali del *corpus* (19,55% delle domande complessive per i testi funzionali) in correlazione agli elementi linguistici in esse considerati.

Per quanto riguarda le funzioni semantico-interpretative degli elementi appena elencati, particolare rilevanza è stata attribuita alla dimensione referenziale (catene anaforiche e cataforiche) e alle relazioni logico-strutturali espresse dai connettivi e dagli interpuntivi.

Di seguito alla Tabella 7 si riportano alcuni esempi di domande B tratte dal *corpus*. Gli esempi 1, 2, 3 e 4 mostrano domande sugli elementi deittici e sulla loro funzione referenziale e anaforica. Gli esempi 5, 6, 7 e 8 mostrano domande su funzione e significato (anche anaforico) dei connettivi testuali. Gli esempi 9, 10, 11 e 12 mostrano domande sulle funzioni testuali e metatestuali dei segni interpuntivi. Infine, gli esempi 13, 14, 15 e 16 mostrano domande sul rilevamento di catene di referenza codificate attraverso altri tipi di elementi linguistici.

Tabella 7. Numero e tipo di domande B nei questionari dei testi funzionali

Testo di riferimento		N°	Elementi linguistici considerati			
			Deittici	Connettivi	Interpuntivi	Altro
TI	2 <i>L'esperienza Erasmus [...]</i>	2				••
U1	3 <i>Baseball</i>	1	•			
	4 <i>L'attività del Vesuvio</i>	1		•		
	6 <i>Insalata di pollo e zucchine</i>	3	•	••		
	8 <i>Cronaca Calcistica</i>	1				•
U2	10 <i>8 regole per studiare in modo Efficace</i>	4	•	•	••	
	12 <i>Anche il clima [...]</i>	4	••		••	
	14 <i>Che differenza c'è tra lingua e dialetto?</i>	5	•	••	••	
U3	15 <i>Salerno porte aperte</i>	1				•
	17 <i>Città come deserto sovraffollato</i>	1			•	
	19 <i>Laureati troppi o troppo pochi?</i>	2		••		
U4	21 <i>Evoluzione</i>	1				•
	24 <i>Dati Anica 2008 [...]</i>	1		•		
	26 <i>Copioni, canovacci, disegni</i>	1	•			
U5	27 <i>Il burraco</i>	2	•	•		
	29 <i>Uomini e donne [...]</i>	3			••	•
	30 <i>E tu come vedi i Rom?</i>	2	••			
TF	33 <i>Le Olimpiadi</i>	2	•			•
	34 <i>Perché gli italiani [...]</i>	2			••	
	36 <i>Procedura di programmazione [...]</i>	2	•	•		
	38 <i>Il film "Quo vado"</i>	2	•	•		
Totale		43	13	12	11	7
			30,23%	27,91%	25,58%	16,28%

Esempi di domande B:

1) *Baseball* – domanda numero 3

Testo domanda

Nella forma verbale “scaraventarla”, la si riferisce a:

Opzioni di risposta

- La palla (*Corretta*)
- La mazza del battitore
- La base del battitore
- La difesa della squadra avversaria
- Non so

2) *Copioni, canovacci, disegni* – domanda numero 2

Testo domanda

Nella frase “Lei ricordava prima un altro grande patrimonio artistico”, il pronome *lei* si riferisce:

Opzioni di risposta

- a) A Franca Rame
- b) A un’interlocutrice sottintesa
- c) All’intervistatore
- d) All’intervistato (*Corretta*)
- e) Non so

3) *Procedura di programmazione del telecomando* – domanda numero 4

Testo domanda

A cosa si riferisce l’aggettivo *suo* (punto 5 della ricerca automatica)?

Opzioni di risposta

- a) Al televisore (*Corretta*)
- b) Al telecomando
- c) Al tasto
- d) All’accensione
- e) Non so

4) *Il film “Quo vado”* – domanda numero 3

Testo domanda

Nel capoverso 4, il pronome *cui* si riferisce a:

Opzioni di risposta

- a) Le trasmissioni trash pugliesi
- b) Una trasmissione comica (*Corretta*)
- c) Una delle tv locali
- d) Il momento trionfale
- e) Non so

5) *Insalata di pollo e zucchine* – domanda numero 5

Testo domanda

Nella frase “Nel frattempo, passate alla preparazione delle verdure”, quale è il lasso di tempo a cui si riferisce l’espressione *nel frattempo*?

Opzioni di risposta

- a) Il periodo di un’ora in cui la carne viene spennellata
- b) Il periodo di un’ora in cui la carne riposa (*Corretta*)
- c) Il periodo successivo alla copertura della pirofila
- d) Il periodo successivo alla cottura
- e) Non so

6) *Insalata di pollo e zucchine* – domanda numero 7

Testo domanda

Che funzione ha *poi* nella frase “Lasciate intiepidire le verdure grigliate, poi trasferitele in una ciotola”?

Opzioni di risposta

- a) Introdurre nella ricetta un passaggio da eseguire in aggiunta e successivamente a quello precedente (*Corretta*)
- b) Introdurre nella ricetta un passaggio da eseguire in alternativa a quello precedente
- c) Introdurre nella ricetta un passaggio da poter eseguire isolatamente
- d) Introdurre nella ricetta un passaggio da eseguire eventualmente prima di quello precedente
- e) Non so

7) *Che differenza c'è tra lingua e dialetto* – domanda numero 3

Testo domanda

Perché il quinto paragrafo comincia con *tuttavia*?

Opzioni di risposta

- a) Perché il paragrafo introduce una definizione aggiuntiva del concetto di dialetto che è perfettamente in linea con la definizione espressa nel paragrafo precedente
- b) Perché il paragrafo introduce una definizione del concetto di dialetto che esiste pur essendo in contraddizione con la definizione espressa nel paragrafo precedente (*Corretta*)
- c) Perché il paragrafo introduce una definizione del concetto di dialetto che rafforza e completa la definizione espressa nel paragrafo precedente
- d) Perché il paragrafo introduce una definizione del concetto di dialetto che è totalmente diversa e scollegata da quanto espresso nel paragrafo precedente
- e) Non so

8) *Laureati troppi o troppo pochi?* – domanda numero 3

Testo domanda

Nella frase “Insomma, studiare serve?” l'avverbio *insomma* serve a:

Opzioni di risposta

- a) Segnalare la conclusione di un ragionamento (*Corretta*)
- b) Segnalare impazienza, irritazione
- c) Fornire un sinonimo di “così così”
- d) Segnalare irritazione
- e) Non so

9) *Uomini e donne: Come li descriviamo nei libri?* – domanda numero 2

Testo domanda

A che cosa servono in due punti < : > nell'espressione “Risultato:”, utilizzata per introdurre il periodo che precede la seconda figura?

Opzioni di risposta

- a) A introdurre il discorso diretto
- b) A introdurre un elenco di parole
- c) A introdurre la conseguenza logica di quello che è stato anticipato con la parola precedente
- d) A introdurre l'esplicitazione di quello che è stato anticipato con la parola precedente (*Corretta*)
- e) Non so

10) *Città come deserto sovraffollato* – domanda numero 3

Testo domanda

In alcuni passi del brano vengono riportate le parole di Bauman: attraverso quali specifiche segnalazioni testuali riesci a individuare queste citazioni?

Opzioni di risposta

- a) Il punto a capo
- b) Il punto fermo
- c) Le virgolette (*Corretta*)
- d) I due punti
- e) Non so

11) *Uomini e donne: Come li descriviamo nei libri?* – domanda numero 4

Testo domanda

Che cosa contengono le parentesi tonde nelle espressioni «“heart” (cuore)», «“tender” (tenero)», «“soft” (malleabile)» contenute nel testo?

Opzioni di risposta

- a) Le traduzioni in italiano dei termini inglesi riportati tra virgolette (*Corretta*)
- b) La spiegazione in una sola parola di tutti i concetti contenuti nei libri
- c) Le parole sistematicamente associate alle parole tra virgolette
- d) Le parole più scelte dalle autrici e dagli autori dei testi in inglese
- e) Non so

12) *Che differenza c'è tra lingua e dialetto* – domanda numero 5

Testo domanda

A che cosa servono i punti di sospensione < ... > utilizzati alla fine del paragrafo che segue la figura?

Opzioni di risposta

- a) A indicare che l'elenco riportato suggerisce un significato ulteriore che l'autore non vuole scrivere esplicitamente
- b) A segnalare una lunga pausa
- c) A indicare che l'elenco riportato può essere ulteriormente esteso con un numero imprecisato di esempi (*Corretta*)
- d) A sostituire un punto fermo
- e) Non so

13) *L'esperienza Erasmus a vent'anni dall'inizio del Programma* – domanda numero 2

Testo domanda

Chi pronuncia la frase “Dico di più, [...] con il prossimo”?

Opzioni di risposta

- a) L'Alma Laurea di Bologna
- b) Andrea Cammelli (*Corretta*)
- c) Il giornalista che ha scritto l'articolo
- d) Il direttore di Study Experience Abroad
- e) Non so

14) *Cronaca calcistica* – domanda numero 3

Testo domanda

Nel secondo capoverso la sigla OL si riferisce a:

Opzioni di risposta

- a) La squadra Olimpico Lione (*Corretta*)
- b) L'ex compagna di squadra di Élise Bussaglia
- c) L'abbreviazione del nome del campionato femminile francese
- d) Le iniziali del nome dell'allenatore della precedente squadra di Élise Bussaglia
- e) Non so

15) *Salerno porte aperte* – domanda numero 3

Testo domanda

Nella parte iniziale del testo, quali dei seguenti aggettivi e locuzioni si riferiscono a Salerno?

Opzioni di risposta

- a) Bella, pulita e senza criminalità
- b) Ricca di storia, arte e cittadini famosi
- c) Bella, ordinata e piena di giovani
- d) Bella, pulita e ricca di patrimonio culturale (*Corretta*)
- e) Non so

16) *Uomini e donne: Come li descriviamo nei libri?* – domanda numero 3

Testo domanda

All'inizio del secondo paragrafo dopo la seconda figura, troviamo la frase nominale "Un esempio." A che cosa si riferisce esattamente?

Opzioni di risposta

- a) A uno dei termini usati per descrivere le parti del corpo dei protagonisti maschili
- b) A un esempio, riportato nel paragrafo precedente, di quanto detto nel testo a seguire
- c) A un esempio, riportato nel testo a seguire, di quanto detto del paragrafo precedente (*Corretta*)
- d) A uno dei termini usati per descrivere la dimensione di ogni parola in base al suo tasso di occorrenza
- e) Non so

Come si può vedere dagli esempi riportati, le domande dei questionari relativi ai testi funzionali sono state formulate cercando di evitare di elicitare informazioni di stampo nozionistico, nel tentativo di indurre gli studenti e le studentesse a ragionare sugli elementi linguistici segnalati per rilevarne la funzione specifica all'interno del testo e cercando così di stimolare l'abitudine alla riflessione metalinguistica e metatestuale.

3.3. Risultati della sperimentazione

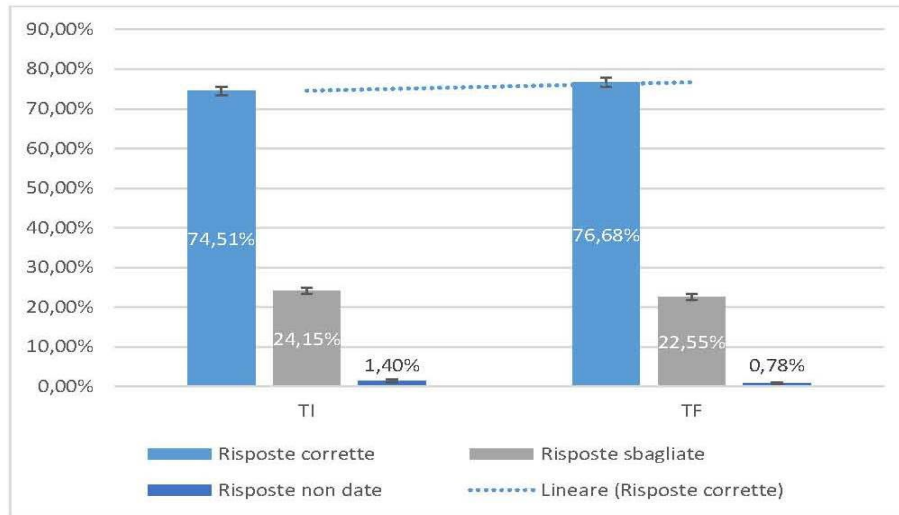
I dati presentati in questa sezione si riferiscono ai risultati ottenuti dagli studenti e dalle studentesse nello svolgimento dei questionari del *corpus* e sono stati estratti direttamente dal database della piattaforma. Il campione statistico a cui si farà riferimento per il commento quantitativo è più ristretto rispetto al totale degli studenti e delle studentesse che hanno aderito al percorso sperimentale. Occorre qui ricordare che la sperimentazione è stata svolta interamente a distanza nel pieno dell'emergenza pandemica. Ciò ha comportato non pochi problemi rispetto al completamento e al monitoraggio della correttezza procedurale. Al fine di raccogliere dati quanto più rappresentativi rispetto al percorso sperimentale delineato, sono stati esclusi dal campione statistico:

- a) coloro che non hanno partecipato con assiduità alle attività, prendendovi parte saltuariamente o interrompendo la sperimentazione prima della fine delle attività previste dal curriculum;
- b) coloro che hanno svolto un numero di questionari inferiore o superiore ai 38 previsti dal curriculum sperimentale;
- c) coloro che hanno svolto dei questionari in piattaforma diversi da quelli indicati nel *corpus* e/o in ordine diverso da quello previsto dal protocollo.

Dei 1376 studenti e studentesse coinvolti nel progetto, soltanto 521 hanno portato a termine il programma sperimentale in maniera conforme alle indicazioni del protocollo (pari al 37,8% del totale), rientrando così nel campione di riferimento. I dati presentati di seguito si riferiscono ai testi funzionali scritti continui e non continui elencati nella Tabella 7; i testi puramente audiovisivi (3. *Baseball* e 33. *Le Olimpiadi*), cioè privi della componente scritta, sono stati esclusi dal conteggio. In generale, il confronto tra i risultati ottenuti nel test iniziale e nel test finale, mostrano un leggero miglioramento delle *performance* degli studenti e delle studentesse al termine del percorso sperimentale. Osservando il grafico in

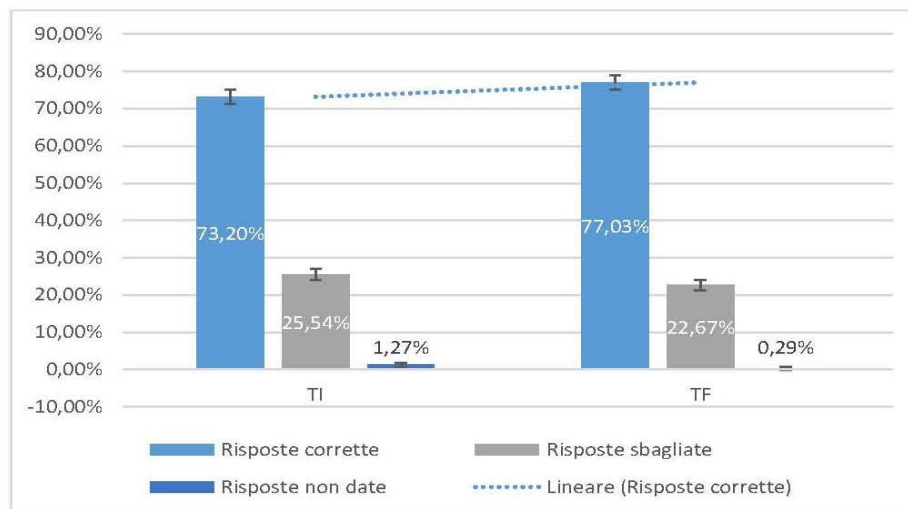
Figura 1, infatti, notiamo come rispetto alla totalità delle domande, il numero di risposte esatte date nel test finale sia aumentato del 2,17% rispetto al test iniziale, mentre quello delle risposte sbagliate è diminuito mediamente dell'1,6%, così come le occorrenze di non risposta, con un calo dello 0,62%. Il test del t appaiato applicato alle matrici riportanti i valori normalizzati relativi alle risposte esatte conferma la significatività statistica dei dati medi qui presentati ($t = 2,054$, $p = 0,02$ e intervallo fiduciale superiore al 95%).

Figura 1. *Confronto tra test iniziale e test finale*



Un maggiore miglioramento si nota scorporando i dati relativi alle domande di tipo B come in Figura 2, in cui nel confronto tra test iniziale e test finale viene mostrato un incremento del 3,83% nel numero di risposte esatte, con una diminuzione del 2,87% delle risposte sbagliate e dello 0,98% delle occorrenze di non risposta. Anche qui, il test del t appaiato applicato alle matrici riportanti i valori normalizzati relativi alle risposte esatte conferma la significatività statistica dei dati presentati ($t = 2,326$, $p = 0,01$ e intervallo fiduciale del 98%).

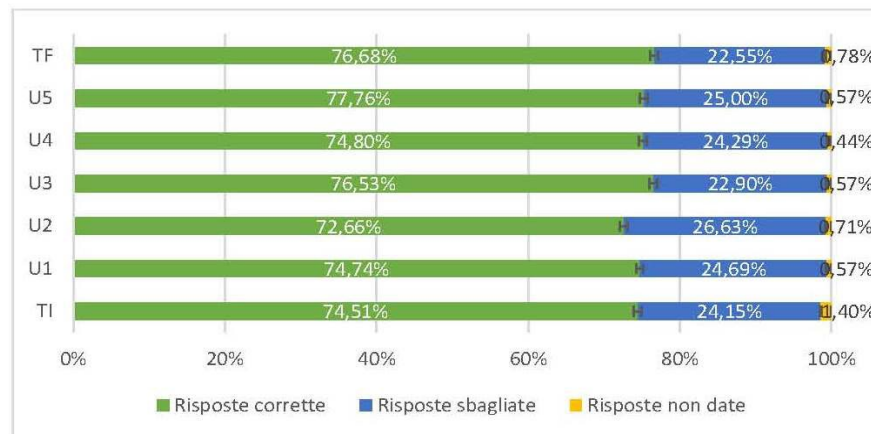
Figura 2. *Confronto tra test iniziale e test finale rispetto alle domande di tipo B*



Il miglioramento mostrato dai grafici in Figura 1 e Figura 2 appare più significativo se si considera il diverso livello di difficoltà e di composizione tra il test iniziale (livello iniziale, testo unico di tipo espositivo non continuo) e il test finale (livello avanzato, tre testi di tipo espositivo non continuo, regolativo, espositivo continuo): all'aumentare dei coefficienti di difficoltà e composizionalità, infatti, la *performance* degli studenti e delle studentesse avrebbe restituito un risultato positivo anche con una differenza tra le medie del test iniziale e del test finale uguale a 0.

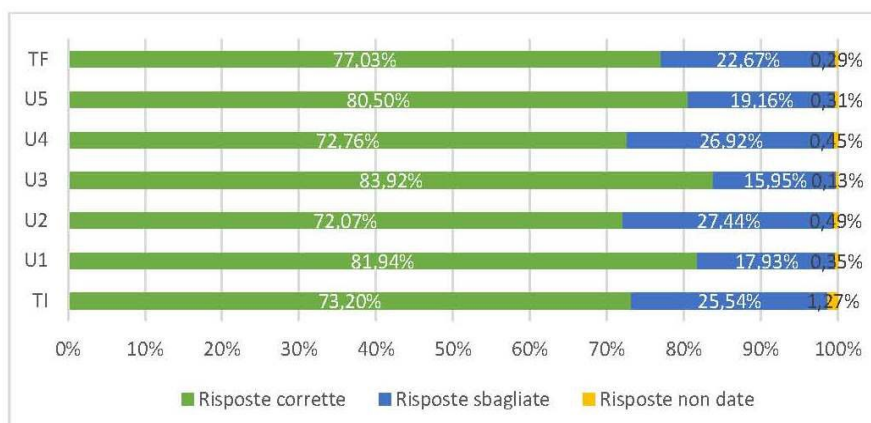
Un'interessante osservazione quantitativa emerge dai dati relativi all'andamento del curriculum. Il grafico in Figura 3, infatti, mostra come l'Unità 2, quella specificamente dedicata alle questioni relative ai meccanismi di coesione e che si caratterizza per una maggiore incidenza dei vari tipi di domande B, sia in termini assoluti che di rappresentatività e distribuzione nei questionari, presenti il peggior rapporto percentuale tra il numero totale di risposte corrette e il numero totale di risposte sbagliate a prescindere dalla tipologia delle domande poste (72,66% di risposte corrette contro una media del curriculum del 75,38%).

Figura 3. *Andamento dei questionari nelle cinque unità del curriculum*



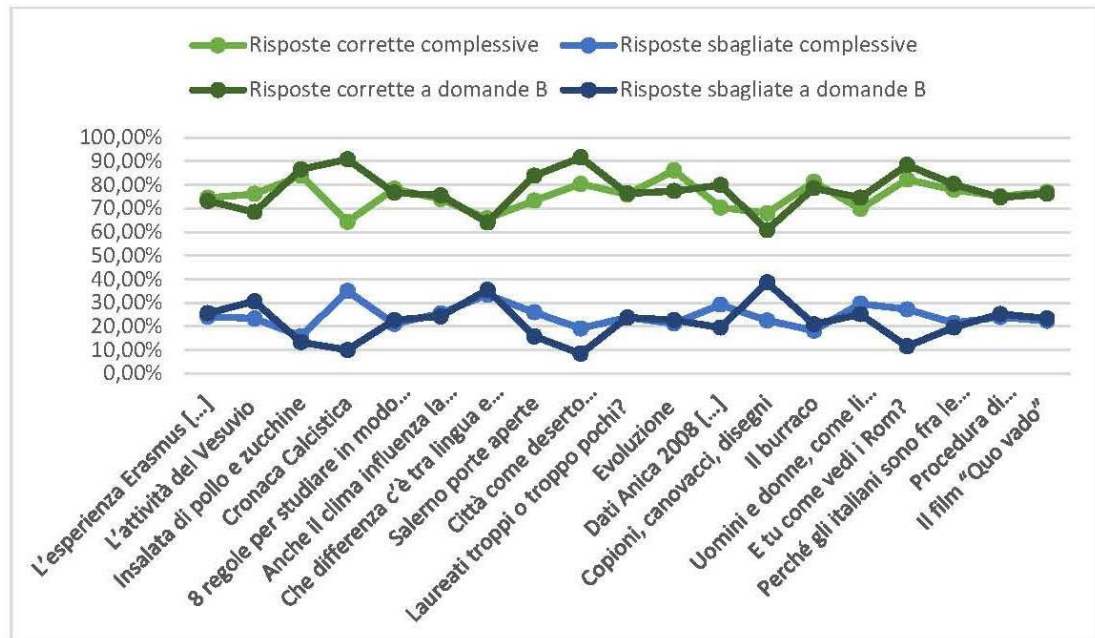
Osservando i dati relativi alle sole domande B riportati in Figura 4, si riscontra una tendenza simile. Anche qui, l'Unità 2 presenta il peggiore rapporto percentuale tra il numero totale di risposte corrette e il numero totale di risposte sbagliate (72,07% di risposte corrette contro una media del curriculum del 77,35%).

Figura 4. *Andamento delle risposte alle domande di tipo B nelle cinque unità del curriculum*



Alla luce di questi dati, è possibile ipotizzare che esista una correlazione tra il mancato riconoscimento delle funzioni espresse dai meccanismi di coesione e le prestazioni complessive relative alla comprensione dei testi funzionali. Tale correlazione viene ulteriormente confermata osservando l'andamento lineare delle prestazioni ottenute da studenti e studentesse nell'arco dell'intero curriculum. Dal grafico in Figura 5, infatti, emerge che le medie delle risposte esatte e sbagliate date per i singoli questionari non sono molto dissimili dalle medie delle risposte esatte e sbagliate date per le domande di tipo B in ogni questionario (ad eccezione dei questionari relativi ai testi 8. *Cronaca Calcistica* dell'Unità 1, 26. *Copioni, canovacci, disegni* dell'Unità 4 e 30. *E tu come vedi i Rom?* dell'Unità 5). Nella parte alta del grafico, infatti, la curva relativa alle risposte corrette rispetto a tutte le domande del *corpus* e la curva relativa alle risposte corrette alle domande di tipo B sono quasi sempre sovrapponibili, mostrando percentuali molto simili. Lo stesso può essere osservato nella parte bassa del grafico, dove sono riportate le curve relative alle risposte sbagliate sia rispetto alla totalità delle domande del *corpus* sia alle sole domande di tipo B.

Figura 5. *Confronto tra andamento generale dei questionari e andamento delle risposte a domande B*



Rispetto ai contenuti delle domande B poste nell'intero curriculum, quelle relative alle funzioni logiche espresse dai connettivi sono le più problematiche, con una percentuale media di risposte corrette del 73,92% ($\sigma = 0,1$), a fronte del 25,46% ($\sigma = 0,1$) per le risposte sbagliate e 0,63% ($\sigma = 0,001$) per quelle non date. Seguono per problematicità le domande relative alla referenza degli elementi deittici (soprattutto pronomi), con una percentuale media di risposte corrette del 76,82% ($\sigma = 0,12$), a fronte del 22,75% ($\sigma = 0,12$) per le risposte sbagliate e 0,44% ($\sigma = 0,0$) per quelle non date. Le domande relative alle funzioni coesive dei segni interpuntivi presentano una percentuale media di risposte corrette del 77,37% ($\sigma = 0,12$), a fronte del 22,27% ($\sigma = 0,12$) per le risposte sbagliate e dello 0,35% ($\sigma = 0,0$) per quelle non date. Infine, le domande relative agli altri meccanismi di coesione investigati contano una percentuale media di risposte corrette del 81,33% ($\sigma = 0,06$), a fronte del 17,99% ($\sigma = 0,06$) per le risposte sbagliate e 0,68% ($\sigma = 0,01$) per quelle non date.

Per quanto concerne le funzioni dei connettivi, le domande del *corpus* con le percentuali di risposta esatta più basse (che oscillano tra il 59,50 % e il 69,29%) fanno riferimento a due tipi di problemi: (i) il mancato riconoscimento della giusta funzione logica di connettivi fondamentali e di alto uso potenzialmente polisemici (*ma, dunque, poi*, ecc.) e (ii) il mancato riconoscimento della giusta funzione logica di connettivi non fondamentali (cioè non del vocabolario di base) dal significato potenzialmente oscuro, ma pienamente desumibile dal cotesto (*peraltro, anziché*, ecc.).

Rispetto agli elementi deittici, le maggiori criticità sono emerse nel tracciamento nelle catene anaforiche dei referenti testuali ed extratestuali a cui fanno riferimento pronomi di varia natura. Un esempio molto interessante è costituito dalla domanda riportata precedentemente in 2), e che riportiamo di seguito per comodità, a cui è stata data una risposta corretta solo nel 60,65% dei casi.

Copioni, canovacci, disegni – domanda numero 2

Testo domanda

Nella frase “Lei ricordava prima un altro grande patrimonio artistico”, il pronome *lei* si riferisce:

Opzioni di risposta

- a) A Franca Rame
- b) A un’interlocutrice sottintesa
- c) All’intervistatore
- d) All’intervistato (*Corretta*)
- e) Non so

Nella domanda in questione veniva chiesto di rintracciare il referente a cui si aggancia il pronome *lei*, che in questo caso ha funzione allocutiva e dunque non rappresenta un incapsulatore anaforico endoforico. La maggior parte delle risposte sbagliate, però, ha inteso il pronome come riferito al referente femminile di cui si parla nel cotesto immediatamente precedente alla frase citata in domanda, dando luogo a un chiaro esempio di incomprensione motivata dalle aspettative del ricevente (Colombo, 2002b: 65).

Infine, rispetto al riconoscimento delle funzioni degli interpuntivi, degni di segnalazione sono i casi di mancato riconoscimento della funzione di introduzione esplicativa dei due punti <:>, che in molti casi viene confusa con una funzione di tipo elencativo. La percentuale di risposte esatte per le domande relative a questo argomento oscillano tra il 60,08% e il 57,88%.

4. ALCUNE RIFLESSIONI CONCLUSIVE

I dati quantitativi appena presentati mostrano come il percorso sperimentale attuato con *LeCo*, oltre a dare risultati tendenzialmente positivi rispetto al miglioramento delle prestazioni nel tipo di questionari di comprensione presentati, sia servito da vero e proprio strumento diagnostico (Voghera *et al.*, in questa monografia), consentendo di rilevare diversi punti deboli nel processo di comprensione dei testi funzionali scritti, tra i quali quelli relativi alla coesione testuale. Le riflessioni delineate nei paragrafi precedenti mostrano, infatti, come il mancato riconoscimento delle relazioni superficiali esistenti tra i vari elementi testuali abbia un effetto diretto sul processo di comprensione nel suo insieme. Abbiamo osservato, infatti, come nel corso del curriculum le prestazioni complessive rispetto ai questionari di comprensione associati ai testi funzionali fossero quasi sempre in diretta correlazione con le prestazioni ottenute negli stessi questionari rispetto alle sole domande di tipo B. In merito a queste ultime, i punti deboli principali mostrati dagli studenti e dalle studentesse del nostro campione di riferimento riguardano il riconoscimento delle funzioni logiche dei connettivi frasali e il tracciamento delle catene

anaforiche e delle relazioni di identità, confermando, dunque, quanto già segnalato in letteratura (cfr. Berretta, 1981; Colombo, 2002b, 2021; Conte, 1996).

Gli aspetti appena menzionati si collocano in una dimensione di interfaccia tra competenza metatestuale e controllo metalinguistico e lessicale, ma anche enciclopedico ed inferenziale. L'aspetto multidimensionale di questi «nodi» della coesione (Colombo, 2002b) ha delle ripercussioni non soltanto sul piano linguistico e comunicativo, ma anche didattico ed educativo, costituendo un possibile appiglio per la pianificazione di interventi didattici di recupero e potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo in termini globali. È stato infatti segnalato come il riconoscimento degli elementi coesivi di un testo favorisca il cosiddetto *bridging* inferenziale (Lumbelli, 2018), assimilandoli a veri e propri indizi interpretativi.

Un'educazione linguistica e metalinguistica ai meccanismi di coesione potrebbe dunque rappresentare un buon punto di partenza per approfondire reticolarmente e secondo una prospettiva integrata i vari aspetti che concorrono al processo di comprensione, seguendo un processo *top-down* che parta dagli elementi più superficiali della testualità per poi arrivare agli aspetti di significato più profondi.

La trattazione integrata dei vari aspetti costitutivi del processo di comprensione a partire dalla dimensione testuale-coesiva potrebbe aiutare studenti e studentesse ad approcciare il compito di lettura in maniera globale, spostando il focus del loro sforzo interpretativo dalla accumulazione dei significati espressi da singoli elementi linguistici verso la globalità semantico-comunicativa della dinamica testuale, dato che «[q]uando i ragazzi non sanno leggere per capire, ciò a cui non li abbiamo abituati è a *considerare un testo in quanto testo*» (Colombo, 1979: 37; corsivo in originale).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. M. (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Balota D. A., Flores D'Arcais G. B., Rayner K. (eds.) (1990), *Comprehension processes in reading*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Basile G. (2016), *Descrittori di competenze (A-E). Selezione di attività per lo sviluppo di determinate abilità*, Manoscritto, Università degli Studi di Salerno.
- Bazzanella C. (2021), *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari.
- Beaugrande de R. A., Dressler W. U. (1981), *Introduction to text linguistics*, Longman, Londra.
- Berretta M. (1981), "Un aspetto della (in)competenza testuale degli adolescenti: la comprensione delle proforme", in Berretta M. (a cura di), *Sviluppi della linguistica e problemi dell'insegnamento*, Giappichelli, Torino, pp. 97-133.
- Berretta M. (1984), "Connettivi testuali e pianificazione del discorso", in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale. Atti del XV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma, pp. 237-254.
- Berretta M. (1990), "Catene anaforiche in prospettiva funzionale: antecedenti difficili", in *Rivista di linguistica*, 2, pp. 91-120.
- Bottone A. (in questa monografia), *Un'indagine sulla comprensione del testo letterario: applicazioni, risultati e prospettive di ricerca*.
- Colombo A. (1979), "Introduzione", in Colombo A. (a cura di), *Guida all'educazione linguistica: fini, modelli, pratica didattica*, Zanichelli, Bologna, pp. 1-48.
- Colombo A. (2002a), "Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura", in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-61.

- Colombo A. (2002b), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Colombo A. (2021), “Coordinazione e coesione testuale: per una ragionevole grammatica didattica”, in Armellini G., Graffi G. (a cura di), *Adriano Colombo. Lingua, letteratura e scuola*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 33-55.
- Conte M-E. (1977) (a cura di), *La linguistica testuale*, Feltrinelli, Milano.
- Conte M-E. (1980), “Coerenza testuale”, in *Lingua e Stile*, 15, pp. 135-54.
- Conte M-E. (1991), “Anafore nella dinamica testuale”, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 25-43.
- Conte M-E. (1996), “Anaphoric encapsulation”, in *Belgian Journal of Linguistics*, 10, pp. 1-10.
- Conte M.-E. (1999), “Deissi testuale e anafora”, in Conte M.-E., *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 11-27.
- Corno D. (1991), “Il ragionar testuale: il testo come risultato di un processo di comprensione”, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 45-67.
- Croft W., Cruse A. (2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.
- De Mauro T. (1985), “Appunti e spunti in tema di (in)comprensione”, in *Linguaggi – Bollettino quadrimestrale* 2, 3, pp. 22-32.
- De Mauro T. (1994), *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2018), *L’educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- Diadori P. (2015), “Tecniche per l’insegnamento della L2”, in Diadori P. (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 61-77.
- Ferrari A. (2022), *Il testo scritto tra coerenza e coesione*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Ferreri S. (2019²), “Breve storia di un curriculum di lettura”, in Ferreri, S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 9-90.
- Ferreri S., Lucisano P. (1996), “Indagine IEA sull’alfabetizzazione e svantaggio linguistico”, in Colombo A., Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizioni e di intervento*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 55-83.
- Fogarty R. J., Kerns G. M., Pete B. M. (2021), *Literacy. How a focus on decoding, vocabulary, and background knowledge improves reading comprehension*, Solution Tree Press, Bloomington.
- Givón T. (1983), *Topic Continuity in Discourse*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
- Kendeou P., Muis K. R., Fulton S. (2011), “Reader and text factors in reading comprehension processes”, in *Journal of Research in Reading*, 34, 4, pp. 365-383.
- Kintsch W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Korzen I. (2015), “Anafore, strutture lessicali e strutture testuali. Relazioni anaforiche e tipologia linguistica in prospettiva comparativa”, in Ferrari A., Lala L., Stojmenova R. (a cura di), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni/Textualité. Fondements, unités, relations/Textualidad. Fundamentos, unidades, relaciones*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 133-149
- Lavinio C. (2000), “Tipi testuali e processi cognitivi”, in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144.

- Lindes P., Laird J. E. (2017), "Cognitive modeling approaches to language comprehension using construction grammar", in *2017 AAAI Spring Symposium Series*, pp. 213-221.
- Lorenzi A. (2019²), "La varietà delle operazioni di comprensione", in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 131-151.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma-Bari.
- Lumbelli L. (2018), "Productive thinking in place of problem solving? Suggestions for associating productive thinking with text comprehension fostering", in *Gestalt Theory*, 40, 2, pp. 131-148.
- Marchese M. A. (2019^{2a}), "Linee-guida per un curriculum", in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 72-81.
- Marchese M. A. (2019^{2b}), "La varietà dei testi", in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 82-93.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari.
- OCSE [OECD] (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris.
- Van Dijk T. A. (1977), *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, Longman, New York-London.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York.
- Vedovelli M. (2009), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Verhoeven L., Reitsma P., Siegel L. S. (2011), "Cognitive and linguistic factors in reading acquisition", in *Reading and writing*, 24, 4, pp. 387-394.
- Verhoeven L., Van Leeuwe J. (2008), "Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study", in *Applied Cognitive Psychology*, 33, 3, pp. 407-423.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.
- Voghera M., Bottone A., Buoniconto A., Genna G., Orrico R., Vena D. (in questa monografia), *Leggere e Comprendere (LeCo): una proposta per il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo*.
- Werlich E. (1978), *A Text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.