LEGGERE IL "NON-SCRITTO"

UNO STUDIO QUALITATIVO NELLE SCUOLE POST-OBBLIGATORIE DEL CANTONE TICINO CIRCA L'IMPIEGO DELLE ABILITÀ INFERENZIALI NELLA COMPRENSIONE DEL TESTO

Inauguraldissertation

an der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern

zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

Elisa Désirée Manetti

Promotionsdatum: **14. Oktober 2022**

eingereicht bei

Prof. Dr. **Bruno Moretti**, **Institut für Italienische Sprache und Literatur** der Universität Bern

und

Prof. Dr. **Luca Cignetti**, **Dipartimento formazione e apprendimento** der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Manetti Elisa Désirée
Via Francesco Ballerini 19B
6600 Locarno (TI)
2012-057-055

Bern, den **3. Juni 2022**

source: https://doi.org/10.48549/5132 | downloaded: 3.7.2025

Saper leggere non significa più aver riconosciuto le parole,
ma aver costruito una relazione tra il contesto e le parole,
che permette di fabbricare il senso.
(Eveline Charmeux)

INDICE

Ringraziamenti 6

Abstract 8

Nota al testo 9

Tavola delle abbreviazioni 10

Introduzione 11

i. La lettura nel nuovo millennio e la necessità di innovazioni nella didattica

ii. Scopo della ricerca e domanda di ricerca

iii. Struttura del lavoro

Capitolo 1: La lettura e la testualità nel contesto scolastico ticinese 21

1.1 L'organizzazione scolastica nel Cantone Ticino

1.1.1 Il piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese

1.1.2 I piani di studio delle scuole post-obbligatorie ticinesi

1.2 Le prove standardizzate in lettura

1.2.1 Cosa sono e cosa misurano le prove standardizzate

1.2.2 La prova internazionale OCSE-PISA

1.2.2.1 La lettura nelle prove OCSE-PISA

1.2.2.2 La Svizzera e il Ticino a confronto con il contesto internazionale

1.2.3 La prova nazionale VeCoF e i risultati in lettura

1.2.4 La prova nazionale INVALSI e i risultati in lettura

1.3 Il testo quale unità di ricerca

1.3.1 La testualità

1.3.2 Gli impliciti, la coerenza e la coesione

Capitolo 2: I processi coinvolti nella comprensione del testo 61

2.1 I modelli relativi ai processi coinvolti nella comprensione

2.1.1 Piaget e lo sviluppo del pensiero astratto

2.1.2 Il modello della comprensione di Kintsch e van Dijk

2.1.3 La teoria dei modelli mentali di Johnson-Laird

2.1.4 Ulteriori processi rilevanti per la comprensione del testo

2.2 Gli elementi di rappresentazione delle conoscenze

2.2.1 I frames, gli schemi e gli script culturali

2.2.2 Le conoscenze enciclopediche personali

2.3 Il ruolo della memoria di lavoro e della memoria a lungo termine

2.3.1 Memoria di lavoro e memoria a lungo termine: affinità e differenze

2.3.2 Memoria episodica e memoria semantica

Capitolo 3: Il processo inferenziale 86
3.1 L'inferenza: un fenomeno complesso
3.2 Stato dell'arte: definizioni e classificazioni del processo inferenziale
3.2.1 L'inferenza nella tradizione cognitivista
3.2.2 L'inferenza nella tradizione linguistica
3.2.2.1 La prospettiva degli strumenti linguistici di consultazione
3.2.2.2 La prospettiva della pragmatica
3.2.2.3 La prospettiva della lettura
3.3 Il processo inferenziale
3.3.1 Come opera un'inferenza nella comprensione di testi
3.3.2 Una proposta di definizione operativa
3.3.3 Una proposta di classificazione
3.3.3.1 Inferenza connettiva (backward inference)
3.3.3.2 Inferenza elaborativa (forward inference)
3.3.3.3 Ragionamenti inferenziali integrativi
3.3.4 Breve considerazione conclusiva

Capitolo 4: Descrizione del progetto di ricerca 127
4.1 Metodologia di lavoro
4.1.1 La scelta del target
4.1.2 La metodologia di raccolta dati
4.2 La fase pilota
4.2.1 Impostazione e svolgimento della fase pilota
4.2.2 Risultati della fase pilota e implicazioni per la fase principale
4.3 La fase principale
4.3.1 Presentazione del campione di testi
4.3.2 Presentazione delle domande
4.3.3 Somministrazione e svolgimento della prova
4.3.4 Impostazione dell'analisi

Capitolo 5: Analisi del campione di dati raccolto 151
5.1 Testo 1
5.1.1 Presentazione dei risultati
5.1.2 Commento ai risultati
5.2 Testo 2
5.2.1 Presentazione dei risultati
5.2.2 Commento ai risultati
5.3 Testo 3
5.3.1 Presentazione dei risultati
5.3.2 Commento ai risultati
5.4 Testo 4
5.4.1 Presentazione dei risultati
5.4.2 Commento ai risultati

5.5 Testo 5
5.5.1 Presentazione dei risultati
5.5.2 Commento ai risultati
5.6 Testo 6
5.6.1 Presentazione dei risultati
5.6.2 Commento ai risultati
5.7 Testo 7
5.7.1 Presentazione dei risultati
5.7.2 Commento ai risultati
5.8 Testo 8
5.8.1 Presentazione dei risultati
5.8.2 Commento ai risultati
5.9 Testo 9
5.9.1 Presentazione dei risultati
5.9.2 Commento ai risultati
5.10 Questionario sulle abitudini di lettura: presentazione e commento dei risultati

Conclusione 268
i. Discussione dei risultati
ii. Prospettive didattiche e sviluppi futuri

Riferimenti bibliografici 296

Appendice 322

Ringraziamenti

La realizzazione del presente lavoro di ricerca certifica il raggiungimento di un traguardo importante e prestigioso nel mio percorso universitario così come nella vita. Naturalmente, questo non sarebbe stato possibile senza il sostegno e l'appoggio di un incredibile numero di persone, che vorrei citare e ringraziare in questa sede.

In primo luogo, un grandissimo GRAZIE va ai relatori del presente lavoro, il Prof. Dr. Bruno Moretti dell'Università di Berna e il Prof. Dr. Luca Cignetti del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI, poiché grazie alle proficue discussioni e alle loro osservazioni puntuali per ogni tappa della ricerca, hanno contribuito in maniera davvero significativa alla mia crescita quale ricercatrice durante i tre anni di lavoro al presente dottorato. Una così breve menzione non è davvero sufficiente per esprimere la mia gratitudine.

In secondo luogo, ringrazio il Decanato dell'Università di Berna, la Direzione del DFA e la Direzione SUPSI per avermi concesso l'opportunità di intraprendere un percorso dottorale, di proseguire nella mia formazione, di perfezionare le mie competenze nell'ambito della ricerca e di entrare a fare parte di una rete molto attiva e ricca di stimoli. Riservo una menzione particolare ai colleghi della sezione Ricerca del DFA, soprattutto alla responsabile, Prof. Dr. Lorena Rocca, e ai colleghi del Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione (DILS), Prof. Dr. Simone Fornara, Prof.ssa Dr. Silvia Demartini e Dr. Sara Giulivi, che mi hanno accolta nel loro bellissimo gruppo e mi hanno supportata in ogni modo possibile durante questi anni di ricerca; un grazie in questo senso va anche all'amica e collega Eleonora Zucchini dell'Università di Bologna, con la quale ho condiviso una parte del percorso dottorale. Sempre nell'ambito del corpo accademico del DFA, ci tengo a ringraziare le colleghe del Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) Miriam Salvisberg, Francesca Crotta e Sandra Fenaroli per avermi garantito l'accesso ad alcuni dati utili sulle ricerche condotte sul territorio ticinese e sulle prove standardizzate nazionali e internazionali.

In terzo luogo, ringrazio il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino (in particolare la Divisione della scuola) per avermi permesso di raccogliere i dati necessari allo svolgimento di questa ricerca, e quindi di visitare le classi sul territorio nonostante la situazione particolare data dall'emergenza pandemica. Ringrazio anche i Direttori e le Direttrici che mi hanno garantito l'accesso alle loro sedi, i professori e le professoresse che mi hanno accolta nelle loro classi, e le allieve e gli allievi che hanno preso parte alla raccolta dati. Un ringraziamento particolare è rivolto alla professoressa Sabrina Fantini del Liceo di Mendrisio per la disponibilità e il supporto dimostrati fin dalle fasi di avvio della mia ricerca. Un'altra persona, interna all'ambiente della scuola, che devo ringraziare

sentitamente è l'amico e collega Francesco Giudici (Ceck), che mi ha fornito ottimi spunti e consigli per costituire la parte applicativa di questa ricerca.

Ci tengo inoltre a menzionare e a ringraziare le Professoresse dell'Università di Basilea, Prof. Dr. Angela Ferrari e Prof. Dr. Maria Antonietta Terzoli, e tutti i collaboratori della *Maiengasse*, dai quali ho sempre ricevuto un grandissimo supporto nel corso dell'intero percorso di formazione universitaria. Grazie anche ai professori dell'Università di Friburgo, Prof. Dr. Edoardo Fumagalli, Prof. Dr. Christian Genetelli e Prof. Dr. Uberto Motta, per avere contribuito allo sviluppo e al perfezionamento delle mie abilità nella ricerca durante gli anni di laurea specialistica.

Infine, ringrazio la mia famiglia, e in particolare mamma Sabina, per il costante sostegno durante tutti gli anni di studio. Concludo con una menzione particolare ai miei più cari amici, vicini e lontani, che in modi e tempi diversi hanno condiviso con me questo percorso, e ai quali sono immensamente grata per avermi non solo supportata, ma anche sopportata: Alessandro, Alessia, Arianna, Aurora, Cristiana, Fabiana, Flavia, Francesca, Matteo, Renato, Roberto e Roska.

Elisa Désirée Manetti

Abstract

La presente ricerca dottorale ha come oggetto principale d'indagine la capacità di generare inferenze da parte di studenti che hanno terminato la scolarità obbligatoria e ora frequentano una scuola professionale (commerciale o tecnica) oppure un liceo nel Cantone Ticino. Considerando le inferenze come abilità essenziali per la lettura di molteplici tipi e generi testuali, lo studio, di stampo prevalentemente qualitativo, si concentra sulle tipologie di *problem solving* che ogni singolo lettore adotta nel processo di trasformazione delle informazioni implicite (nel testo) in esplicite (nella mente), compiendo così l'inferenza.

I dati raccolti grazie a questa indagine esplorativa hanno permesso di descrivere il fenomeno inferenziale sia da un punto di vista teorico (al quale è dedicata la prima parte del lavoro) sia da un punto di vista maggiormente improntato all'applicazione didattica (tematica principale della seconda parte della dissertazione). Le differenti strategie adottate nella risoluzione inferenziale sono state rilevate grazie a una prova di lettura ideata appositamente per la presente ricerca e distribuita a 445 studenti di scuola post-obbligatoria sul territorio ticinese. Le osservazioni si sono concentrate principalmente sulla suddivisione binaria tra inferenze di tipo connettivo e inferenze di tipo elaborativo, nel lavoro identificate rispettivamente come *backward inferences* e *forward inferences* secondo il tipo di "movimento" necessario al lettore per la loro risoluzione.

La necessità di esplicitare ciò che è presentato in maniera implicita ha inoltre portato a distinguere e quindi a descrivere un ulteriore tipo di strategia inferenziale (nella dissertazione identificato come "parametro" e non come vera e propria tipologia di inferenza come le precedenti) incentrato sull'integrazione di informazioni esterne al testo (ma solitamente ben note all'individuo): in un caso essa si rende necessaria per elaborare delle ipotesi interpretative che vengono continuamente generate e adattate nel corso della lettura, e in un altro essa porta invece a compiere un ragionamento opposto rispetto a quello richiesto, e quindi a introdurre nel testo delle vere e proprie "interferenze".

Quanto osservato nel corso dell'indagine ha consentito di rilevare degli aspetti che nelle prove di lettura svolte normalmente nel contesto scolastico non emergono in maniera così evidente. Lo scopo ultimo della ricerca vuole essere quello di portare a una maggiore consapevolezza circa la possibilità (e in parte la necessità) di includere una vera e propria "didattica dell'implicito" (ragionata) nell'ambito della lettura e della comprensione dei testi.

Nota al testo

Per ragioni di leggibilità, nel presente lavoro viene utilizzata la forma maschile singolare (*allievo* e *studente*) anche per riferirsi al genere femminile (*allieva* e *studentessa*); questo concerne anche l'utilizzo delle forme plurali inclusive *allievi* e *studenti* per intendere gruppi composti da entrambi i generi.

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International

Tavola delle abbreviazioni

CPC	Centro professionale commerciale
CPT	Centro professionale tecnico
CPV	Centro professionale del verde di Mezzana
DECS	Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
DFA	Dipartimento formazione e apprendimento
INVALSI	Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione
LiLu1	Liceo Cantonale Lugano 1
LiMe	Liceo di Mendrisio
MDL	Memoria di lavoro
MLT	Memoria a lungo termine
OCSE	Organizzazione per lo sviluppo e la cooperazione economica (ingl. OECD)
PISA	*Programme for International Student Assessment* (ingl.)
PL	Prova di lettura
PS	Prova standardizzata / Prove standardizzate
PSSOT	*Piano di studio della scuola dell'obbligo del Cantone Ticino*
QL	Questionario sulle abitudini di lettura
SE	Scuola elementare
SM	Scuola media
SMS	Scuola medio-superiore
SUPSI	Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
TIC	Tecnologie dell'informazione e della comunicazione
VeCoF	Verifica dell'acquisizione delle competenze fondamentali

INTRODUZIONE

i. La lettura nel nuovo millennio e la necessità di innovazioni nella didattica

Leggere è un processo attivo. È così che Pontecorvo e Pontecorvo (1986) definiscono l'attività che è oggetto di questa ricerca. Effettivamente, se si pensa all'impegno che un bambino deve profondere per imparare a decifrare i segni sulla pagina stampata e trasformarli in fonemi, quindi in parole e infine in un testo di senso compiuto, la lettura, che sia essa ad alta voce oppure silenziosa, è uno dei processi attivi per eccellenza. È ancora possibile parlare di processo attivo anche quando la lettura, dopo che un individuo ha acquisito la competenza e la padronanza necessarie, diventa praticamente automatizzata? La risposta è sì, soprattutto per quanto concerne tutto ciò che un testo presenta al lettore in maniera indiretta; in questo caso si pensa soprattutto alle informazioni implicite, fondamentali per consentire l'attivazione di determinati tipi di inferenze, oggetto di questa ricerca. Un testo, infatti, non potrà mai essere completamente esplicito in tutte le sue componenti, altrimenti risulterebbe illeggibile (cfr. Ferrari, 2014, p. 76); quale è quindi il compito del lettore (e della mente) quando si trova di fronte degli elementi testuali definibili come "incompleti"? Questa è una delle domande alle quali numerosi ricercatori e discipline, mediante studi, osservazioni e raccolte di dati, stanno tentando di dare una risposta (univoca e universale) da ormai lungo tempo; è proprio in questo contesto, illustrato perfettamente dalla citazione della scrittrice francese Eveline Charmeux riportata nelle pagine di apertura, che si inserisce il presente lavoro.

Vi sono quindi stati degli studiosi che hanno iniziato a unire la conoscenza in campo cognitivo e quella in campo linguistico. I loro studi hanno portato alla teorizzazione di modelli che per primi illustravano, secondo le conoscenze del tempo, quali potessero essere i principali processi attraverso i quali un lettore doveva passare per comprendere interamente e a più livelli ciò che stava leggendo. Le teorie formulate in quegli anni sono ancora alla base di molti studi più recenti, e lo stesso vale per la presente ricerca. Dall'inizio del nuovo millennio, tuttavia, queste teorie legate alla lettura e alla comprensione dei testi hanno necessitato di aggiornamenti e integrazioni più o meno importanti: da una parte questi sono stati guidati dallo sviluppo delle nuove tecnologie a livello scientifico, che consentono ad esempio di rilevare e di misurare alcuni elementi con maggiore precisione, dall'altra sono stati necessari a causa dei rapidissimi sviluppi nella tecnologia vissuti principalmente negli ultimi vent'anni, che hanno portato alla nascita di nuove forme testuali e strategie di lettura e interazione con esse.

Sono proprio le tecnologie, in questi ultimi due decenni, ad avere dato una svolta alla comunicazione e ad avere in qualche modo riabilitato il ruolo assunto dalla lettura nella vita di tutti i giorni: il canale di comunicazione privilegiato è passato, nell'arco di poco meno di due decenni, dal parlato allo scritto (cfr. Palermo, 2017; Cignetti & Manetti, 2021). Di conseguenza,

le nuove forme testuali che stanno sempre più emergendo grazie alla tecnologia necessitano anche di progressivi adattamenti nelle strategie di lettura. Si pensi ad esempio alla dimensione "libera" di un testo a schermo rispetto a quella lineare della pagina stampata: l'interazione del lettore con il testo è molto diversa, e così lo sono anche le strategie che devono venire adottate. Questo è vero soprattutto per quanto concerne gli ipertesti, un tipo testuale che ormai è presente in maniera pervasiva, ma che a livello scolastico viene ancora poco considerato (cfr. ad esempio Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese [PSSOT], 2015, e Consorzio PISA.ch, 2019)

Per potere analizzare l'evoluzione (molto rapida) delle competenze richieste nella *reading literacy*[1] sono molto utili i dati che si possono ricavare dai quadri teorici elaborati per le prove standardizzate (ci si riferisce qui in particolare a prove come OCSE-PISA, sviluppate appositamente per essere distribuite in tutto il mondo); essi, infatti, illustrano il continuo progresso nella direzione degli studi legati alla lettura e alla comprensione, in quanto ciclicamente tali quadri vengono aggiornati per rispondere a dei bisogni specifici imposti dalla società. Già a proposito delle prime prove, distribuite ormai oltre vent'anni fa nel contesto della ricerca OCSE-PISA, Nardi (2002) scriveva di una società che richiede ai propri lavoratori di essere sempre più attivi, proattivi e pronti al cambiamento. Proprio a questo proposito, Nardi (2002, p. 16) sottolinea come «in questo contesto, il capitale educativo su cui ciascuno può contare non è tanto ciò che ha effettivamente appreso nella fase sequenziale dell'istruzione, quanto la propria capacità a continuare ad apprendere».

Nonostante questi cambiamenti e aggiornamenti, uno degli aspetti che rimane ancora marginale, oppure che viene studiato ma sempre parallelamente ad altri processi, è quello dell'abilità di un lettore di sapere generare inferenze. Al momento della pubblicazione della presente ricerca, nelle prove standardizzate più diffuse sul territorio ticinese le inferenze risultano incluse in quadri teorici che però approfondiscono anche altri aspetti legati alla comprensione. Questo lavoro, dunque, si inscrive in un contesto che si sta progressivamente ampliando verso la considerazione di tali ambiti eterogenei e che, grazie alla base fornita dalle prove standardizzate, si concentra sullo studio e sull'approfondimento di ulteriori aspetti sempre più importanti per le nuove forme testuali (e quindi fondamentale anche per il già citato concetto di *reading literacy*).

[1] In questa ricerca si è deciso di mantenere la denominazione inglese del concetto poiché si reputa che la sua traduzione italiana, "alfabetizzazione di lettura", non rispecchi pienamente tutto ciò che la *literacy* comporta, ovvero ciò che «consente [ai singoli] di utilizzare le proprie conoscenze e abilità in un nuovo contesto, di analizzare una serie di situazioni nell'ambito di una determinata problematica, di riflettere in modo logico e di comunicare efficacemente» (Consorzio PISA.ch, 2019, p. 5). Per una spiegazione più approfondita del concetto e la sua inscrizione nel contesto della ricerca cfr. §1.2.1.

Perché è importante dedicare una ricerca a un unico processo come quello delle inferenze? Le risposte possono essere molteplici, ma una in particolare è fondamentale nella prospettiva del presente lavoro: perché i dati della scuola ticinese mostrano che esiste un bisogno specifico (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019). Affinché possa essere sviluppata una didattica (laboratoriale) mirata, il fenomeno va innanzitutto rilevato e studiato in maniera approfondita nel contesto in cui esso si inscrive; solo in seguito a questi passaggi sarà possibile identificare con precisione quali strategie potrebbero effettivamente essere le più adatte per sviluppare le competenze che gli allievi necessitano in questo ambito. Una simile proposta didattico-applicativa necessita anche di un nuovo approccio a livello di strategie di lettura, nonché di un nuovo modo di navigare e di interrogare i testi; la *reading literacy* e il continuo aggiornamento della sua definizione nel corso degli anni (nelle prove standardizzate e in particolare in OCSE-PISA) è un esempio e un ottimo indicatore di come, ciclicamente, occorra un adattamento affinché le risorse personali dell'individuo e le necessità della società combacino.

Una ricerca a livello cantonale dal titolo *Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino*, che al momento della stesura del presente lavoro di dottorato è ancora in corso di svolgimento,[2] nei volumi finora pubblicati ha presentato un quadro molto interessante delle abitudini di lettura riscontrabili nel contesto scolastico ticinese (cfr. Bruno et al., 2020; Cignetti & Manetti, 2021). Il secondo volume, curato da Luca Cignetti ed Elisa Désirée Manetti (Cignetti & Manetti, 2021), è dedicato proprio alla lettura a scuola, e si apre (dopo i contributi istituzionali dell'Onorevole Manuele Bertoli e della Professoressa Raffaella Castagnola Rossini) con una citazione tratta dalla *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari (1973), che si vuole riportare anche in questa sede per sottolineare la centralità che riveste l'ambiente scolastico nel favorire il contatto tra gli allievi e la lettura:

> L'incontro decisivo tra i ragazzi e i libri avviene sui banchi di scuola. Se avviene in una situazione creativa, dove conta la vita e non l'esercizio, ne potrà sorgere quel gusto della lettura col quale non si nasce, perché non è un istinto. Se avviene in una situazione burocratica, se il libro sarà mortificato a strumento di esercitazioni (copiature, riassunti, analisi grammaticale eccetera), soffocato dal meccanismo tradizionale: «interrogazione-giudizio», ne potrà nascere la "tecnica" nella lettura, ma non il "gusto". I ragazzi sapranno leggere, ma leggeranno solo se obbligati.

In questo contesto, legato alle esperienze reali e alle emozioni suscitate dalla lettura, l'abilità inferenziale si inscrive perfettamente. Per questo processo linguistico e cognitivo è infatti molto

[2] La ricerca è finanziata dalla Divisione della cultura e degli studi universitari (DCSU) e dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino (DECS).

importante praticare una lettura attiva: se un compito viene svolto in maniera automatica, non tutte le tipologie di *problem solving*[3] inferenziale possono venire attivate. Semplificando di molto alcuni dei processi, ad esempio un lettore non sarà in grado di ricostruire un significato implicito se l'informazione non è data nel testo, oppure non saprà modificare la propria immagine mentale sulla base delle nuove informazioni ricavate attraverso la lettura e l'integrazione delle proprie conoscenze.

L'avvicinamento precoce alla lettura mediante un approccio non meccanico è stato sempre più consigliato e quindi praticato nel nuovo millennio; in questo sono stati fondamentali i contributi di Aidan Chambers pubblicati negli anni Novanta.[4] Numerosi studi svolti nel corso degli ultimi anni nella scuola italiana (cfr. in particolare Cisotto, 2006a, 2006b; Blezza Picherle, 2013; De Mauro, 2018; Bertolini e Cardarello, 2020; Oakhill e colleghi, 2021) hanno dimostrato come un approccio che coinvolga attivamente gli allievi fin dalle prime fasi della lettura (che significa, ad esempio, chiedere quali siano le loro preferenze tra una selezione di libri) porti a dei risultati molto positivi nei confronti delle attività successivamente proposte dal docente. Questo approccio è consigliato e attivamente applicato anche nella scuola dell'obbligo ticinese secondo le linee guida presenti nel PSSOT (2015).

A proposito della lettura nella scuola ticinese, sempre nel volume a cura di Cignetti e Manetti (2021) vengono rilevate alcune delle criticità emerse soprattutto negli ultimi anni con l'avvento delle nuove tecnologie che, di fatto, entrano in grande competizione con le attività di lettura al di fuori delle aule scolastiche. In questo senso, «l'attualità della denuncia di Rodari è innegabile, ed è oggi resa più acuta da nuove forme di distrazione che rendono la lettura, dentro e fuori le aule scolastiche, ancora più minacciata» (Cignetti & Manetti, 2021, p. 96). Proprio dal fatto che sempre meno ragazzi sembrano provare piacere nelle attività di lettura (nonostante gli sforzi continuamente profusi in questa direzione, come ricordato poco sopra) e dai dati in continuo peggioramento che vengono rilevati con regolarità da vent'anni a questa parte grazie alle prove standardizzate (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019; OECD, 2019b), emerge sempre più chiaramente la necessità di uno studio approfondito sulle difficoltà di lettura e comprensione riscontrate dagli allievi, che sembra essere una delle maggiori cause per cui i giovani e i giovanissimi si allontanano dalla lettura. Un ruolo importante in questo ambito sembra riguardare proprio dalle informazioni implicite e, di conseguenza, da determinati tipi di

[3] Nel corso del presente lavoro viene adottata la dicitura *problem solving* in inglese perché si ritiene essere più incisiva rispetto alla traduzione italiana, 'risoluzione del problema', nella descrizione del processo attuato dai lettori nel contesto di attivazione inferenziale.
[4] Cfr. in particolare Chambers (2011a, 2011b).

attivazione inferenziale – che, se non sufficientemente "esercitate", possono portare a difficoltà crescenti anche in altri contesti (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019; Manetti, 2022).

ii. Scopo della ricerca e domanda di ricerca

Dato quanto appena illustrato, emerge in maniera molto chiara la necessità di raccogliere e di analizzare dei dati attuali relativi alla lettura e alla comprensione dei testi. Per potere garantire un approfondimento dedicato al fenomeno cognitivo e interpretativo delle inferenze si è dunque voluto sviluppare uno studio di caso che, attraverso l'analisi delle prestazioni di una selezione di allievi delle scuole post-obbligatorie ticinesi, potesse rilevare esclusivamente tale competenza. Si è dunque preso spunto dai quadri teorici e dall'impostazione delle prove standardizzate che, per la loro natura e la loro diffusione, hanno una grande importanza e una grande rilevanza all'interno del contesto scolastico:

> Per potere studiare in maniera più approfondita il fenomeno inferenziale nelle differenti tipologie in cui esso si può manifestare, si è deciso di utilizzare proprio le prove standardizzate conosciute e diffuse sul territorio ticinese (OCSE-PISA e VeCoF ma anche l'italiana INVALSI) quali basi teoriche e metodologiche per potere sviluppare una ricerca la cui parte applicativa potesse rilevare dei dati esclusivamente riconducibili al fenomeno inferenziale. Questo perché OCSE-PISA, nonostante la presenza del processo relativo alle inferenze nel quadro teorico, ne testa solo una parte legata principalmente all'integrazione e quindi all'associazione di informazioni presenti in maniera implicita nei testi; ciò che riguarda le inferenze in senso più interpretativo, invece, a causa della natura stessa della prova internazionale non è incluso (Manetti, in stampa).

Oltre alla possibilità di approfondire maggiormente questo aspetto che, al momento della pubblicazione del presente lavoro, appare ancora relativamente marginale nella ricerca, l'adozione di una metodologia di lavoro già utilizzata nelle prove standardizzate consente di sviluppare strumenti di raccolta dati e di analisi già affidabili e attendibili. È tuttavia importante considerare che la presente ricerca non vale quale generalizzazione dei dati sulle inferenze a livello ticinese, bensì si tratta, come detto, di uno studio di caso in quanto la popolazione selezionata non è rappresentativa di tutti gli studenti che frequentano i primi due anni di scuola post-obbligatoria nel Cantone Ticino e nemmeno di tutte le scuole presenti sul territorio.[5]

[5] Se si prende come esempio la prova PISA svolta nel Cantone Ticino, per potere considerare generalizzabili i dati raccolti si necessita di un campione di circa il 30% del totale degli allievi per il gruppo *target* (in un rapporto di circa 1 a 3, per cui la popolazione di 3'000 quindicenni ticinesi viene rappresentata da un totale di circa 1'000 allievi) (informazione ottenuta dai colleghi del Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi del DFA SUPSI). Non essendo il caso del presente lavoro, ed essendo il il campione selezionato frutto della disponibilità casuale delle sedi contattate, esso viene considerato come uno studio di caso. I dati raccolti sono comunque stati sufficienti per osservare alcuni fenomeni particolarmente interessanti per quanto concerne l'abilità inferenziale degli studenti partecipanti alla prova.

Come si vedrà nel dettaglio nelle sezioni specifiche, la domanda di ricerca può essere declinata secondo un discreto numero di variabili. In primo luogo, quello che si vuole indagare attraverso questo studio è l'abilità che gli allievi dimostrano di avere (sia quantitativamente sia qualitativamente) quando vengono posti di fronte a un testo che contiene informazioni implicite di differenti tipo (che quindi portano alla generazione di differenti tipologie di inferenze). Ci si aspetta che dalla raccolta dati (effettuata per mezzo di una prova di lettura comprendente stimoli appartenenti a differenti tipi testuali) emergano delle differenze relative alle strategie adottate per il *problem solving* inferenziale. Queste, secondo le ipotesi iniziali, possono dipendere da diverse variabili, che possono essere sia estrinseche (come il tipo testuale o la tipologia di *item*[6] utilizzata per le domande di comprensione) sia intrinseche (come la strategia di lettura adottata dal singolo lettore e le sue conoscenze pregresse su un determinato argomento). Le inferenze, essendo un fenomeno prevalentemente cognitivo, sono direttamente influenzate soprattutto da queste ultime variabili, perciò ci si aspetta di rilevare un discreto numero di differenti strategie di risoluzione. L'adozione di tale metodologia di lavoro consente di avere a disposizione tutti gli strumenti necessari per l'analisi e il confronto dei dati.

In secondo luogo, la ricerca vuole interrogarsi sulla complessità di alcune tipologie di inferenze: è possibile, attraverso i dati raccolti, rilevare delle differenze relative all'elaborazione delle inferenze indipendentemente dal contesto (e dal cotesto) in cui esse vengono inscritte? In questo senso ci si aspetta che emerga una differenza tra le tipologie di inferenza, e grazie ai dati si indagheranno in maniera più approfondita quali possibili variabili rendono alcune inferenze più complesse da elaborare rispetto ad altre. Tale interrogativo di ricerca porta inoltre a una seconda ipotesi che riguarda le strategie di lettura e di attivazione inferenziale adottate dagli allievi: cosa accade se, durante la lettura, un allievo attiva un'inferenza non richiesta? Quale tipo di informazione viene elaborata e perché? Nel caso invece di una non attivazione inferenziale quando necessaria, come vengono portate a termine le esplicitazioni dei contenuti impliciti (per rispondere alle domande di comprensione)? È possibile individuare delle scelte e delle tendenze comuni? Anche in questi casi ci si aspetta di raccogliere dati a sufficienza per potere rilevare e quindi indicare e descrivere delle tendenze specifiche legate a un *problem solving* inferenziale difficoltoso.

Infine, attraverso la raccolta di dati relativi alle abitudini di lettura degli allievi si vuole indagare se è possibile trovare delle corrispondenze tra queste variabili e i risultati raggiunti dagli allievi nella prova di lettura. In questo caso si ipotizza che vi possano essere dei vantaggi

[6] Per *item* in questa sede si intende la domanda formulata e le varie tipologie di risposte a essa assegnate; viene quindi ripresa la medesima concezione utilizzata nelle prove standardizzate (cfr. in particolare OECD, 2019a).

per gli allievi che trascorrono maggiore tempo nella lettura e quindi sono abituati a elaborare in maniera più autonoma e rapida alcuni tipi di indizi testuali necessari poi all'attivazione di inferenze.

Lo scopo ultimo della ricerca vuole essere quello di fornire ai docenti e agli esperti delle scuole ticinesi dei dati sui quali riflettere, anche in più contesti, e portare al centro dell'attenzione la tematica inferenziale nei percorsi didattici dedicati alla lettura e alla comprensione. Inoltre, dato che in Ticino la lingua di scolarizzazione è l'italiano, si potrebbe estendere il discorso anche ad altre materie per cui l'abilità inferenziale, almeno di determinati tipi, può essere richiesta (cfr. Manetti, in stampa). Per questo motivo è fondamentale ricavare dei dati attuali, che possano rispondere ai bisogni effettivi del momento; complice anche la situazione pandemica vissuta durante gli anni scolastici 2020 e 2021, ci si rende conto che alcune delle tendenze osservate nel presente lavoro possono essere state influenzate proprio da questo contesto straordinario.

iii. Struttura del lavoro

La ricerca si articola in due sezioni principali: la prima, che comprende i capitoli 1, 2 e 3, è di stampo teorico ed esplicativo, e la seconda, al cui interno vi sono i capitoli 4, 5 e la *Conclusione*, presenta le diverse fasi della raccolta dati e l'analisi di quanto rilevato. Il primo capitolo descrive il contesto scolastico nel quale si inscrive la ricerca, e in particolare vengono presentati i piani di studio che regolano l'insegnamento (della lettura) nelle scuole dell'obbligo ticinesi e nei differenti indirizzi di studio del grado post-obbligatorio. Questo è necessario per comprendere il discorso relativo alle prove standardizzate (di cui si citano e si analizzano i quadri teorici) e ai risultati ottenuti dagli allievi ticinesi nel corso dei più recenti cicli di somministrazione. Il capitolo viene completato da una sezione dedicata alla testualità e al ruolo degli impliciti nella lettura e nella comprensione; la tematica viene trattata dal punto di vista della linguistica testuale adottando prevalentemente la terminologia e i concetti presentati dal *Modello di Basilea*.[7]

Tali considerazioni portano a un discorso maggiormente approfondito e incentrato sui processi coinvolti nella comprensione del testo esposto nel secondo capitolo. Partendo da un quadro più generale, nel quale vengono presentati alcuni dei modelli più comuni relativi alla comprensione del testo, si arriva fino alla descrizione di processi ed elementi più particolareggiati. Un'attenzione specifica è riservata ai processi necessari alla rappresentazione

[7] Cfr. Ferrari (2014; 2019); Ferrari et al. (2021).

delle conoscenze (come, ad esempio, schemi, *script* e *frames*) e al loro funzionamento, ma anche al ruolo che rivestono sia la memoria di lavoro sia la memoria a lungo termine nell'elaborare e quindi nel richiamare alla mente ciò che è necessario alla comprensione del testo decodificato. Questo discorso, che si articola in tre sottosezioni, viene trattato principalmente dal punto di vista cognitivo coinvolto nel processo di comprensione dei testi.

Il terzo capitolo è interamente dedicato all'analisi e all'approfondimento del concetto di inferenza sia in ambito cognitivo sia in ambito linguistico. Dopo un'introduzione sullo stato dell'arte relativo alla materia, ci si concentra sulle differenze riscontrabili nell'ambito della tradizione cognitivista e in quello della tradizione linguistica; in quest'ultimo caso vengono adottati e quindi analizzati i differenti punti di vista dell'una e dell'altra tradizione. In seguito, vengono illustrati differenti tipi di inferenze e si definiscono le peculiarità che permettono di distinguere un tipo da un altro. Queste definizioni e questi concetti così come descritti nel *Capitolo 3* sono centrali per potere seguire e comprendere l'analisi dei dati raccolti che viene svolta nel *Capitolo 5*.

Il quarto capitolo, il primo della seconda sezione, descrive il progetto di ricerca nella sua parte applicativa. Si tratta di indicazioni legate prevalentemente alla metodologia di lavoro, alla scelta del *target* e all'impostazione dell'analisi; è inoltre presente una sezione in cui viene presentata la fase pilota del progetto che è servita per costituire e adattare la raccolta dati principale.[8] L'ultima sezione del capitolo presenta la fase principale del progetto e illustra tutte le caratteristiche della prova di lettura somministrata nelle 30 classi di scuola post-obbligatoria ticinese che hanno preso parte al progetto. Il quinto capitolo, il secondo della seconda parte, è interamente dedicato alla presentazione dei dati raccolti sul territorio e alla loro analisi. La sua struttura segue la medesima sequenza con la quale i testi sono stati presentati agli allievi nella prova di lettura: ogni sezione si apre con il testo e le domande a esso relative, prosegue poi con una presentazione (anche per mezzo di grafici) dei dati ricavati, e infine espone un'analisi più approfondita di questi dati e un commento ad alcuni fenomeni osservati che si ritengono particolarmente degni di nota per lo studio dei processi inferenziali. In questa sezione sono anche presenti esempi di risposte reali fornite dagli allievi: questo significa che sono stati riportati anche gli errori di varia natura (ortografici, lessicali, sintattici) da loro commessi.

Chiude il lavoro un capitolo di discussione generale su quanto rilevato grazie a questa ricerca; la discussione si concentra in particolare sull'importanza di un maggiore

[8] La complessa situazione pandemica nella primavera 2020 non ha consentito lo svolgimento dell'indagine pilota come inizialmente auspicato; per questo motivo, la prima fase di ricerca applicata è stata notevolmente ridimensionata (cfr. §4.2).

approfondimento e sviluppo del tema delle inferenze a livello della didattica e propone concretamente dei progetti futuri che potrebbero essere utili per progredire proprio in questa direzione. È inoltre presente un'appendice in cui sono riportati i risultati della fase pilota e i materiali distribuiti agli studenti (sia nella fase pilota sia nella fase principale).

CAPITOLO 1

LA LETTURA E LA TESTUALITÀ
NEL CONTESTO SCOLASTICO TICINESE

1.1 L'organizzazione scolastica nel Cantone Ticino[9]

In questo capitolo, prevalentemente di stampo informativo, si illustra in breve il sistema scolastico ticinese e le sue peculiarità rispetto ai sistemi adottati nel resto della Svizzera. Ci si concentra in particolare sui piani di studio (su quelli attualmente in vigore e, a termine di paragone, in parte anche su quelli precedenti) sia della scuola dell'obbligo sia della scuola post-obbligatoria; l'attenzione viene focalizzata (quasi) esclusivamente sulle sezioni dedicate all'insegnamento dell'italiano, che è la lingua di scolarizzazione in Ticino, poiché è dove che vengono illustrate le competenze dedicate alla lettura.

Al fine di seguire un discorso coerente per quanto concerne sia la cronologia sia lo sviluppo delle competenze, inizialmente vengono trattati i piani di studio della scuola dell'obbligo, mentre successivamente si passa a quelli delle scuole post-obbligatorie. Per entrambi i gradi di istruzione sono presentati dapprima dei tratti generali che riguardano la suddivisione in anni di scolarizzazione e i diversi diplomi conseguibili in differenti percorsi di studio (questo in particolare concerne il grado post-obbligatorio), e in seguito viene approfondito il discorso legato alle competenze.

1.1.1 Il piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese

Con l'anno scolastico 2015/2016 in Ticino è entrato in vigore il nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (PSSOT, 2015) che sostituisce i vecchi piani di studio per la scuola elementare e per la scuola media, datati rispettivamente 1984 e 2004,[10] e stabilisce concretamente una continuità tra i due differenti gradi scolastici. Questo documento è una conseguenza diretta del concordato HarmoS (*HarmoS Konkordat*) che definisce un'armonizzazione della scolarizzazione obbligatoria a livello federale, in particolare nella sua durata e nella sua suddivisione in differenti cicli di studio:

> *Mit der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schulen (HarmoS-Konkordat) wurde beschlossen, für die obligatorische Schule nationale Bildungsstandards zu entwickeln, einzuführen und im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings regelmässig zu überprüfen* (Angelone & Keller, 2019, p. 3).

L'accordo è entrato in vigore il 1° agosto 2009 (cfr. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007), e prevede che tutti i bambini e i ragazzi di età compresa tra i 4 e

[9] Si tenga presente che quanto riportato nell'intero capitolo è in vigore in Ticino al momento della stesura della presente ricerca. All'atto della pubblicazione è già entrato in vigore il *Piano di studi revisionato* (2022), ma esso non viene considerato in quanto il presente lavoro si basa sulla versione 2015.

[10] Cfr. Programmi per la scuola elementare (1984); Piano di formazione della scuola media (2004).

i 14 anni e risiedenti in Svizzera siano obbligati a frequentare e a portare a termine undici anni di scolarizzazione nei tre diversi gradi: scuola dell'infanzia (SI), scuola elementare (SE) e scuola media (SM). Questi anni di scolarizzazione obbligatoria si suddividono in tre cicli secondo una struttura predefinita, identica per l'intero Paese; per il Ticino vale quanto segue:

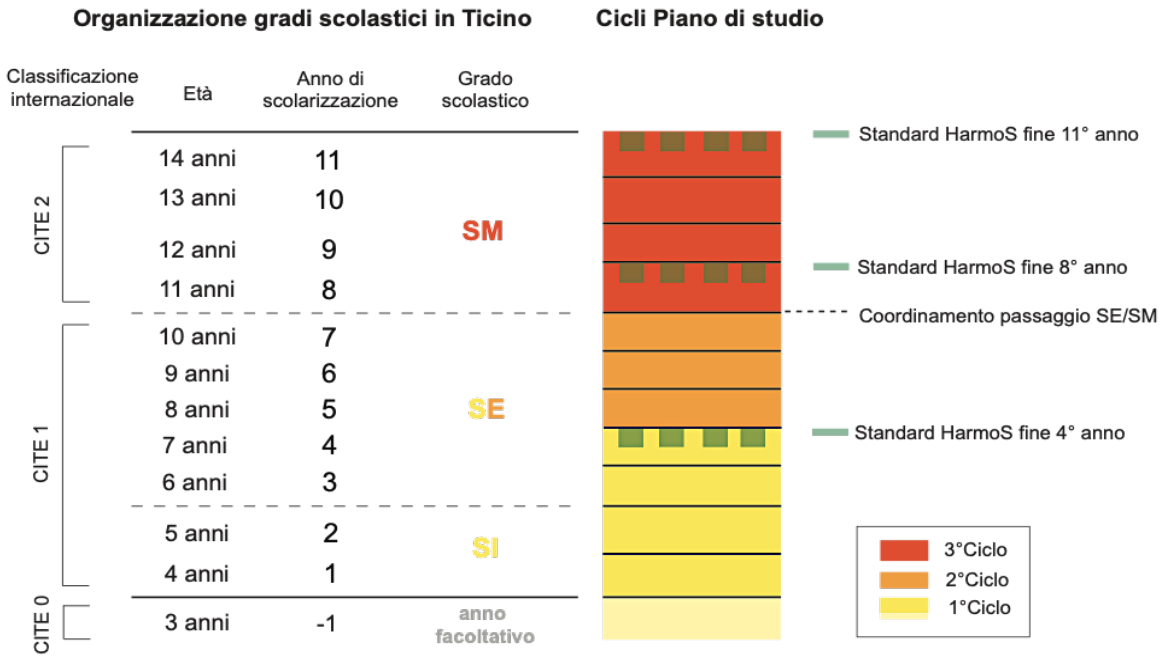


Figura 1. Fonte: PSSOT (2015, p. 13).

Secondo lo schema rappresentato nella fig. 1, in Ticino gli allievi terminano la loro formazione obbligatoria quanto hanno tra i quattordici e i quindici anni di età. È inoltre da tenere presente che l'entrata nella scuola elementare può avvenire solamente a sei anni compiuti; ciò significa che gli allievi nati tra ottobre e dicembre iniziano a frequentare il terzo anno di scolarizzazione più tardi rispetto ai loro coetanei proprio a causa di questa nuova regolamentazione.

Al termine di ogni ciclo, gli allievi dovrebbero aver raggiunto determinate competenze nelle varie discipline. Per quanto concerne l'italiano, la formazione avviene nell'arco dei tre cicli mediante lo sviluppo di competenze mirate che a loro volta si intersecano trasversalmente nell'attivazione di cinque differenti processi come segue:

				1°- 2°- 3° ciclo				
				Processi				
				Attivare	Contestualizzare	Strutturare	Realizzare	Rivedere
Ambiti di competenza	Ricezione	Ascoltare	Riflessione sulla lingua	Utilizzare e incrementare le conoscenze linguistiche.	Riconoscere un testo in base ai suoi scopi comunicativi.	Riconoscere un testo in base alle sue caratteristiche tipologiche.	Ricostruire i significati espliciti e impliciti del testo.	Valutare un testo con attegiamento critico.
		Leggere						
	Produzione	Parlare			Comporre testi adeguati al contesto comunicativo.	Comporre testi con precise caratteristiche tipologiche.	Produrre testi coerenti a livello logico e tematico.	Valutare l'adeguatezza delle proprie produzioni linguistiche.
		Scrivere						

Figura 2. Fonte: PSSOT (2015, p. 96).

L'unico ambito di competenza che viene preso in esame in questa sede è, come detto, quello relativo a *Leggere*. Nel PSSOT (2015, p. 97) la lettura viene presentata come un'attività poliedrica, il cui insegnamento mira non solo a fornire gli strumenti per poterla praticare, bensì anche allo sviluppo del piacere verso di essa:

> La lettura persegue tre finalità distinte: il piacere personale, l'accesso al sapere e l'inserimento nella vita sociale. Prioritari sono dunque il piacere di leggere, l'interiorizzazione e l'apprezzamento dei contenuti, lo sviluppo dell'immaginazione e del gusto, la scoperta che leggere è indispensabile per trovare informazioni per accrescere il proprio sapere e per soddisfare la propria curiosità e i propri bisogni. La scuola fornisce all'allievo le competenze strumentali per leggere e favorisce lo sviluppo dei processi cognitivi necessari alla costruzione dei significati; non deve però ignorare che l'educazione alla lettura passa anche e soprattutto attraverso lo sviluppo della curiosità e del piacere di leggere. La scelta di testi che rispondono ai bisogni cognitivi e affettivi dell'allievo fa sì che il piacere della lettura non si trasformi in obbligo della lettura. È fondamentale coltivare la consuetudine con i libri, rendendone facile e motivante l'accesso. Sono privilegiati i testi significativi sia sotto il profilo della qualità linguistica, sia in rapporto alle tematiche e ai valori in essi contenuti, appartenenti a tipologie e generi differenti (dal narrativo all'espositivo), comprese le forme testuali legate alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, come pagine web, ipertesti e grafici.

La scuola ticinese si pone, tra le finalità formative, non solo «lo sviluppo della competenza comunicativa», ma anche «l'accesso al patrimonio culturale e al sapere» (PSSOT, 2015, p. 95). Al centro dell'esercizio della lettura vi è dunque il piacere della scoperta e la motivazione a perseguire questa attività, un tipo di approccio che ricorda quello descritto e adottato, ad esempio, da Chambers (2011a; 2011b). In questo senso, il PSSOT (2015) valorizza e

regolamenta maggiormente l'insegnamento della lettura, lo scopo e le strategie che gli allievi imparano rapportandosi a diversi tipi e generi testuali.

Per quanto concerne la varietà testuale, nei Programmi per la scuola elementare (1984) e nel Piano di formazione della scuola media (2004) viene menzionato unicamente che le letture devono essere preferibilmente «significativ[e] sia sotto il profilo della qualità linguistica, sia in rapporto alle tematiche e ai valori in ess[e] contenuti» (Piano di formazione della scuola media, 2004, p. 28); la responsabilità della scelta ricade dunque principalmente sul singolo insegnante. Le indicazioni fornite dai Programmi per la scuola elementare (1984, p. 21) menzionano in maniera più diretta e specifica degli esempi di tipi e di generi testuali adatti per ogni attività e ai quali gli insegnanti possono fare riferimento: «Racconti, resoconti, fiabe, leggende […]; messaggi pubblicitari […]; testi dialettali, […]; articoli sportivi, scientifici, cronache […]; testi dialogati […]; testi di reperimento». Nel Piano di formazione della scuola media (2004, p. 33), invece, la lista è invece molto più breve: «Lettera, articolo, relazione, …». I puntini di sospensione, tuttavia, lasciano intendere che, essendo i generi menzionati già presenti nei Programmi per la scuola elementare (1984), si vuole fare riferimento a quelli.

Nel PSSOT (2015, pp. 107-109) vengono invece descritti i tipi testuali secondo una classificazione che ne identifica la loro funzionalità (basata principalmente su quanto proposto da Werlich, 1976; cfr. inoltre Lala, 2011, e Cignetti e Fornara, 2014), che è una novità rispetto ai precedenti piani di studio, ma che presenta, al contrario di questi ultimi, una limitata indicazione di generi testuali appropriati. Un'ulteriore novità introdotta nel PSSOT (2015) riguarda l'attenzione alle nuove forme testuali «legate alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione» (PSSOT, 2015, p. 97) che, naturalmente, negli anni Ottanta e nei primi anni Duemila erano ancora molto limitate.

L'incremento dei tipi testuali nel passaggio dai due piani di studio precedenti al PSSOT (2015) è ben visibile grazie a questa schematizzazione:

	Programmi per la scuola elementare (1984)	*Piano di formazione della scuola media* (2004)	*PSSOT* (2015)
Tipi testuali	Descrittivo Narrativo	Letterario Espositivo Argomentativo	Narrativo Descrittivo Espositivo Argomentativo Regolativo Espressivo/poetico Funzionale/formale

Tabella 1. Fonte: adattamento da Crotta et al. (2021, p. 27).

I precedenti programmi di studio consacravano come tipici dell'insegnamento elementare unicamente i testi descrittivi e narrativi, mentre i testi di tipo letterario, espositivo e argomentativo come adatti solo dall'insegnamento medio in poi. Il PSSOT (2015), invece, prevede che vi sia un contatto progressivo con il maggior numero possibile di tipi testuali, indipendentemente dal grado scolastico; naturalmente rimane a discrezione dell'insegnante valutare quale proporre in classe, secondo le competenze degli allievi che ha di fronte.

Con l'introduzione del PSSOT (2015) è possibile individuare più facilmente anche una progressione nello sviluppo delle diverse competenze necessarie alla lettura e alla comprensione per l'intero ciclo di scolarità obbligatoria.[11] Già a partire dal primo ciclo viene posto maggiormente l'accento sulla capacità di «mettere in relazione tra loro delle informazioni contenute nel testo, interpretarle e legarle a conoscenze pregresse» (PSSOT, 2015, p. 103), che denota un cambiamento notevole dal punto di vista della comprensione e dell'interpretazione dei testi rispetto ai piani di studio precedenti. Questo si traduce concretamente anche in una maggiore libertà di incontro e di scambio a livello testuale, che permette di ampliare sia l'orizzonte di lettura per l'allievo sia quello lavorativo per il docente (entrambi fondamentali per sviluppare una capacità come quella inferenziale).

1.1.2 I piani di studio delle scuole post-obbligatorie ticinesi

Diversamente rispetto a quanto visto per la scuola dell'obbligo, il percorso di uno studente al termine della formazione obbligatoria non presenta delle rigide tappe definite (come quelle riportate nella fig. 1). L'accesso ad alcuni di questi percorsi scolastici superiori può essere subordinato all'ottenimento di determinati risultati durante i precedenti anni di studio, oppure al superamento di un esame di ammissione, ma in questa sede non ce ne occuperemo.[12]

Nel grado post-obbligatorio è necessario distinguere tra due differenti tipi di percorso: quello relativo alla formazione professionale di base (tirocinio) e quello relativo alla formazione generale. Le scuole appartenenti all'una o all'altra categoria si distinguono in base al tipo di certificato o attestato che viene rilasciato agli studenti al termine del ciclo di studi; questo influenza le modalità di svolgimento del lavoro e, a volte, anche la durata della formazione post-obbligatoria. I differenti percorsi con i relativi diplomi sono riassunti nella tabella seguente:

[11] Cfr. in particolare PSSOT (2015, p. 103) dove, per l'ambito di competenza della lettura, vengono riportati e descritti degli obiettivi formativi specifici.
[12] Cfr. Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale (2019-2020).

Formazione professionale di base (tirocinio)		*Scuole di formazione generale*	
Certificato federale di formazione pratica	Attestato federale di capacità	Certificato di scuola specializzata	
	Maturità professionale	Maturità specializzata	Maturità liceale

Tabella 2. Fonte: adattamento da Orientamento.ch (n. d.).[13]

Al primo gruppo appartengono le scuole che «trasmettono le conoscenze e le competenze necessarie all'esercizio di una professione» (Orientamento.ch, n. d.), e possono essere scuole a tempo pieno (come la Scuola media di commercio) oppure a tempo parziale (come la Scuola professionale artigianale e industriale); in Ticino, per l'anno 2020-2021, se ne contano 22. Nel secondo sono invece incluse le scuole come i cinque Licei cantonali, la Scuola cantonale di commercio di Bellinzona e le due Scuole specializzate per le professioni sanitarie e sociali.

L'insegnamento della lingua italiana e la riflessione sulle diverse pratiche linguistiche sono presenti in tutti gli indirizzi di studio, ma l'approfondimento relativo è diverso a seconda della natura del percorso scolastico: ad esempio, un percorso che porta a una maturità liceale avrà a disposizione molto più tempo per trattare, oltre agli utilizzi pratici della lingua, anche del suo utilizzo interpretativo e della letteratura. Questa differenza emerge non solo dall'impegno, in termini di ore settimanali, con cui si affronta la materia, ma anche dai contenuti presenti nei piani di studio; essi, nonostante le diversificazioni necessarie, devono sottostare a quanto definito dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) nei piani quadri per l'insegnamento.[14]

Contrariamente a quanto indicato nel PSSOT (2015), nei piani di studio che regolamentano i programmi delle scuole di formazione generale non si parla in maniera così precisa e schematica di competenze e di processi relativi alla lettura; questa attività è infatti generalmente indicata in relazione a obiettivi perseguibili attraverso di essa, che sono maggiormente orientati all'uso pratico della lingua e allo sviluppo di una sensibilità critica personale (cfr. Piano cantonale degli studi liceali, n. d., pp. 19-21; Piano degli studi della Scuola cantonale di commercio. Bellinzona, 2017, pp. 15-16; Piano quadro degli studi per le scuole svizzere di maturità, 1994, pp. 31-33).[15] È inoltre da considerare che in questo ambito viene

[13] La pagina web è interattiva e permette, spostando il cursore sulle caselle corrispondenti, di aprire una panoramica sulle scuole presenti sul territorio e sulle loro offerte formative.

[14] Cfr. Piano quadro degli studi per le scuole svizzere di maturità (1994); Programma quadro per l'insegnamento della cultura generale (2006); Programma quadro d'insegnamento per le Scuole specializzate (2018). Questi sono poi a loro volta regolarmente aggiornati, adattati e implementati per mezzo di direttive cantonali specifiche.

[15] Nel Piano quadro degli studi per le scuole svizzere di maturità (1994, p. 33) sono tuttavia presenti dei riferimenti al continuo sviluppo del piacere della lettura, elemento considerato fondamentale già nel PSSOT (2015) (cfr. Crotta et al., 2021, p. 32).

dedicata particolare attenzione soprattutto al ruolo della letteratura e dell'educazione letteraria (Piano quadro degli studi per le scuole svizzere di maturità, 1994, p. 32), in quanto lo scopo ultimo è quello di «far conoscere le opere rappresentative del patrimonio letterario italiano attraverso la loro lettura, l'analisi, il commento e l'indagine critica» (Piano cantonale degli studi liceali, n. d., p. 21). Questo è importante affinché lo studente sviluppi una propria coscienza culturale, che gli consenta di operare in ogni contesto una lettura critica del materiale che si trova di fronte; la capacità di sapere produrre delle riflessioni mature, unitamente a quella che consente di comprendere a più livelli il contesto che lo circonda, faciliterà infatti il suo accesso alla società e la sua riuscita scolastica o professionale (cfr. OECD, 2019a, p. 28).

Crotta e colleghi (2021, pp. 32-33) riassumono gli obiettivi disciplinari legati alla lettura per le scuole di formazione generale e inoltre sottolineano la vicinanza di alcuni di questi con le competenze ritenute fondamentali e necessarie nella *reading literacy* menzionata e descritta nella prova standardizzata internazionale OCSE-PISA (d'ora in avanti PISA). In particolare, ciò che interessa ai fini di questa ricerca è la capacità dell'allievo di sapere riconoscere i messaggi impliciti del testo e, attraverso l'impiego di differenti strategie di comprensione, che possono coinvolgere le conoscenze personali del singolo a più livelli, essere in grado di esplicitarne il contenuto o i legami con altre parti del testo attraverso un ragionamento inferenziale. Altri aspetti che riguardano maggiormente l'educazione letteraria degli allievi non possono invece trovare riscontro in quanto testato in PISA, poiché la prova è pensata per essere svolta da un'ampia varietà di studenti che provengono da realtà socioeconomiche e culturali anche molto diverse fra loro (cfr. Crotta et al., 2021, p. 33; §1.2.2.1).

Per quanto concerne la lettura nelle scuole appartenenti alla formazione professionale di base, è possibile individuare «maggiori affinità con le competenze legate ai processi cognitivi presenti nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo* [(2015)]»;[16] tuttavia, poiché i programmi di studio sono differenti per ogni istituto, non è possibile procedere con un'analisi dettagliata dell'approccio alla disciplina (Crotta et al., 2021, pp. 33-34). Una (parziale) regolamentazione in tal senso è visibile nel documento Divisione della formazione professionale (2015) che definisce a livello cantonale i requisiti necessari per il conseguimento della Maturità a livello professionale. In esso è presente un'intera sezione dedicata alla lettura e alla comprensione, dove sono inoltre elencate le competenze disciplinari richieste:

[16] Cfr. Programmi di istituto (n. d.) dove è possibile consultare singolarmente i documenti. La loro diversificazione si nota, a una prima occhiata, anche nella lunghezza, alcuni di poche decine di pagine, mentre altri che arrivano persino a toccare e superare le cento pagine.

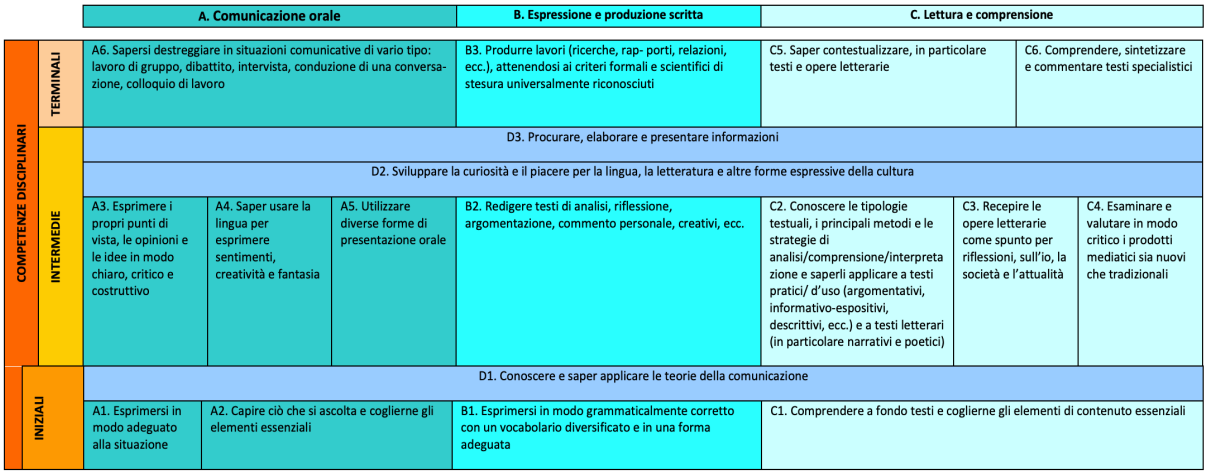


Figura 3. Fonte: Divisione della formazione professionale (2015, p. 4).

La fig. 3, nella sua organizzazione, ricorda quella presente nel PSSOT (2015, p. 96), in cui viene mostrata la progressione in termini di competenze per l'ambito disciplinare dell'italiano nella scuola dell'obbligo. In particolare, questa affinità è visibile nelle tre competenze disciplinari che sono attraversate trasversalmente da una serie di ulteriori processi che servono a verificarne il grado di sviluppo e di acquisizione. Anche in questo caso per la lettura e la comprensione è possibile notare un'attenzione particolare al testo letterario, presente sia nelle competenze disciplinari intermedie sia in quelle terminali.

I documenti presi in analisi in questo capitolo mostrano, almeno in parte, come generalmente nelle scuole di grado post-obbligatorio l'attenzione nell'ambito della lettura sia più strettamente legata a una dimensione introspettiva e improntata all'analisi letteraria per consentire lo sviluppo personale e culturale del singolo studente. Si tratta di un aspetto decisamente interessante soprattutto se si considera che, al contrario, nelle prove standardizzate viene testato ciò che riguarda principalmente l'utilizzo concreto delle competenze nella lettura in contesti esterni all'ambito scolastico e legati a situazioni di *problem solving*.

1.2 Le prove standardizzate

1.2.1 Cosa sono e cosa misurano le prove standardizzate

Affinché si possa comprendere appieno il contesto dal quale si è attinto principalmente per l'elaborazione di parte di questa ricerca, è necessario presentare le prove standardizzate e la loro funzione all'interno dell'ambito scolastico. In particolare, in questa sede vengono illustrati gli elementi principali che compongono i quadri teorici e gli esercizi sviluppati per le prove

standardizzate somministrate sul territorio ticinese e su quello italiano: PISA, VeCoF e INVALSI.[17]

Ideate a partire dai primi decenni del Novecento, le prove standardizzate hanno visto una rapida crescita nell'interesse nazionale e internazionale attorno agli anni Sessanta, quando è emerso sempre più forte «il desiderio di avere dei parametri validi ed equi, che permettessero un confronto tra gli allievi e tra i sistemi educativi» (Crescentini et al., 2015, p. 16). Queste prove hanno come obiettivo principale quello di verificare la validità e l'attualità del sistema scolastico di un determinato Paese rispetto all'evoluzione del contesto socioeconomico globale, e l'unico modo possibile per poterlo fare è testando una parte dei loro "prodotti", ovvero gli allievi che seguono il percorso di scolarizzazione.

Nonostante le tre prove citate in precedenza appartengano a tre contesti di ideazione differenti, esse presentano dei tratti comuni a più livelli, dalla presenza di un quadro teorico definito per ogni materia testata fino alla metodologia di analisi dei dati raccolti. Ulteriori similitudini sono evidenziabili nella selezione dei partecipanti, che è casuale, e nello svolgimento delle prove, solitamente guidate da somministratori esterni che seguono una procedura standard che consente di ridurre al minimo eventuali influenze esterne date dai differenti ambienti di test (cfr. Manetti, 2021, pp. 45-46, 50-51). L'intero procedimento si svolge nel pieno rispetto della privacy degli studenti: questi dati, infatti, «sono interamente anonimizzati – gli allievi e le sedi sono identificati attraverso un codice alfanumerico non nominale – [e] non è possibile in alcun modo risalire [all'identità o] alle risposte di un singolo allievo» (Manetti, 2021, p. 51).

Le prove standardizzate, nazionali e internazionali, da un lato sono un valido strumento per ottenere un quadro di insieme sulle capacità generali di uno specifico *target* della popolazione, ma dall'altro rischiano di essere inadatte proprio alla luce di differenze individuali che, ad esempio nella lettura e nella comprensione, possono risultare molto influenti (ma che non vengono rilevate da questo genere di prove elaborate per essere distribuite su larga scala).

1.2.2 La prova standardizzata internazionale OCSE-PISA

La prova standardizzata PISA, attualmente la più conosciuta e diffusa a livello mondiale, è uno degli "strumenti diagnostici" più elaborati e completi che i Paesi e le scuole hanno a disposizione per quanto concerne lo studio e la valutazione dei sistemi educativi mondiali (cfr.

[17] Gli acronimi si sciolgono rispettivamente: *Programme for International Student Assessment*; Verifica dell'acquisizione delle competenze fondamentali; Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Cfr. §1.2.2; §1.2.3; §1.2.4.

OECD, 2019a, p. 13). Essa è stata ideata da esperti di materia di provenienza internazionale ed è stata somministrata per la prima volta nel 2000. La prova si basa su tre principali campi di indagine, ovvero lettura, matematica e scienze; ciclicamente una di questa è designata come materia principale,[18] e ciò significa che essa avrà un impatto maggiore sia a livello numerico (ci sono infatti più esercizi riguardanti quella data materia rispetto alle altre due) sia a livello di approfondimento nell'analisi dei dati ricavati. Queste materie sono rigorosamente testate nella lingua di scolarizzazione del campione di allievi partecipanti; questo significa che in Svizzera la prova può svolgersi sia in tedesco, sia in francese, sia in italiano a seconda della regione linguistica.

I Paesi, sia membri OCSE sia membri non-OCSE,[19] decidono del tutto volontariamente di prendere parte a un ciclo PISA, la cui durata è di tre anni; non esiste infatti alcun obbligo legislativo alla partecipazione al test. Durante il triennio vengono svolte due indagini sul campo (il test pilota durante il primo anno e il test principale durante il secondo anno) e infine viene stilato un rapporto finale con i risultati. In base a questi dati, e in linea con l'andamento socioeconomico globale, vengono elaborati il quadro teorico (*framework*) e gli esercizi per il ciclo successivo. La partecipazione di un Paese a più indagini nel corso degli anni fornisce allo stesso un quadro più preciso sull'evoluzione del proprio sistema educativo, sul suo andamento in diacronia e sugli ulteriori margini di miglioramento («*The goal of PISA is to provide useful information to educators and policy makers concerning the strengths and weaknesses of their country's education system, the progress made over time, and opportunities for improvement*», OECD, 2019b, p. 63). Al contrario, un Paese che sceglie di partecipare a un'unica indagine, riceverà dei risultati di natura sincronica, ovvero con osservazioni e dati puntuali riguardo ai propri punti di forza o, eventualmente, di debolezza.

Complessivamente l'indagine PISA 2018, alla quale si è fatto particolare riferimento per il presente lavoro di ricerca, ha coinvolto 710'000 quindicenni in 79 Paesi diversi, in rappresentanza di più di 31 milioni di coetanei (OECD, 2019a, p. 12; OECD, 2019b, p. 48).[20] Dopo avere selezionato gli allievi partecipanti al test, per ognuno di loro viene preparata una combinazione di esercizi nelle tre discipline, la cui durata è due ore, alle quali si aggiunge un

[18] Dalla prima indagine svolta nel 2000, la rotazione delle materie è stata la seguente: 2000 lettura, 2003 matematica, 2006 scienze, 2009 lettura, 2012 matematica, 2015 scienze, 2018 lettura, 2021 matematica.
[19] Cfr. OECD (n. d.) per una lista costantemente aggiornata di Paesi membri e per una lista globale di quelli che hanno preso parte all'indagine PISA dal 2000 al 2021.
[20] Per ulteriori dettagli concernenti il campionamento di PISA 2018 e quali sono stati i criteri di selezione o di esclusione dall'indagine cfr. OECD (2019b, pp. 47-53).

questionario, della durata di 35 minuti circa, somministrato al termine della prova (OECD, 2019a, p. 12).

Una modifica molto importante nel formato di somministrazione è stata implementata tra i cicli 2012 e 2015 quando, per la prima volta, «sono stati sviluppati […] esercizi interattivi per la lettura», tenendo principalmente conto degli scenari multiformi del web (Consorzio PISA.ch, 2019, p. 6). Si è passati così dalle somministrazioni cartacee a quelle online, prima per mezzo di un computer, e in seguito di un tablet.[21] Un'ulteriore novità introdotta a fronte della somministrazione della prova in formato digitale riguarda la programmazione del test, che con PISA 2015 ha assunto un formato definito adattivo:

> Si tratta di una tipologia di test in cui gli esercizi sottoposti agli allievi sono selezionati in base al rendimento negli esercizi precedenti. Nell'ambito di PISA, ciò significa che durante il test agli allievi non sono più assegnati singoli blocchi di esercizi casualmente, come finora, bensì interi blocchi in base alle capacità dimostrate nel blocco precedente. Concretamente, in una prima fase l'allievo deve risolvere un blocco di esercizi assegnato casualmente e nella seconda fase sarà indirizzato, nella maggior parte dei casi, verso un blocco di esercizi più facile o più difficile a seconda delle capacità dimostrate nella prima fase (Consorzio PISA.ch, 2019, p. 6; cfr. anche Bertrand e Blais, 2004).

L'odierna «assegnazione personalizzata degli esercizi consente di misurare le competenze [del singolo allievo] in modo più preciso», e rappresenta dunque un notevole progresso rispetto al test condotto su carta (Consorzio PISA.ch, 2019, p. 6). Questa importante modifica ha portato a rivedere il metodo di somministrazione e di programmazione anche di altre prove standardizzate, come ad esempio quella condotta unicamente a livello svizzero, ossia VeCoF (cfr. § 1.2.3).

1.2.2.1 La lettura nelle prove OCSE-PISA

L'ideazione e la valutazione delle prove PISA che riguardano la lettura si basano sul concetto di *reading literacy*. Proposto per la prima volta nel 2000, dopo ogni ciclo PISA esso è oggetto di modifiche e aggiornamenti che seguono gli sviluppi della società e delle competenze individuali che essa richiede. Per il 2018, la definizione di base del concetto è rimasta praticamente invariata rispetto al ciclo precedente: «*Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society*» (OECD, 2019a, p. 28). Le

[21] Questi nuovi mezzi di somministrazione hanno ampliato il divario tra i diversi Paesi partecipanti alle indagini PISA in quanto alcuni, non avendo la possibilità di fare svolgere le prove online a causa della mancanza di infrastrutture adeguate, hanno proseguito con il formato cartaceo, senza potere così beneficiare delle modifiche implementate (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019, p. 6).

competenze che costituiscono questo concetto, invece, sono state modificate e aggiornate per potersi adattare alle richieste effettive della società:

> *PISA assesses students' performance in reading through questions that involve a variety of processes (aspects), text formats and situations. New forms of reading that have emerged since the framework was last updated in 2009, especially digital reading and the growing diversity of material available in both print and digital forms, have been incorporated into the revised PISA 2018 reading framework* (OECD, 2019a, p. 15).

Sono proprio i cambiamenti che si manifestano nella società a spingere gli esperti a sviluppare delle prove come PISA:

> *We live in a rapidly changing world in which both the quantity and variety of written materials are increasing and where people are expected to use these materials in new and increasingly complex ways. It is now generally accepted that our understanding of reading literacy evolves as society and culture themselves change. The reading literacy skills needed for individual growth, educational success, economic participation and citizenship 20 years ago are different from those required today, and it is likely that in 20 years' time they will change further still* (OECD, 2019a, p. 22).

Lo scopo della formazione scolastica obbligatoria è dunque quello di preparare i propri allievi a diventare cittadini attivi e partecipi alla vita sociale a tutti gli effetti. Confrontando queste definizioni con quelle riportate nell'analisi presentata nel volume di Nardi (2002)[22] è possibile stabilire con esattezza dove vi siano stati i maggiori cambiamenti nei processi testati nei cicli PISA (nell'ambito della lettura) svolti nel corso degli ultimi vent'anni.

Per verificare le competenze acquisite nell'ambito della lettura, nell'indagine PISA gli studenti sono sottoposti a una varietà di processi (aspetti), a differenti formati dei testi e a numerose situazioni (*processes (aspects)*, *text formats*, *situations*) che potrebbero presentarsi loro anche nella vita reale.[23] Adottando questa prospettiva, Nardi (2002, p. 16) descrive così il contesto di utilità e di utilizzo della lettura nella società contemporanea:

> la gestione di processi produttivi più complessi passa inevitabilmente attraverso la lettura di istruzioni, schemi, descrizioni, procedure. In questo contesto, il capitale educativo su cui ciascuno può contare non è tanto ciò che ha effettivamente appreso nella fase sequenziale dell'istruzione, quanto la propria capacità a continuare ad apprendere.

[22] Il volume in questione può essere paragonato ai rapporti che vengono presentati per ogni ciclo PISA nel Cantone Ticino e nel resto della Svizzera; i dati riportati in Nardi (2002) provengono dalla prima prova PISA somministrata nel 2000 e vengono presi in analisi solamente i risultati italiani. Quello che interessa in questa sede è soprattutto la prima parte del volume, in cui viene discussa l'innovatività delle "unità di misura" adottate nella prova (e grazie alle quali è possibile individuare le caratteristiche fondamentali degli elementi e dei processi che vengono rilevati). Cfr. in particolare Nardi (2002, pp. 16-63).

[23] Cfr. §1.2 per una più approfondita spiegazione di questi tre concetti e per la loro diretta applicazione alle competenze di lettura. Cfr. inoltre OECD (2019a, p. 15).

Oggigiorno l'apprendimento costante (*lifelong learning*) è un fondamentale elemento di dibattito, e l'OCSE, attraverso continui monitoraggi e raccolte dati, assicura un impianto che consenta indagini comparative su più piani; tuttavia, ciò che interessa in questo caso è l'applicazione pratica, così come descritta da Nardi (2002, p. 16), che già era presente fin da subito nello sviluppo delle prove e del quadro teorico: le prove non si basano su qualcosa di semplicemente appreso durante gli anni di scolarizzazione, bensì hanno un contesto di *problem solving* reale.

Nelle prime edizioni dell'indagine PISA, queste situazioni includevano principalmente testi che descrivevano situazioni di vita reale, come ad esempio leggere un grafico, reperire delle informazioni su una tabella oraria, oppure comprendere un testo narrativo; in PISA 2018 questa capacità si traduce nell'ampliamento dell'offerta relativa agli ipertesti, ovvero quei testi che, mediante azioni e collegamenti precisi, presentano la possibilità di accedere ad altri contenuti in maniera pressoché immediata. Come illustra Ferrari (2019, p. 121) «in prospettiva informatica, si tratta di un testo tridimensionale, costituito da testi (o immagini o video ecc.) incastonati via via in altri testi a cui si arriva attraverso parole o stringhe di parole sensibili marcate come tali attraverso diversi procedimenti grafici».

Ciò che rende un ipertesto differente rispetto a quelli stampati è, in primo luogo, la sua struttura, che appare meno rigida in quanto nella sua lettura ognuno «può procedere secondo percorsi diversi […]: i percorsi di lettura che si possono scegliere sono in un certo senso infiniti e ogni percorso crea un insieme di testi diverso» (Ferrari, 2019, p. 122). Questa osservazione riprende l'idea originaria di Nelson (1965) che per primo ha coniato il termine *hypertext*[24] e ne ha associato il percorso di lettura scelto dal singolo lettore al funzionamento della mente umana che, nella maggior parte dei casi, opera per associazione di idee invece di seguire un'argomentazione logica e statica. In secondo luogo, un ipertesto è «integrabile in qualsiasi momento dall'autore o da chi abbia accesso ai contenuti digitali» (Palermo, 2017, p. 50); questa sua caratteristica rappresenta un'importante novità rispetto ai testi cartacei e, a sua volta, la collega direttamente a una delle maggiori sfide attuali: imparare a riconoscere i contributi validi e affidabili nell'universo digitale (cfr. Ferrari, 2019, pp. 121-125). Infatti, come già rilevato da Byeong-Young e Afflerbach (2018, p. 122), vi sono molteplici prove che evidenziano come la navigazione nei testi di natura digitale richieda delle abilità specifiche («*there is growing evidence that navigation in digital text requires specific skills*»), ed è quindi fondamentale che

[24] Cfr. anche Ipertesto (n. d.).

gli allievi, grazie all'acquisizione e allo sviluppo di competenze adatte, imparino a gestire questi testi digitali ad alta densità di contenuti.[25]

Siccome in PISA 2018 si è svolta per la prima volta la prova in formato digitale con la lettura quale dominio principale, il quadro teorico è stato aggiornato prendendo in considerazione le nuove forme di lettura che sono emerse durante i decenni passati e che continuano a emergere grazie alla crescente diffusione della digitalizzazione («*new forms of reading that have emerged over the past decades and that continue to emerge due to the spread of digital devices and digital texts*», OECD, 2019a, p. 24). Questi tipi di testi, infatti, sono ora sempre più facilmente raggiungibili attraverso gli smartphones, che in Svizzera praticamente ogni allievo quindicenne possiede.[26] Affinché nella prova fosse possibile riprodurre fedelmente i differenti tipi e generi testuali e le loro caratteristiche, il quadro teorico della lettura in PISA 2018 è stato adattato per consentire di identificare quattro dimensioni:

> *The 2018 framework defines four dimensions of texts: source (single, multiple); organisational and navigational structure (static, dynamic); format (continuous, non-continuous, mixed); and type (description, narration, exposition, argumentation, instruction, interaction, transaction). The design of test materials that vary along these four dimensions will ensure a broad coverage of the domain and a representation of traditional as well as emerging reading practices* (OECD, 2019a, p. 38).

Secondo le modifiche apportate, la struttura organizzativa del testo e l'interazione, attiva o meno, da parte del lettore viene identificata come la dimensione più innovativa e importante da testare, anche perché legata alla sopracitata dimensione ipertestuale. Inoltre, è stato osservato che questo nuovo genere di contatto sta progressivamente modificando il rapporto che si instaura fra testo e lettore, coinvolgendo nuove strategie di lettura,[27] modificando la motivazione e l'attitudine alla lettura rispetto al contesto[28] e, in generale, agendo sulla qualità dell'interazione.

Per quanto concerne lo sviluppo primario del quadro teorico relativo alla lettura e alla comprensione, in PISA viene utilizzato principalmente il modello situazionale teorizzato da

[25] Del medesimo avviso sono anche Rouet et al. (2012) e Palermo (2017).
[26] Attraverso un questionario sulla conoscenza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) somministrato agli allievi quindicenni svizzeri nell'ambito di PISA 2018, è infatti emerso che il 95% di loro possiede dispositivi con accesso a internet e tre quarti di loro può farne un uso praticamente illimitato (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019, pp. 6, 39-54).
[27] Per un confronto fra le strategie di lettura più "classiche" e quelle nuove coinvolte nel cambiamento legato alle nuove forme testuali cfr. (in progressione) Farr et al. (1986), Wilson e Anderson (1986), Levorato (1988), Riccitelli (1992), De Beni e Pazzaglia (1995), Lastrucci (1995), Lavinio (2000), Levorato (2000), Cisotto (2006a), e Byeong-Young e Afflerbach (2018).
[28] Per un approfondimento relativo alla motivazione e all'attitudine nella lettura cfr. Brown et al. (1986), Knott (1986), McElvany et al. (2008), e Springer et al. (2018).

Van Dijk e Kintsch (1983). Secondo questo modello, ogni lettore forma una propria rappresentazione mentale di quanto decodificato; in PISA, questa immagine viene definita ricorrendo a due processi principali (*core processes*), che sono la costruzione, nella memoria, di una rappresentazione del senso letterale del testo e l'integrazione dei contenuti esposti dal testo nelle conoscenze pregresse del singolo individuo, che avviene attraverso una mappatura e l'attivazione di processi inferenziali («*the construction of a memory representation of the literal meaning of the text; and the integration of the contents of the text with one's prior knowledge through mapping and inference processes*», OECD, 2019a, p. 35).

Le due figure seguenti, tratte dal quadro teorico 2018, illustrano le diverse relazioni che intercorrono tra i processi cognitivi coinvolti nella lettura (che consentono di produrre l'immagine mentale che è stata menzionata sopra) presenti in PISA 2018 e quelli riportati dalle indagini degli anni precedenti (2009-2015):

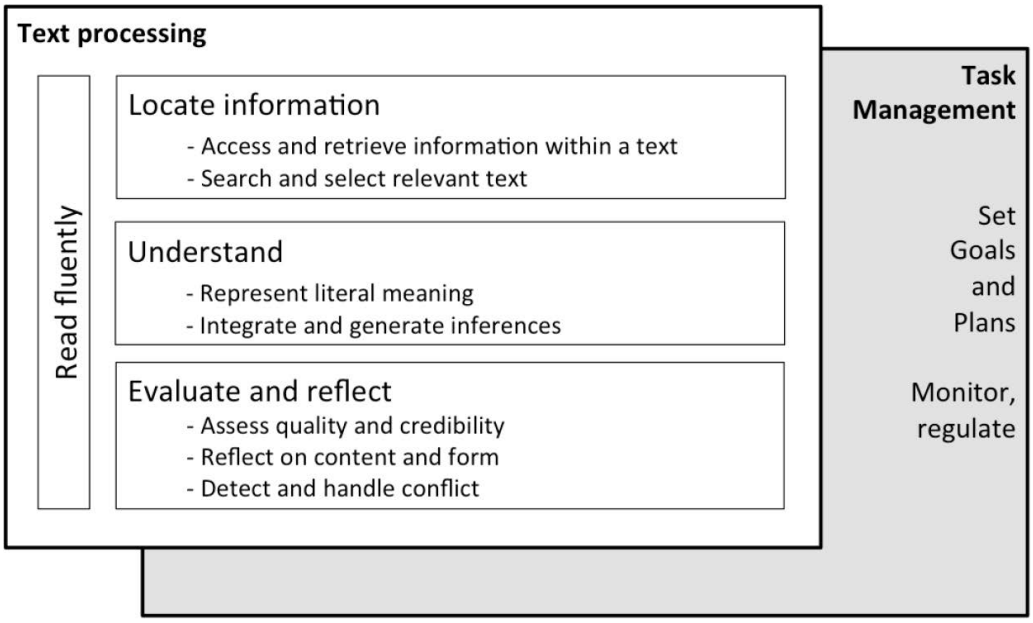


Figura 4. Fonte: OECD (2019a, p. 33).

2018 Cognitive processes	Superordinate Category Used for Scaling in 2018	2009-2015 Aspects
Reading fluently	Reported on PISA scale[1]	Not assessed
Accessing and retrieving information within a text	Locating information	Accessing and retrieving
Searching for and selecting relevant text		
Representing literal meaning	Understanding	Integrating and interpreting
Integrating and generating inferences		
Assessing quality and credibility	Evaluating and reflecting	Reflecting and evaluating
Reflecting on content and form		
Detecting and handling conflict		Complex

Figura 5. Fonte: OECD (2019a, p. 37).

La capacità di leggere in modo fluido, anche definita fluenza,[29] è designata come processo cognitivo di grado più elevato (praticamente superordinato) rispetto agli altri, ed è «considerato un requisito indispensabile, alla base di tutti gli altri processi legati al testo» (Consorzio PISA.ch, 2019, p. 12).[30] Il processo di decodifica deve essere sufficientemente automatizzato ed efficace per permettere al lettore di compiere uno sforzo maggiore per interpretare il testo e creare le connessioni necessarie – consentendogli così di attivare processi cognitivi considerati più "dispendiosi":[31]

> Così la lettura fluida e competente dà modo al cervello di ridurre i tempi e lo sforzo cognitivo necessari per le operazioni di decodifica dei segni grafici (che invece impegnano appieno il semianalfabeta e il lettore alle prime armi) e di concentrarsi su compiti cognitivamente più impegnativi legati all'interpretazione fine del testo, come […] fare inferenze su ciò che è stato letto e sta per essere letto e avanzare nel delicato equilibrio tra i contenuti impliciti ed espliciti […] che caratterizza in diversa misura qualsiasi testo [o] collegare quanto appreso da quanto si legge alle proprie conoscenze pregresse e al proprio vissuto (Palermo, 2017, p. 37).

In particolare, per un lettore è importante possedere una certa fluidità e competenza nella decodifica quando si trova confrontato con le nuove forme testuali digitali come gli ipertesti; questo perché

[29] Il termine *fluenza* viene qui adottato come traduzione italiana di *reading fluency*, ovvero la competenza relativa alla fluidità di lettura (decodifica e comprensione a livello letterale), anche usato nella linguistica cognitiva per descrivere i disturbi legati alla dislessia. È possibile imbattersi anche nella variante *fluidità* di lettura (cfr. ad esempio Consorzio PISA.ch, 2019), ma essa viene maggiormente legata alle competenze di decodifica di un lettore ed è inoltre più spesso utilizzata in lavori di stampo divulgativo.
[30] A tale proposito cfr. anche Walczyk e Griffith-Ross (2007), Wolf (2008, 2018), e Palermo (2017).
[31] Cfr. in particolare quanto illustrato da Brown et al. (1986), successivamente ripreso e aggiornato da Boureux et al. (2012) e da Allington e McGill-Franzen (2018). Per quanto concerne il ragionamento inferenziale cfr. in particolare Bonacci (2009).

> *hypertext reading presents particular challenges, and students with fewer reading strategies (or less well-developed strategies) encounter difficulties when reading in hyper-media environments [since] in hypertext, the reader-text(s) interactions may be more complex and demanding* (Byeong-Young & Afflerbach, 2018, p. 122).

Siccome in futuro sarà sempre più importante possedere le competenze necessarie per potersi confrontare con gli ipertesti (anche nei diversi ambiti professionali), è facilmente intuibile perché la considerazione della fluenza sia stata notevolmente accresciuta nel quadro teorico di PISA 2018.

Gli altri tre processi superordinati, *Locate information*, *Understand* ed *Evaluate and reflect*, sono invece valutati attraverso i testi e le domande presenti nella prova e si tratta di diciture che, a loro volta, si suddividono in due o più sottocategorie che distinguono il processo effettivo valutato con un dato *item* (o esercizio). Quello che interessa maggiormente il lavoro svolto in questa sede è il secondo processo presente in *Understand*, ovvero *Integrate and generate inferences*; esso è presente approssimativamente nel 30% degli esercizi di lettura proposti in PISA 2018 (15% in testi con fonte unica e 15% in testi con fonti multiple). Tuttavia, anche i tre processi appartenenti alla categoria *Evaluating and Reflecting* (presenti anch'essi all'incirca nel 30% degli esercizi) necessitano, in senso largo, che l'allievo debba generare delle inferenze per rispondere ad alcune domande e per questo motivo sono fonte di interesse per questo lavoro (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019, p. 13; OECD, 2019a, p. 42; Manetti, 2021, pp. 47-48).

Tra di essi, è interessante soffermarsi brevemente anche su *Locate information*, che il quadro teorico PISA 2018 definisce come la capacità di un lettore di sapere localizzare ed estrarre le informazioni necessarie all'interno di una parte di testo; «*Locating information draws on readers' understanding of the demands of the task, their knowledge of text organisers* […] *and their ability to assess the relevance of a piece of text*» (OECD, 2019a, p. 34). Nello studio dell'abilità inferenziale così come proposto nel presente lavoro, è importante che il lettore sappia individuare all'interno del testo gli aspetti (o anche i singoli elementi come pronomi, attributi, avverbi) che possono essere fondamentali per quanto concerne l'attivazione inferenziale. Questo riguarda anche la capacità di sapere selezionare le strutture testuali corrette e necessarie allo svolgimento dell'esercizio richiesto (definito come sottoprocesso *Searching for and selecting relevant text*), passaggio cruciale per quanto concerne l'inferenza poiché si trova alla base della formulazione di ipotesi interpretative.

Il quadro PISA 2018 (OECD, 2019a, p. 34), facendo diretto riferimento al contributo di Duggan e Payne (2009), considera *Locate information* come un'abilità che dipende in maniera diretta dalla capacità di gestione delle corrette strategie di lettura da parte dell'individuo. Infatti, i compiti legati al recupero di tali informazioni richiedono che il lettore "scansioni" una singola parte di testo per potere rilevare un elemento specifico, che può essere composto da alcune parole, da una frase o anche da valori numerici («*access and retrieval tasks in PISA 2018 require the reader to scan a single piece of text in order to retrieve target information composed of a few words, phrases or numeral values*», OECD, 2019a, p. 34). In questo il processo si differenzia invece da quanto invece ricercato per *Integrating and generating inferences*, che richiede una gestione attiva da parte del lettore di più componenti testuali, anche a lunga distanza, e non solo di informazioni mirate e specifiche.

Riprendendo il quadro teorico e i processi di lettura originariamente proposti in PISA 2000[32] è ben visibile l'evoluzione dello studio di tali processi in rapporto alle necessità socioeconomiche, e questo già a partire da un primo confronto con le definizioni fornite per il quadro 2009-2015 e illustrate nella fig. 5. Per meglio sottolineare questa differenza anche da un punto di vista pratico, si veda il confronto tra la definizione del processo relativo all'abilità inferenziale presentata nel quadro teorico PISA 2000 (tratta da Nardi, 2002, pp. 56-57) e quella presentata nel quadro teorico PISA 2018 (tratta da OECD, 2019a, p. 35):[33]

> Processo: sviluppare un'interpretazione. Il lettore deve mettere in atto una comprensione basata su elementi logici, collegando idee diverse contenute nel testo per stabilire relazioni, ad esempio di causa effetto, anche inferendo informazioni che non sono espresse in modo esplicito. Il compito richiesto prevede l'identificazione della coesione del testo e della corrispondenza interna tra le varie parti che lo compongono. Il processo inferenziale attivato in questo modo mette in relazione le informazioni – implicite ed esplicite – fornite dal testo con le conoscenze personali del lettore, arricchendo così le possibilità di interpretazione del brano. Le consegne relative a questo punto possono prevedere, ad esempio, di identificare le motivazioni di un determinato personaggio, di collegare cause ed effetti, di capire lo scopo comunicativo dell'autore.

> Processo: *Integrating and generating inferences. Constructing an integrated text representation requires working from the level of individual sentences to the entire passage. The reader needs to generate various types of inferences, ranging from simple connecting inferences, (such as the resolution of anaphora) to more complex coherence relationships (e.g., spatial, temporal, causal or claim-argument links) […]. Inferences might link different portions of the text together, or they may link the text to the question statement. Finally, the production of inferences is also needed in tasks where the reader must identify the implicit main idea of a given passage, possibly in order to produce a summary or a title for the passage. When readers are faced with more than one text, integration and inference generation may need to be performed based on pieces of information located in different pieces of texts […]. One specific*

[32] «Comprendere globalmente il testo; individuare informazioni; sviluppare un'interpretazione, riflettere sul contenuto del testo; riflettere sulla forma del testo» (Nardi, 2002, p. 56). Vd. anche Nardi (2002, p. 57).

[33] Per ragioni legate alla fonte dei testi (che si vuole mantenere uniforme per distinguere più efficacemente i differenti cicli PISA), si riporta il processo di PISA 2002 in italiano, così come illustrato da Nardi (2002), mentre il processo di PISA 2018 è, come gli altri fin qui menzionati, in inglese (secondo l'originale OECD, 2019a).

problem that may arise when integrating information across multiple pieces of text is that they might provide inconsistent or conflicting information. In those cases, readers must engage in evaluation processes in order to acknowledge and handle the conflict.

Una prima, grande differenza è già ben visibile nella definizione del processo, che nel quadro teorico di PISA 2018 diversifica due differenti tipi di attività, "capire il significato letterale" e "integrare e inferire" (identificando così con maggiore precisione come si compone il processo), mentre ancora nei quadri PISA 2009 e PISA 2015 alle inferenze veniva associato unicamente "fornire un'interpretazione".

Secondariamente, in PISA 2018 più che di interpretazione, si parla di integrazione delle corrette informazioni che servono a generare un'inferenza: questo pone su un piano diverso le inferenze, riconoscendole quindi come un sottoprocesso a tutti gli effetti (e quindi misurabili e misurate) e non unicamente come necessarie per l'analisi di un altro elemento; ad esempio, nella definizione di PISA 2000 si indicava «anche inferendo informazioni», implicando dunque che l'inferenza non sia l'unica via per raggiungere il risultato cercato. Questa seconda differenza è osservabile anche nella distribuzione dei compiti all'interno della prova di lettura:

<table>
<tr><th rowspan="2">Quadro concettuale 2015</th><th colspan="3">Quadro concettuale 2018</th></tr>
<tr><th colspan="2">Testo da fonte unica</th><th>Testo da fonti multiple</th></tr>
<tr><td>Selezionare e individuare 25%</td><td colspan="2">Accedere e individuare informazioni 15%</td><td>Cercare e selezionare testi 10%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Integrare e interpretare 50%</td><td colspan="2">Capire il significato letterale 15%</td><td rowspan="2">Integrare e inferire 15%</td></tr>
<tr><td colspan="2">Integrare e inferire 15%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Riflettere e valutare 25%</td><td>Valutare la qualità e l'attendibilità</td><td rowspan="2">20%</td><td rowspan="2">Individuare e gestire le contraddizioni 10%</td></tr>
<tr><td>Riflettere sul contenuto e la forma</td></tr>
</table>

Figura 6. Fonte: Consorzio PISA.ch (2019, p. 13).

Si può notare come la differenziazione tra gli esercizi (e quindi i processi) sia identificabile, secondo la nuova scala, in maniera più precisa: nella scala 2018 si è sicuri che il 30% degli esercizi riguardino esclusivamente il processo "integrare e inferire", mentre fino al 2015 del 50% di esercizi relativi al processo "integrare e interpretare" non si può essere sicuri quale percentuale esatta riguardasse le inferenze.[34]

Secondo le spiegazioni fornite da PISA 2018, il processo inferenziale per ricostruire i contenuti di un testo è necessario per poi, in seguito, consentire all'allievo di ragionare su questo genere di contenuti, in particolare per quanto riguarda la validità e la qualità delle informazioni presentate («*Competent readers can reason beyond the literal or inferred meaning of the text.*

[34] Per questa spiegazione si tenga sempre presente la definizione del processo di cui sopra.

They can reflect on the content and form of the text and critically assess the quality and validity of the information therein», OECD, 2019a, p. 35). In tal senso, l'inferenza si colloca come un processo significativo affinché un lettore possa passare al successivo livello di competenza, necessario per compiere ulteriori operazioni complesse sul testo. Inoltre, il quadro teorico PISA 2018 è stato arricchito di ulteriori elementi relativi all'interpretazione testuale e all'integrazione e alla gestione di informazioni (anche in disaccordo) reperibili da più fonti; i quadri precedenti, nonostante già presentassero la differenziazione tra testi le cui fonti potevano essere singole o molteplici, non avevano finora esplicitato la "misura" esatta di questo elemento interpretativo. La sua introduzione nel quadro teorico può essere dovuta proprio alla sua crescente importanza per il mondo digitale (di cui già si è parlato in precedenza).

Nel corso degli anni, anche i livelli di competenza che classificano e descrivono le capacità del singolo lettore sono stati oggetto di revisioni e adattamenti, parallelamente alle modifiche apportate al quadro teorico. La tabella con le differenti scale, punteggi e percentuali associati alla *reading proficiency* per l'indagine PISA 2018 è suddivisa in livelli di competenza da 1 a 6 (dove il livello 1 rappresenta il peggiore, il livello 6 il migliore, e il livello 2 è considerato il livello minimo affinché un individuo possa prendere parte attivamente alla vita nella società), riporta le competenze che un allievo, raggiungendo un determinato livello, dimostra di avere acquisito. La valutazione delle prove di lettura avviene parzialmente attraverso un programma di codifica automatizzato (per le domande a risposta multipla o che prevedono una risposta minima di una parola), e parzialmente grazie all'aiuto di codificatori umani (per le domande aperte dove bisogna produrre un testo più elaborato e quindi fornire un'interpretazione più complessa). A ogni risposta viene quindi assegnato un punteggio (*code*) e la somma di questi risulta in uno degli intervalli dei valori riportati nella tabella, designando in quale dei livelli di competenza (*levels of reading proficiency*) si situa l'allievo. Per ragioni di spazio, e in quanto non strettamente necessaria ai fini dell'analisi, si è deciso di non includere l'intera tabella nel presente lavoro, ma si rinvia direttamente a OECD (2019b, pp. 87-88).

1.2.2.2 La Svizzera e il Ticino a confronto con il contesto internazionale[35]

Come già precedentemente menzionato, l'indagine PISA 2018 ha coinvolto 710'000 quindicenni in 79 Paesi diversi, in rappresentanza di più di 31 milioni di coetanei; in Svizzera, vi hanno preso parte poco meno di 6'000 allievi così suddivisi:

Regione linguistica	N non ponderato	% non ponderata	N ponderato	% ponderata
Svizzera tedesca	3'455	60.3	51'328	67.9
Svizzera francese	1'412	22.3	20'996	27.8
Svizzera italiana	955	17.4	3'249	4.3

Figura 7. Fonte: Consorzio PISA.ch (2019, p. 7).

La media dei risultati ottenuti dai quindicenni svizzeri nella prova di lettura non si discosta di molto dalla media OCSE: la Svizzera ha totalizzato un punteggio di 484, mentre la media di riferimento OCSE è di 487 punti (cfr. OECD, 2019b, pp. 58-59). Dei tre domini testati in PISA 2018 la lettura è quello in cui gli allievi, a livello svizzero, hanno ottenuto il risultato peggiore.

Nonostante questa differenza non sia statisticamente rilevante, vi sono alcuni aspetti particolarmente degni di nota, che fanno emergere la Svizzera nel contesto internazionale. Ancora meglio se si estrapola unicamente il risultato del Cantone Ticino,[36] poiché questo risulta essere statisticamente superiore rispetto a quello svizzero e di conseguenza anche a quello OCSE (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019, p. 14; Manetti, 2021, pp. 57-65 e in particolare pp. 60-62; Crotta et al., 2021, pp. 36-37). Si veda la seguente tabella in cui sono confrontati i punteggi del Cantone Ticino e quelli di Paesi limitrofi o con una situazione linguistica simile a quella svizzera:

[35] È necessaria una breve premessa alla presente sezione: in questa sede non si vogliono analizzare nel dettaglio i dati numerici qui riportati (per quello si rinvia ai differenti rapporti, su varia scala, già più volte citati), bensì si vogliono mettere in evidenza alcuni dati significativi emersi da PISA 2018 che sono stati alla base per lo sviluppo della presente ricerca, in particolare per quanto concerne le differenze negli ambiti relativi alla lettura riportati nelle figg. 4 e 5.

[36] Questa analisi particolareggiata è possibile perché il Ticino, come già per l'indagine 2015, ha selezionato un campione di studenti sufficientemente ampio da permettere il confronto dei propri risultati cantonali con quelli ottenuti a livello internazionale (cfr. Salvisberg & Crotta, 2019, p. 1).

	Punteggio medio	Errore standard	
Canada	520	1.80	Punteggio medio statisticamente superiore al Ticino
Finlandia	520	2.31	
Germania	498	3.03	Punteggio medio che non varia in modo statisticamente significativo da quello del Ticino
Ticino	496	4.15	
Belgio	493	2.32	
Francia	493	2.32	
Media OCSE	487	0.41	Punteggio medio statisticamente inferiore a quello del Ticino
Austria	484	2.70	
Svizzera	484	3.12	
Italia	476	2.44	
Lussemburgo	470	1.13	

Figura 8. Fonte: Salvisberg & Crotta (2019, p. 2).

Nonostante questo buon risultato per il Cantone Ticino, nel rapporto svizzero 2018 vengono anche messi in evidenza alcuni dati che risultano preoccupanti soprattutto se confrontati con quelli degli anni precedenti:

> Si constata che tra le ultime due indagini la proporzione di allievi poco competenti in lettura è aumentata di 4 punti percentuali […]. Il numero di Paesi partecipanti che ha ottenuto un risultato medio in lettura statisticamente superiore a quello della Svizzera è passato da 13 a 19 tra il 2015 e il 2018. […] Tra il 2015 e il 2018 il punteggio ottenuto dagli allievi in lettura è diminuito di 8 punti. […] Una tendenza simile era percepibile tra il 2012 e il 2015 ed è molto probabile che i giovani 15enni svizzeri abbiano avuto un livello in lettura più elevato in PISA 2012 rispetto a PISA 2018. […] Si può [inoltre] constatare che in Svizzera il gruppo di allievi relativamente meno competenti abbia vissuto una nuova diminuzione delle proprie prestazioni in lettura nel corso degli ultimi anni (Consorzio PISA.ch, 2019, p. 26).

La tendenza che sembra delinearsi è dunque quella di un progressivo peggioramento nella competenza di lettura dei quindicenni, in linea con l'andamento comune registrato in tutti i Paesi OCSE tra i cicli 2009 e 2018. Uno dei motivi principali potrebbe essere la perdita di interesse dei giovani (sia giovanissimi sia giovani adulti) nei confronti della lettura, dovuta all'emergere sempre più capillare di attività di diversa natura accessibili grazie ai dispositivi elettronici e a internet. Si è inoltre osservato che la lettura sembra essere sempre più considerata come un'attività che serve a soddisfare dei bisogni pratici, e meno come un passatempo (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019, pp. 11, 39-54; Manetti, 2021, pp. 63-65). Anche questa tendenza sembra essere una diretta conseguenza dell'emergere delle nuove forme testuali digitali e dai mezzi utilizzati per la lettura (cfr. Cignetti & Manetti, 2021).

Per quanto concerne il raggiungimento dei livelli di competenza, è possibile notare che in Svizzera «la quota di allievi che possono essere considerati poco competenti, ossia che non raggiungono il livello 2 […], è del 24%»; sebbene questo dato non si discosti statisticamente dalla media dei Paesi OCSE, 23%, «la proporzione di allievi poco competenti è aumentata di 4 punti rispetto al 2015» (Consorzio PISA.ch, 2019, p. 16). Il caso del Cantone Ticino è rappresentato nei grafici seguenti:

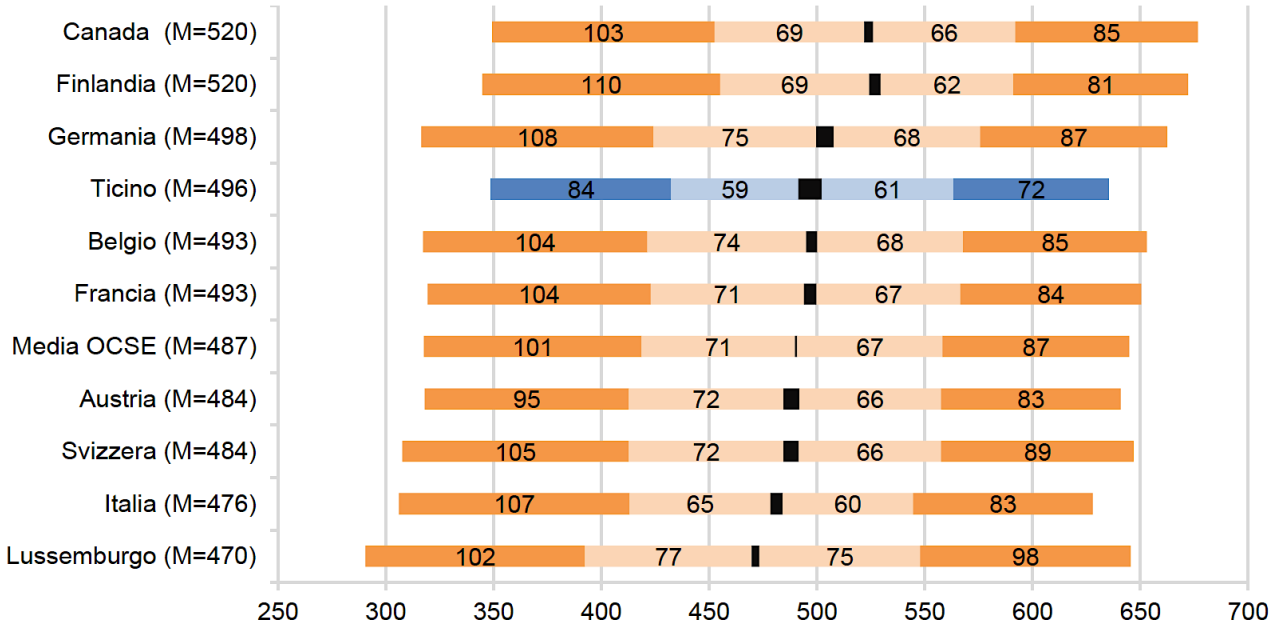


Figura 9. Fonte: Crotta et al. (2021, p. 40).

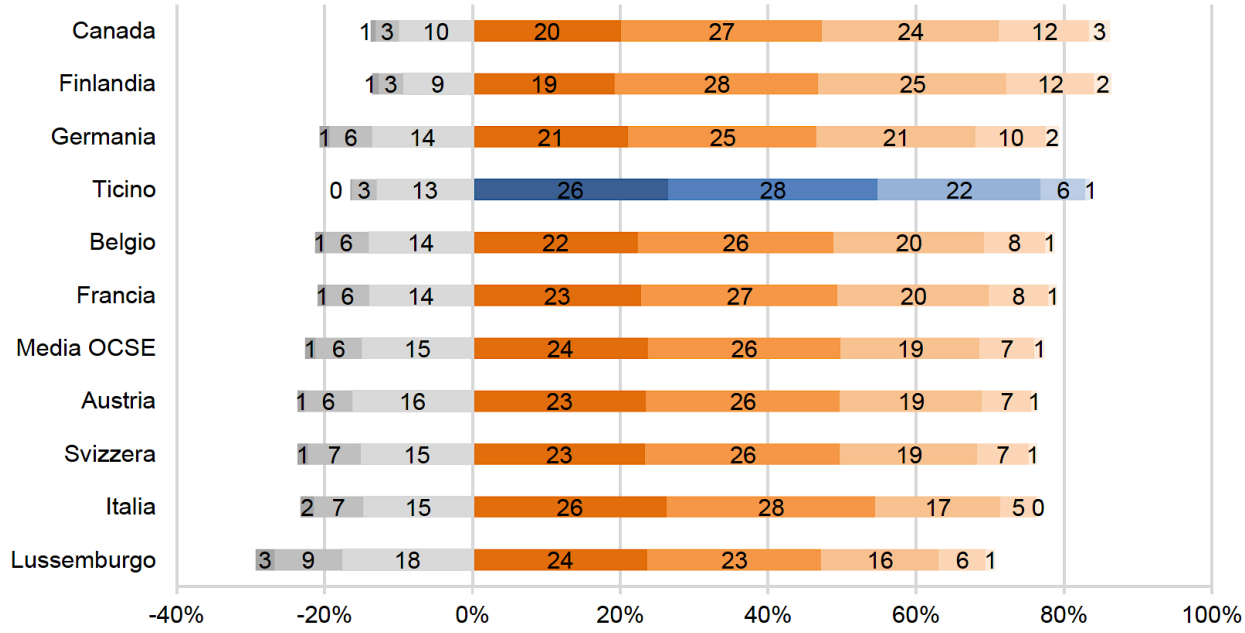


Figura 10. Fonte: Crotta et al. (2021, p. 42).

La fig. 9 rappresenta il grado di dispersione dei punteggi di lettura che, se confrontato con quello degli altri Paesi riportati nel grafico, appare notevolmente più ristretto. Questa potrebbe essere una diretta conseguenza della politica scolastica adottata nel Cantone, in cui si vuole che quanti più allievi possibili raggiungano un grado sufficiente di preparazione e di competenza; ciò porta a ridurre il divario tra allievi poco competenti e allievi molto competenti come mostrato nella fig. 10.

Un ulteriore elemento che è interessante prendere in esame per la presente ricerca è quello relativo ai risultati delle tre macro-competenze di base del quadro teorico di PISA – *Locate information*, *Understand* ed *Evaluate and reflect* (cfr. figg. 4 e 5). Come riportano Crotta e colleghi (2021, p. 54),

> in Ticino si rileva il divario maggiore tra le prestazioni ottenute in due processi cognitivi differenti rispetto ai Paesi di riferimento, alle regioni linguistiche svizzere e alle aree italiane. Nello specifico, gli allievi delle scuole ticinesi ottengono mediamente 20 punti in più in *valutare e riflettere* (505 punti) rispetto a *localizzare informazioni* (485 punti). […] Nel modello di competenza di lettura del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (Divisione della scuola, 2015), si è rilevato con maggiore facilità un riscontro con i processi cognitivi *valutare e riflettere* e *comprendere* rispetto a *localizzare informazioni*.

Anche in questo caso i materiali e le attività con cui gli allievi sono giornalmente confrontati nel contesto scolastico sembrano influire sulle loro effettive capacità e competenze in situazioni come quelle presentate in PISA. Le conoscenze pregresse e la modalità di elaborazione delle informazioni possono infatti avere un (forte) impatto sulle capacità di lettura e comprensione, e la possibile correlazione tra il piano di studio e i risultati ottenuti nella prova si rivela essere di estrema importanza anche per l'abilità inferenziale.

Al termine della fase di test, PISA mette a disposizione dei Paesi e delle sedi scolastiche partecipanti una serie di questionari: una parte di essi è indirizzata all'organo direttivo della singola sede e serve principalmente per raccogliere informazioni generali sul livello e la tipologia della sede, la sua posizione geografica e la popolazione di studenti, una parte è dedicata ai docenti, e un'altra ancora agli allievi. Quelli rivolti a questi ultimi hanno come obiettivo quello di raccogliere informazioni sulla situazione famigliare del singolo individuo, sul suo approccio allo studio e sull'ambiente di studio (cfr. OECD, 2019a, p. 11). In PISA 2018 la maggior parte delle domande riguardava più nello specifico la lettura, dal tempo trascorso a leggere per proprio piacere personale, alla tipologia di testi con i quali l'allievo si confronta maggiormente.[37]

[37] Cfr. §4.2; §4.3.3.

È importante rilevare come e quando avviene il contatto con i testi per ogni singolo allievo in quanto, secondo la letteratura scientifica, vi è una forte interdipendenza tra «l'impegno nella lettura e le relative competenze»; questo perché si viene a creare una sorta di circolo virtuoso tra la competenza di lettura, le strategie che meglio si adattano al singolo lettore e lo sviluppo di un maggiore interesse verso i testi (Consorzio PISA.ch, 2019, pp. 61, 67).[38] «Una componente centrale dell'impegno nella lettura è il piacere che si prova nello svolgere questa attività», e purtroppo in Svizzera, così come nel resto dei Paesi OCSE, ogni anno si constata una diminuzione nello svolgimento di questa attività per piacere personale, e in maniera nettamente più marcata nell'arco dell'ultimo decennio: «se la differenza tra le indagini del 2000 e del 2009 non era statisticamente significativa, i risultati del 2018 indicano un calo significativo del piacere per la lettura rispetto alle due rilevazioni precedenti. Si tratta di una tendenza osservabile anche a livello internazionale» (Consorzio PISA.ch, 2019, pp. 61-62).

Il calo che si registra in Svizzera sembra essere nettamente più marcato rispetto a quanto rilevato negli altri Paesi dell'OCSE con cui finora si sono svolti i confronti («in Svizzera tra il 2000 e il 2018 la quota di allievi quindicenni che non leggono per piacere è passata da un terzo alla metà circa»); questo dato si registra sia per il genere maschile sia per il genere femminile e, anzi, nel nostro Paese «la quota di ragazze non lettrici per piacere tende ad aumentare in modo maggiore […] rispetto a quella dei ragazzi» (Consorzio PISA.ch, 2019, p. 63). In particolare, in Svizzera si registra una diminuzione progressiva nel contatto con la narrativa, le riviste, i fumetti e i libri di saggistica. Questo rappresenta una delle possibili cause legate al peggioramento dei risultati in lettura, in quanto dai rapporti si evince che «gli allievi svizzeri che hanno affermato di non leggere alcun libro di narrativa hanno ottenuto in media 55 punti in meno […] rispetto ai loro coetanei che leggono quel genere di testi» (Consorzio PISA.ch, 2019, pp. 39-59, 65-66).

Diverso è invece il discorso per quanto concerne la prosa giornalistica, in quanto in Svizzera si registra una quota di lettori di giornali più alta rispetto agli altri Paesi OCSE; tuttavia, si ipotizza che nella categoria "giornali" proposta dal questionario PISA rientrino anche i quotidiani gratuiti come *20Minuten* (*20Minutes*; *20Minuti*) reperibili un po' ovunque nelle città svizzere e particolarmente apprezzati proprio dai giovani lettori. Infatti, come mostrato in una prima analisi del fenomeno proposta in Manetti (2021), la mancanza di un'ulteriore suddivisione tra tipologie giornalistiche nel questionario PISA sembrerebbe

[38] Per un approfondimento relativo al circolo virtuoso della lettura (che produce un effetto positivo sulla motivazione) cfr. inoltre Schiefele (1990), McElvany et al. (2008); Schaffner et al. (2013), e Miyamoto et al. (2019).

mostrare perché i dati svizzeri risultano essere in controtendenza rispetto a quelli internazionali.[39]

Molto spesso nei rapporti internazionali PISA viene sottolineato come, nel produrre una classifica in cui sono inclusi Paesi, economie e sistemi educativi, è fondamentale considerare il contesto socioeconomico in cui l'educazione ha luogo («*when ranking countries, economies and education systems in PISA, it is important to consider the social and economic context in which education takes places*», OECD, 2019b, p. 63); questo perché nei Paesi con uno statuto economico e un contesto sociale simili, anche i risultati ottenuti dagli allievi presentano molte affinità. Solitamente, infatti, le prestazioni degli allievi quindicenni si differenziano in modo statisticamente significativo «in favore di coloro che hanno una condizione sociale più elevata, che a casa parlano la lingua del test e che sono di genere femminile»; inoltre, in ogni Paese «gli allievi senza statuto migratorio registrano prestazioni significativamente più alte seguite da quelle degli allievi con statuto migratorio di seconda generazione e infine da quelli di prima generazione» (Salvisberg & Crotta, 2019, p. 4).[40] Tuttavia, i risultati ottenuti dai quindicenni la cui condizione sociale viene giudicata sfavorevole non sembrano dipendere solamente da caratteristiche socioeconomiche, ma anche dalla qualità dell'insegnamento in quel determinato Paese (cfr. OECD, 2019b, p. 68).

In conclusione, i dati raccolti grazie alle prove PISA risultano particolarmente importanti anche per analizzare l'insegnamento ai gradi scolastici inferiori, poiché i risultati prodotti dai quindicenni sono fortemente influenzati dagli anni di studio e dalle esperienze precedenti. È dunque necessario tenere sempre presente che, oltre all'attitudine del singolo allievo, vi sono anche delle caratteristiche dell'ambiente in cui l'allievo si trova (e quindi estrinseche) che possono influire sulle sue prestazioni scolastiche.

1.2.3 La prova nazionale VeCoF e i risultati in lettura

Le prove VeCoF sono un'esclusiva svizzera e sono state sviluppate e introdotte a seguito dell'armonizzazione dei piani di studio decisa a livello nazionale nel 2009 (cfr. Angelone & Keller, 2019, p. 3; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007). L'acquisizione delle competenze di base in determinate discipline scolastiche è considerata come «un prerequisito fondamentale per poter affrontare ulteriori processi educativi e, oltre a

[39] Una differenziazione tra le testate gratuite e quelle più "tradizionali" è invece stata introdotta nelle due versioni del questionario sviluppate per questa ricerca (cfr. §4.2; §5.10).

[40] Con «statuto migratorio di seconda generazione» si intendono quegli allievi nati in Svizzera ma con genitori nati all'estero; di conseguenza, con «statuto migratorio di prima generazione» si intendono quegli allievi nati all'estero come i loro genitori (cfr. Salvisberg & Crotta, 2019, p. 4; Consorzio PISA.ch, 2019, p. 70).

ciò, per la futura partecipazione degli allievi alla vita sociale» (Consorzio VeCoF, 2019); è dunque possibile tracciare un parallelo tra gli scopi che sia PISA sia VeCoF si prefiggono testando queste abilità: preparare l'allievo affinché possa, al termine della sua formazione, avere la possibilità di prendere parte attivamente a ciò che il contesto socioeconomico propone (cfr. OECD, 2019a, p. 28).

L'articolo 3 del Concordato HarmoS (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007) indica alcuni degli aspetti fondamentali nell'ambito della scolarizzazione obbligatoria (in particolare nella *Grundbildung*) che permettono di costituire un ambiente formativo idoneo alla crescita non solo intellettuale ma anche personale degli allievi:

> [1]*In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, welche es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und dem Berufsleben zu finden.*
>
> [2]*Während der obligatorischen Schule erwirbt jede Schülerin und jeder Schüler die Grundbildung, welche den Zugang zur Berufsbildung oder zu allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II ermöglicht, insbesondere in den folgenden Bereichen: Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, Sozial- und Geisteswissenschaften, Musik, Kunst und Gestaltung, Bewegung und Gesundheit.*
>
> [3]*Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstütz.*

Per raccogliere quante più informazioni possibili su tutti gli aspetti che caratterizzano questo ambiente di apprendimento e sui risultati che ne derivano, la prova VeCoF testa gli allievi in quattro discipline, «*Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften*» (Angelone & Keller, 2019, p. 3), e distribuisce questionari informativi e autovalutativi (cfr. EDK, 2011a; 2011b; 2011c; 2011d). In questa sede viene trattata unicamente la lingua di scolarizzazione, che in Ticino corrisponde all'italiano. Per essa vengono testate sia le capacità di lettura, dunque di comprensione (come in PISA), sia di ortografia:

Disciplina	Ambito di competenza
Lingua di scolarizzazione	Comprensione dello scritto
	Ortografia tedesco
	Ortografia francese
	Ortografia italiano
Prima lingua seconda tedesco	Comprensione dello scritto
	Comprensione orale
Prima lingua seconda francese	Comprensione dello scritto
	Comprensione orale
Prima lingua seconda inglese	Comprensione dello scritto
	Comprensione orale

Figura 11. Fonte: Consorzio VeCoF (2019, p. 18).

Le competenze minime che l'allievo dovrebbe aver raggiunto in queste discipline sono definite da uno standard a livello nazionale; per la lingua di scolarizzazione sono menzionati i quattro ambiti di competenza *leggere*, *scrivere*, *parlare* e *ascoltare* (Consorzio VeCoF, 2019, p. 18). Le somministrazioni delle prove avvengono al termine di ogni ciclo scolastico (cfr. fig. 1) dunque al quarto, ottavo e undicesimo anno; data la differente suddivisione degli anni di SE e SM in Ticino, lo standard per lo svolgimento di queste prove non corrisponde perfettamente alla fine dei cicli HarmoS (cfr. Manetti, 2021, p. 52).

L'indagine VeCoF di cui si riportano i dati in questa sede risale al 2017[41] e si è concentrata sulle lingue nell'ottavo anno scolastico (lingua di scolarizzazione e lingue seconde) testando sia argomenti grammaticali sia più globalmente la comprensione del testo. Il quadro teorico relativo alla lettura è stato costituito affinché fosse possibile verificare l'acquisizione o meno delle seguenti competenze: «individuare informazioni menzionate esplicitamente; trarre conclusioni semplici, per riconoscere informazioni implicite evidenti; comprendere il testo nella sua totalità e capirne la tipologia, la funzione e l'organizzazione (estrapolazione globale delle informazioni)» (Consorzio VeCoF, 2019, p. 20).[42]

I testi per le prove di comprensione svolte nel 2017 sono stati selezionati in modo che potessero essere adattati a ogni regione linguistica della Svizzera, germanofona, francofona e

[41] Le competenze in lettura avrebbero dovuto essere testate secondo la prova principale nel 2020 con gli allievi dell'undicesimo anno HarmoS, ma purtroppo l'indagine è stata rinviata a causa dell'emergenza sanitaria (cfr. Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana [SUPSI], 2020). Quella del 2017 è dunque la prova più recente a nostra disposizione al momento della stesura del presente lavoro.
[42] Si può notare una quasi totale analogia con le competenze citate nel PSSOT (2015, p. 103).

italofona;[43] inoltre, essi risultano essere (pressoché) identici nella loro traduzione letterale, permettendo così un confronto diretto dei risultati nonostante la differente lingua di redazione dello stimolo. I tipi e i generi testuali testati corrispondono a quelli trattati nell'ottavo anno scolastico; per la prova 2017 gli esercizi sono stati costituiti principalmente con testi narrativi, espositivi (o informativi) e argomentativi.[44] A differenza di PISA, in VeCoF 2017 gli *item* presentati sono esclusivamente a scelta multipla; non essendoci domande aperte, nella prova di lettura all'allievo non è richiesto di scrivere.[45]

I risultati a livello svizzero e a livello ticinese relativi al raggiungimento delle competenze fondamentali in lettura sono rappresentati in questo grafico:

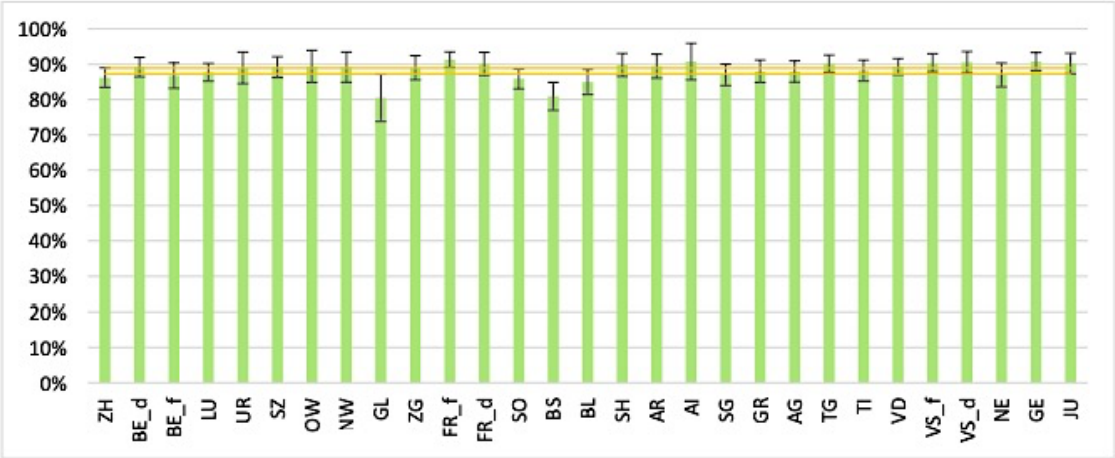


Figura 12. Fonte: Consorzio VeCoF (2019, p. 87).

La media generale svizzera tra i ragazzi dell'ottavo anno HarmoS si assesta all'88%; il risultato ticinese è esattamente in linea con quello svizzero, dato che raggiunge anch'esso l'88% (Consorzio VeCoF, 2019, p. 218). In PISA 2018, invece, era stato rilevato come il Ticino avesse ottenuto dei punteggi nettamente più alti rispetto agli altri cantoni, superando di ben 12 punti (statisticamente significativi) la media nazionale. I due risultati non sono tuttavia interamente

[43] Questo è applicato in particolar modo alle lingue straniere insegnate nelle varie regioni, in quanto non in tutte vige il medesimo regolamento e la medesima scelta di materie per la L2. La prima lingua straniera insegnata nei cantoni di Berna (francofono), Friburgo (francofono), Ginevra, Giura, Neuchâtel, Vaud e Vallese (francofono) è il tedesco, nei cantoni della Svizzera centrale e orientale (Argovia, Appenzello esterno e interno, Glarona, Lucerna, Nidvaldo, Obvaldo, San Gallo, Sciaffusa, Svitto, Turgovia, Uri, Zugo e Zurigo) è l'inglese, mentre il francese è la prima lingua straniera a Berna (germanofono), Basilea campagna, Basilea città, Soletta, Friburgo (germanofono), Vallese (germanofono) e Ticino (cfr. Angelone & Keller, 2019, p. 7).

[44] Il rapporto nazionale riporta una suddivisione più particolareggiata in generi testuali. Per i testi narrativi sono stati scelti brani come favole o racconti brevi; per i testi espositivi si è fatto capo a voci enciclopediche o riviste per ragazzi; per i testi argomentativi sono stati scelti brani che difendessero una posizione o un'opinione, come ad esempio lettere di motivazione e pareri (cfr. Consorzio VeCoF, 2019, p. 20).

[45] Per alcuni esempi di esercizi cfr. Consorzio VeCoF (2019, pp. 22-36).

comparabili in particolare a causa del differente *target* di allievi testato. Inoltre, nemmeno in questo caso risulta possibile risalire a un dato specifico relativo alle competenze nell'attivazione inferenziale, in quanto né nel quadro teorico né nella "codifica" degli esercizi sono disponibili dei diretti riferimenti alle inferenze e agli esercizi in cui è possibile rilevarle in maniera specifica.

Anche in questa prova le ragazze hanno ottenuto dei punteggi migliori nella lettura e comprensione rispetto ai coetanei di genere maschile (Consorzio VeCoF, 2019, pp. 96, 218); questo dato conferma la medesima tendenza già delineata in PISA. Tra tutte le variabili socioeconomiche considerate, quella che sembra incidere maggiormente per quanto concerne la competenza di lettura è lo statuto migratorio dell'allievo; si ipotizza che tale differenza possa essere una diretta conseguenza della lingua parlata a casa, che può essere anche molto diversa da quella di scolarizzazione (cfr. Consorzio VeCoF, 2019, pp. 115, 126). Questi dati relativi alla situazione socioeconomica del singolo allievo vengono principalmente ricavati da un questionario personale, analogamente a quanto avviene in PISA; tuttavia, esso è adattato al contesto svizzero, perciò vi sono delle domande sviluppate appositamente per la classe e il ciclo HarmoS testati (che rendono i dati maggiormente inerenti al contesto in cui la prova si inscrive).

Le domande poste nel questionario si possono suddividere in tre categorie, *Kontextfaktoren*, *Merkmale des Unterrichts* e *Individuelle Lernvoraussetzungen* (Erzinger et al., 2019), e la lettura viene toccata sia in maniera diretta sia in maniera indiretta. I fattori contestuali (*Kontextfaktoren*) registrano in particolare i dati riguardanti il patrimonio culturale presente in casa; questo può essere sia materiale, quindi dato dal numero dei libri che il nucleo famigliare possiede e ai quali l'allievo può liberamente accedere, sia essere mediato dalla conoscenza dei componenti della famiglia, che può essere dato ad esempio dalla professione o dal grado di studio più alto raggiunto dal singolo genitore (Erzinger et al., 2019, p. 10). In particolare vi sono dei recenti studi che identificano il fattore familiare come quello nettamente più influente (sia in positivo sia in negativo) sulla formazione dell'allievo.[46]

Il questionario permette inoltre di rilevare alcune delle caratteristiche individuali dell'allievo che, come riportato da Erzinger e colleghi (2019, p. 16), sono comunque essenziali per la buona riuscita scolastica (e non solo); in particolare tra le variabili raccolte si considerano «*Motivation*, *Emotionen*, *Selbstkonzept*, *Selbstwert*» in rapporto non solo alla lettura, ma

[46] Pham e colleghi (2019, p. 6) riportano ad esempio come «*the number of books at home* […] *was the strongest predictor of student achievement in different domains;* [*furthermore*] *the number of books at home could be seen as an indicator of both factors representing the wealth and cultural possession indices*». A tale proposito cfr. anche Zahner et al. (2002).

all'intero ambiente di apprendimento. Direttamente legate alla lettura sono le domande riguardo all'interesse per la materia e il tempo speso in questa attività per il proprio piacere personale (cfr. Erzinger et al., 2019, pp. 14-15), similmente a quanto già esposto per i questionari PISA.

Pur avendo rilevato delle differenze nei risultati ottenuti dai diversi Cantoni, i ricercatori sostengono che dalle variabili socioeconomiche non sia possibile estrapolare dei dati generalizzabili che possano giustificare quanto rilevato. L'indagine VeCoF 2017 si conclude dunque sottolineando che «buona parte delle differenze cantonali nelle quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali sia da ricondurre ad altre caratteristiche delle scuole, delle classi e degli allievi» (Consorzio VeCoF, 2019, p. 126).

1.2.4 La prova nazionale INVALSI e i risultati in lettura

L'acronimo INVALSI non identifica una prova vera e propria, bensì l'istituto nazionale incaricato di idearla e di somministrarla sull'intero territorio italiano. Tuttavia, tale denominazione viene utilizzata ugualmente quale sostantivo per identificare l'insieme dei quesiti come accade con PISA e VeCoF. Le discipline testate nella prova standardizzata italiana variano a seconda del grado scolastico in cui essa viene somministrata; italiano e matematica sono sempre presenti, mentre ad esempio l'inglese viene testato unicamente nel quinto, ottavo e tredicesimo anno scolastico.

La prova INVALSI di italiano vuole andare a testare la «padronanza linguistica», che si divide in tre processi di base: la «competenza di lettura», la «riflessione sulla lingua» e la «competenza lessicale» (INVALSI, 2018b, pp. 1-6). Questi vengono valutati secondo una serie di macro- e di micro-aspetti che si ritrovano all'interno dei testi selezionati (cfr. INVALSI, 2018b, pp. 10-11). Trattandosi di una prova standardizzata somministrata a livello nazionale, INVALSI presenta un discreto numero di affinità con VeCoF, ma anche con PISA; da quest'ultima in particolare per la prova di italiano vengono ripresi i tre macro-aspetti fondamentali «ai quali è possibile ricondurre processi cognitivo-linguistici che un lettore pone in atto nella lettura di un testo», che corrispondono a «localizzare e individuare informazioni», «ricostruire il significato del testo» e «riflettere sulla forma e sul contenuto» (INVALSI, 2018b, p. 9). La competenza di lettura a sua volta si suddivide in tre ulteriori dimensioni: dimensione pragmatico testuale, dimensione lessicale e dimensione grammaticale; le inferenze si inseriscono nella prima (INVALSI, 2018b, pp. 2-3). Insieme ai macro-aspetti, ai fini della selezione dei testi e degli esercizi sono fondamentali anche le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2013), in particolare in considerazione delle competenze che un allievo deve avere raggiunto al termine di un determinato anno scolastico. Per questo motivo è possibile tracciare un parallelo

tra queste le già precedentemente citate tabelle del PSSOT (2015) e di PISA (cfr. inoltre Consorzio VeCoF.ch, 2019, p. 18).

Come VeCoF, anche la prova INVALSI di italiano valuta le prestazioni degli allievi sia nella lettura e nella comprensione sia negli aspetti più puramente grammaticali. Nella prova standardizzata italiana vengono assegnati dei punteggi che corrispondono a uno dei cinque livelli di competenza «che descrivono che cosa lo studente sa fare in base all'esito della prova» (INVALSI, 2019, p. 4), similmente alla tabella PISA che riporta il livello di competenza in lettura (cfr. OECD, 2019b, pp. 87-88). La descrizione analitica dei livelli riportata nella tabella seguente corrisponde a quanto previsto per il decimo anno scolastico, il cui campione testato è parzialmente sovrapponibile con quello PISA:

Livello	**Breve descrizione delle competenze dell'allievo (solo lettura)**
1	L'allievo è in grado di riconoscere informazioni esplicite in un testo breve e lineare se queste sono riprese letteralmente nella domanda. Inoltre sa riconoscere il significato di parole ed espressioni di uso abituale e semplici relazioni logiche e linguistiche tra informazioni situate in due diverse parti del testo. Ciò è fattibile solo con testi vicini alla sua esperienza precedente, personale o scolastica.
2	L'allievo è in grado di individuare le informazioni esplicite in testi brevi che trattano di argomenti conosciuti e sa localizzare le informazioni relative alla tematica principale solo se queste sono ripetute più volte nel corso del testo. È inoltre in grado di ricostruire il significato di brevi parti del testo che contengono informazioni implicite attraverso al tre informazioni esplicite più familiari.
3	L'allievo è in grado di individuare informazioni esplicite in più punti di un testo di lunghezza media, anche in presenza di distrattori. Sa ricostruire il significato di porzioni di testo collegando fra loro informazioni vicine attraverso inferenze semplici che fanno capo al proprio vissuto personale o scolastico. Coglie il tema centrale di testi in cui i concetti fondamentali sono ripresi più volte.
4	L'allievo individua informazioni anche non vicine tra loro in testi di varia natura, ed è in grado di ricostruire il significato di ampie parti di testo mettendo in relazione fra di loro informazioni implicite ed esplicite. È inoltre in grado di distinguere tesi e opinioni presentate in testi argomentativi.
5	L'allievo individua diverse informazioni, anche lontane fra loro, in testi complessi che contengono riflessioni e opinioni anche su tematiche attuali. È in grado di ricostruire il significato delle parti che compongono il testo riconoscendo legami logico-sintattici e integrando informazioni non date facendo capo alla propria esperienza di studio e agli approfondimenti personali. Ricostruisce il significato di ciascun capoverso e lo integra con il significato globale del testo, anche a partire da una rielaborazione del testo stesso.

Tabella 3. Fonte: adattamento da INVALSI (2018a).

In INVALSI, il livello 3 viene considerato «un adeguato raggiungimento dei traguardi delle Indicazioni Nazionali» (INVALSI, 2019, p. 45), mentre in PISA questo si assestava al livello 2 (di 6). È inoltre possibile individuare delle analogie con le precedentemente citate tabelle anche per quanto concerne i processi cognitivi coinvolti nella lettura e nella comprensione, che consentono all'allievo di costituire un quadro generale del testo che ha di fronte (anche in questo caso secondo Van Djik e Kintsch, 1983). La capacità di individuare informazioni implicite e saperle interpretare correttamente esplicitandole è descritta come propria del terzo livello di competenza. All'aumentare del livello di competenza corrisponde una sempre maggiore autonomia dell'allievo, che diventa progressivamente sempre più in grado di distaccarsi dalle informazioni esplicite presenti nel testo per compiere ragionamenti astratti necessari alla completa interpretazione testuale.[47]

Secondo INVALSI (2019, p. 7), all'indagine 2019 hanno preso parte circa 160'000 allievi che frequentavano dalla seconda primaria alla quinta secondaria di secondo grado.[48] Il 66% di loro raggiunge il livello 3 nella materia *italiano*, ma, analogamente a quanto illustrato per i cantoni svizzeri, vi sono notevoli differenze tra le regioni. In Italia è tuttavia facilmente individuabile una sorta di schema verticale, che invece in Svizzera non si riscontra assolutamente:

> se si considera il livello 3 come livello corrispondente a un adeguato raggiungimento ei traguardi delle Indicazioni Nazionali, si può constatare che la percentuale di alunni che raggiunge questo livello o un livello più alto nelle due macro-aree del nord tocca o supera il 70%, scende al 68% nell'Italia centrale e cala ulteriormente, al 64% e al 54% rispettivamente, nel Sud e nel Sud e Isole. […] Le percentuali regionali seguono da vicino l'andamento dei risultati medi numerici: le Marche sono la regione con la quota maggiore di studenti al livello 3 o superiore (74%), la Calabria è la regione con la quota più bassa (51%) (INVALSI, 2019, pp. 45-47).

La "verticalizzazione" dei risultati, che risulta essere identica per tutte le materie testate in INVALSI a questo livello, vede quindi le regioni del sud (e le isole) nettamente più in difficoltà rispetto a quelle del nord. Nella materia *italiano* si registra uno scarto ben del 23% tra la regione migliore (le Marche) e quella peggiore (la Calabria), come mostra la tabella seguente:

[47] È a partire da questo livello che si può notare la quasi totale sovrapposizione con quanto illustrato nella tabella di *reading proficiency* in PISA (cfr. OECD, 2019b, pp. 87-88).
[48] Il campione in Svizzera corrisponderebbe agli studenti che frequentano un percorso di scuola post-obbligatoria, quindi che hanno tra i 15 e i 19 anni.

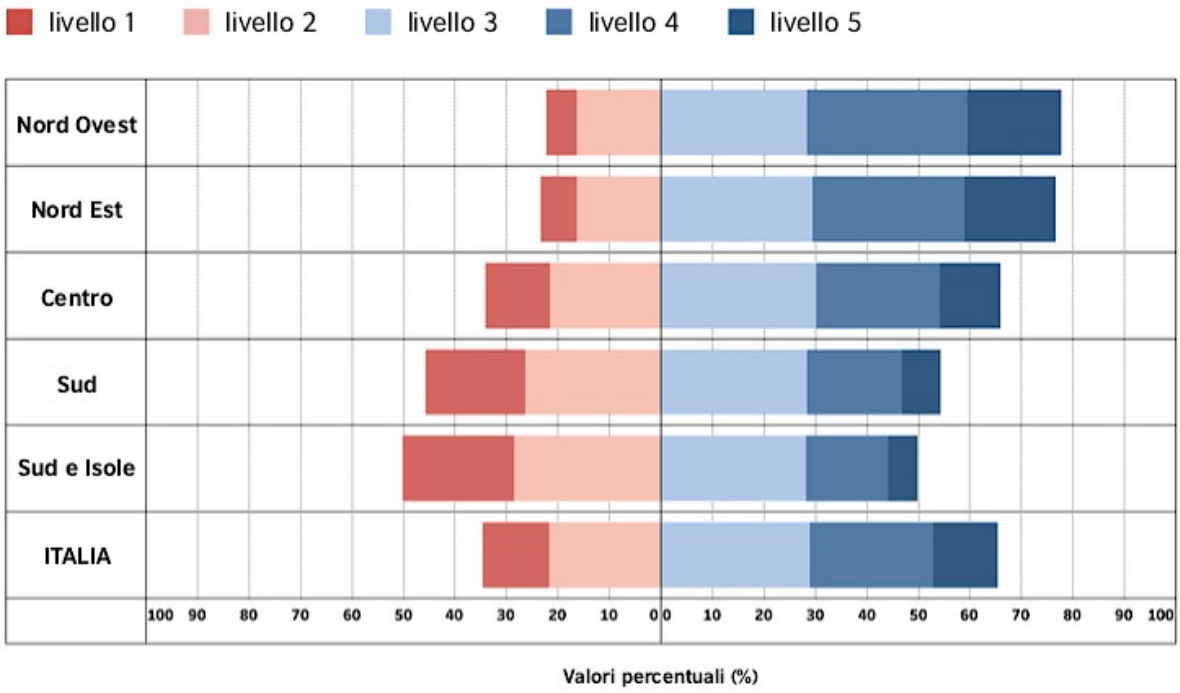


Figura 13. Fonte: INVALSI (2019, p. 11).

A differenza della prova standardizzata svizzera, l'Italia suddivide i risultati INVALSI per differenti indirizzi di studio: licei scientifici e classici, altri licei, istituti tecnici e istituti professionali (INVALSI, 2019, p. 57). I risultati ottenuti dagli allievi dei primi due indirizzi risultano sempre essere nettamente superiori rispetto a quelli degli ultimi. Inoltre, i risultati evidenziano sempre la prevalenza delle regioni del nord rispetto al sud e alle isole, anche se, negli ultimi anni, tale differenza sembra essersi assottigliata soprattutto nei gradi scolastici inferiori (cfr. INVALSI, 2019, pp. 40-60).

Dal rapporto italiano emerge chiaramente anche un'altra tendenza, già riscontrata nelle prove precedentemente citate, ovvero la migliore attitudine delle ragazze nei confronti della lettura rispetto ai coetanei di genere maschile; tale osservazione, ancora una volta, vale per tutti i gradi scolastici testati (cfr. INVALSI, 2019, pp. 25-26). A livello socioeconomico gli allievi che si situano nelle classi più privilegiate ottengono dei risultati statisticamente migliori rispetto ai coetanei delle classi meno abbienti (cfr. INVALSI, 2019, pp. 30-32), mentre per quanto concerne l'immigrazione, anche l'Italia, così come il Ticino, dimostra di sapere ridurre drasticamente le differenze che possono emergere soprattutto per quanto riguarda gli allievi con statuto migratorio di seconda generazione (cfr. INVALSI, 2019, pp. 34-35).

In generale, a causa della natura stessa delle prove standardizzate e del tipo di campione testato, volutamente ampio ed eterogeneo, è stato mostrato che non è possibile ottenere dei risultati particolareggiati e approfonditi in praticamente in nessuno dei domini presenti nei

differenti quadri teorici, ma solo delle tendenze generali. Questi risultati, tuttavia, possono fungere quale base per svolgere ulteriori approfondimenti, come è il caso della presente ricerca. Le prove standardizzate forniscono un'ottima impostazione metodologica, ed è per questo motivo che, nonostante le loro criticità, individuate e discusse anche recentemente (cfr. Zahner et al., 2002; Caro & Kyriakides, 2019; Crotta et al., 2021), la parte applicativa del presente lavoro, dedicata principalmente alla raccolta e all'analisi dei dati per sviluppare dei percorsi didattici incentrati sull'abilità inferenziale, ha preso ampiamente spunto da questo modello ormai già testato e adatto anche ai fini di una ricerca di stampo qualitativo.

1.3 Il testo quale unità di ricerca

1.3.1 La testualità

Nell'ambito della comprensione testuale, l'unità minima di lavoro da considerare è, appunto, il testo, così definito da Angela Ferrari (2014, p. 49):[49]

> Il testo è l'unità fondamentale della comunicazione linguistica. Esso si definisce per la sua natura funzionale – persegue uno scopo comunicativo globale – e per la sua sostanza. A differenza della frase, il testo non è un'unità sintattica, definibile in termini formali: il testo è prima di tutto un'unità di significato, è un'unità fondamentalmente semantica o, in altri termini, concettuale. Esso possiede una strutturazione, che si riflette tipicamente sulla sua superficie linguistica.

Per questa ricerca, ciò che interessa particolarmente è il testo quale unità semantica, la cui natura comunicativa risulta da un'operazione di decodifica linguistica e di inferenza; per comprendere un testo, un lettore necessita quindi di attivare vari tipi di conoscenze, da quelle enciclopediche a quelle situazionali (Ferrari, 2014, pp. 49-50).

Il contenuto semantico del testo, sia veicolato esplicitamente sia ricostruibile implicitamente, viene organizzato in unità che si possono strutturare in tre piani distinti che danno forma al testo: quello referenziale («il collegamento delle unità riguardo al "pezzo di mondo" che esse via via evocano»), quello argomentativo («la "logica" (legami) in base alla quale si collegano le diverse unità») e quello enunciativo («rende conto dei diversi punti di vista o discorsi che si alternano all'interno del testo») (Ferrari, 2014, pp. 51-52). Un altro aspetto fondamentale per quanto concerne la testualità è quello che vede la distinzione tra contesto e cotesto; in particolare perché per alcuni tipi di inferenze sarà assolutamente fondamentale

[49] In questo capitolo così come nel prosieguo del lavoro sarà adottata la terminologia utilizzata in Ferrari (2014, 2019) nonché in Ferrari et al. (2021), corrispondente a quanto teorizzato nel *Modello di Basilea*.

identificare come gli allievi si approcciano a queste due unità proprie del testo per poterne ricavare le informazioni necessarie.[50]

Nelle situazioni che sono presentate attraverso specifici tipi e generi testuali è necessario che il lettore sia in grado di ricostruire i legami lasciati impliciti (per volontà ma anche per necessità) dall'autore. Questa capacità si rifà direttamente alla ricostruzione del modello situazionale (Van Dijk & Kintsch, 1983) e alla dinamicità che un lettore deve attivamente dimostrare quando si trova di fronte a un testo.[51] Per questo motivo, nel discorso legato alle inferenze nella lettura è fondamentale conoscere i dispositivi di strutturazione del contenuto testuale, affinché sia possibile coglierne l'architettura semantica e, attraverso essa, sviluppare delle interpretazioni sia a livello locale sia a livello globale.

Per questo lavoro diventa quindi fondamentale indicare la distinzione operata tra tipi testuali e generi testuali così come presente nella tradizione italiana contemporanea (cfr. Lavinio, 2000; Lala, 2011; Ferrari, 2014; 2019). Con *tipi testuali* si intende quindi la distinzione, universalmente adottata, tra testo descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo e prescrittivo, mentre con *generi testuali* si intende la differente forma assunta da questi tipi, come ad esempio l'articolo giornalistico, il racconto o la ricetta di cucina. Tuttavia, la distinzione tradizionale propria dei testi scritti non può in questo caso non essere completata dalle forme ibride; Lala (2011) le descrive come facenti parte della «tipologia diamesica» e indica come in esse sono ben visibili le caratteristiche di scritto e orale che si contaminano a vicenda, tratto riscontrabile soprattutto nelle nuove forme di comunicazione mediate dai dispositivi digitali[52] (cfr. anche Lavinio, 2004, pp. 148-150).

Oltre a un discorso quasi esclusivamente improntato sulla componente testuale, è anche importante, a questo punto, considerare ulteriori componenti metacognitive che giocano un ruolo molto importante nella comprensione del testo. Nel loro rapporto di ricerca, Tressoldi e Zamperlin (2007, p. 272) parlano infatti di «dieci componenti cognitive e metacognitive» che,

[50] Conoscere un significato di parola implica in modo cruciale sapere come esso vari a seconda del contesto frasale o situazionale in cui viene impiegato il termine che lo veicola (cfr. Miller, 1999); questo è fondamentale ad esempio quando, in prospettiva inferenziale, è necessario disambiguare un termine polisemico (cfr. ad esempio La Mantia, 2012, e vd. alcuni degli esempi proposti e analizzati nel *Capitolo 5*).

[51] Per un approfondimento riguardo alla ricostruzione del contesto situazionale (e delle possibili difficoltà riscontrabili) cfr. Zwaan et al. (1995), Cain e Oakhill (2007), e Bos et al. (2016).

[52] La comunicazione mediata da dispositivi digitali, in inglese *Computer-mediated communication* (CMC), è la definizione oggigiorno maggiormente diffusa che viene utilizzata per definire questo genere di interazione (Baron, 1984; Crystal, 2011). Nel caso dei testi qui utilizzati per la prova di lettura, si potrebbe anche parlare di *keyboard-to-screen communication* (KTS), la cui definizione esclude in maniera esplicita tutte quelle forme di comunicazione che non avvengono mediante canale scritto, dunque le immagini o i video (Jucker & Dürscheid, 2012).

secondo un importante gruppo di ricercatori italiani nell'ambito della lettura e della comprensione del testo,[53] «sono coinvolte nel processo di comprensione»:

> riconoscere personaggi, luoghi, tempi e fatti, distinguere i fatti, seguire la struttura sintattica, riconoscere i collegamenti, trarre inferenze, migliorare la sensibilità al testo, riconoscere la gerarchia del testo, attivare modelli mentali, migliorare la flessibilità di approccio, individuare errori ed incongruenze.

Questo discorso rinvia in maniera molto diretta a quella che Ferrari (2014) chiama la «sostanza semantica del testo», che si compone di elementi che vengono analizzati dal lettore in maniera consapevole e aiutano a modificare il contesto, che è un elemento variabile e aggiornabile per definizione (cfr. Ferrari, 2014, p. 57), affinché si possa costituire una struttura testuale precisa. Come riporta Della Casa (1989, p. 47), capire realmente un enunciato significa

> elaborarne una rappresentazione mentale che rende conto dell'esperienza e dell'insieme di fatti extralinguistici a cui l'enunciato stesso si propone di rinviare, e dell'insieme di condizioni che caratterizzano tale stato di cose in modo che esso risulti culturalmente riconoscibile al soggetto.

Questo è proprio ciò che accade quando vengono elaborati gli indizi testuali e le sopracitate componenti cognitive; appare dunque decisamente più comprensibile perché nella presente ricerca si è deciso di lavorare con testi sempre completi. Si ritiene importante sottolineare questa modalità di lavoro perché si è notato che, in molti dei casi presi in esame, per illustrare il fenomeno inferenziale vengono invece utilizzate solamente parti di testi, o addirittura solo poche frasi, privando così il lettore di un ampio numero di elementi che potrebbero essergli necessari per la formulazione di ipotesi interpretative oppure per la ricostruzione del contesto di enunciazione (che è uno degli elementi centrali proprio per consentire l'attivazione inferenziale). Tale mancanza renderebbe inoltre più complesso individuare il percorso inferenziale intrapreso dal lettore e fornirne un'analisi particolareggiata.

1.3.2 Gli impliciti, la coerenza e la coesione

Un aspetto molto importante da considerare è l'assunto che le conoscenze esposte in un contesto enunciativo devono essere potenzialmente note agli interlocutori; queste, appartenenti alla sfera contestuale, possono essere date dalla «situazione fisica in cui avviene l'enunciazione, dall'enciclopedia mentale o dal cotesto» (Ferrari, 2014, p. 55). Si viene così a costituire il contesto che, per definizione, è

[53] De Beni et al. (2004).

> il presupposto stesso della comunicazione; esso è inoltre un'entità variabile nella misura in cui muta con l'evolvere della comunicazione e in funzione dei bisogni interpretativi, ed è considerato come condiviso dagli interlocutori: quando si compie un atto comunicativo, si può contare sulla mobilitazione di una conoscenza solo se si sa che l'interlocutore ha o può ricostruire quella conoscenza (Ferrari, 2014, p. 57).

È proprio di questa «mobilitazione» dell'interlocutore, e quindi del suo essere attivamente coinvolto nella costituzione del contesto (e non solo), che ci si occupa nel presente lavoro di ricerca. Identificato come «presupposto stesso della comunicazione», il contesto è un elemento centrale affinché un individuo possa situare ciò che sta accadendo (o ciò che sta leggendo) entro specifici confini definiti; come si vedrà in seguito, senza questo presupposto, non può avvenire la comprensione.

Uno degli "strumenti" più spesso considerati nella ricostruzione delle informazioni (con)testuali è l'implicito, che può essere elaborato attraverso l'attivazione di un ragionamento di tipo inferenziale. Come scrive Ferrari (2014, p. 76) «nella costruzione di testi è impensabile prescindere dalla comunicazione implicita[;] senza di essa si otterrebbero infatti, anzi tutto, testi inutilmente lunghi e verbosi, al limite dell'interpretabilità». Rispettando così anche le massime conversazionali di Grice (1975; 1978), l'utilizzo nell'implicito in qualsiasi tipo di scambio «permette di evitare l'esplicitazione di contenuti troppo ovvi e facilmente ricostruibili» (Ferrari, 2014, p. 77).[54] Tuttavia, questo genere di informazioni implicite può portare ad alcune complicazioni per quanto concerne la loro interpretazione: per generare un'inferenza di tipo interpretativo nella lettura il lettore deve disporre delle conoscenze adeguate in quello specifico campo, oppure queste devono essere state presentate in precedenza per consentirgli di accedervi; tali conoscenze sono quindi solo potenzialmente accessibili al lettore.[55]

Strettamente legate al discorso degli impliciti sono anche le proprietà testuali della coerenza e della coesione. La prima viene definita da Ferrari (2014, p. 115) come «un principio che guida, o regola, l'interpretazione del discorso»; in particolare, ricorda sempre la studiosa, «la coerenza si applica al contenuto semantico del testo [e] si dà […] quando a un insieme di enunciati è possibile attribuire un'organizzazione semantica interna [che] ruota attorno alle proprietà della continuità e della gerarchia, variamente declinate» (Ferrari, 2014, pp. 115, 118). La seconda proprietà, invece, «riguarda la manifestazione linguistica superficiale del testo. Più

[54] Cfr. l'esempio proposto in Ferrari (2014, p. 77): (A) Scrive con facilità, perché, contrariamente a prima quando non leggeva molto, ora ha cominciato a leggere molto. (B) Scrive con facilità, perché ora ha cominciato a leggere molto.

[55] In questa azione possono subentrare anche ulteriori attori, esterni al testo, quali schemi, *frames* e script, che sono parte delle conoscenze personali che un individuo possiede; per un approfondimento relativo si rinvia direttamente a §2.2 (cfr. anche De Beaugrande e Dressler, 1984, pp. 128-130).

precisamente, un testo è coeso quando la sua superficie linguistica riflette la sua unitarietà e la sua continuità semantiche» (Ferrari, 2014, p. 121).

Anche a livello cognitivo, De Beaugrande e Dressler (1984, p. 74) sottolineano alcune differenze tra queste due proprietà. La prima, la coerenza, in quello che concerne l'interpretazione del discorso a un livello superficiale è considerata come un processo sostanzialmente automatico; per definizione, infatti, ogni testo che vuole veicolare un messaggio è costituito secondo il principio della coerenza (per essere interpretato con il minor sforzo possibile) e, se questo assunto viene disatteso (ad esempio perché il messaggio non viene veicolato in maniera diretta per ragioni contenutistiche oppure stilistiche), ecco che deve subentrare un lavoro interpretativo maggiore da parte del lettore. La seconda, la coesione, essendo considerata come una proprietà tipica del testo, riguarda maggiormente quella che si può chiamare "struttura di superficie" (secondo la nomenclatura introdotta e adottata da Kintsch e Van Dijk, 1983);[56] questa, al contrario del contenuto concettuale, è facilmente replicabile in quanto segue degli schemi definiti e per questo motivo è più facilmente reperibile nella memoria di lavoro durante l'analisi contenutistica.

[56] Ferrari (2014, pp. 123-126) sottolinea inoltre come la "struttura di superficie" si riflette anche nella presenza dei dispositivi di coesione adottati nei diversi piani testuali menzionati in precedenza.

CAPITOLO 2

I PROCESSI COINVOLTI
NELLA COMPRENSIONE DEL TESTO

2.1 I modelli relativi ai processi di comprensione coinvolti nella lettura

Questa seconda sezione della ricerca vuole illustrare quali sono gli elementi cognitivi fondamentali per quanto concerne le abilità inferenziali; per questo motivo, si è deciso di non soffermarsi sui processi di attivazione guidati dal riconoscimento delle parole (decodifica fonologica, sintattica, morfologica e semantica),[57] ma di considerare che i lettori di cui si testano le capacità inferenziali appartengono già alla fascia dei lettori esperti e dunque dotati di una certa fluenza nella lettura.

La maturazione delle competenze richieste per raggiungere la comprensione del testo richiede la capacità di gestione di processi estremamente complessi in quanto, per potere raggiungere una realizzazione concreta, necessita della collaborazione attiva di molteplici abilità. La comprensione di un testo è caratterizzata da un costante dinamismo, che consente al lettore di adattare e di adeguare progressivamente la sua interpretazione in base a ciò che viene decodificato e in seguito elaborato nella sua mente; sono infatti le rappresentazioni mentali, attraverso l'intervento attivo della memoria e di altre abilità, a giocare un ruolo fondamentale nell'elaborazione di ciò che viene veicolato dal testo (Bertolini, 2009, p. 9).

In questa prospettiva è particolarmente interessante quanto riportato da Bransford e Johnson (1973, p. 383) che, nonostante sia stato scritto ormai cinquant'anni fa, ricalca appieno una situazione ancora di una certa attualità:

> *a consideration of the individual's contributions to the processes of creating, comprehending and remembering linguistic utterances may thus involve principles beyond those necessary for characterizing the linguistic system* per se.[58]

Da questa considerazione è fondamentale rilevare quali sono i passaggi necessari all'utilizzo (proficuo) del sistema lingua per un individuo: *creating*, *comprehending* e *remembering*. Questi tre, non necessariamente in quest'ordine, saranno centrali nel discorso teorico che si affronterà nel prosieguo di questo lavoro, in quanto una parte consistente del loro utilizzo trova delle basi comuni nel ragionamento inferenziale che ogni lettore attiva individualmente (quindi non necessariamente condividendolo con altri) per dare un senso non solo a una «*linguistic utterance*», bensì a una serie di differenti tipi di *utterances* che danno forma al testo (Bransford & Johnson, 1973, p. 383).

[57] Per un approfondimento relativo a tali processi, che non vengono trattati in questa sede, cfr. Stauffer (1969), Wolf (2008; 2018), e Norton e Wolf (2010).
[58] Cfr. anche il contributo precedentemente proposto dagli stessi autori, ovvero Bransford e Johnson (1972), che si basa principalmente sull'elemento *remembering*.

Nella medesima tipologia di ragionamento si può annoverare la teoria dello *Human Information Processing* (*H.I.P.*), secondo cui l'essere umano è considerato come una sorta di "super-computer" che riceve degli *input*, li elabora e ne costituisce degli *output*:

> L'uomo non si limita a recepire passivamente le informazioni provenienti dal mondo esterno, ma attraverso una serie di operazioni trasforma le sensazioni in entrata, le immagazzina transitoriamente (nella memoria di lavoro) per poi ritrovarle e usarle subito dopo nei momenti di (de)codifica, denominazione verbale e comprensione e quindi di memorizzare a lungo termine donde potrà pure essere recuperata in un secondo tempo (Cornoldi et al., 1981, p. 25).[59]

Le rappresentazioni mentali che vengono generate per mezzo della lettura, e che danno una forma in qualche modo "tangibile" alla comprensione, devono essere necessariamente accompagnate da processi (cognitivi) che possano costantemente adattarle in base alle informazioni nuove presentate nel testo (Crothers, 1979, pp. 32-33). Questo può significare che, nel suo adattamento, il processo di comprensione non segue sempre pedissequamente la presentazione originale dei concetti (Levorato, 1988, p. 139), complicando di fatto ancora di più il meccanismo e quindi l'abilità che il lettore deve possedere (e necessitando così di un intervento interdisciplinare per la sua descrizione e la sua analisi).

In questa sede non è nostra intenzione indagare tutti quei processi che, interagendo costantemente tra loro, rendono possibile la lettura e la comprensione di un testo nella sua globalità; questo perché si tratta di argomenti ancora oggi ampiamente dibattuti, soprattutto nel campo della psicologia cognitiva, a causa delle modalità utilizzate nell'analisi di questi processi (§3.1).[60] Il numero di ricerche in questo campo è così elevato che da decenni è in corso una continua ridefinizione delle categorizzazioni e dei modelli sulla base di nuove prove aiutate dai progressi della scienza e degli strumenti diagnostici e analitici; ciò vale anche per il processo inferenziale (cfr. §3.2).

[59] Ciò che interessa in questa sede è soprattutto il "movimento" elaborativo svolto in fase di lettura e teorizzato dallo *H.I.P.* e per cui cfr. §3.3.
[60] Cfr. ad esempio Rickheit et al. (1985), Levorato (1988), e Israel (2017).

2.1.1. Piaget e lo sviluppo del pensiero astratto[61]

Quello teorizzato dallo psicologo e pedagogista svizzero Jean Piaget, a differenza di quanto si andrà a presentare successivamente, non può veramente essere definito un "modello di comprensione" in senso stretto; tuttavia, è importante considerarlo come una teoria fondamentale del processo di sviluppo dal punto di vista cognitivo in quanto, senza il presupposto di una completa capacità di astrazione da parte dei lettori, la presente ricerca sull'abilità inferenziale non sarebbe possibile.

Ciò che caratterizza la ricerca di Piaget è la descrizione dello sviluppo della competenza del bambino, man mano che cresce, relativamente alla capacità di elaborazione delle informazioni a lui fornite sotto forma in *input*, informazioni che, nel caso delle inferenze, presentano una buona parte di astrazione in quanto non fisicamente presenti, ad esempio, in un testo stampato. Si tenga infatti presente che, secondo Piaget (1964, 1972), il pensiero astratto di un individuo si sviluppa, e quindi diventa del tutto operativo, a partire dall'età dell'adolescenza, dunque dai 13 anni in poi («6° *Le stade des opérations intellectuelles abstraites* […] *(adolescence)*», Piaget, 1964, p. 12). Questo è uno dei motivi per cui si è deciso di studiare le inferenze (tipologie più e meno astratte) con un *target* di allievi adolescenti che hanno già terminato la scolarità obbligatoria.[62]

Per il ragionamento inferenziale è molto importante il continuo confronto tra le informazioni fornite dal testo e quelle precedentemente acquisite dall'individuo, che consente lo sviluppo di ipotesi interpretative. Se per gli adulti spesso si tratta di un'operazione automatizzata, per i giovanissimi (fino ai primi anni dell'adolescenza, ma a volte anche oltre) questo processo può rappresentare una sfida molto complessa, assai lontana dall'essere svolta autonomamente e senza alcuno sforzo. È altresì vero che già nei bambini di sette anni, come

[61] Nel corso degli ultimi anni vi sono stati notevoli progressi scientifici (grazie alle neuroscienze e in particolare al neostrutturalismo) legati alla teoria di Piaget e soprattutto allo sviluppo del pensiero nell'individuo. In particolare, cfr. Karmiloff-Smith (1992), Karmiloff-Smith (2015) e Karmiloff-Smith et al. (2014). In questi contributi, la studiosa teorizza il "Modello RR" (*RR Model*) per illustrare, dal punto di vista neuroscientifico, i cambiamenti che avvengono nella mente dell'individuo durante la sua crescita. Siccome le teorie successivamente presentate in questo lavoro non rispecchiano queste recenti acquisizioni, in questa sede si è deciso unicamente di indicare questa nuova direzione di studio (dovuta al fatto che essa ha iniziato ad avere una notevole influenza anche nel campo della didattica), ma senza scendere nei dettagli. Per un approfondimento sulla figura di Annette Karmiloff-Smith e sulla sua teoria neostrutturalista cfr. oltre ai testi sopracitati anche Karmiloff-Smith et al. (2019).

[62] In questo caso il legame con la scuola dell'obbligo è necessario, proprio per come viene affrontato il tema delle inferenze. Come visto in precedenza, nel PSSOT (2015, p. 103) i collegamenti astratti tra ciò che si legge e il proprio vissuto vengono introdotti solamente a partire dal terzo ciclo, confermando così la complessità di un sistema di ragionamento come quello necessario alla generazione delle inferenze. Non si tratta infatti più unicamente di decodificare un testo, bensì di affrontare dei processi appartenenti a un grado di difficoltà superiore; ciò può essere possibile solo dal momento in cui la mente dell'individuo viene liberata dall'impegno richiesto per la decodifica e ha quindi raggiunto un grado di fluenza nella lettura sufficientemente alto.

scrive Piaget (1964, pp. 40-43), sembra essere presente una certa capacità inferenziale molto intuitiva, che si rivela necessaria per l'interiorizzazione e quindi il recupero degli schemi mentali necessari a piccole operazioni di questo tipo; essa, tuttavia, dato il suo essere rigida e irreversibile («*rigide et irréversible*») a quell'età non è ancora produttiva e quindi adatta a essere trasformata in operazioni logiche generalizzabili e componibili tra di loro («*opérations logiques généralisables et composables entre elles*»), ma di fatto ne costituisce una solida base per la futura formazione di schemi d'azione che potranno essere applicati in maniera generale.

La tappa immediatamente successiva vede uno degli sviluppi più importanti per quanto concerne la preparazione (e l'utilizzo in completa autonomia) del pensiero astratto: è infatti tra i sette e i dodici anni che nel pensiero prendono forma degli schemi generali (e quindi produttivi) inerenti alle nozioni di tempo, di spazio e di causalità («*du temps (et avec lui de la vitesse) et de l'espace lui-même conçus, outre la causalité et les notions de conservation, comme des schèmes généraux de la pensée, et non plus simplement comme des schèmes d'action ou d'intuition*», Piaget, 1964, p. 59). Tempo, spazio e causalità sono tre dimensioni cruciali nel ragionamento inferenziale, e il fatto che essi si formino in un lasso di tempo così esteso mostra la complessità nell'implementazione e nell'acquisizione di aspetti che possono essere rappresentati unicamente in maniera astratta.

Ciò che, a livello cognitivo, separa l'infanzia dall'età adolescenziale è la capacità dell'individuo di costruire dei sistemi e delle "teorie" («*construi*[*re*] *des systèmes et des "théories"*»); Piaget (1964, pp. 76-77) spiega che questa tappa segna

> *une transformation fondamentale dans la pensée de l'enfant, qui en marque l'achèvement par rapport aux opérations construites durant la seconde enfance: le passage de la pensée concrète à la pensé "formelle" ou, comme on dit en un terme barbare mais clair, "hypothético-déductive".*

Questo passaggio, nelle sue prime fasi, è tuttavia segnato da una sorta di "regressione", in quanto l'assimilazione del reale e la sua astrazione nel contesto mentale si presenta in forma egocentrica (aspetto già presente anche nelle fasi precedenti dello sviluppo del pensiero del bambino):

> *Cette dernière forme d'égocentrisme se manifeste par la croyance en la toute-puissance de la réflexion, comme si le monde devait se soumettre aux systèmes et non pas les systèmes à la réalité. C'est l'âge métaphysique par excellence : le moi est assez fort pour reconstruire l'univers et assez grand pour se l'incorporer. […] L'égocentrisme métaphysique de l'adolescent trouve peu à peu sa correction dans une réconciliation entre la pensée formelle et la réalité : l'équilibre est atteint lorsque la réflexion comprend que sa fonction propre n'est pas de contredire, mais de devancer et d'interpréter l'expérience* (Piaget, 1964, p. 80).

La definizione trova una spiegazione più precisa in un ulteriore scritto di Piaget (1972), in cui viene esplorata specificamente solo l'evoluzione del pensiero dall'adolescenza all'età adulta. Lo studioso illustra che è tra i 12 e i 15 anni che vengono stabilite le operazioni formali del pensiero, che a questo punto possono consentire al singolo individuo, procedendo nel suo sviluppo e nell'apprendimento ad esempio di un mestiere o di una materia specifica, di sviluppare in più direzioni le proprie strutture cognitive; di conseguenza, emergono in maniera sempre più marcata le attitudini e le differenze individuali. Alcune delle possibili motivazioni che potrebbero spiegare queste differenze vengono presentate da Piaget (1972) sotto forma di ipotesi (in parte verificate, in parte no): in particolare, vengono menzionate alcune variabili rilevanti come una sufficiente esposizione a stimoli e attività adeguati (nel caso di una mancanza in questi elementi, «*when it comes to formal thought, we could propose that there will be an even greater retardation in its formation (for example, between 15 and 20 years and not 11 and 15 years)*», Piaget, 1972, p. 44).[63]

Un'altra importante variabile da considerare che è stata precedentemente citata da Piaget è quella del progressivo differenziamento negli interessi e quindi nelle attitudini del singolo individuo verso determinate materie che portano a un loro differente grado di approfondimento; Piaget (1972, p. 44) sottolinea infatti come l'attitudine individuale si differenzia progressivamente con l'età («*it is a well-known fact that the aptitudes of individuals differentiate progressively with age*»), e proprio questa caratteristica del passaggio dall'adolescenza all'età adulta, insieme con la progressiva perdita di creatività dell'individuo (a favore di un più preciso allineamento al contesto socioeconomico in cui vive), a rendere più complesso lo svolgimento di attività di ricerca (e non solo) in questo campo («*the period from 15 to 20 years marks the beginning of professional specialization and consequently also the construction of a life program corresponding to the aptitudes of the individual*», Piaget, 1972, p. 46).

2.1.2 Il modello della comprensione di Kintsch e van Dijk

Il modello di comprensione illustrato tra gli anni Settanta e Ottanta da Kintsch e Van Dijk (cfr. Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988), [64] poi ripreso e

[63] «*In Italy, N. Peluffo has shown that there is a significant gap between children from regions of southern Italy and those from the north; he has carried out some particularly interesting studies indicating how, in children from southern families migrating north, these differences progressively disappear*» (Piaget, 1972, p. 44).
[64] Per una presentazione sintetica del modello cfr. in particolare Levorato (1988, pp. 129-77) e Lastrucci (1995).

migliorato nel corso degli anni dagli stessi e da altri studiosi,[65] è tra i primi, grazie a un approccio cognitivista, a mostrare la stretta correlazione interdipendente tra le capacità psicologiche e quelle linguistiche di un individuo durante la lettura. La sua importanza è tale per cui ancora oggi esso è considerato come uno dei modelli di base per definire la comprensione del testo.

Il volume di Van Dijk e Kintsch (1983) nasce come ulteriore e concreto passo per migliorare il loro primo lavoro del 1978, «pietra miliare per lo sviluppo di questa area di ricerca» (Levorato, 1988, p. 143) dove era già presente un abbozzo di modello proposto da Johnson-Laird (cfr. §2.1.3) che, almeno in parte, poneva l'accento sulla centralità dell'interdipendenza tra cognizione e decodifica nella comprensione. La diffusione di questo modello consente quindi di portare maggiormente l'attenzione sull'interdipendenza dei processi, linguistici e cognitivi, che sono parte del comprendere, in particolare mostrando una netta corrispondenza tra alcune strutture testuali e la necessaria attivazione di specifici processi mentali.

Gli elementi che consentono una rappresentazione del testo nella mente del lettore, e che definiscono quindi il suo grado di comprensione, sono tre: *the surface structure, the textbase* e *the situation model*. Essi interagiscono a differenti livelli:

> *the surface* [*(structure)*] r*epresentation consists of the verbatim words and clauses extracted from the text. At the textbase level, the meanings of words and clauses are processed and subsequently stored in the reader's memory. A situation model representation is a coherent and non-linguistic mental representation of the 'state-of-affairs' described in a text, rather than a mental representation of the text itself* (Bos et al., 2016, p. 2).[66]

Queste corrispondenze, illustrate da Bos et al. (2016), e il fatto che, a tale proposito, il modello stituazionale costituisce il livello di rappresentazione del testo associato alla sua processazione più profonda («*In this regard, situation models constitute the level of text representation which is associated with deep processing*», Bos et al., 2016, p. 2), traslano il discorso verso le strutture testuali e il loro ruolo effettivo nella comprensione.

L'approccio cognitivista adottato dai ricercatori consente quindi di rilevare come, a livello individuale, possano presentarsi differenti gradi di comprensione: se un lettore è in grado di individuare e rappresentarsi mentalmente la struttura del testo (*surface structure*), non per forza questo significa che il livello successivo (*textbase*) sia stato interiorizzato, oppure che sia

[65] Cfr. in particolare Perrig e Kintsch (1985), Glenberg et al. (1987), Kintsch (1988), e Fletcher e Chrysler (1990). Questi contributi riprendono il *situation model* e ne elaborano delle modifiche oppure lo applicano a ulteriori campi di indagine.
[66] Cfr. anche Zwaan e Radvansky (1998), e Van den Broek et al. (2011).

arrivato a potere elaborare un modello situazionale di quanto letto in modo da comprenderne il senso vero e proprio (cfr. Johnson-Laird, 1983; Bransford & Johnson, 1973; Vegliante, 2016, pp. 13-14). Attraverso tale approccio è inoltre possibile rilevare come, man mano che il testo viene elaborato, le differenti informazioni che provengono da differenti dimensioni vengono integrate per garantire un progressivo adattamento del modello situazionale, soprattutto a livello di coerenza.[67] Il fatto di non essere in grado di adattare progressivamente questo modello, e quindi l'immagine mentale[68] che era inizialmente stata costituita per generare la prima ipotesi interpretativa, è solitamente presentato come un tratto tipico dei cattivi lettori (*poor readers*).[69]

L'individuazione e l'elaborazione degli elementi necessari alla costituzione di un modello situazionale citati in precedenza (*surface structure* e *textbase*), così come l'utilizzo delle *macrostrategies*[70] per il mantenimento della coerenza e della coesione del discorso, contribuiscono all'interpretazione delle relazioni implicite che si possono riscontrare durante la lettura. In tal senso, come illustrano Bos et al. (2016, p. 2) a proposito del modello di Kintsch e Van Dijk, la relazione tra il modello situazionale e la generazione inferenziale è reciproca: ciò significa che le inferenze sono fondamentali per costituire il modello situazionale e al contempo quest'ultimo facilita la generazione di inferenze («*the relationship between situation model construction and inference generation is considered to be a mutual one, that is, inferences are critical for constructing situation models, and situation models facilitate inference generation*»).

Già nella loro prima proposta di modellizzazione, Kintsch e Van Dijk (1978, p. 367) identificano la mancanza di informazioni esplicite come un pretesto fondamentale per attivare un ragionamento di tipo inferenziale:

> *The first step in forming a coherent text base consists in checking out its referential coherence; if a text base is found to be referentially coherent, that is, if there is some argument overlap among all of its propositions, it is accepted for further processing; if gaps are found, inference processes are initiated to close them; specifically, one or more propositions will be added to the text base that make it coherent.*

Secondo tale modello dell'attivazione inferenziale, i due autori spiegano che è possibile considerare due tipi di strategie per potere colmare queste lacune a livello informativo: si tratta

[67] «*The ability to construct and update situation models is considered not only at the heart of reading comprehension. Rather it is seen as the core component of comprehension in general*» (Bos et al., 2016, p. 2).
[68] Il termine viene qui utilizzato con l'accezione presentata in Cisotto (2006, pp. 101-103).
[69] Cfr. Maria & MacGinitie (1982, pp. 46-49).
[70] Van Dijk e Kintsch (1983, pp. 189-233) nella loro opera dedicano un intero capitolo (il sesto) alla descrizione di differenti tipologie di strategie (*macrostrategies*) utilizzate nella lettura e nella comprensione dei testi. In questa sede sono state considerate principalmente quelle legate alla testualità per ciò che concerne il mantenimento di corerenza e coesione (per cui cfr. soprattutto Van Dijk & Kintsch, 1983, pp. 201-206).

di strategie di tipo *bottom-up* e di tipo *top-down*. Esse non sono da considerare come l'una l'opposto dell'altra, bensì come complementari: mediante la loro cooperazione è possibile arrivare a fornire degli *input* utili alla costituzione di un *situation model* completo. La dualità e la stretta interazione tra i due processi sono visibili anche nella definizione proposta dagli stessi autori:

> *The strategies may run both top down and bottom up: Guessing the function of a macroproposition would be bottom up, whereas partial knowledge of the discourse type and hence the schema would be top down* […]. (Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 92).

> *Given the central importance of macrostructures in the processing of complex information, it is imperative that language users try to make intelligent guesses about what a discourse fragment is about. That is, they will use effective strategies to derive a macroproposition.* […] *Such strategies may only need some hints to make powerful predictions. This is possible only when all relevant information is used to arrive at such hypotheses – not only textual information, but also contextual, as well as much world knowledge. Once inferred in this bottom-up manner, a hypothesized macroproposition may be used as a top-down device to understand subsequent sentences, which, of course, also provide a check on the correctness of the hypothesis.* […] *In other words, our knowledge about conditions and consequences in the world will often provide us with expedient expectations about the course of a discourse* (Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 196).

A livello di complessità per la mente del lettore, il primo tipo di processo appare quindi meno dispendioso, mentre il secondo, la cui natura prevede un'attenzione più diretta da parte dell'individuo in merito alla formulazione della propria ipotesi interpretativa (in quanto sono coinvolte in maniera diretta anche le conoscenze pregresse), le richiederà una maggiore consapevolezza.

Anche Lastrucci (1995, pp. 18-19) nella sua versione semplificata del modello spiega infatti come

> i processi *dal basso verso l'alto* (*bottom-up*), a partire dai dati, cioè dalle informazioni veicolate dal testo, muovono verso le attività cognitive, cioè verso il processo di comprensione generale del testo; [i] processi *dall'alto verso il basso* (*top-down*), cioè processi guidati dalle attività cognitive e dalle conoscenze possedute dal soggetto, – sia conoscenze di tipo enciclopedico ("conoscenze sul mondo") sia conoscenze relative alle regole di formazione della lingua (fonologiche, morfo-sintattiche, lessicali) – [hanno come scopo ultimo] l'interpretazione e l'organizzazione coerente dei dati in ingresso. I processi del primo tipo, in altri termini, sono di natura squisitamente *recettiva* e quindi sono più di tipo "passivo": il soggetto si limita ad acquisire le informazioni in entrata per poi elaborarle ed organizzarle […]. I processi del secondo tipo sono invece di natura essenzialmente *attiva*: il soggetto, sulla base di informazioni parziali ricevute, produce aspettative sul testo e poi ne controlla la validità.

Attraverso questa ulteriore esemplificazione, che introduce in maniera diretta alcuni di questi elementi relativi alle conoscenze intesi da Kintsch e Van Dijk (in particolare le «"conoscenze sul mondo"» e le «conoscenze relative alle regole di formazione della lingua»), risulta comprensibile per quale motivo il lavoro del soggetto venga considerato più impegnativo a

livello cognitivo nel secondo caso. Infatti, continua sempre Lastrucci (1995, p. 19) riprendendo direttamente quanto illustrato da Van Dijk e Kintsch (1983, pp. 21-23),

> sulla base delle sue conoscenze generali e di quelle relative all'argomento specifico del testo, della sua competenza linguistica, nonché di indizi ricavati dal contesto, il lettore elabora infatti ipotesi continuamente nuove su ciò che è contenuto nella parte di testo che egli non ha ancora letto e poi verifica tali ipotesi attraverso la lettura successiva, tramite ulteriori operazioni di ordine *bottom-up*.

È proprio in questo genere di operazioni susseguenti necessarie a confermare oppure a rielaborare l'ipotesi interpretativa che emerge chiaramente la «natura essenzialmente *attiva*» (Lastrucci, 1995, p. 19) del processo *top-down*. È importante comunque notare che il lettore è chiamato a considerare entrambi, *bottom-up* e *top-down*, durante il processo di lettura; sebbene presentino due differenti tipi di ragionamento, essi sono infatti presenti simultaneamente e sono in continua interazione tra loro.

Questo lavoro di integrazione e di convalida (o meno) delle ipotesi formulate viene supportato generalmente da un costante scambio tra la memoria di lavoro (*working memory*) e la memoria a lungo termine, componenti che Van Dijk e Kintsch (1983, pp. 49-50) rilevano come centrali per la comprensione. Da esse è quindi possibile procedere all'individuazione di processi inferenziali specifici definiti da Kintsch (1988; 1993; 1998), che sono considerati come elementi chiave nella costituzione del *situation model*.[71] Tale apporto si traduce concretamente nella possibilità di identificare più livelli di analisi; è dunque importante valutare come, individualmente, anche un solo livello può arrivare a richiedere un maggiore sforzo interpretativo da parte del lettore a dipendenza dello scopo e delle strategie di lettura adottati.

2.1.3 La teoria dei modelli mentali di Johnson-Laird

La teoria sviluppata dallo psicologo inglese Philip Johnson-Laird[72] è quella che, tra gli anni Ottanta e Novanta, si concentra maggiormente sul concetto di ragionamento inferenziale. Un ruolo centrale nel suo sviluppo lo giocano proprio i modelli mentali (*mental models*), strutture che si possono definire "fluide" e che, come secondo il modello (a quel momento ancora in fase di finalizzazione) di Kintsch e Van Dijk (1978) portano alla costituzione di una rappresentazione che può apparire come "tangibile" di quanto letto.

---

[71] Si rinvia qui al *Capitolo 3* (e più precisamente a §3.1) dove saranno illustrati queste quattro tipologie inferenziali secondo Kintsch e le differenze che ognuna di esse presenta. Kintsch distingue tra inferenze "reali" e "non reali" in base allo sforzo cognitivo che un lettore deve operare; in breve, se non è necessario intraprendere attivamente un vero e proprio percorso di *problem solving*, allora non si tratta di inferenza. A tale proposito cfr. anche Lumbelli (2007) e Vegliante (2016, pp. 32-33).

[72] Cfr. Johnson-Laird (1983; 1988).

Nonostante la teoria di Johnson-Laird appartenga, come la precedente, alla corrente del cognitivismo,[73] essa si basa principalmente sulla logica e, addirittura, in alcuni suoi tratti si può associare all'approccio intuizionistico matematico e quindi, come illustrato da Binazzi (2012), maggiormente improntato alla logica e agli algoritmi. In particolare, questo tipo di approccio è stato studiato e applicato per quanto concerne la competenza deduttiva che viene elaborata nella mente umana perché,

> *unlike theories that stress that reasoning is verbal process* […] *or is governed by formal rules* […] *mental models theory assumes that a major component of reasoning is nonverbal, that is the construction of models with a structure corresponding to the structure of situation*» (Johnson-Laird, 1996, p. 1005).

In breve, secondo questa teoria un soggetto può permettersi di generare delle inferenze e dei ragionamenti logico-deduttivi validi solo se nella sua mente è presente un modello mentale corrispondente a quella situazione; tale modello può quindi subire delle modifiche in base a ciò che deve elaborare, ma se non esiste (cioè se di un dato concetto non esiste una rappresentazione mentale definita), esso non può né essere creato né tantomeno essere utilizzato per la necessaria elaborazione (cfr. Johnson-Laird, 1988; Vegliante, 2016, pp. 31-32). Questa condizione di pre-esistenza rende questa teoria adatta soprattutto per quanto concerne delle inferenze maggiormente improntate all'elaborazione e all'integrazione.

Ciò che differenzia questo tipo di approccio rispetto ad altri teorizzati all'incirca nel medesimo periodo è proprio il ruolo del ragionamento non verbale (*nonverbal reasoning*), che insiste principalmente sulla considerazione per cui i processi che attivano l'inferenza avvengono quasi esclusivamente a livello mentale e sono stimolati da *input* esterni (di qualsiasi tipo) che ne influenzano la struttura del ragionamento. Tuttavia, questo crea non poche difficoltà quando si tratta di descrivere come vengono processate queste strutture (descrizione che, a oggi, non risulta ancora essere univoca; cfr. Binazzi, 2012, pp. 69-70). Questa complessità è data dal fatto che la memoria umana, pur essendo molto performante, presenta dei limiti strutturali (propri della natura dell'uomo, che non segue le medesime logiche di un computer; cfr. Johnson-Laird, 1983, p. 120). Uno di essi, come illustrato anche in precedenza nelle sezioni dedicate alle prove standardizzate, è dato da quello che Binazzi (2012, p. 70) definisce un «processo di "forcing"», che spinge un individuo a interpretare un dato avvenimento (o un dato oggetto di lettura) considerando quali tra i modelli che egli stesso

[73] È qui d'obbligo una breve precisazione: la teoria si inscrive per gran parte (ma non interamente) nel quadro del cognitivismo classico in quanto mette al centro della sua teorizzazione l'esperienza (quale *input*) e la sua elaborazione (interna al soggetto che riceve l'*input*) per produrre la conoscenza necessaria a dare un senso al mondo e a esternare questa conoscenza (cfr. Johnson-Laird, 1983, 1996; Binazzi, 2012; Cognitivismo, n. d.).

conosce si può adattare meglio all'interpretazione invece di, come auspicato da un modello matematico o computerizzato, prendere inizialmente in esame tutte le possibili vie interpretative e solo in seguito scartarle progressivamente.

Questi modelli, come già precedentemente menzionato, possono variare anche molto in base alle specifiche esperienze e alla loro interiorizzazione ed elaborazione da parte del singolo. Non si potrà mai rappresentare tutta la conoscenza relativa a un dato dominio in un unico modello applicabile alla natura umana. Johnson-Laird (1983, pp. 123-124) porta quindi l'attenzione anche su quali possano essere le principali variabili che non consentono a tutti i lettori di operare dei ragionamenti logico-inferenziali (anche sillogistici) in maniera univoca (e universale):

> *Cultural or personal characteristics that underlie apparently poor performance, but that have nothing whatsoever to do with basic intellectual ability*; *Linguistic impairments that make it difficult to understand and to remember verbal premises, or to put into words conclusions that have been drawn*; *Failures to appreciate the fundamental principle of valid inference, or to understand that a reasoning test calls for conclusions that follow of necessity*; *An inability to construct integrated representations of the premises, or to evaluate alternative representations, as a result of a limited working memory* (Johnson-Laird, 1983, p. 123).

Tra queste variabili vi sono quelle per cui possono esserci delle effettive compromissioni a livello di capacità elaborative (date da problematiche più o meno gravi), mentre ve ne sono altre che, grazie alla loro analisi e alla proposta di specifiche applicazioni in contesto didattico («*educational applications*», Johnson-Laird, 1983, p. 124), possono essere sviluppate.

Una delle criticità individuate da Johnson-Laird che, secondo quanto emerso nella sperimentazione, può essere presa in considerazione anche per l'analisi dei dati di questo lavoro è quella che rileva la inabilità di valutare la plausibilità di rappresentazioni alternative (Johson-Laird, 1983, p. 123). Lo studioso la associa a una limitata capacità della MDL, ma riporta anche che, con la pratica, è possibile vedere un miglioramento spontaneo in questo tipo di ragionamento[74] («*educators are probably better advised to ensure that their students understand the fundamental principle of inference and get plenty of opportunities to put it into practice*», Johnson-Laird, 1983, pp. 124-125).

2.1.4 Ulteriori processi rilevanti per la comprensione del testo

Dato quanto illustrato finora in questo capitolo, appare piuttosto evidente che la comprensione di un testo è un'attività che si compone di numerosi processi tra loro interdipendenti e che deve

[74] Cfr. le sperimentazioni pratiche condotte da Johnson-Laird e Steedman (1978) e da Johnson-Laird e Bara (1982).

essere attivamente perseguita dal lettore, nonostante gli evidenti limiti imposti dalla natura umana. Le due teorie finora trattate sono quelle che, a nostro parere, sono maggiormente utili all'impostazione del discorso sulla lettura e sull'attivazione inferenziale che sarà affrontato successivamente.

Riprendendo quanto illustrato in precedenza relativamente alla *reading literacy*, appare però chiaro che la teoria di Kintsch e Van Dijk e quella di Johnson-Laird, non riescono a soddisfare alcune delle domande che ci si pone in questa sede. Con riferimento dalla rete strutturale e quindi dalle informazioni fornite dal testo (Van Dijk & Kintsch, 1983) che, nel processo di lettura, vengono confrontate con schemi e modelli mentali noti al lettore (Johnson-Laird, 1996), appare quindi chiaro che un individuo deve essere in grado di compiere tre operazioni fondamentali per comprendere un testo:

> La prima di tali capacità consiste nel porsi per ogni conoscenza ricavata dal testo la domanda "perché?" o "come mai?". Il vantaggio che deriva dal porsi tale domanda è nella possibilità di salire a un livello più alto di comprensione delle singole informazioni e del testo nel suo complesso. La seconda capacità consiste nel ricordare conoscenze pregresse e saperle richiamare al momento opportuno. Il vantaggio che scaturisce da questa seconda capacità consiste nel fatto che alcune conoscenze (come gli scopi) del testo sono ricostruibili, per così dire, solo in differita rispetto alla lettura di singole frasi o parti di testo. La terza capacità consiste, infine, nella possibilità di stabilire inferenze, sia come possesso di conoscenze sull'argomento trattato dal testo (capacità di enciclopedia), sia come possesso e uso di regole di inferenza. Grazie a questa terza capacità chi […] legge un testo può mettere in relazione conoscenze presenti nel testo con conoscenze sul mondo, depositate in una specie di archivio mnemonico personale [chiamato] 'enciclopedia' cognitiva (Piemontese, 1996, p. 70).

Nelle definizioni di queste tre operazioni fondamentali si possono notare delle analogie con i diversi livelli di comprensione (e di rilevamento delle informazioni testuali) indicati nel quadro teorico PISA 2018 e con le descrizioni presenti nella scala dei livelli di competenza in lettura. In particolare, questo è vero per quanto concerne la terza capacità, quella che, secondo Piemontese (1996), consente di comprendere il testo a un livello più profondo e quindi di dimostrare che il lettore è in grado di riconoscere e di utilizzare gli indizi testuali per attivare le inferenze necessarie a mantenerne la coerenza e la coesione.

Proprio in questo contesto relativo all'abilità inferenziale si inscrive perfettamente quanto illustrato da Chambers (2000, p. 26), che sottolinea come un lettore debba innanzitutto convenire che «non tutti gli elementi riconoscibili si trovano nel testo», e debba perciò arrivare compiere delle azioni di natura specifica per potere ricavare le informazioni a lui necessarie. In tal senso si possono distinguere due tipi di strategie. La prima è quella del *world-to-text* (letteralmente "paragonare il mondo al testo"), che permette di confrontare ciò che si sta leggendo con le conoscenze che uno possiede; «paragoniamo il nostro mondo al mondo del

testo e così facendo scopriamo il significato di uno o dell'altro, o di entrambi» (Chambers, 2000, p. 27).

La seconda strategia è quella che vede il testo paragonato a un altro suo simile, quindi un altro testo, ovvero il *text-to-text*; essa consente di trovare analogie e differenze tra diversi elementi (ad esempio i protagonisti di una storia, la sua ambientazione, o ancora il motivo di agire dell'uno o dell'altro personaggio). Come già ampiamente discusso in precedenza, per la comprensione del testo appare dunque importante considerare due differenti tipologie di dati immagazzinati nella mente di un individuo: quelli che derivano da schemi culturali (*embedded*) e quelli che vengono definiti e riadattati mediante il vissuto personale o le conoscenze personali guidate, ad esempio, da un interesse particolare e che consentono di individuare, magari prima degli altri, alcuni tipi di interpretazioni. In questo è molto importante anche il ruolo della memoria e delle rielaborazioni che, attraverso un sistema di coordinazione delle informazioni, essa consente di produrre.

Oltre alle caratteristiche del testo, che prescindono dalla conoscenza di ogni individuo al di fuori dell'autore, nella ricerca improntata all'ambito della comprensione è quindi fondamentale tenere presente le caratteristiche del lettore e le sue preconoscenze. De Beni e Pazzaglia (1995, pp. 38-42) evidenziano alcuni degli aspetti principali che, combinati con le caratteristiche del testo, sono in grado di guidare un lettore nella comprensione e aiutarlo oppure addirittura ostacolarlo. Tali caratteristiche si possono riassumere come: «le conoscenze preesistenti» (siano esse specifiche, e quindi relative al testo sia dal punto contenutistico sia da quello lessicale, oppure più generali, relative al funzionamento del mondo); l'atteggiamento «più o meno passivo di fronte al testo» (è il lettore che, in autonomia, può disporre come meglio crede del testo; questo include la possibilità di soffermarsi su parti specifiche, se lo ritiene opportuno); la corretta elaborazione delle informazioni contenute nel testo (che concerne anche il livello sensoriale, ad esempio per consentire la correttezza nella decodifica); la metacognizione (ovvero «la consapevolezza che il soggetto possiede delle proprie conoscenze sulla lettura e di come intervenire su di esse con opportune strategie»). La comprensione risulta possibile solo quando vi è un'interazione (ottimale) tra tutti questi tipi di caratteristiche.

2.2 Gli elementi di rappresentazione delle conoscenze[75]

Affinché sia possibile che avvenga la comprensione di un testo, è necessario che il lettore, a livello astratto, sia in grado di ricostruire la struttura del testo e i suoi contenuti; non sarebbe infatti possibile per la MDL elaborare tutto ciò che viene decodificato e confrontarlo con ciò che è immagazzinato nella MLT. Per potere svolgere questo tipo di operazione è necessario che questi due tipi di memoria collaborino con altre strutture ed elementi cognitivi. In generale è stato dimostrato che la comprensione risulta tanto più profonda quanto più vi è interazione tra testo e mente; in particolare, ciò concerne l'attenzione e la motivazione (elmenti *intrinsic*), ma anche la leggibilità e la complessità del testo stesso (elemento *extrinsic*).

Come riporta Piemontese (1996, p. 69), la comprensione del testo appare come «rappresentazione complessiva dell'esperienza umana, [e] consiste nell'elaborazione delle informazioni esplicitate dal testo, integrate con altre conoscenze non fornite direttamente dal testo, ma essenziali per la sua comprensione». In questo senso, è importante considerare che il modo di procedere nella ricostruzione del significato non è sempre lineare e sequenziale, e quindi appare diverso praticamente per ogni singolo lettore.

2.2.1 I frames, gli schemi e gli script culturali

Le conoscenze pregresse (personali) che ogni individuo possiede possono modificare le sue capacità nella lettura di alcuni tipi di testi. Tali conoscenze sono immagazzinate nella MLT sotto forme differenti che ne consentono una differenziazione e quindi un utilizzo concreto in differenti situazioni. Queste forme sono definibili schemi, *frames* e *script*. Come già sottolineato da Lavinio (2000, pp. 126-130), esse, presentate da differenti autori (che possono utilizzare anche differenti prospettive di studio), hanno visto «un proliferare di concezioni e terminologie non sempre chiaramente riferibili a nozioni nettamente distinte. Anzi, spesso si nota una certa sovrapponibilità semantica tra gli schemi definiti in modo diverso da studiosi differenti o, viceversa, si registrano notevoli differenze di accezione degli stessi termini a seconda di chi li usa».

Secondo una suddivisione già operata in precedenza, anche questi differenti tipi di schematizzazione che inglobano le conoscenze pregresse di un individuo si possono suddividere secondo la tipologia di "movimento" che li caratterizza: in quelli vi sono quelli la

[75] Trattandosi di un argomento maggiormente improntato alla componente cognitiva e psicologica dell'inferenza, si citano qui le caratteristiche necessarie al prosieguo del discorso in termini linguistici, mentre non ci si addentra più del necessario in spiegazioni scientifiche di natura psicologica. Per un approfondimento in tal senso (anche in prospettiva didattica) cfr. in particolare Corno e Pozzo (1991).

cui prerogativa è il dinamismo, e quelli invece che si possono definire come prevalentemente statici. Del primo gruppo fanno parte gli schemi e gli *scripts*,[76] mentre del secondo sono parte i *frames* e le conoscenze enciclopediche generali possedute da una persona. Uno dei nodi cruciali, di cui non ci si occupa direttamente in questa sede, riguarda il modo in cui avviene l'acquisizione di questi schemi mentali fin dalla prima infanzia. Come sottolinea Monighetti (1994, pp. 189-190), questo potrebbe essere uno degli elementi fondamentali per comprendere perché in età adulta si verificano dei problemi nell'attivazione o nella gestione di alcuni schemi.

Il termine schema (in inglese *schema* la cui forma plurale è *schemata*) e il suo utilizzo nell'ambito della psicologia moderna si devono allo psicologo britannico Frederic Bartlett che, nel corso dei suoi studi condotti negli anni Trenta, ha scoperto ed elaborato la teoria del funzionamento di questi elementi di rappresentazione delle conoscenze. Secondo Bartlett (1932), essi sono legati in particolare al fenomeno della memorizzazione e quindi alla capacità di un individuo di potere richiamare alla mente quanto appreso in un momento precedente:

> *When any series of events occur which go to build up that sort of organized mass of experiences which Head calls a 'schema', what is it that gives to certain of these events […] a predominant function […]? It is appetite, instinct, interests and ideals […]. These are all factors which are peculiarly easily transmitted, and so the human infant begins with, or rapidly acquires, certain predisposing tendencies which at once cut across the strict chronological mode of organising past experience* (Bartlett, 1932, p. 210).

> *The development of these settings involves much reorganisation of the 'schemata' that follow the more primitive lines […]. So since many 'schemata' are built of common materials, the images and words that mark some of their salient features are in constant, but explicable, change. They, too, are a device made possible by the appearance, or discovery, of consciousness, and without them no genuine long-distance remembering would be possible* (Bartlett, 1932, p. 214).

Questi primi tentativi di definizione degli schemi sottolineano fin da subito alcuni degli aspetti più importanti: all'interno della mente dell'individuo avviene l'organizzazione di una sequenza di più eventi in un solo schema; la formazione naturale di questi schemi fin dalle esperienze vissute nella prima infanzia; questi schemi sono caratterizzati da un'estrema plasticità, ovvero essi si modificano, si ampliano e si adattano man mano che un individuo riconosce un'esperienza già vissuta, ma che aggiunge qualcosa di nuovo o inaspettato. Già negli scritti di Kant[77] è possibile imbattersi in una definizione simile, dove viene più volte sottolineato il legame tra lo schema e l'attivazione della memoria da parte dell'individuo.

[76] Cfr. Evangelisti Allori (1992, pp. 16-17); in Lavinio (2000, p. 140) vengono inoltre citati anche i *plans*, «rappresentazioni mentali di piani strategici per il conseguimento di un obiettivo», ma in questa sede non verranno trattati in quanto non funzionali a ciò che sarà utilizzato per l'analisi dei dati raccolti con PL.

[77] Cfr. in particolare Kant (1963 [1787]) in cui il filosofo scrive che uno schema rappresenta, nell'immaginario dell'individuo, un concetto che è richiamabile (o riproducibile) all'occorrenza e può servire, in alcune situazioni, a confrontare nuove informazioni o nuovi concetti con i quali questo individuo è confrontato.

La definizione più attuale di schema, basata su Mandler (1984), lo riconosce come un insieme di concetti, una «struttura che organizza un insieme di concetti», una «rappresentazione astratta di conoscenze» che sono collegate fra loro proprio all'interno di questa struttura schematica (Levorato, 1988, p. 182). Un esempio di schema, riportato da Levorato (1988, p. 183) è quello che corrisponde a quanto accade nel gioco degli scacchi:

> Esso è costituito dalla conoscenza degli *oggetti*, e cioè della scacchiera e delle pedine, le quali vengono rappresentate per loro caratteristiche figurali, per le loro *posizioni* nella scacchiera all'inizio del gioco e per gli *spostamenti* che possono compiere; un altro aspetto costitutivo è rappresentato dalle *regole* del gioco, dal numero dei *giocatori*, dalle *dichiarazioni* che essi fanno durante il gioco. Lo schema definisce questo insieme di oggetti, attributi e relazioni: la sua funzione cognitiva è quella di comprendere l'insieme di eventi che fanno parte della classe "partite a scacchi", nonché di guidare il comportamento dei giocatori.

Questo tipo di schema, formato grazie alle esperienze precedenti, se attivato svolge non solo una funzione elaborativa degli *input*, ma anche predittiva dell'intera scena: questa sua caratteristica è importante soprattutto in associazione all'attivazione di inferenze per la comprensione testuale (cfr. Levorato, 1988, p. 184).

Con la definizione della *schema theory* di Rumelhart (1980; 1984),[78] questo legame tra lo schema e quanto viene processato in *input* dall'individuo inizia a venire applicato anche alla lettura di testi, in quanto la teoria illustra come i lettori utilizzano le loro conoscenze pregresse per comprendere il testo e apprendere da esso («*schema theory is an explanation of how readers use prior knowledge to comprehend and learn from text*», An, 2013, p. 130). Questo porta nuovamente l'attenzione sulle operazioni che il lettore è chiamato a svolgere attivamente (e consapevolmente) sul testo: egli deve sapere riconoscere e ricostruire i legami presenti in un testo, soprattutto quando questi risultano impliciti (tale procedimento risulta fondamentale soprattutto per l'attivazione di differenti strategie legate al ragionamento inferenziale).[79]

A dipendenza del tipo di informazione che esso rappresenta, uno schema può appartenere a uno dei seguenti gruppi: *formal schemata*, *content schemata*, *cultural schemata* e *linguistic schemata* (cfr. An, 2013, pp. 130-131).[80] Un *formal schema* si riferisce alla struttura testuale (*macro-structure*): alcuni tipi e generi testuali presentano delle caratteristiche strutturali

[78] Già in Rumelhart e Ortony (1977).
[79] «*Efficient comprehension requires the ability to relate the textual material to one's own knowledge*» (An, 2013, p. 130).
[80] Il discorso impostato da An (2013) nel suo contributo è soprattutto in prospettiva LS e perciò presenta alcuni approfondimenti soprattutto relativi all'apprendimento e all'acquisizione di tali schemi, tipicamente di lingue indoeuropee, per nativi di lingue sino-tibetane come il cinese. Tale approccio, tuttavia, è molto interessante in prospettiva inferenziale, in quanto consente di rilevare quali possono essere le criticità presentate da schemi culturalmente connotati.

ben definite, ed è quindi facile, per il lettore, formulare delle ipotesi interpretative sulla sua composizione. An (2013, p. 130) sottolinea infatti come se il lettore non possiede tali conoscenze, questo possa contribuire considerevolmente a complicare la sua comprensione del testo («*lack of such kind of knowledge also contributes considerably to the problems in reading comprehension*»). I *content* e i *cultural schemata* sono molto simili nel loro contenuto, in quanto comprendono entrambi delle informazioni specifiche (che, per definizione, solitamente sono culturalmente marcate) su entità o eventi che si verificano in un preciso contesto; un esempio molto comune è quello presentato da Schank e Abelson (1977) relativo a tutto ciò che implica l'azione "andare al ristorante";[81] date le loro affinità, spesso un *cultural schema* è classificato come una sottocategoria del *content schema*. Nella dimensione testuale, *content* e *cultural schemata* si concentrano maggiormente sul contenuto da esso veicolato più che sulla sua struttura – «*the implicit cultural knowledge presupposed by a text interacts with the reader's own cultural background knowledge of content to make texts whose content is based on one's culture easier to understand*» (An, 2013, p. 131). Da ultimo, i *linguistic schemata* sono quelli che, nella lettura di un testo, consentono la decodifica e quindi la corretta assegnazione dei referenti di un termine; si applicano sia al vocabolario sia alla grammatica, e sono strettamente correlati ai *formal schemata* perché consentono al lettore di interpretare correttamente una struttura testuale.

Un esempio particolare di schema è rappresentato dalle *story grammar*, che racchiude la struttura classica di uno svolgimento di testi di narrativa (Levorato, 1988, p. 256). Esso consente di avviare dei processi di riconoscimento, di ricostruzione e di aspettativa durante la lettura di un testo, nonché di riconoscere le informazioni principali (le più salienti) da quelle di sfondo, rendendo così possibile riuscire a interpretare in maniera efficiente ciò che viene presentato nel testo, ad esempio permettendo di non compiere sforzi interpretativi troppo complessi quando ci si trova di fronte a informazioni implicite (cfr. De Beni & Pazzaglia, 1995, cap. 2). In generale, sia questo sia le altre tipologie di schemi sono rappresentati nella mente di ogni individuo in maniera astratta e, nella lettura, può avvenire un'attivazione totale di uno schema oppure di una parte di esso; in quest'ultimo caso si parla di informazioni che possono essere inserite in una specifica collocazione all'interno dello schema adatto (individuato dallo stesso lettore mediante differenti strategie di elaborazione dell'*input* testuale).

[81] «[*Such schema*] *provides a cluster of information related to a visit to a restaurant: in a restaurant, there are tables, other guests, a waiter, there will be food and drinks, and finally a bill*» (Verheij, 2018, p. 385).

Similmente agli schemi, gli *script* rappresentano delle situazioni presenti nella memoria di un individuo;[82] queste informazioni sono però in quella che Schank (1992, pp. 25, 123) definisce una «forma stereotipata» in quanto si riferiscono principalmente a situazioni quotidiane o che si ripetono praticamente sempre in maniera identica. La loro convenzionalità è data dal fatto che essi sono rappresentazioni mentali schematiche «che i membri appartenenti alla medesima cultura hanno costruito sulla base di ripetute esperienze» (Levorato, 1988, p. 236). Quella svolta dagli *script* è quindi paragonabile a una funzione di collegamento, in quanto «la capacità di applicare uno script appropriato a una situazione semplifica di molto il processo di comprensione, perché lo script ci dirà in quale contesto ci troviamo» (Schank, 1992, p. 124).

Tra i primi a teorizzare in maniera precisa i contenuti e il ruolo degli *script* vi sono Schank e Abelson (1997): «gli script organizzano tutta l'informazione che abbiamo nella memoria a proposito di come un accadimento normale […] abitualmente ha luogo» (Schank, 1992, p. 123).[83] L'esempio più comune, come già visto in precedenza per gli schemi, è quello che riguarda l'azione "andare al ristorante":

> Attraverso una sequenza di azioni adeguate rispetto allo scopo, che si svolgono in un certo luogo, secondo una connessione temporale o causale: *si entra*, *si ordina*, *si mangia*, *si paga*, *si esce*. Lo script definisce il ruolo dei partecipanti – il cliente e il cameriere – gli oggetti con cui, o su cui, le azioni si svolgono, il luogo in cui si svolgono, e le precondizioni o le ragioni […]; inoltre definisce il modo in cui le azioni principali possono essere scomposte negli atti costitutivi (Levorato, 1988, p. 237).

Tutte le informazioni qui elencate compongono lo *script* "andare al ristorante", consentendo così di suddividerlo in scene: recarsi al ristorante, sedersi, leggere il menù, ordinare, ecc. (cfr. Schank & Abelson, 1977; Schank, 1992). In questo senso, lo *script* può rappresentare un aiuto notevole per quanto concerne la capacità predittiva, fondamentale per potere comprendere ad esempio come evolverà una situazione o cosa aspettarsi da essa. Ciò è possibile poiché non si tratta di un *unicum*, bensì di una serie di azioni che nello *script* rappresentato si svolgono sempre allo stesso modo (o comunque con minime variazioni); «in sostanza, lo script guida sia l'attività di pianificazione del comportamento […], sia i processi di comprensione» (Levorato, 1988, p. 238).[84] Trattandosi di strutture "cristallizzate", gli *script* sono i primi tipi di schemi già presenti e disponibili ai bambini.

---

[82] «Lo script [è] una struttura peculiare che merita di essere considerata a parte nella classe generale degli schemi, di cui purtuttavia esso è un esemplare» (Levorato, 1988, p. 237).
[83] Già in Schank e Abelson (1977).
[84] Sempre Schank (1975) rielabora i concetti da lui illustrati per combinarli in quelli che chiama *MOPs* (*Memory Organization Packets*), ovvero un metodo di ragionamento intuitivo (*non-conscious*) che aiuta nell'organizzazione di diverse "parti" di uno stesso scenario – rispondendo alla domanda "cosa viene dopo?". Tuttavia, in questa sede non se ne discuterà.

Il discorso appare molto simile anche per quanto concerne i *frames*. Essi, infatti, consentono di leggere la realtà e gli avvenimenti che un individuo può percepire attraverso i sensi (generalmente la vista). Come scrive Levorato (1988, p. 169), i *frames*

> intervengono nella costruzione delle macrostrutture perché indicano quali sono le informazioni che, rispetto ad un certo argomento, debbono venir considerate rilevanti, e quindi contribuiscono alla selezione delle informazioni che dovranno rappresentare il contenuto semantico principale.

Tali elementi si possono quindi considerare come dei tasselli fondamentali nella costituzione del *situation model* di Van Dijk e Kintsch (1983) in quanto, attraverso il loro riconoscimento e posizionamento nell'immagine mentale che prende forma, si genera un disegno più ampio (cfr. Minsky, 1975). Si tratta, come spiega Levorato (1988, p. 235), di una elaborazione precedente al concetto di *script* ma che presenta molte somiglianze con esso in quanto in entrambi i casi si tratta di conoscenze relative a una costante (ri)elaborazione di scene e oggetti compiuta dalla mente dell'individuo.

2.2.2 Le conoscenze enciclopediche personali

Considerando i tipi di stimolo presenti in PL, si ritiene opportuno separare il tipo di conoscenze enciclopediche personali dagli schemi connotati culturalmente, nonostante il loro funzionamento risulti essere molto simile. Inoltre, rispetto alle prove standardizzate menzionate in precedenza, la possibilità introdotta in questo studio di rilevare e di analizzare l'impatto delle conoscenze personali nella lettura e nella comprensione dei testi è un elemento di novità.

Con conoscenze enciclopediche in questo caso si intende un tipo di sapere specifico che una persona possiede. Schank (1992) le identifica come «conoscenze di sfondo», organizzate nella mente in maniera schematica (che perciò non si differenziano troppo rispetto a quanto sopra), ma riguardanti un argomento specifico. Si tratta di un tipo di conoscenza statico, che può essere paragonato a una fotografia presente nella mente del lettore e che può essere "osservata" e confrontata con l'*input* ricevuto. Per potere elaborare gli *input* e confrontarli con le conoscenze personali possono entrare in gioco sia fattori di natura estrinseca, come ad esempio la provenienza culturale, sia fattori di natura intrinseca (legati dunque alla natura stessa del lettore).[85] In quest'ultimo rientra un aspetto determinante per la lettura e l'interpretazione di un testo, ed è l'interesse del singolo individuo per un determinato tipo di argomento, che lo

[85] «*This means that understanding discourse from other cultures […] requires specific processing or knowledge or beliefs we have about these other cultures or at least assumptions about various kinds of differences we do not know about*» (Van Dijk & Kintsch, 1983, pp. 80-81).

porta quindi ad avere una conoscenza specifica della materia ma anche del linguaggio adottato (facilitandone oppure a volte ostacolandone i compiti di comprensione).

2.3 Il ruolo della memoria di lavoro e della memoria a lungo termine

La lettura e la comprensione, in quanto processi complessi e multifattoriali, necessitano di un elemento (o uno strumento) centralizzato che permetta di gestire efficacemente tutti gli aspetti linguistici e cognitivi finora menzionati. Come illustra Levorato (1988, p. 89), «le basi cognitive del processo di costruzione del significato e le modalità di funzionamento del sistema in cui tale processo si realizza [è] la memoria»; per estensione, la memoria è dunque «la sede in cui si realizza il processo di comprensione». Dall'interazione tra la memoria di lavoro (MDL) e la memoria a lungo termine (MLT), che avviene per mezzo del «sistema di elaborazione centrale[,] che sottopone l'input ai vari livelli di analisi» (Levorato, 1988, p. 144), dipende la correttezza della rappresentazione mentale di quanto viene letto; questo vale sia per quanto concerne la ricostruzione dei legami impliciti, come ad esempio nel processo inferenziale, sia per quanto concerne l'aspettativa che permette di mantenere una certa coerenza tra i diversi elementi che costituiscono il testo.

Il discorso affrontato in questa sede non vuole andare ad analizzare nel dettaglio il funzionamento di MDL e MLT (che risulta più inerente alle neuroscienze e in generale al campo della psicologia), ma solamente indicare come questi due elementi, interagendo costantemente, possono consentire la comprensione del testo e, di conseguenza, quale è il loro ruolo nell'attivazione dei processi inferenziali.

2.3.1 Memoria di lavoro e memoria a lungo termine: affinità e differenze

Per quanto concerne la lettura, la MDL è importante soprattutto nel trattamento delle informazioni nuove reperite nel testo; queste vengono poi trasferite nella MLT e, sempre all'interno del testo stesso, facilitano il richiamo di elementi diretti (ad esempio gli elementi che costituiscono i rinvii anaforici) o di concetti che, una volta elaborati, diventano noti.[86] La MDL ha una caratteristica che la differenzia in maniera sostanziale dalla MLT, ed è la sua limitata capacità, dunque l'impossibilità di mantenere una grande quantità di informazioni; questa sua prerogativa è direttamente legata al lavoro che essa svolge nella costituzione dell'immagine mentale rappresentativa di un testo.

[86] Cfr. Baddeley (1986); Baddeley & Hitch (1974); Van der Linden (1998); Collette et al. (2000).

Il continuo lavoro di analisi svolto dalla MDL, che viene guidato dal sistema di elaborazione centrale affinché si possa generare una rappresentazione mentale il più coerente e coesa possibile, consente di rilevare e costituire le microstrutture testuali. Queste sono il risultato di ciò che viene ritenuto nella memoria dopo la lettura (quindi a sua volta già elaborato e "sintetizzato") e si tratta di strutture in continuo movimento: dal momento in cui inizia l'elaborazione di una nuova struttura, la precedente viene archiviata. Questi passaggi dinamici consentono l'aggiornamento istantaneo e progressivo dell'immagine mentale, ma a sua volta, in base a ciò che viene ritenuto, la influenzano. Dalla somma di più microstrutture è quindi possibile giungere alla costituzione delle macrostrutture che «esprimono il contenuto principale di un testo, lo riassumono, lo rappresentano come significato globale» (Levorato, 1998, p. 149).

Un ulteriore compito della MDL, per quanto concerne la costituzione delle microstrutture, è quello di favorire la creazione di un'aspettativa, di un'immagine di ciò che, ipoteticamente, potrebbe essere presentato nel testo; in base agli elementi specifici che vengono riconosciuti, si generano delle previsioni sul contenuto del testo. Per potere compiere questo passaggio di analisi prospettica il ruolo svolto dalla "coordinazione" del sistema di elaborazione, in modo che MDL e MLT possano dialogare in maniera efficace, è fondamentale: questo perché tali passaggi consentono di escludere progressivamente alcune delle possibili interpretazioni concorrenti che vengono a formarsi. Tuttavia, come sottolineato, tra gli altri, dagli studiosi Cain et al. (2004), si tratta di un'azione che viene svolta dalla memoria ma di cui il lettore non è del tutto consapevole: poiché la MDL lavora in maniera molto rapida e automatizzata, spesso nemmeno ci si rende conto delle numerose immagini che entrano in competizione se non, ad esempio, perché si necessita di una rielaborazione data da nuove informazioni ricevute dal testo.

Un'ulteriore caratteristica fondamentale della MDL riguarda il fatto che essa svolge attivamente il proprio ruolo di generazione del significato solamente sulle informazioni verso le quali viene rivolta attivamente e consapevolmente l'attenzione (cfr. Schneider & Shiffrin, 1977). In questa prospettiva, la sua funzione è duplice: la prima riguarda il riconoscimento e la codifica dell'*input*, mentre la seconda è legata alla conservazione di questa informazione per il tempo necessario all'elaborazione di un'immagine mentale più ampia – secondo quanto si vedrà successivamente (cfr. Levorato, 1988, p. 96).

La gestione delle informazioni da parte della MLT risulta invece essere più complessa. In quanto "archivio", essa deve essere in grado di contenere un numero estremamente elevato di informazioni. Il suo contenuto si può suddividere in due differenti gruppi: memoria episodica

e memoria semantica. Questa distinzione è fondamentale soprattutto per quanto concerne la possibilità di attivare ragionamenti di tipo inferenziale nella lettura.

2.3.2 Memoria episodica e memoria semantica

Tulving (1972) propone per la prima volta una distinzione per descrivere come avviene l'archiviazione all'interno della memoria a lungo termine. La fig. 14 rappresenta le distinzioni riscontrabili all'interno della MLT; a ogni "gruppo" appartengono delle specifiche conoscenze (o competenze) che vengono raggruppate secondo le loro caratteristiche.

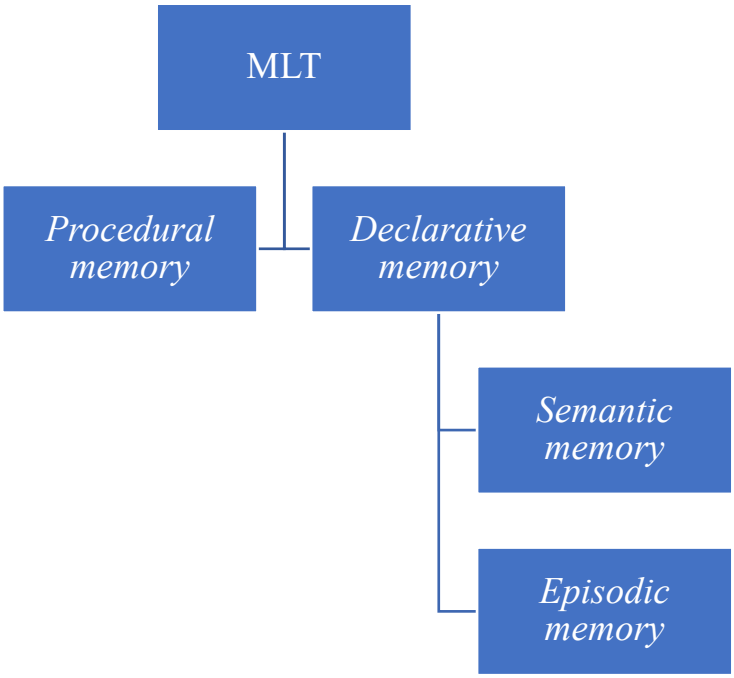


Figura 14. Lo schema della MLT secondo Tulving (1993).

Lo psicologo, nell'esplicitazione della sua teoria, si concentra in particolare sulla differente natura del materiale che viene immagazzinato nella mente dell'individuo, arrivando così a distinguere dei differenti 'magazzini' in cui è archiviata la conoscenza di un individuo: la memoria procedurale, che è opposta alla memoria dichiarativa, e quest'ultima a sua volta suddivisa in memoria episodica e in memoria semantica (Levorato, 1988, pp. 102-108).[87] La *procedural memory* riguarda la capacità di compiere delle azioni che, una volta acquisite, possono essere replicate, come andare in bicicletta, mentre la *declarative memory* è coinvolta

[87] Cfr. anche Nelson e Brown (1978) per una spiegazione relativa allo sviluppo di questi due differenti compartimenti all'interno della memoria di un individuo.

in processi maggiormente legati ad azioni statiche, quali l'apprendimento o la rievocazione di informazioni che sappiamo di conoscere; per quanto concerne l'attivazione inferenziale nella lettura, quest'ultima è maggiormente coinvolta.

La *declarative memory* a sua volta si suddivide, come visibile nella fig. 14, in due distinti tipi di memoria, *semantic memory* ed *episodic memory*, che sono legate l'una all'altra da una relazione gerarchica (in quanto la «*Episodic memory has evolved out of, but many of its operations have remained dependent on, semantic memory*», Tulving, 1993, p. 67). Questi ultimi sono entrambi molto importanti a livello di attivazione inferenziale, perché in base alle loro caratteristiche possono rilevare a quale tipo di informazione un lettore può essersi maggiormente affidato nel caso proprio di questo fenomeno. In particolare,

> *Semantic memory registers and stores knowledge about the world in the broadest sense and makes it available for retrieval* [*while*] *episodic memory enables a person to remember personally experienced events as such* […]. *Thus, the information of episodic memory could be said to concern the self's experiences in subjective space and time. In contrast, the information of semantic memory processes concerns objects and their relations in the world at large* (Tulving, 1993, p. 67).

Tulving (1972; 1993) inizialmente tratta la memoria semantica e la memoria episodica come se fossero completamente distinte e isolate l'una dall'altra nella mente dell'individuo, mentre in un secondo momento sostiene che vi sarebbe un'interdipendenza tra questi due tipi di memoria. Studi ancora più recenti legati alla neuropsicologia (cfr. ad esempio Greenberg e Verfaellie, 2010), sostengono che vi sarebbe persino la possibilità che una possa mostrare una prevalenza in un individuo ma non in un altro e che questo fattore possa dipendere dal vissuto personale. Questa interdipendenza è ben visibile dalla schematizzazione presentata nella fig. 14.

Per un esempio concreto di come si possono suddividere i differenti tipi di conoscenze nella memoria episodica e in quella semantica si veda la tabella seguente:

Episodica	**Semantica**
1. Si riferisce a esperienze personali	1. Non dipende necessariamente da esperienze personali
2. Connesse da relazioni spazio-temporali	2. Registra relazion spazio-temporali solo se fanno parte integrante del significato o del concetto
3. Contiene aspetti percettivi isolati	3. Registra la memoria per unità olistiche
4. Riguarda casi isolati, relativamente poveri di significato genereale	4. Organizza sistemi significativi

5. Contiene input reali, generalmente ricordati in modo riproduttivo	5. Contiene la memoria per il "senso" generale che può venire rievocato in modo costruttivo
6. È corretta per quanto riguarda la sua fedeltà all'input	6. Consente il recupero di ricordi "corretti" ma diversi dall'input
7. Non comprende la capacità di ragionamento inferenziale o di generalizzazione	7. Comprende la capacità di ragionamento inferenziale, di generalizzazione, di applicazione di regole, etc.

Tabella 4: Caratteristiche della memoria episodica e della memoria semantica.
Fonte: adattata da Levorato (1988, p. 104).

La definizione di Tulving (1993) viene completata in seguito da una riflessione relativa alla possibilità di richiamare quanto presente nei due tipi di memoria. Per quanto concerne un evento collocato nella *episodic memory*, tale richiamo è attivo e voluto, in quanto è necessario "trasportare" un evento del passato in un "qui e ora" immaginario (Tulving, 1993, p. 68): «La memoria episodica può immagazzinare materiale attraverso l'uso volontario di strategie per l'acquisizione dell'informazione e anche nel recupero richiede una ricerca intenzionale» (Levorato, 1988, p. 105). Per quanto concerne la *semantic memory*, invece, Levorato (1988, p. 105), citando il pensiero di Tulving, illustra che essa «funziona in modo automatico sia in fase di comprensione, sia in fase di rievocazione».

Nonostante Schank (1975) sostenesse che questa distinzione non è centrale per comprendere come opera la memoria nelle operazioni di decodifica, in questo caso si sostengono gli studiosi che hanno certificato, come visto poco sopra, quanto sia importante distinguere i diversi ruoli che svolgono i due tipi di memoria. Dato quanto riportato nella tab. 4, tale differenziazione appare invece fondamentale, in quanto viene riportato che la memoria episodica non comprende la capacità inferenziale, mentre quella semantica applica all'*input* la possibilità di essere rielaborato riallacciandolo così attivamente al concetto inferenziale.

CAPITOLO 3

IL PROCESSO INFERENZIALE

3.1 L'inferenza: un fenomeno complesso

La complessità di un fenomeno come quello inferenziale si manifesta, oltre che nel processo di scambio continuo di informazioni che deve avvenire nella mente del lettore (cfr. *Capitolo 2*), anche nella terminologia utilizzata per descriverlo. Infatti, come illustrato da Kintsch (1993, p. 193), il termine inferenza è utilizzato in tre differenti domini: nella lingua di tutti i giorni, nella logica formale, e nelle scienze cognitive («*the term* inference *is used in three different domains: as a word in everyday language, as a term in formal logic, and as a term in the cognitive sciences*»). Lo studioso sottolinea inoltre che nei primi due utilizzi il termine e il concetto descritto sembrano essere sufficientemente precisi e univoci, mentre tale associazione si dimostra ancora problematica nel terzo ambito. Secondo quanto verrà illustrato in questa sezione del lavoro, appare comprensibile perché, a livello di scienze cognitive, la definizione del termine *inferenza* crei ancora oggi dei problemi non indifferenti e, a dipendenza della prospettiva utilizzata, può non trovare la condivisione e il consenso auspicati.

Il presente capitolo è quindi dedicato all'approfondimento teorico del processo inferenziale nel suo terzo dominio (secondo Kintsch), nonché alla sua descrizione quale fenomeno principalmente riscontrabile nell'ambito di studio della linguistica (testuale e cognitiva). Per trattare con ordine questo tema, si procede presentando dapprima lo stato dell'arte; in esso sono comprese le ricerche condotte e le classificazioni prodotte (quelle più importanti, che spesso hanno avuto un seguito o hanno contribuito a sviluppi sostanziali per tale indirizzo di ricerca) sia dal punto di vista delle scienze cognitive sia da quello della linguistica. Uno dei nodi cruciali è legato al materiale reperito e al tipo di ricerche condotte: generalmente appare infatti piuttosto complesso trovare dei contributi che si concentrano esclusivamente sul processo inferenziale[88] e, buona parte di essi, risulta essere molto allusivo e quindi, in alcuni passaggi, molto ambiguo. Il nostro obiettivo in questa sede è di presentare, servendoci anche di esempi concreti, uno stato dell'arte che possa risultare più chiaro e funzionale anche in funzione della sua applicazione didattica.

Dopo una prima parte introduttiva, il capitolo si sviluppa maggiormente nella direzione della descrizione del processo inferenziale così come necessario e inteso per questo lavoro. In particolare, vengono presentate le differenziazioni proposte per alcuni tipi di inferenza e una parziale definizione operativa il cui scopo primario è di illustrare in maniera univoca cosa si intende nell'analisi dei dati quando si parla di determinati tipi di inferenze, oppure per quale motivo alcuni impliciti non sono stati classificati come tali nella ricerca. In conclusione,

[88] Soprattutto nel campo della linguistica, esso viene presentato insieme ad altri processi legati agli impliciti, con variazioni in diamesia, oppure alla logica classica e alla filosofia.

attraverso degli esempi si vuole mostrare come è stato possibile applicare quanto illustrato fino a quel punto al tipo di lavoro svolto per l'ideazione e quindi la somministrazione della prova di lettura.

3.2 Stato dell'arte: definizioni e classificazioni del processo inferenziale

Michele Prandi (2006, p. 223), nel suo manuale[89] di introduzione alla grammatica italiana, sottolinea come l'inferenza «è una forma di ragionamento naturale» necessaria a giungere a una conseguenza, «vera o probabile», quando vi sono più possibili variabili interpretative; ciò che lo studioso sottolinea è soprattutto che l'inferenza «non è una strategia linguistica […], bensì una strategia cognitiva più generale». Da sempre questa eterogeneità che la contraddistingue e questa sua natura ibrida tra fenomeno linguistico e fenomeno cognitivo-psicologico hanno reso molto complesso ogni tentativo di classificarla in maniera univoca («*one has hitherto not succeeded in laying down generally accepted criteria for such a classification*», Rickheit et al., 1985, p. 33).

Parte di questa difficoltà, che ancora oggi persiste, sembra essere dovuta o ai metodi che vengono applicati per le ricerche, o alla prospettiva che viene acquisita, oppure ancora alla tipologia dei legami e dei processi inferenziali che si vogliono studiare. Tuttavia, nonostante una diversa assegnazione terminologica ai suoi vari tipi, i concetti che vengono rappresentati non si differenziano in maniera estrema gli uni dagli altri; questo principalmente perché

> *the various methods represent only various ways and means of approaching one and the same issue; a combined application of different methods in one study, or in different studies with the same aim, would be advantageous. […] It becomes possible by such a multi-perspective analysis to reach a more differentiated point of view of one problem* (Rickheit et al., 1985, pp. 37-38).

L'analisi multiprospettica qui menzionata potrebbe essere sempre più necessaria anche alla luce dei nuovi generi testuali che stanno emergendo dalla crescente digitalizzazione e che richiedono nuovi approcci alla lettura e al suo studio; oggigiorno trovare una classificazione universalmente accettata delle inferenze sarà una sfida ancora più difficile (se non addirittura impossibile).

[89] Prandi (2006) descrive i fenomeni linguistici e grammaticali dal punto di vista dell'uso pratico della lingua, prendendo in considerazione l'eterogeneità dei processi che possono presentarsi per ogni singolo individuo quando si trova confrontato con la lingua (che sia per la lettura oppure per la scrittura). Per questo motivo la sua definizione relativa al processo inferenziale è molto interessante per introdurre la prospettiva di studio qui adottata, che è improntata a un'applicazione pratica nel contesto d'uso scolastico.

Questa caratteristica si rispecchia direttamente anche nella difficoltà nel reperire dei materiali in qualche modo completi, ovvero che mostrino un quadro generale sul fenomeno inferenziale (ad eccezione di alcuni testi di base). Inoltre, tali criteri di classificazione presentano delle complessità che li rendono di fatto non applicabili al di fuori di quanto descritto nel singolo contributo o generalizzabili anche a una differente prospettiva. Un'ulteriore problematica alla quale si accennava anche in precedenza è data dalla compresenza di più varietà in diamesia nella descrizione del fenomeno inferenziale; quanto illustrato, dunque, spesso non si concentra a sufficienza sulla fenomenologia testuale.

3.2.1 L'inferenza nella tradizione cognitivista

La tradizione cognitivista vede le inferenze come estendibili a ogni tipo di comunicazione, scritto o orale, in parte anche trattandole come perfettamente sovrapponibili nonostante vi siano dei tratti specifici dell'una o dell'altra che vanno considerati. Insieme a questa variabile, alcuni studi introducono anche l'influenza che il contesto culturale e situazionale può portare nell'elaborazione inferenziale.[90] Si tratta di elementi che nel presente lavoro di ricerca verranno toccati solo marginalmente, in quanto i presupposti dell'indagine sono proprio lo sfondo contestuale comune alla (quasi) totalità dei partecipanti.[91]

Nonostante l'estrema varietà con cui vengono trattate le inferenze e le loro funzioni, tra i primi a riconoscere un contesto comune nella varietà di nomenclature per la classificazione inferenziale vi sono Rickheit e colleghi (1985). Nel loro contributo, considerato come uno dei più estensivi per quanto concerne la presentazione delle precedenti classificazioni (insieme a quello più recente di Kispal, 2008), vengono riportati alcuni dei tentativi a loro precedenti in materia di classificazione di inferenze. Si tratta principalmente di classificazioni binarie, nelle quali vengono distinte due operazioni che si basano o su criteri di natura cognitiva oppure che riguardano la tipologia dell'elemento testuale che consente di attivare l'inferenza. È inoltre importante menzionare che le ricerche e le conseguenti classificazioni presentate da Rickheit e colleghi (1985) sono unicamente quelle proposte tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta; gli studiosi adottano dunque una prospettiva che vuole essere in qualche modo diacronica per discutere di questo fenomeno e per proporre a loro volta alcune possibili variabili interpretative.

[90] Per il primo si vedano in particolare Kintsch e Greene (1978), mentre per il secondo Bransford e Johnson (1973).
[91] «*Cultural context, situational context* [*and*] *medium context*» sono sostanzialmente gli stessi per tutti i partecipanti, mentre a essere differente, e quindi oggetto d'indagine, è il «*personal context*» (la terminologia è ripresa da Rickheit et al., 1985, p. 26, e utilizzata con la stessa accezione presentata dagli autori).

Quanto esposto da Rickheit e colleghi (1985) viene riassunto graficamente dagli autori nella tabella seguente:

Autore	**Tipi di inferenza**			
Crothers (1979)	*A posteriori*		*A priori*	
Reder (1980)	*Obligatory inferences intended by the author*		*Facultative inferences not intended by the author*	
Frederiksen et al. (1978)	*First stage inferences*	*Connective inferences*	*Structural inferences*	*Extensive inferences*
Clark (1975)	*Semantic relation activation (causal relations, motivational relations)*		*Cognitive schema activation*	
Warren et al. (1979)				

Tabella 5. Adattata sulla base dei contenuti di Rickheit et al. (1985, pp. 33-41).

Nella maggior parte delle occorrenze, la colonna "Tipi di inferenza" presenta sulla sinistra le tipologie considerate come necessarie, mentre sulla destra quelle considerate come non necessarie; alla terza riga, invece, a causa del maggiormente elevato numero di suddivisioni delle tipologie inferenziali non è possibile individuare una così precisa ripartizione.

Le inferenze considerate come necessarie sono direttamente legate a fenomeni relativi al mantenimento della coerenza e della coesione del testo, mentre le seconde riguardano informazioni che il lettore può inferire dal testo ma che non sono strettamente richieste, come nell'esempio seguente:[92]

(1) In un pomeriggio afoso, in cui nessuno si sarebbe mai sognato di lasciare le proprie abitazioni climatizzate, suonò alla porta un venditore ambulante.

Le inferenze attivate in (1) riguardano l'interpretazione del periodo dell'anno descritto (probabilmente tra luglio e agosto), e quindi il perché, nonostante l'afa, il venditore ambulante si aggiri tra le abitazioni (la natura del suo lavoro impone egli che vada di porta in porta per vendere i suoi prodotti). Si tratta in entrambi i casi di congetture che, sebbene non strettamente necessarie al momento, potrebbero servire in seguito per una completa interpretazione del testo, e che, secondo le informazioni esplicitamente fornite, possono avere differenti gradi di probabilità.

[92] L'esempio è liberamente tratto e adattato da Gaudenzio et al. (2003). Dove non indicata la fonte, gli esempi sono originali.

Crothers (1979) e Reder (1980) per descrivere le tipologie di inferenze studiate nei loro lavori si basano su questo "criterio di necessità". Il primo (Crothers) propone una classificazione basata sulle conoscenze pregresse di un lettore, distinguendo tra inferenze *a posteriori* e inferenze *a priori*: l'inferenza *a posteriori*, anche chiamata *anaphoric inference*, contribuisce a mantenere la coerenza testuale, mentre quella *a priori* lega il testo alle conoscenze enciclopediche possedute dal lettore e corrisponde, in senso largo, a un movimento che si allontana dalle informazioni esplicite riportate (cfr. Crothers, 1979, p. 18). In particolare, un'inferenza *a priori* viene attivata grazie alle conoscenze di sfondo possedute dal lettore, che sono quindi esterne al testo («i*s drawn from background knowledge external to the text*», Crothers, 1979, p. 18), come in questo esempio:

(2) *Chief Resident Jones adjusted his face mask while anxiously surveying a pale figure secured to the long gleaming table before him* (Crothers, 1979, p. 82).

Dal tipo di contesto che viene presentato in (2) e grazie all'utilizzo di termini specifici legati al campo semantico della medicina ospedaliera, è possible inferire (e quindi anticipare) che sta per iniziare un'operazione chirurgica. Le inferenze *a posteriori*, invece, sono derivabili come conseguenza diretta del passaggio stesso anche se, per la loro natura, devono per forza implicare l'attivazione di un certo tipo di conoscenze di sfondo («*are derivable as a consequence of the passage itself, although, being inferences, they necessarily also involve some background knowledge*», Maria & MacGinitie, 1982, p. 45), come nell'esempio seguente:

(3) Una sigaretta accesa venne dimenticata sul ciglio della strada. L'incendio divorò numerosi ettari di bosco.

Il legame causale che unisce le due proposizioni in (3) rende possibile inferire che la sigaretta, poiché abbandonata mentre era ancora accesa, è all'origine del rogo. Per potere trarre questo tipo di inferenza è quindi necessario che il lettore sappia (*background knowledge*) che una sigaretta accesa può fungere da innesco per un rogo (e che, nella risoluzione dell'inferenza, integri questa sua conoscenza).

Reder (1980), invece, prende in considerazione il punto di vista dell'autore di un testo, distinguendo fra inferenze necessarie, ovvero previste dall'autore perché il testo venga compreso, e inferenze facoltative, non per forza necessarie né intese, ma che un lettore può decidere di integrare perché ne sente il bisogno (oppure perché possiede una conoscenza specifica sull'argomento). Si tratta di un criterio difficilmente applicabile in maniera rigorosa,

proprio perché non sempre è possibile avere una conferma che le inferenze attivate fossero ritenute necessarie o meno da chi ha prodotto il testo, perciò il loro grado di plausibilità risulta molto più variabile rispetto ad altre tipologie inferenziali.

Nel loro contributo, Rickheit e colleghi (1985), sulla base degli aspetti trattati dalle ricerche da loro menzionate, propongono a loro volta dei criteri applicabili per la classificazione del fenomeno inferenziale. Il primo si basa sul tipo di unità semantica inferito («*the kind of semantic unit inferred*», Rickheit et al., 1985, pp. 35-36) e può essere assimilato soprattutto a quanto esposto da Fredriksen e colleghi (1978):[93] «*first stage inferences, connective inferences, structural inferences, and extensive inferences*» (Rickheit et al., 1985, p. 35). Le prime tre riguardano principalmente la struttura testuale (quella che Van Dijk e Kintsch, 1983, intendono nel loro contributo con *microstructure* e *macrostructure*, ma anche la *bridging inference* così come intesa in PISA, 2019a[94]), mentre la quarta riprende la direzione delle inferenze non necessarie come quelle dell'esempio (1).

Si tratta di considerare gli elementi dal particolare (le *first stage inferences* si riferiscono al significato della singola frase) fino ad arrivare ad associazioni che, partendo dalla struttura e dal contenuto testuale, possono appartenere solamente ad astrazioni attivate personalmente dal lettore. Nel passaggio dall'uno all'altro stadio alcuni elementi vengono persi, mentre altri possono venire introdotti proprio sulla base di queste conoscenze personali. Fredriksen e colleghi (1978) parlano di processi strategici di generalizzazione, cancellazione e integrazione («*generalization, deletion and integration*») che consentono al lettore, come spiega Levorato (1988, p. 142), di «dar luogo a una struttura semantica globale: le proposizioni analoghe si *assorbono* per eliminare la ridondanza; le proposizioni con diverse funzioni si *aggregano* […], le proposizioni si *gerarchizzano*».[95]

Il secondo criterio, per la cui esemplificazione vengono utilizzate le proposte di Clark (1975) e di Warren e colleghi (1979), si basa sull'assunto secondo cui per definire le diverse tipologie inferenziali bisogna individuare il tipo di conoscenza pregressa che viene attivata. Adottando questa prospettiva, secondo gli studiosi è possibile rilevare più possibili attivatori inferenziali che possono essere le differenti tipologie di schemi cognitivi (che permettono quindi di elaborare le informazioni testuali grazie alle conoscenze personali consultate nella

[93] Cfr. tab. 5.
[94] In PISA per *bridging inference* si intende un tipo di aggiunta, logica, che il lettore utilizza per legare due concetti espressi in differenti parti del testo.
[95] Si tratta di passaggi assimilabili a quanto in seguito teorizzato da Van Dijk e Kintsch (1983) relativamente a ciò che accade nella ricostruzione delle macrostrutture e delle microstrutture per giungere al significato globale del testo.

MLT), oppure le relazioni semantiche inferite (che, a loro volta, indicano il tipo di relazione tra due proposizioni). Tale esposizione entra di fatto molto più in un criterio cognitivo che linguistico, e per questo motivo non la si approfondisce in questa sede, ma si rinvia direttamente ai singoli contributi.

Il terzo e ultimo criterio si presta a un'applicazione più vasta in quanto si basa sulla direzione di formazione delle inferenze. La distinzione, di natura binaria, vede le inferenze definite come verticali («*vertical inferences*») opposte a quelle definite come orizzontali («*horizontal inferences*») e, come sottolineato dagli autori del contributo, si tratta di un tipo di differenziazione che può riguardare tutte le classificazioni viste finora in quanto si applica «*according to the direction in which the inference procedure 'moves' within the mental representation*» (Rickheit et al., 1985, p. 36). Si tratta di un tipo di modellizzazione molto simile a quella macrostrutturale *bottom-up* e *top-down* già descritta come modello generale di comprensione nei lavori di Van Dijk e Kintsch (1980; 1983), ma che, a nostro parere, può davvero essere utile nel riconoscimento di un tipo di inferenza o di un altro evitando di creare quelle che possono essere delle gerarchie – come invece presuppone la distinzione tra inferenze necessarie e non necessarie.

Quanto esposto da Rickheit e colleghi (1985) è stato poi ripreso e ampliato da altri studiosi, in particolare Graesser e colleghi (1994) e Pressley e Afflerbach (1995);[96] tra i più recenti lavori di classificazione che tenga presente di quanto rilevato negli anni precedenti vi è quello di Kispal (2008), che nella parte introduttiva del suo contributo riprende graficamente alcune delle più tipologie di inferenze trattate nel corso dei circa 15 anni precedenti e ne identifica le distinzioni e le denominazioni:

[96] Questi contributi si differenziano da molti altri precedentemente citati in quanto espongono in maniera dettagliata la maggior quantità di inferenze che, secondo i loro criteri, sono riusciti a individuare («*as many inferences as they were able to find*», Kispal, 2008, p. 11). A tale proposito, vd. tab. 6.

Table 1 - Distinction between Different Types of Inferences

Author	Distinctions identified				
McKoon and Ratcliff, 1992	*automatic*		*strategic*		
Graesser *et al.*,1994 Long *et al.,*1996	*on-line*		*off-line*		
Graesser *et al.*,1994	*text-connecting*		*knowledge-based* or *extratextual*		
Graesser *et al.*,1994 Beishuizen *et al.*, 1999 Gygax *et al.*, 2004	*local*		*global*		
Barnes *et al.*, 1996 Calvo, 2004	*coherence*		*elaborative*		
Pressley and Afflerbach, 1995	*(unconscious)*		*conscious*		
Singer *et al.*, 1997	*bridging*				
Cain and Oakhill, 1998	*intersentence* or *text-connecting*		*gap-filling*		
Bowyer-Crane and Snowling, 2005	*coherence*		*elaborative*	*knowledge-based*	*evaluative*
Cromley and Azevedo 2007	*anaphoric*	*text-to-text*	*background-to-text*		

Tabella 6. Fonte: Kispal (2008, p. 10).

Grazie alla rappresentazione grafica della tab. 6 si può facilmente notare che, tranne quella di Bowyer-Crane e Snowling (2005) che appare essere più complessa[97] e quella di Singer e colleghi (1997) che riconosce un unico tipo di attivazione inferenziale (*bridging inference*), le altre classificazioni sono tutte binarie. Questo conferma la tendenza, già identificata da Rickheit e colleghi (1985) negli anni Ottanta, per cui le inferenze come fenomeno cognitivo sono da ricondurre a dei processi automatizzati oppure, quando questa automatizzazione fallisce, a dei veri e propri ragionamenti di *problem solving* basati su differenti fattori a dipendenza del tipo di approccio utilizzato.

[97] Tale suddivisione, soprattutto nella parte in cui vengono distinte inferenze di tipo *elaborative*, *knowledge-based* ed *evaluative*, trova un quasi totale riscontro con quanto identificato da Lastrucci (1995, pp. 40-42) per quanto concerne i tipi di inferenza interpretativa.

Un'altra interessante osservazione che emerge da quanto riportato nella tab. 6 riguarda la descrizione del processo inferenziale per il quale, nel corso degli anni, sembra essere avvenuto un progressivo avvicinamento alla testualità. Tale fenomeno sembra riguardare in particolare le inferenze che in seguito saranno definite come connettive e per le sue descrizione e classificazione sembrano essere mantenute proprio le distinzioni binarie riportate sopra. Necessarie al mantenimento della coerenza e della coesione sia a livello locale sia a livello globale, le inferenze connettive, sotto differenti forme, sono le prevalenti tipologie inferenziali presenti e studiate nelle prove standardizzate.

Molto interessanti per il presente studio sono anche le tipologie di inferenze che Kintsch (1988; 1993) elabora sulla base del *situation model* elaborato da lui e dal collega Van Dijk tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta. Secondo questa classificazione, si possono distinguere differenti tipi di inferenza in base alla loro elaborazione all'interno di un testo da parte del lettore. In primo luogo, vi sono quelle *text-based*, che vengono elaborate a partire dalle informazioni fornite dalla fonte, opposte a quelle *knowledge-based*, la cui elaborazione dipende dalla sfera più personale del lettore (ad esempio le sue conoscenze sull'argomento oppure le sue aspettative).[98]

In secondo luogo, vi sono quelle necessarie per ristabilire la coerenza (*necessary for (re)establishing coherence*) opposte a quelle non necessarie per ristabilire la coerenza (*unnecessary for (re)establishing coherence*). Entrambe dipendono dal tipo di informazioni presenti in un testo e sono direttamente collegate al livello al quale è necessario ristabilire la coerenza: può trattarsi del livello locale, quindi microstrutturale, oppure della ricostruzione della più vasta macrostruttura, quindi a livello globale.[99] In esse si possono riconoscere due azioni: attivare singole inferenze lessicali (*making single lexical inference*) e combinare inferenze lessicali multiple (*combining multiple lexical inferences*). A tale proposito si potrebbe cautamente tracciare un parallelo tra queste due azioni e i sottoprocessi della competenza *Integrate and generate inferences* presentati nel quadro teorico PISA 2018 (cfr. OECD PISA, 2019, p. 16), in cui sono presenti un generare inferenze "semplice" e uno che invece include la necessità di integrare più informazioni presenti in più testi (*Integrate and generate inferences across multiple sources*).

[98] Si può in questo caso parlare anche di inferenze ponte nel primo caso e di ricerca attiva delle conoscenze connettive nella MLT nel secondo (cfr. Vegliante, 2016, p. 32).
[99] Questo tipo di inferenza si ricollega in maniera molto più diretta al modello situazionale proprio di Kintsch e Van Dijk (1978) – per cui cfr. anche Van Dijk e Kintsch (1983).

Kintsch (1988), a causa della natura attiva[100] del ragionamento, riconosce come vera e propria inferenza solamente quelle nelle quali si rende necessario attivare una strategia di *problem solving* per la ricostruzione della struttura testuale, come proposto nell'esempio (3). In un caso simile, infatti, «subentra la consapevolezza dell'incapacità di cogliere dei nessi […] tra le frasi[,] viene attivato un meccanismo di integrazione […] e si prova uno sforzo cognitivo nel colmare i vuoti» (Vegliante, 2016, p. 33).[101]

Anche Johnson-Laird (1983; 1988) propone una classificazione dei processi inferenziali basata su quanto da lui teorizzato relativamente alla comprensione testuale, che lo porta a sua volta a identificare una suddivisione binaria delle inferenze. Secondo lo studioso, un individuo necessita di imparare a riconoscere e utilizzare due tipi di inferenze (in quanto queste possono occorrere nella vita di tutti i giorni e in qualsiasi tipo di situazione): quelle esplicite e quelle implicite. Per quanto concerne le prime, Johnson-Laird (1983, pp. 144-145) sostiene che possono essere attivate solamente da una decisione volontaria («*you must make a voluntary decision to try to make them* [,] *they may take time and they are at the forefront of your awareness*»); per le seconde, invece, l'autore spiega che esse sono generalmente sempre presenti in ogni processo intuitivo, così che la comprensione del discorso avvenga ma senza la piena consapevolezza personale («[*they*] *underlie the more mundane processes of intuitive judgment and the comprehension of discourse tend to be rapid, effortless, and outside conscious awareness*», Johnson-Laird, 1983, pp. 127-128).[102]

Quest'ultima tipologia inferenziale viene quindi compiuta senza sforzo e accompagna giornalmente tutti gli individui aiutando a creare un modello mentale (secondo la definizione di Johnson-Laird, 1983) delle differenti situazioni; quando però questo fallisce, ovvero quando l'individuo si accorge che la prima interpretazione generata non può essere utilizzata per dare un senso a ciò che si trova di fronte, ecco che subentra la tipologia inferenziale esplicita, che aiuta, grazie al coinvolgimento attivo e diretto del singolo, a elaborare delle alternative all'interpretazione fin lì seguita.

È proprio in questo limite, dato dalla capacità della memoria dell'essere umano (che non può riuscire a elaborare contemporaneamente e rapidamente ogni forma possibile di interpretazione di una medesima situazione, come invece farebbe un computer), che Johnson-

[100] Con *attiva* si intende in questo caso la piena consapevolezza del lettore nella sua attivazione (ad esempio perché si accorge di una discrepanza tra la propria immagine mentale e l'elaborazione del contenuto testuale).
[101] A sostegno di tale interpretazione si veda anche Lumbelli (2007).
[102] Considerando questo tipo di coinvolgimento attivo dell'individuo, si potrebbe cautamente proporre un parallelo con l'approccio *top-down* e *bottom-up* teorizzato, praticamente nello stesso periodo, da Van Dijk e Kintsch (1983) – per cui cfr. anche Kintsch e Van Dijk (1978).

Laird (1983, p. 128) vede uno dei più grandi "difetti" dell'essere umano e, di conseguenza, nella sua capacità di gestione delle ipotesi interpretative (e, per estensione, delle inferenze).

Una criticità che emerge da tutte queste classificazioni, soprattutto quando si tratta di quelle esclusivamente binarie, è l'impossibilità di stabilire in maniera unica e univoca un quando un'inferenza si può considerare di un tipo e quali sono i vincoli che, invece, la caratterizzano come appartenente all'altro.

3.2.2 L'inferenza nella tradizione linguistica

Per potere trattare dell'inferenza nella tradizione linguistica, a differenza di quanto visto per quella cognitivista è necessario adottare delle prospettive differenti. Per potere affrontare il discorso in maniera ordinata, si è deciso di suddividerle in tre prospettive distinte che, gradualmente, si avvicinano a quanto trattato e discusso finora nell'ambito della linguistica testuale (e affini).

Lo scopo di questa sezione è in primo luogo di tracciare una rassegna di quanto prodotto in ambito linguistico relativamente allo studio delle inferenze, e in secondo luogo di proporre una sistemazione critica di tali contributi. Uno degli aspetti più complessi in questo senso riguarda il fatto che spesso le inferenze vengono trattate insieme ad altri argomenti oppure, come già per l'ambito cognitivo, affiancando le due varietà in diamesia (scritto e parlato), senza tuttavia modificare l'approccio tra l'una e l'altra. È inoltre complesso trovare una definizione univoca del fenomeno, in quanto, a dipendenza della prospettiva adottata, non sempre si può arrivare a definire tutte le sfaccettature di una competenza così complessa.

3.2.2.1 La prospettiva degli strumenti linguistici di consultazione

Oltre alle materie specialistiche che si sono occupate dell'inferenza e di cui si è discusso nella sezione precedente, vi sono ulteriori strumenti linguistici quali dizionari ed enciclopedie delle quali è possibile usufruire liberamente e che illustrano le peculiarità dell'inferenza. Il termine è presente nelle opere di consultazione più importanti, complete e diffuse per quanto concerne la lingua italiana, e in questa sede se ne propone una rassegna che metta in risalto le differenze che si possono riscontrare tra di esse.

Nell'*Enciclopedia dell'italiano Treccani*, Calogero (1933) definisce l'inferenza come un

> termine filosofico, usato, al pari di quello equivalente d'*illazione*, per designare ogni forma di deduzione onde si dimostri la logica conseguenza da una verità a un'altra […]. La dottrina dei possibili modi d'inferenza o d'illazione s'identifica quindi con quella delle forme deduttive e cioè sostanzialmente con la sillogistica.

Trattandosi di una voce redatta negli anni Trenta e che, al momento attuale, non è stata sottoposta ad alcun tipo di aggiornamento,[103] sembra del tutto plausibile che essa non consideri quanto invece esposto in precedenza relativamente agli studi (e quindi ai progressi) compiuti tra gli anni Settanta e Novanta nell'ambito dell'inferenza interpretativa quale fenomeno linguistico e cognitivo.

Anche la definizione di inferenza fornita dallo *Zingarelli* (2020, p. 1141) è associata a un fenomeno principalmente di natura deduttiva, ma in più riporta, oltre alla filosofia, anche la sua associazione relativa all'ambito statistico:

> (filosof.) processo logico per il quale è possibile trarre una conclusione da una o più premesse (Sin. deduzione).
>
> (statist.) procedimento di generalizzazione dei risultati ottenuti mediante una rilevazione parziale per campioni.

In base a quanto si andrà a trattare successivamente, menzionare un ragionamento matematico (in questo caso statistico) e associarlo all'inferenza è da sempre pratica comune per illustrare il senso logico di tale fenomeno linguistico che, più di altri, sembra seguire una prospettiva "esatta" e, in qualche modo, misurabile e calcolabile.[104]

Maggiormente in linea con quanto si andrà a trattare, anche se solo parzialmente, è la definizione del verbo *inferire* (da cui deriva il sostantivo), la cui seconda accezione riportata nello *Zingarelli* (2020, p. 1141) presuppone che si tratti di un processo dinamico (e non di un elemento statico) per cui è necessario un attivo lavoro interpretativo degli elementi presentati:

> dedurre, argomentare, desumere: *inferire la colpa di qualcuno da un indizio; dal vostro fondamento s'inferisce il contrario di quel che pensate* (G. Bruno).

È soprattutto l'esemplificazione utilizzata nello *Zingarelli* più che la vera e propria definizione a portare maggiormente in luce la natura del meccanismo inferenziale: secondo l'estratto di

[103] La pagina web dell'*Enciclopedia dell'Italiano Treccani* (dalla quale è possibile risalire alle pubblicazioni, cartacee o meno, prodotte relativamente a un dato argomento) propone sei differenti risultati per quanto concerne la definizione del termine *inferenza*. Oltre a quella citata in questa sede, vi sono le definizioni dell'enciclopedia online e del vocabolario online, e in seguito quelle specialistiche del *Dizionario di filosofia* (che, nonostante la sua pubblicazione nel 2009, non presenta alcun aggiornamento di rilievo rispetto alla voce di Calogero del 1933), del *Dizionario delle scienze fisiche* e dell'*Enciclopedia della matematica*.

[104] A tale proposito cfr. ad esempio Binazzi (2012).

Giordano Bruno e la spiegazione che lo precede, per ricavare un'informazione dagli indizi presenti nonostante questa non sia esplicitamente riportata o espressa, è necessario formulare un'ipotesi interpretativa. Si tratta propriamente del funzionamento di uno dei meccanismi inferenziali discussi anche in precedenza.

Del medesimo avviso è la definizione di *inferire* presente nel *Sabatini Coletti* (2008, p. 1296), mentre qualche informazione in più è ricavabile dalla prima accezione del sostantivo *inferenza* (2008, p. 1296):

> Procedimento logico, ragionamento con cui si trae una conseguenza da uno o più antecedenti (sin. deduzione).

Il fatto di considerare l'inferenza un sinonimo di *deduzione* senza tuttavia prendere in esame gli altri due concetti aristotelici di abduzione e induzione[105] si dimostra essere problematico: solo ciò che si può ipotizzare a partire da informazioni date può essere considerato un'inferenza ma, come si vedrà nel prosieguo del lavoro, ciò significa escludere un numero importante di variabili interpretative che, invece, necessitano di essere considerate.

Da ultimo, quasi sul medesimo piano, si situano la definizione del *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* di De Mauro (2016) e quella del *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica e retorica* di Beccaria (2004). Il primo (De Mauro) rinvia direttamente a due linguaggi specialistici: quello filosofico, nconsiderando l'inferenza al pari dell'illazione, e quello statistico, reindirizzando propriamente alla concezione di inferenza nell'ambito statistico. La versione online del De Mauro (2016) alla sezione *Poliremathiche* indica alcune locuzioni cristallizzate il cui primo elemento è *inferenza*: *inferenza immediata*, *inferenza mediata* e *inferenza statistica*.[106] In tutti e tre i casi si tratta di locuzioni sostantivate femminili che, come le definizioni fornite sopra, sono parte di un lessico tecnico-specialistico. Tuttavia,

[105] Questi due tipi di ragionamento sono indicati dalla letteratura come inferenze non necessarie, dunque più simili a quelle che potrebbero essere le inferenze di tipo elaborativo. Così come la deduzione, anche l'abduzione e l'induzione operano in maniera molto simile nell'attivazione inferenziale in quanto consentono di generare delle ipotesi interpretative, ma partendo da dati differenti e soprattutto con un grado di certezza notevolmente variabile rispetto alla prima. Douven (2017, p. 3) riporta che «*the best way to distinguish between induction and abduction is this: both are ampliative, meaning that the conclusion goes beyond what is (logically) contained in the premises (which is why they are non-necessary inferences), but in abduction there is an implicit or explicit appeal to explanatory considerations, whereas in induction there is not; in induction, there is only an appeal to observed frequencies or statistics*». L'abduzione è dunque la tipologia di ragionamento che si avvicina maggiormente alla più estrema tipologia di inferenza elaborativa in quanto ciò che ne emerge può essere solamente una verità approssimativa, ma mai sicura né confermata se non esplicitamente presentato nel testo. Per un ulteriore approfondimento, che non si è voluto includere nella presente ricerca in quanto la prova di lettura non si concentra esclusivamente sulla tripletta sillogistica, cfr. Schank e Abelson (1977), Besnard e Hunter (2008), Douven (2017), e Verheij (2018).

[106] Cfr. De Mauro (2016).

nonostante queste differenti accezioni, nessuna di esse aiuta realmente a comprendere cosa si intende quando si parla di inferenza in senso linguistico.

Il secondo (Beccaria) addirittura non registra la voce *inferenza* né in forma sostantivale né in forma verbale, bensì alla voce *inferibilità* (p. 387), rinvia direttamente alla spiegazione espressa alla voce *logica formale* (pp. 456-458). Questa dunque la spiegazione fornita dal lemma in relazione al ragionamento inferenziale:

> La logica si occupa della relazione di *deducibilità* (o *inferibilità*, o *conseguenza*: questi termini possono essere usati come sinonimi, a meno che non siano attribuiti loro significati distinti mediante opportune stipulazioni definitorie). […] Il motivo per cui si parla di *logica formale* è che, fin dall'antichità, i logici hanno cercato di caratterizzare i rapporti di conseguenza logica tra enunciati facendo riferimento soltanto alla forma, cioè alla configurazione sintattica, degli enunciati stessi (anche se poi, per giustificare una tale caratterizzazione, si deve inevitabilmente ricorrere a considerazioni di ordine semantico: ad es., si può enunciare il principio per cui, dati tre enunciati rispettivamente della forma "Ogni A è B", "Ogni B è C" e "Ogni A è C", il terzo è conseguenza logica dei primi due; il principio fa riferimento soltanto alla forma degli enunciati, ma è ovvio che la sua validità dipende da fatti semantici, in particolare dal significato di "ogni"). […] Complessa è la vicenda dei rapporti tra logica e studio del linguaggio naturale. Il ricorso alla formalizzazione veniva spesso motivata, dai pionieri della logica moderna, sottolineando l'imperfezione e l'inaffidabilità del linguaggio naturale […]. Dal canto loro, i linguisti hanno a lungo ignorato ciò che i logici andavano facendo. Chomsky, nella prima fase delle sue ricerche, si è rifatto a nozioni e metodi della teoria della ricorsività nell'elaborare l'idea di grammatica come algoritmo generante tutte e sole le frasi di una lingua, sebbene fin dall'inizio abbia fermamente rifiutato qualsiasi assimilazione frettolosa delle lingue naturali ai linguaggi formali dai logici.[107]

Il fatto che l'autore della voce, Paolo Casalegno, affermi che *deducibilità* e *inferenzialità* possano essere normalmente utilizzate come sinonimi (e che, se necessario, per distinguere determinate forme specifiche sia sufficiente una postilla che ne illustri la non piena sovrapponibilità) è da intendere considerando anche gli esempi concreti che egli presenta in seguito (tratti da Beccaria, 1994, p. 456) per spiegare cosa intende con la "sovrapponibilità" dei due concetti:

(4) 1) Maria non è la moglie di Paolo.
2) Paolo è scapolo.

(5) "Ogni felino è carnivoro." "Ogni carnivoro è pericoloso." "Ogni felino è pericoloso."

Tra questi è possibile riconoscere delle differenze che nelle definizioni precedenti non erano presenti: si tratta di una distinzione relativa a un movimento logico "formale", dovuto cioè alla forma dell'enunciato e alle relazioni logiche che ne conseguono e quindi alla plausibilità delle stesse. In (4) la deduzione logica che ne consegue, ovvero che se Maria non è la moglie di Paolo significa che Paolo sia scapolo, ha una plausibilità molto ridotta, in quanto Paolo potrebbe avere

[107] Vd. Chomsky (1969).

un'altra moglie; si sa per certo che essa, però, non è Maria (per cui "N – Maria"). In (5) invece è possibile rilevare un grado di plausibilità più elevato, anche se dal punto di vista logico si sa che un gatto domestico è decisamente meno pericoloso di quanto (per deduzione) potrebbe esserlo una tigre. In questo senso, ciò che Casalegno afferma è che per potere determinare la veridicità di quanto affermato occorre guardare non solo al tipo di logica formale che collega gli elementi (se ogni X è Y e ogni Y è Z allora ogni X è anche Z), ma anche a ciò che rappresentano dal punto di vista semantico.

Come si può notare, le principali opere di consultazione per lingua italiana non forniscono né definizioni precise né tantomeno esaustive, in quanto nessuna sembra tenere conto della complessità di questo fenomeno che necessita dello studio e della cooperazione sia di elementi testuali sia di elementi cognitivi. In particolare, si è visto che l'inferenza viene associata quasi esclusivamente a un fenomeno di natura deduttiva, tralasciando quindi altri fenomeni di natura più induttiva (oppure l'apporto personale del singolo alla lettura) che invece possono essere fondamentali nella sua risoluzione. A essere quasi del tutto assente nelle voci qui riportate è l'apporto multidisciplinare dato sia dal cognitivismo sia dalla linguistica testuale. La definizione più completa da questo punto di vista rimane dunque quella fornita da Prandi (2006) e citata in apertura di sezione. In questo caso, non solo viene riconosciuta la natura eterogenea del fenomeno, ma gli viene anche applicato il concetto di «strategia» riconoscendogli così sia una componente cognitiva sia una componente linguistica (Prandi, 2006, p. 223).

Negli strumenti linguistici quali dizionari ed enciclopedie i tentativi di classificazione dell'inferenza sembrano quindi assumere una prospettiva maggiormente legata alla logica e alla filosofia; è interessante notare che, a differenza di quanto riportato in precedenza, in ciò che è stato presentato in questa sezione non si riscontra una preferenza per la classificazione binaria del fenomeno: spesso si parla di inferenza come sinonimo di deduzione, o addirittura di illazione, senza contrapporle alcuna alternativa, ma semplicemente identificandone differenti campi di utilizzo che, essendo solitamente specialistici, implicano che non si tratta di una terminologia o di concetti appartenenti al lessico comune.

3.2.2.2 La prospettiva della pragmatica

La componente cognitiva della comprensione del testo (e quindi del fenomeno inferenziale) è stata ampiamente approfondita in passato ed è tuttora oggetto di moltissimi studi anche alla luce dei recenti sviluppi a livello di infrastrutture e modalità di misurazione scientifiche; invece, la parte più strettamente legata alla testualità, dunque che comprende anche una parte delle

inferenze che vengono prese in esame in questo lavoro, presenta un numero di ricerche e di materiali inferiori rispetto alla prima.

Nella tradizione linguistica, il dibattito relativo a uno dei principali argomenti trattati in questa sezione, ovvero gli attivatori di presupposizione, ha una lunga tradizione; in particolare si ricordano gli scritti di Grice (1975; 1978) e di Levinson (1983; 2000), tra i primi e i più importanti in materia. Tuttavia, in questa sede, per affrontare il discorso inferenziale, si è deciso di non trattare questi scritti più tradizionali, bensì di concentrarsi maggiormente sugli studi compiuti direttamente sulla lingua italiana e nella linguistica testuale.

Per quanto concerne gli studi più recenti nella linguistica italiana, Ferrari (2014, pp. 27-45; 2019) evidenzia come lo studio delle tipologie inferenziali appare fortemente influenzato dalla pragmatica. Esse trovano spazio in ciò che riguarda due tipologie di impliciti: le presupposizioni, come già menzionate poco sopra, ma anche le implicature.[108] Ferrari (2014, p. 63) definisce la presupposizione come una «inferenza che rimane vera anche nel caso in cui la proposizione da cui deriva sia negata o modalizzata»;[109] in questo caso l'inferenza attivata è necessaria (Sbisà, 2007, p. 51) in quanto precondizione necessaria affinché la proposizione possa avere un senso (senza includere informazioni aggiuntive negli enunciati). Le implicature, invece, al contrario delle presupposizioni, attraverso l'attivazione di un ragionamento inferenziale «aggiungono sempre significati nuovi all'interno del testo» in quanto consentono di «cogliere contenuti semantici che il testo suggerisce – dà a intendere, fa capire»; questo va dunque a toccare anche la soggettività dell'interlocutore o del lettore (Ferrari, 2014, pp. 68, 76), di fatto avvicinandosi maggiormente a quelle che sono le inferenze interpretative oggetto di questo lavoro.[110]

Sia Ferrari (2014, pp. 66-67) sia Sbisà (2007, pp. 60-84) nei loro contributi menzionano, riprendendoli dalla letteratura classica, alcuni «attivatori linguistici di presupposizione», ovvero delle formulazioni o dei termini specifici che rendono vera una presupposizione: tra questi vi sono i verbi di cambiamento di stato (ad esempio *smettere*), alcuni avverbi (ad esempio *anche*), oppure il sintagma nominale logico (ad esempio se si menziona *Il re di Francia* si

[108] Come sottolinea Ferrari (2014, pp. 61-62), si tratta di una sorta di "ritorno alla logica" (come in parte già visto precedentemente), in quanto vengono riprese alcune delle nozioni esposte per la prima volta nel diciannovesimo secolo (cfr. ad esempio Frege, 2009 [1892]), che a loro volta trovano delle corrispondenze anche in quanto teorizzato da Grice (1975) (e a cui si deve il primo utilizzo e la diffusione del termine *implicatura*).

[109] Ferrari (2014, p. 63) riporta l'esempio seguente: (1) Giorgio è riuscito a fermarsi in tempo. (2) Giorgio non è riuscito a fermarsi in tempo. In entrambi i casi è vero l'assunto per cui Giorgio ha cercato di fermarsi; nel primo caso con esito positivo, nel secondo con esito negativo. Per un approfondimento sulle presupposizioni cfr. Sbisà (2007).

[110] Tuttavia, data la complessità dell'argomento, in questa sede si è deciso di illustrare solamente la parte necessaria al prosieguo del lavoro, mentre per un approfondimento sul tema si rinvia direttamente agli scritti di Grice (1975; 1978), di Levinson (1983), di Sbisà (2005, 2007, capp. 3-4), di Bazzanella (2005) e di Ferrari (2014, pp. 68-75).

presuppone anche l'esistenza di tale figura). Quando una presupposizione è effettiva si dice che essa è «risolta» (Ferrari, 2014, p. 64), termine che ricorda la denominazione di «atto linguistico felice» introdotta da Austin (1962).

Le implicature, che già in precedenza sono state identificate come le più vicine all'inferenza di tipo interpretativo, si possono suddividere in due tipologie, sul modello di quelle introdotte da Grice: implicature conversazionali e implicature convenzionali. Le prime aiutano a comprendere ciò che viene lasciato implicito riferendosi prevalentemente al contesto di enunciazione, mentre le seconde sono direttamente legate a delle "convenzioni linguistiche" quali, ad esempio, il significato di parole o espressioni come i connettivi (che stabiliscono in che rapporto si trovano un enunciato e l'altro) e perciò a disposizione dell'individuo indipendentemente dal contesto di enunciazione. Al contrario delle presupposizioni, «le implicature dipendono dal contesto e lo arricchiscono» (Sbisà, 2007, p. 195).

3.2.2.3 La prospettiva della lettura

L'ultima prospettiva trattata in questa sede è quella che si avvicina maggiormente a quella adottata in questo lavoro in quanto, avvalendosi di una visione sia linguistica (nel senso del suo diretto e continuo riferimento al testo) sia improntata a un ragionamento cognitivo, porta gradualmente a una transizione verso quello che anche le prove standardizzate, attraverso quadri teorici ragionati, rilevano e analizzano.

In questo senso, è soprattutto a partire dagli anni Novanta che è possibile riscontrare un cambiamento notevole nel tipo di classificazione del fenomeno inferenziale: oltre che più univoco, esso si pone quale obiettivo quello di includere e considerare maggiormente anche il contesto cognitivo. Si veda ad esempio il contributo di Millis e Graesser (1994) in cui vengono menzionati e descritti i concetti di elaborazione testuale di *bridging inference* e di *elaborative inference*: il primo interviene quando è necessario mantenere la coerenza, mentre il secondo quando le informazioni risultanti da un passaggio inferenziale sono un'aggiunta oppure un modo per disambiguare degli elementi che, anche senza essere conosciuti, non precludono comunque la comprensione del testo.[111]

Per quanto concerne questo avvicinamento tra le due discipline, negli anni più recenti anche i contributi e gli studi sulla lingua italiana di Levorato (1988; 2000), di Lastrucci (1995)

[111] Secondo Sperber e Wilson (1986, p. 191) queste differenze si traducono anche in un diverso tipo di sforzo cognitivo che il lettore deve compiere per interpretare quanto letto. Gli studiosi menzionano inoltre un tipo di analisi molto simile per quanto concerne l'elaborazione degli enunciati di un parlante; in questa sede se ne fa menzione ma non si approfondisce il discorso relativo all'oralità.

e di Lumbelli (2002; 2007; 2009) hanno tentato di portare chiarezza circa una possibile classificazione iniziando a considerare il processo inferenziale non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche introducendo degli aspetti importanti dal punto di vista della testualità. In particolare, viene introdotto un elemento innovativo per la ricerca cognitivista italiana in questo campo, ed è il ruolo che assumono, nell'attivazione delle diverse tipologie inferenziali, la memoria di lavoro e la memoria a lungo termine.

Secondo Lastrucci (1995, pp. 40-42), le inferenze che i lettori attivano durante la lettura di un testo si possono suddividere in tre gruppi: inferenze logicamente necessarie, inferenze oggettivamente probabili, e proiezioni evocate. Le prime (le inferenze logicamente necessarie) possono essere considerate quasi alla stregua del già precedentemente citato *Locate information* di PISA in quanto, sulla base delle informazioni fornite dal testo, identificano un'inferenza (e quindi di ipotesi interpretativa) definibile come certa. Le seconde (le inferenze oggettivamente probabili) mostrano un grado di astrazione maggiore dal testo, in quanto per formulare questo tipo di ipotesi interpretativa il lettore, se possiede delle conoscenze specifiche sull'argomento trattato dal testo, può integrarle a ciò che il testo illustra – «in questo secondo caso […], la possibilità di compiere l'inferenza dipenderà completamente dal fatto che il lettore possieda o meno tale conoscenza» (Lastrucci, 1995, p. 41).[112] Le terze (proiezioni evocate) sono definite da Lastrucci (1995, p. 42) come delle «congetture sul testo che […] non derivano né da deduzioni logiche né da copioni o strutture di conoscenza di "pubblico dominio"». Siccome per questo tipo di inferenze è molto importante l'apporto affettivo ed evocativo che un testo può attivare nel lettore, Lastrucci le associa principalmente a testi poetici e letterari (quest'ultima in particolare trova corrispondenza in Reder, 1980);[113] quando, invece, questa interpretazione inferenziale si attiva in testi di altra natura «costituisce piuttosto un'interferenza, un fattore di disturbo nei testi di natura informativa» (Lastrucci, 1995, p. 42).[114]

[112] Il tipo di conoscenza applicata in casi simili può essere assimilata a schemi e *script* culturalmente marcati (o di cui si conosce per intero la natura e lo svolgimento), perciò condivisi e interpretabili allo stesso modo da più individui.

[113] Tale implicazione ha una tradizione che risale principalmente agli anni Sessanta e Settanta; Gli studi condotti a questo proposito riguardano principalmente le strutture della narrazione e quindi quelle che si possono definire come *story grammar*, utili soprattutto per la formulazione di ipotesi in base a quanto già presente nel testo (legate al secondo e soprattutto al terzo gruppo definito da Levorato) e quindi per lo sviluppo di aspettative nei suoi confronti. Per un'introduzione generale cfr. Propp (2000 [1928]); per un approccio più moderno cfr. invece Bettelheim (2005).

[114] Per l'esempio testuale proposto per illustrare queste tre tipologie inferenziali cfr. Lastrucci (1995, pp. 38-39); questo testo, in forma rielaborata, è stato utilizzato come stimolo anche in PL (per cui cfr. §5.8). Lastrucci (1995, p. 42) propone inoltre una schematizzazione dei tre tipi di inferenze presentati con le conseguenti esemplificazioni. Cfr. inoltre Palermo (2010).

Questi tre gruppi riportati da Lastrucci (1995) corrispondono all'attivazione di differenti processi cognitivi per la risoluzione delle inferenze; tutti, però, presuppongono la partecipazione attiva del lettore. In particolare, queste sono strettamente legate alle nozioni di inferenza e di macrostruttura esposte da Van Dijk e Kintsch (1983), in quanto in questo genere di elaborazione testuale risulta fondamentale il modo in cui il singolo riduce e ricostituisce nella propria mente le strutture informative di cui il testo si compone. È inoltre interessante notare che, rispetto a quanto discusso finora, Lastrucci (1995) non propone una classificazione binaria delle abilità inferenziali di un lettore; tuttavia, le inferenze appartenenti al primo gruppo (le inferenze logicamente necessarie), come visto, presentano delle caratteristiche per cui oggigiorno esse possono venire considerate come parte della competenza di lettura identificabile come *Locate information*.

Per quanto concerne la classificazione delle inferenze specificamente nell'ambito della lettura, un contributo molto importante, e relativamente recente, è quello di Kispal (2008). L'autrice sottolinea come i due contributi dai quali prende ampiamente spunto (Graesser et al., 1994, e Pressley e Afflerbach, 1995) mostrino una differente strategia di classificazione rispetto a molti altri presentati in precedenza. Si veda questa tabella, in cui le due liste riflettono le differenze per guardare all'inferenza («*the two lists reflect different ways of looking at inference*», Kispal, 2008, p. 11):

Table 2 - Inferences

Graesser, Singer, Trabasso	**Pressley and Afflerbach**
1. referential	1. referential
2. case structure role assignment	2. filling in deleted information
3. antecedent causal	3. inferring meanings of words
4. superordinate goal	4. inferring connotations of words / sentences
5. thematic	5. relating text to prior knowledge (further divided into 12 sub-types)
6. character emotion	6. inferences about the author (5 types)
7. causal consequence	7. characters or state of world as depicted in text (6 types)
8. instantiation noun category	8. confirming / disconfirming previous inferences
9. instrument	9. drawing conclusion
10. subordinate goal action	
11. state	
12. reader's emotion	
13. author's intent	

Tabella 7. Fonte: Kispal (2008, p. 11).

Le tredici inferenze listate sulla sinistra (citate nel contributo di Graesser et al., 1994) corrispondono a una maggiore attenzione sulla tipologia dell'inferenza stessa, che si può distinguere in base al contenuto che viene presentato e analizzato per mettere in atto il *problem solving*, mentre le nove inferenze sulla destra (riportate dallo scritto di Pressley e Afflerbach, 1995) si concentrano maggiormente sulla tipologia di processo che viene svolto dal singolo per l'attivazione inferenziale (cfr. Kispal, 2008, p. 11).

Questo tipo di classificazione è da considerare come un approfondimento rispetto a quanto mostrato nelle tabb. 5 e 6: lì, infatti, erano presenti quelle che a una prima analisi potevano apparire come classificazioni unicamente binarie, mentre in realtà ci si accorge che Graesser e colleghi (1994) vengono menzionati più volte (mostrando quindi che le distinzioni adottate sono direttamente legate all'elemento che viene preso in considerazione per attivare l'inferenza), e che la distinzione di Pressley e Afflerbach (1995) non può avere un diretto opposto nella sua classificazione in quanto essa si basa sulla consapevolezza (*consciousness*) del lettore nell'attivazione inferenziale.[115]

Per concludere questa sezione relativa allo stato dell'arte, si ritiene interessante riportare (riadattandola) la tabella riassuntiva proposta da Kispal (2008) in cui sono proposte le principali tipologie di inferenze (legate esclusivamente alla lettura e alla comprensione dei testi) che vengono maggiormente citate e descritte nella letteratura:

[115] Le inferenze catalogate e descritte da Pressley e Afflerbach (1995) derivano dalla metodologia utilizzata nella loro ricerca, la "metodologia del ragionamento ad alta voce" (*think-aloud methodology*): essa prevede che gli allievi vengano interrogati su questo tipo di inferenza e quindi siano direttamente consapevoli della sua attivazione. Tale approccio esclude di fatto un tipo di inferenza inconscio (*unconscious*) e, infatti, tale denominazione è riportata tra parentesi nella tab. 6.

Tipo di inferenza	Abilità richiesta e azione sul testo
Coherence or text-connecting	*Maintains textual integrity.*
Elaborative or knowledge-based	*Enriches the mental representation of the text.*
Local	*Creates a coherent representation at the local level of sentences and paragraphs.*
Global	*To create a coherent representation of the whole text, the reader would infer overarching ideas by drawing on local pieces of information.*
Online	*These inferences are necessary to understanding and are drawn automatically during reading.*
Offline	*Inferences drawn strategically after reading, usually during a later retrieval task. Not essential to understanding.*

Tabella 8. Adattata da: Kispal (2008, p. 22).[116]

La presente tabella riassuntiva mostra la natura binaria di questi gruppi inferenziali presenti negli studi condotti finora. La prima, la terza e la quinta tipologia si riferiscono a un tipo di inferenza maggiormente improntato al mantenimento della coerenza e della coesione durante la lettura (operazione che, secondo alcuni, viene svolta in maniera automatica dalla mente), mentre la seconda, la quarta e la sesta si concentrano principalmente sull'apporto del singolo al testo – queste vengono classificate come non essenziali per la lettura.

A proposito della tab. 8 e dei commenti a essa relativi, si ritiene importante menzionare quanto sollevato da Kispal (2008, pp. 11-12) in merito alla rappresentazione dei differenti tipi di inferenza:

> *[given] the lack of unanimity about the range of inferences, how to refer and how to categorise them, there is only one aspect that has excited a public disagreement. By no stretch of the imagination could this be termed a fiercely raging debate, but it does remain a source of contention. The divergence of opinion lies principally between those who ally themselves with […] the 'constructionist' view and those that follow the 'minimalist' theory.*[117]

[116] Per evitare fraintendimenti legati alle traduzioni dei tipi di inferenza e delle abilità richieste per compiere determinate azioni sul testo si è deciso di mantenere l'originale inglese.

[117] La visione 'minimalista' è quella per cui, come illustrano McKoon e Ratcliff (1992, p. 440), i lettori non attivano automaticamente un ragionamento di tipo inferenziale per rappresentarsi la situazione descritta dal testo («*readers do not automatically construct inferences to fully represent the situation described by the text*»), perciò i tipi di inferenze riportati nelle caselle pari della tab. 8 sarebbero da non considerarsi come tali. La medesima visione è supportata, come visto, anche da altri studiosi; tra di loro vi sono Long e colleghi (1996) che a essa aggiungono un'importante osservazione: secondo il loro modello, infatti, le *elaborative inferences* non sono necessarie a stabilire la coerenza locale, tuttavia i dati da loro raccolti suggeriscono che i lettori più abili sono in grado di attivare delle inferenze basate sulle conoscenze che chi invece non possiede grandi abilità non è in grado di codificare («*suggest that high-ability readers encode knowledge-based inferences that low-ability readers fail to encode*», Long et al., 1996, p. 210). A questo punto, si potrebbe cautamente affermare che le inferenze definite

Il dibattito, come illustra Kispal (2008, p. 12), è ampiamente di interesse accademico e quanto emerge è sempre di estremo interesse per ciò che concerne la didattica del fenomeno inferenziale. Questa osservazione finale mostra ancora una volta la complessità del fenomeno anche a livello di ricerca e di descrizione. Le molteplici abilità coinvolte nella lettura e nella comprensione dei testi rendono difficile adottare un unico punto di vista per poterlo descrivere e analizzare.

3.3 Il processo inferenziale

Nella sua ricerca, Vegliante (2016, p. 39) menziona che «la transizione dall'implicito all'esplicito è ciò che conferisce senso e ragion d'essere all'inferenza»; senza una corretta "traduzione" delle informazioni implicite, infatti, si può persino arrivare a non avere alcuna attivazione inferenziale dove invece sarebbe richiesta. Proprio in questa prospettiva, nel presente lavoro la componente cognitiva del fenomeno è stata identificata come essenziale ma non esclusiva. Questo perché, considerando l'approccio linguistico di cui già si è discusso in precedenza, «l'inferenza si appoggia a informazioni contestuali, che fanno parte cioè di un insieme di informazioni a cui diamo il nome di "contesto"» (Ferrari, 2014, p. 55).

Non solo il contesto, bensì anche il cotesto (la differenza è da intendere così come esposta in Ferrari, 2014) è un elemento essenziale del processo inferenziale e, a differenza del primo, si posiziona in maniera più strettamente legata all'organizzazione testuale, lasciando così la componente cognitiva in qualche modo "subordinata" a essa; infatti, l'attivazione di tale processo cognitivo non può avere luogo se, a livello testuale, non viene riconosciuta l'implicitezza delle informazioni. Questa è una differenziazione che nelle classificazioni menzionate in precedenza non viene sempre così chiaramente messa in risalto e, a volte, sembra non venire nemmeno considerata.[118]

In considerazione delle teorie relative alla comprensione e all'elaborazione testuale a livello cognitivo è importante tenere presente che la strategia di risoluzione di un'inferenza deve comprendere sia elementi testuali sia conoscenze enciclopediche. Generalmente, la plasticità del processo e il contributo che differenti competenze cognitive possono dare all'interpretazione sono fondamentali; per questo motivo si vuole portare l'attenzione sul fatto che le tipologie di inferenze non sono (sempre) separate in maniera netta.

---

come "non necessarie" sono maggiormente attivate da lettori la cui competenza in lettura è particolarmente alta, mentre i lettori più "deboli" si concentrano prevalentemente sulle inferenze definite come "necessarie".

[118] A tale proposito cfr. McKoon e Ratcliff (1992) e Long et al. (1996).

È altrettanto importante rilevare che il processo inferenziale oggetto del presente lavoro viene attivato unicamente dal testo scritto[119] ed è diretto a un *target* di allievi definito; questo ha come presupposto fondamentale quello di possedere, da parte dei partecipanti alla prova, una ben sviluppata capacità di decodifica.

3.3.1 Come opera un'inferenza nella comprensione di testi

Per illustrare il fenomeno inferenziale, nella loro definizione Ababneh e Ramadan (2013, p. 48) presentano i tratti legati sia alla natura contestuale sia a quelle cotestuale del processo di *problem solving*:

> *Inferences serve a variety of functions in language comprehension. The main function of inference is linking information from different parts of a text in order to establish its literal meaning. Among other things, they can be used to identify an unclearly pronounced word, to resolve a lexical ambiguity, to determine the referent of a pronoun, and to compute an intended message from a literal meaning.*

Nonostante i due studiosi pongano (praticamente) sullo stesso piano le inferenze nello scritto e nel parlato, è interessante notare come in apertura essi sottolineino il loro ruolo attivo e multidimensionale, spiegando che esse ricoprono una varietà di funzioni nella comprensione della lingua e assumono così un ruolo trasversale grazie al rapporto di correlazione con molteplici elementi che vengono elaborati (Bertolini, 2009, p. 15). È quindi fondamentale considerare che, dato tale assunto, la classificazione delle inferenze che verrà presentata in seguito è stata fortemente influenzata dalle modalità con cui un lettore riprende e rielabora gli elementi testuali per formulare la sua ipotesi interpretativa: infatti, un singolo ragionamento inferenziale può presentare caratteristiche comuni a più tipi di classificazione.

Un prerequisito necessario perché possano essere attivate inferenze nella lettura è una buona padronanza delle competenze di decodifica, dunque una buona fluenza: questo consente alla mente di essere libera di compiere processi più complessi, come quelli inferenziali, poiché essa non deve concentrarsi sul riconoscimento delle parole durante la lettura.[120] Inoltre, anche la padronanza del lessico della lingua, che è una competenza direttamente legata alla fluenza, ricopre un ruolo di estrema importanza nell'attivazione (o meno) dell'inferenza interpretativa:

[119] Alcuni studi (cfr. Lumbelli, 2007; Bertolini, 2009; Cardarello, 2009) mostrano come vi possano essere delle analogie, soprattutto con i bambini più piccoli, tra l'attivazione inferenziale relativa a informazioni presentate in diversi tipi di *medium* (orale, scritto, visivo, audiovisivo). Cfr. ad esempio Bertolini (2009, p. 15): «Probabilmente ciascun medium richiede di ricorrere a indizi testuali e conoscenze pregresse appartenenti a domini diversi […], tuttavia le informazioni mancanti necessarie per il buon esito della comprensione sembrano trovare origine dallo stesso meccanismo cognitivo».

[120] A proposito del legame tra fluenza e attivazione inferenziale cfr. in particolare Kuhn e Stahl (2003), e Walczyk e Griffith-Ross (2007).

come sottolineato da Tressoldi e Zamperlin (2007, p. 273), «l'estensione delle conoscenze lessicali è naturalmente la componente di base necessaria al processo di comprensione del testo». Se un lettore non conosce il significato di una parola presente nel testo e non ha a disposizione strumenti di consultazione ci sono due possibili opzioni: provare a risalire al suo significato, attivando quindi un'inferenza di tipo lessicale, oppure proseguire nella lettura andando a eliminare completamente il passaggio che avrebbe potuto renderla un'inferenza. Quest'ultima azione, tuttavia, potrebbe portare a difficoltà di comprensione man mano che egli prosegue nella lettura.

Adottando la prospettiva di Van Dijk e Kintsch (1983), secondo cui il "funzionamento" di un'inferenza si basa sulle caratteristiche delle informazioni fornite dal testo, si possono identificare due principali gruppi per distinguere il fenomeno: le *knowledge-based inferences* che spiegano come, per comprendere interamente un testo, il lettore deve fare affidamento soprattutto a strategie di *problem solving* che considerino le sue conoscenze pregresse, e le *text-based inferences*, che vengono generate sulla base di indizi testuali e sono necessarie per mantenere la coerenza locale del testo e quindi consentire di generare o di adattare un *situation model*.[121] La maggiore differenza in questi due tipi di inferenze si può rilevare nel loro scopo a livello interpretativo; si presuppone quindi che vi sia una sorta di gerarchia secondo cui la prima tipologia inferenziale risulta essere più importante rispetto alla seconda. Nel presente lavoro si vuole dunque rivedere questo tipo di distinzione e dimostrare come, nella didattica, non sempre risulta giustificabile applicare la medesima gerarchizzazione (e quindi occuparsi quasi unicamente di inferenze connettive e di relegare solamente in secondo piano quelle interpretative se non per l'analisi di testi letterari).

3.3.2 Una proposta di definizione operativa

Come si è potuto constatare finora, la complessità dell'argomento e la non univocità, soprattutto a livello terminologico, delle proposte di classificazione rende ancora più difficile la sua trattazione. Per rendere chiari i termini utilizzati e la loro corrispondenza, sia a livello linguistico sia a livello di processo cognitivo, si è quindi deciso di lavorare con una "definizione operativa" di inferenza; tale scelta si rivela fondamentale soprattutto nella parte di raccolta e di analisi dei dati, poiché evita di generare dei malintesi. Si tenga presente che questa definizione è valida unicamente per il lavoro qui presentato: infatti, dato quanto discusso in precedenza,

[121] Cfr. anche Bos et al. (2016, pp. 2-3), Zwaan et al. (1995), Perfetti et al. (2005), e Kispal (2008, pp. 8-22).

essa non può essere considerata esaustiva (e non vuole nemmeno essere presentata come tale), ma vuole includere gli aspetti essenziali che vengono studiati in questa sede.

In questo lavoro si definisce l'inferenza come un fenomeno che designa una serie di processi, cognitivi e testuali, che il lettore formula autonomamente durante la lettura per potere rilevare le informazioni presentate (volutamente) in maniera implicita. Tali processi possono corrispondere sia a delle ipotesi interpretative sia all'attivazione di strategie di lettura atte a mantenere la coerenza (locale e globale) del testo, riprendendo così la distinzione binaria tra *text-based inferences* e *knowledge-based inferences*. In particolare, attivare un processo inferenziale significa dare la possibilità di comprendere, tramite l'esplicitazione di legami impliciti, non solo il significato (più o meno diretto) di determinati elementi testuali, bensì anche la struttura del testo. Si tratta di una «attività cooperativa» (Eco, 2005) nella quale il ruolo attivo del lettore e la sua metacognizione sono fondamentali: innanzitutto per riconoscere gli elementi che attivano dei processi *top-down*, e in seguito per ricavare le informazioni necessarie alla comprensione del testo mediante processi *bottom-up* che possano confermare le ipotesi interpretative inizialmente formulate.

Un'ulteriore e importante aggiunta da notare riguarda le prossime sezioni, dove si vedrà fare spesso riferimento all'inferenza come a un processo di *problem solving*. Questo riprende soprattutto i concetti sillogistici secondo i quali un ragionamento di questo tipo può essere assimilato a delle operazioni matematiche;[122] per questo motivo nell'analisi dei dati raccolti si farà ricorso al termine *risoluzione* per indicare il tipo di ragionamento necessario a esplicitare il contenuto implicito attraverso l'inferenza interpretativa (ad esempio "l'inferenza viene risolta in maniera felice" per indicare che si ottiene un risultato simile o uguale a quello prospettato e richiesto). Il ricorso a tale terminologia implica che per attivare un ragionamento di tipo inferenziale sia praticamente sempre necessaria un'azione (più o meno consapevole) da parte del lettore.

3.3.3 Una proposta di classificazione

Nella seconda parte del presente lavoro (quella concernente la raccolta e l'analisi dei dati) si è deciso di adottare una suddivisione principalmente binaria per descrivere le tipologie inferenziali rilevate, con l'aggiunta di specificazioni necessarie quando richiesto. In particolare,

[122] In questo caso si intende che, come nei problemi matematici, un *input* composto da uno o più elementi viene elaborato per poi fornire un differente *output* che può essere di varia natura. In matematica, infatti, un prodotto, una differenza o una somma indicano il risultato di operazioni differenti, così anche l'inferenza, a dipendenza di come gli elementi vengono elaborati dal lettore, può portare a produrre risultati eterogenei.

si è deciso di considerare principalmente quanto esposto da Levorato (1995) con il supporto delle posizioni di Kispal (2008) e di Vegliante (2016). I motivi per questa scelta sono principalmente due: il primo riguarda il contenuto di questi contributi, che essendo tra i più recenti e tra i più completi, nella loro trattazione considerano pienamente anche la letteratura precedente; il secondo, direttamente legato a quest'ultima tipologia di contenuto, riguarda l'approccio adottato nei contributi, che rispecchia le necessità di un fenomeno multiprospettico come quello inferenziale (e quindi per la maggior parte della trattazione lo considera sia dal punto di vista cognitivo sia dal punto di vista testuale).

Adottando questa prospettiva, come già nella letteratura precedente,[123] è possibile identificare due grandi gruppi di inferenze, che a loro volta si suddividono in sottocategorie che descrivono ulteriori tipologie a seconda di caratteristiche più precise. Si può dunque parlare di inferenze a livello locale (strettamente legate al contenuto del testo e al cotesto), e a livello globale (legate maggiormente al contesto ma anche alle esperienze e alle conoscenze personali). Tali legami vengono stabiliti nel primo caso unicamente se queste informazioni vengono processate in modo tale che la coerenza e la coesione del testo vengano mantenute, mentre nel secondo caso solo se esse sono riconosciute come già note al lettore (generalmente questo avviene per mezzo di *script* o schemi che, grazie a uno o più elementi testuali, si attivano nella mente dell'individuo). Per questo motivo, la definizione di inferenza è strettamente legata alle nozioni di memoria, di ipotesi e di aspettativa.

Questo tipo di approccio, basato sul movimento testuale e non sul contenuto dell'inferenza, consente di non avere una suddivisione gerarchica come quella descritta nella letteratura precedente, ed è quindi stato ritenuto maggiormente appropriato in virtù delle molteplici opzioni risolutive che l'inferenza interpretativa offre. Tale movimento può essere all'indietro (da cui la *backward inference*; cfr. §3.3.3.1) oppure in avanti (da cui la *forward inference*; cfr. §3.3.3.2); il primo implica che il lettore rimanga più strettamente legato al cotesto informativo, così da garantire la coerenza e la coesione testuale, mentre il secondo consente che il lettore spazi anche al di fuori del cotesto arrivando a considerare nella sua attivazione inferenziale anche il contesto. Entrambe le tipologie di movimento hanno come punto di partenza il testo. Proprio a tale proposito, a seguito di quanto ricavato dai primi dati analizzati si è deciso di separare un ulteriore tipo di movimento testuale, che vede il lettore *integrare* e quindi completamente affidarsi alle proprie conoscenze pregresse fino a giungere all'alterazione dello stimolo stesso; si parla in questo caso di un movimento inferenziale

[123] In particolare secondo il modello di Van Dijk e Kintsch (1983) e secondo il criterio del "movimento testuale" come già in Levorato (1988) e Ababneh e Ramadan (2013).

integrativo (*integrative inference*) che vede il testo come punto di arrivo dell'elaborazione compiuta. Siccome si tratta di un'inferenza che si è potuta osservare, ma senza avere un quadro di riferimento specificamente designato che ne permettesse una definizione individuale (come invece per le altre due precedentemente menzionate), si è deciso di considerare tale tipologia come un parametro, ovvero come un passaggio integrabile sia nelle *forward inferences* sia nelle *backward inferences* (cfr. §3.3.3.3).

Nella sua applicazione pratica, tale modello basato sul movimento testuale rende possibile non escludere alcun tipo di ragionamento inferenziale operato e anzi riesce persino a descrivere se e dove sono stati introdotti dei passaggi in più rispetto alle aspettative. Infatti, essendo le inferenze un gruppo eterogeneo di ragionamenti applicati, in questo caso a un testo, per mantenerne la coerenza e la coesione (secondo tutti gli elementi necessari come intesi in Ferrari, 2014, p. 49) vi sono più possibili percorsi inferenziali da potere intraprendere;[124] tuttavia, nel caso in cui un lettore riuscisse a risolvere un'inferenza nonostante l'attivazione di ragionamenti inferenziali considerati come "secondari", dove sarebbe giusto collocare tale ragionamento e perché? In questo senso si intende soprattutto il fatto che nella prova di lettura un allievo, non rilevando direttamente una risposta nel cotesto, riesca comunque a risolvere l'inferenza attraverso una ricostruzione contestuale basata sulle proprie conoscenze pregresse.

L'identificazione della tipologia di conoscenza utilizzata per l'attivazione inferenziale si basa sulla suddivisione di tali elementi riportata da Van Dijk e Kintsch (1983, p. 196): «*textual information*», «*contextual information*», e «*world-knowledge information*». Tale suddivisione mostra come nell'applicazione pratica di tale modello basato sul movimento testuale, è possibile non escludere alcun tipo di ragionamento inferenziale operato; molto spesso, invece, sarà possibile notare come l'uno è necessario all'altro in maniera complementare per recuperare il rapporto logico.

3.3.3.1 Inferenza connettiva (*backward inference*)

Per definire l'inferenza di tipo connettivo (in inglese *backward inference* o anche *deductive inference*) ci rifacciamo a quanto illustrato da Cisotto (2006a, pp. 101-103), che la definisce come quel meccanismo inferenziale che, a livello locale, consente di mantenere la coerenza e la coesione testuale e quindi di formulare l'immagine mentale necessaria a rappresentare il

[124] Cfr. Eco (1994) e in particolare il terzo capitolo, *Indugiare nel bosco*, in cui lo stile narrativo adottato consente che il lettore si immerga in «passeggiate inferenziali» che risvegliano proprio questa capacità di creare un'aspettativa sul testo e formulare delle ipotesi. Naturalmente, a dipendenza del lettore che le intraprende, tali «passeggiate» possono essere anche molto diverse.

contesto più ampio nel quale la parte di testo considerata si inserisce. Si tratta di un processo automatizzato (almeno nei lettori che, in quanto possiedono un elevato grado di fluenza, si possono considerare come esperti) che consente di mantenere l'integrità testuale («*textual integrity*», ovvero assicurare la sua coerenza e la sua coesione; cfr. Kispal, 2008, p. 2) senza la necessità di cercare una risposta al di fuori di quanto il cotesto fornisce.

Kispal (2008) la definisce anche «*text-connecting or intersentence inference*», riferendosi a studi precedenti in cui era già stata utilizzata questa denominazione (ad esempio Graesser et al., 1994), e rilevando quindi l'importanza del testo (così come definito in Ferrari, 2014, p. 49) come centrale per questo tipo di attivazione inferenziale. Lo stesso pensiero è presente anche nella definizione di inferenza connettiva adottata da Ababneh e Ramadan (2013, p. 48), secondo cui la sua funzione principale riguarda ciò che è necessario considerare ai fini della comprensione:

> *These inferences are necessary for comprehension. They link together the information in different parts of a text. They are necessary because that information can only be linked inferentially, and because, in some sense, the text has not been understood if the links are not made.*

Secondo tale definizione, un'inferenza connettiva opera quasi esclusivamente a livello testuale, grazie ad attivatori specifici che consentono di reperire e di mantenere proprio questo genere di legami.[125] I due studiosi sottolineano inoltre come la conoscenza sul mondo posseduta da un lettore possa essere fondamentale nell'attivazione di questo genere di inferenze, poiché l'attivazione di inferenze di tipo connettivo avviene nel momento stesso della lettura; questo richiede un lavoro di elaborazione istantaneo supplementare da parte della MDL, che deve ritenere maggiori informazioni riguardo a ciò che è appena stato decodificato per potere correlare rapidamente queste informazioni.

Si veda ora questo esempio:[126]

(6) *The campfire started to burn uncontrollably. The boy scout grabbed a bucket of water*.

[125] Cfr. Mingioni (2014) per un'interessante retrospettiva dell'utilizzo dei connettivi inferenziali (principalmente con valore conclusivo e temporale) nella prosa giornalistica e nella prosa letteraria degli ultimi cinquant'anni. Una delle conclusioni alle quali giunge la studiosa riguarda una progressiva tendenza alla differenziazione nell'utilizzo degli stessi connettivi nei due generi testuali differenti, tendenza che sembra essere dovuta non solo a ragioni stilistiche, ma anche a ragioni legate al movimento inferenziale necessario per esplicitare il contenuto implicito.
[126] L'esempio è tratto da Bowyer-Crane e Snowling (2005); per maggiori approfondimenti dedicati all'inferenza di tipo causale cfr. le spiegazioni e gli esempi offerti da Thüring et al., (1985), Van den Broek (1990), Graesser et al. (1994), e Langston e Trabasso (1999).

L'attivazione di un'inferenza di tipo connettivo-causale consente di legare le due proposizioni in (6) che, non avendo apparentemente alcun elemento testuale in comune, potrebbero appartenere a due situazioni completamente differenti. Ciò che invece le rende l'una la conseguenza diretta dell'altra (lo scout che recupera un secchio d'acqua *perché* nota il fuoco ingrandirsi in maniera incontrollata) dipende proprio da una valutazione causale della situazione (e dall'ipotesi dello sviluppo di un incendio di più vaste dimensioni nel caso in cui non si fermasse il rogo). Le due proposizioni presentano quindi un legame di azioni contigue mosse dalla causalità.

Tali inferenze sono molto importanti ai fini del mantenimento della coerenza locale (ma anche globale), poiché la loro attivazione spiega perché qualcosa accade in un determinato contesto («*explain why things happen in a given context*», Bos et al., 2016, p. 3). Questo tipo di inferenza solitamente viene studiato e valutato attraverso le prove standardizzate, e prende il nome di inferenza ponte (*bridging inference*); il nome illustra perfettamente la sua funzione: un'inferenza ponte collega due o più parti informative (a corta, media o grande distanza) per ricostituire un nesso specifico (che solitamente va rilevato in maniera esplicita perché richiesto dall'*item*). Questo nesso, come presentato nel quadro teorico di PISA 2018, è inoltre richiesto quando i lettori devono lavorare con passaggi più lunghi per stabilire il significato globale («*readers must work with longer passages to establish their overall meaning*»), con particolare attenzione ai legami di natura spaziale, temporale e causale (OECD, 2019a, p. 36).[127]

Un ulteriore esempio di questo genere di movimento inferenziale, che può trovare un parallelo nella strategia di lettura *text-to-text*, è quello rappresentato dai rinvii anaforici. Tale combinazione (*text-to-text* e anafora) è presente anche nello studio relativo alle performance di lettura svolto da Cromley e Azevedo (2007), e nel loro contributo essa si oppone alla tipologia inferenziale *background-to-text*. Si considerino queste due occorrenze:[128]

(7) *Peter begged his mother to let him go to the party.*

(8) *Katy dropped the vase. She ran for the dustpan and brush to sweep up the pieces.*

L'esempio (7) si può ricondurre a quello che illustra Kispal (2008, p. 2): «*in the sentence* Peter begged his mother to let him go to the party*, the reader would have to realise that the pronouns 'his' and 'him' refer to Peter to fully understand the meaning*». Questo tipo di strategia utilizzata a livello inferenziale per il mantenimento della coerenza e della coesione testuale è

[127] Cfr. Consorzio PISA.ch (2019, pp. 12-15); Cignetti & Manetti (2022).
[128] Kispal, 2008, p. 22.

studiato maggiormente nelle prove standardizzate nazionali come VeCoF e INVALSI (soprattutto in quest'ultima), mentre in PISA trova maggiore riscontro un tipo di inferenza come quello riportato in (8), in cui (dove, soprattutto nella più recente edizione, sono predilette strategie di rinvio a maggiore distanza nel medesimo testo oppure tra fonti testuali differenti come le già citate *bridging inferences*).

Nonostante la loro complessità interpretativa, secondo Kintsch (1988; 1993) le anafore non sono da considerarsi inferenze in senso stretto proprio per la natura del ragionamento da compiere: trattandosi di un tipo di strategia che la mente del lettore elabora in maniera (sostanzialmente) automatica, egli non la ritiene sufficientemente attiva per rientrare tra le tipologie inferenziali da lui descritte. Questo perché è necessario distinguere tra un ragionamento inferenziale che si appoggia prevalentemente alle strutture interne del testo (ad esempio gli appena citati rinvii anaforici, che trovano referenti espliciti) e quello che invece necessita di referenze esterne, come nel caso di (6), per potere attivare l'inferenza che consente di mantenere la coerenza a livello locale (Ababneh & Ramadan, 2013, p. 49). È dunque interessante notare come a questa tipologia di inferenza si possa associare prevalentemente un ragionamento di tipo deduttivo che, al contrario di quelli induttivo e abduttivo, viene considerato necessario per il mantenimento della coerenza testuale e dell'argomentazione (Verheij, 2018).

Un altro tipo di inferenza che opera per mantenere la coerenza e la coesione del testo è quello legato alla grammatica delle storie (*story grammar*). Si tratta di un tipo di inferenza che, basandosi su un preciso schema interpretativo, crea un'aspettativa alla quale il lettore deve inizialmente rispondere formulando un'ipotesi e

> consiste in una sorta di sintassi a partire dalla quale le storie vengono prodotte e comprese. Per potere comprendere una storia occorre possedere la rappresentazione mentale tipica delle storie, occorre sapere che una storia si caratterizza per la presenza di un protagonista che si distingue dagli altri personaggi perché fa qualcosa di particolare […] e così via (Rollo, 2007, p. 41).[129]

Nonostante si tratti di un tipo di inferenza legato strettamente alle nozioni di coerenza e di coesione (che si basa principalmente sul contenuto di un testo), vi è un'ulteriore considerazione per quanto concerne il movimento testuale associato all'aspettativa: esso, infatti, secondo le categorie descritte e adottate in questa ricerca, risulta più adatto per un'inferenza di tipo

[129] A tale proposito cfr. anche Propp (2000 [1928]) e Bettelheim (2005). Tale concetto rappresenta un movimento sia di tipo *forward* (l'aspettativa) sia di tipo *backward* (il mantenimento di coerenza e di coesione in base a quanto il testo illustra in precedenza e su cui il lettore costituisce la propria aspettativa), e per questo motivo si può considerare come uno degli aspetti per cui cfr. De Beni e Pazzaglia (1995); Tressoldi e Zamperlin (2007), e Lumbelli (2007; 2009).

elaborativo in quanto non si basa esclusivamente sul contenuto testuale, ma per la sua risoluzione necessita dell'attivazione e dell'adozione di schemi posseduti da un lettore.

Questo tipo di inferenza presenta anche degli elementi comuni con gli *script* illustrati da Levorato (1995), in particolare perché, come in quel caso, nella mente di ogni individuo sono rappresentate delle esperienze "stereotipate" (nel caso delle *story grammar* si intende quindi quanto illustrato nella definizione di Rollo, 2007) ma che, man mano che la situazione evolve, possono essere interpretate in maniera differente a seconda delle sensazioni o del confronto con situazioni simili vissute. Più di altre inferenze connettive, questa considera anche l'apporto del singolo nella formulazione di ipotesi interpretative, tratto che è invece tipico dell'inferenza elaborativa.

3.3.3.2 Inferenza elaborativa (*forward inference*)

L'inferenza di tipo elaborativo (in inglese *forward inference* o *elaborative inference*) nella letteratura viene spesso identificata come "non necessaria" in quanto opera a un livello più lontano, astratto, rispetto al contenuto del testo; il suo ruolo principale è quello di cercare e quindi di verificare le possibili connessione tra gli schemi mentali del lettore, le sue conoscenze pregresse e gli indizi testuali riportati esplicitamente. Nella letteratura precedente è possibile trovare anche la definizione *gap-filling inference* proprio per il suo utilizzo che subentra quando il lettore arricchisce il testo con le proprie rappresentazioni e interpretazioni, di fatto escludendo quello che era stato identificato dalla letteratura come lo scopo primario dell'attivazione inferenziale, ovvero il mantenimento della coerenza e della coesione (come visto per l'inferenza connettiva).

Nonostante Just e Carpenter (1977) utilizzassero già il termine *forward inference*, è importante notare che in questa sede vi è una differenza rispetto a quanto da loro inteso. Secondo i due studiosi, una *forward inference* può essere assimilabile a un'ipotesi interpretativa che si basa su quanto appena letto nel testo e che può quindi consentire al lettore di crearsi un'aspettativa al riguardo; rimanendo quindi prevalentemente ancorata al cotesto, tale definizione può essere molto simile al concetto precedentemente illustrato di *story grammar*. Nel presente lavoro, invece, per *forward inference* si intende quel tipo di inferenza per cui il cotesto da solo non è sufficientemente informativo per consentire di risolvere interamente l'inferenza, e quindi il lettore necessita, per formulare le sue ipotesi interpretative, di fare capo

alle conoscenze pregresse (che possono presentarsi in forma schematica oppure come singole unità di informazione). Si veda questo esempio:[130]

> (9) Maria è uscita da scuola e, per tornare a casa, ha recuperato il suo fedele mezzo a due ruote, liberandolo dalla catena grazie alla quale l'aveva assicurato.

Affinché la coerenza del testo venga mantenuta, non è necessario che il lettore interpreti in maniera esplicita quale sia il «mezzo a due ruote» di Maria; se invece esplicitamente richiesto, la maggior parte dei lettori potrebbe ipotizzare che questo sia una bicicletta, ma non è detto: esistono altri mezzi a due ruote che possono essere utilizzati nel tragitto casa-scuola e che vengono lasciati all'esterno dell'edificio scolastico assicurati con una catena (tipicamente in questo contesto sarebbero da intendere i monopattini[131]). Il testo può essere definitivamente disambiguato all'introduzione di un'azione e di un elemento specifici:

> (10) Maria è riuscita ad arrivare a casa prima che iniziasse il suo cartone animato preferito, perché ha pedalato a più non posso in sella alla sua bicicletta.

Siccome la bicicletta non è citata in maniera diretta in (9), il lettore si trova, probabilmente senza nemmeno rendersene conto, a formulare un'ipotesi interpretativa. Quando in (10) questa ipotesi trova conferma, sia grazie all'azione del *pedalare* sia grazie alla menzione diretta della *bicicletta*, l'inferenza attivata in (9) potrebbe addirittura passare inosservata; invece, se ipoteticamente (10) non fosse la continuazione del testo, ma si assumesse che Maria, giunta a casa, ha male alla gamba destra,[132] allora di fronte alla domanda "Quale è il mezzo di cui parla Maria?" il lettore si troverebbe a dovere attivamente formulare delle ipotesi plausibili (che dipendono in larga parte dalle conoscenze del singolo). Il dubbio porta a una più attiva ricerca, nella MLT, di esperienze che possano essere associate agli indizi testuali presentati; questa necessità di disambiguazione porta quindi il tipo di ragionamento a essere considerato, secondo Kintsch (1988; 1993), una vera e propria inferenza.

In generale, è proprio il ruolo assunto dalle conoscenze pregresse del singolo a essere centrale nella tipologia di inferenza elaborativa: senza di esse, infatti, vi sono occasioni in cui può risultare molto complesso attivare il ragionamento necessario, poiché le informazioni del cotesto risultano non essere sufficienti alla risoluzione dell'inferenza. Proprio perché queste

[130] L'esempio è stato adattato al contesto in cui si inscrive questa ricerca, ma è simile a quello presentato da Sanford e Garrod (1998): anche in quel caso, infatti, la disambiguazione riguardava un mezzo di trasporto (l'automobile).
[131] Nei contesti urbani di alcuni Cantoni svizzeri è infatti possibile vedere schiere di monopattini all'esterno delle scuole di grado inferiore, tipicamente le elementari, assicurati a dei paletti simili a quelli utilizzati per le biciclette.
[132] Si fa qui riferimento al movimento di spinta necessario per spostarsi con un monopattino classico.

conoscenze possono derivare da schemi e *script* culturalmente marcati, grazie all'esempio esposto in (9) si può avere un riscontro diretto del perché questo genere di inferenza è escluso dalle prove standardizzate distribuite a livello internazionale come PISA.[133]

Lo statuto di "non necessità" assegnato a questa tipologia inferenziale (come visto nella letteratura precedente, soprattutto di stampo cognitivo) può dunque essere fuorviante. Se è vero che un'inferenza si definisce elaborativa se non svolge un ruolo attivo nel mantenimento della coerenza di un testo (Ababneh & Ramadan, 2013, p. 49), il fatto di non essere pienamente consapevoli della necessità di tali attivazioni può portare anche a incomprensioni a livello strutturale (e quindi andando a interessare anche le inferenze di tipo connettivo). Prima Oakhill e Yuill (1996) e in seguito Cain e Oakhill (2007) hanno evidenziato infatti come l'attivazione di tali tipologie inferenziali può mostrare una netta differenza tra i buoni e i cattivi lettori già in età infantile: i primi erano in grado di supplire alla mancanza di informazioni (co)testuali attraverso il recupero di schemi e conoscenze personali (arrivando quindi a comprendere i testi in maniera corretta), mentre i secondi restavano principalmente ancorati al testo e non attivavano alcun tipo di strategia per risalire alle informazioni necessarie (a volte addirittura senza accorgersi della mancanza di queste informazioni).[134] Un risultato molto simile è emerso anche dalle osservazioni di Bower-Crane e Snowling (2005), e da qui è sempre più forte la consapevolezza di introdurre nella didattica la capacità di riconoscere la possibilità di generare questo tipo di inferenze e, soprattutto, della loro gestione.

Esattamente opposta è invece l'osservazione di Pressley (2000, p. 550) che menziona come l'aggiunta di informazioni e la tendenza a fare affidamento su informazioni esterne al testo (ricavate quindi dalle proprie conoscenze personali) per generare inferenze non richieste sia un tratto tipico dei cattivi lettori («*weak readers undermine their comprehension* […] *by relating to texts which are reading prior knowledge that is not directly relevant*»). Per il presente lavoro di ricerca, si concorda in parte con la prima osservazione e in parte con la seconda: le strategie utilizzate per attivare i ragionamenti inferenziali si sono dimostrate molteplici, per questo è importante riuscire a rilevare dei dati attuali che possano aiutare nello sviluppo di una didattica dedicata. L'interpretazione personale del lettore viene chiamata in causa principalmente nel discorso letterario, quindi a ordini e gradi scolastici nettamente superiori.

[133] A tale proposito cfr. anche Crothers (1979).
[134] Cfr. anche Cain e colleghi (2004, p. 858) secondo i quali la consapevolezza dei lettori, anche se giovanissimi, gioca un ruolo fondamentale nell'attivazione di inferenze di tipo elaborativo: «*children were less aware of which information was relevant for elaborative inference generation than for coherence inference generation*».

Un esempio di questo tipo di differente associazione sono le inferenze lessicali e semantiche: per le prime vengono maggiormente adottati movimenti che sono identificabili come propri dell'inferenza elaborativa, mentre le seconde possono necessitare di un maggiore ricorso a caratteristiche proprie dell'inferenza connettiva. In generale, la risoluzione di una ambiguità lessicale (*lexical ambiguity*) può dimostrarsi particolarmente complessa nella sua analisi. Affinché il lettore possa essere in grado, attraverso il ragionamento inferenziale, di rilevare il corretto significato dei termini (polisemici) che ha di fronte, egli necessita di prendere in considerazione anche un allontanamento dal testo per andare ad esempio a ricostruire un contesto di utilizzo di quel termine o a paragonarlo con conoscenze sul mondo e contesti a lui già noti, per poi integrarlo nella sua ipotesi in un secondo momento.[135]

Si vedano ora questi esempi:[136]

(11) Lo sbarco sulla Luna è considerato un *passo* importante nell'esplorazione dello *spazio*.

(12) In un pomeriggio afoso in cui non si sentiva volare una mosca, arrivò a casa nostra Gimmy.

Il primo esempio rappresenta una tipica inferenza lessicale (seguendo l'esempio originale, i due termini da "interpretare" sono evidenziati in corsivo). La natura polisemica di *passo* e *spazio* in (11) necessita, durante la lettura, di una disambiguazione per giundere al significato corretto per l'interpretazione; per questo è necessario attivare un'inferenza. Metaforicamente, nella mente del lettore vengono passate in rassegna tutte le possibili ipotesi e alternative necessarie per mantenere la coerenza e la coesione testuale. Il secondo esempio, invece, illustra un'inferenza semantica che, al contrario della prima, richiede una più complessa attivazione di competenze legate alla lettura e alla comprensione. In particolare, «se la capacità di inferenza lessicale si basa essenzialmente sulla capacità di adattare uno dei possibili significati di un termine all'interno di una frase, la capacità di inferenza semantica si basa su un patrimonio più esteso di conoscenze sul mondo» (Tressoldi & Zamperlin, 2007, p. 273). Questo porta dunque a individuare che quanto descritto nell'esempio (12) avviene durante il periodo estivo (secondo la nostra conoscenza del ciclo stagionale, si può ipotizzare essere un periodo tra luglio e agosto in cui è più probabile che vi siano giornate afose).

[135] Cfr. soprattutto quanto riportato da Ababneh & Ramadan (2013, p. 48) a proposito del ruolo delle (differenti) conoscenze personali per la disambiguazione delle inferenze. Per un complemento cfr. anche Hannon & Daneman (2001), De Beni et al. (2001), e Tressoldi e Zamperlin (2007).

[136] Gli esempi (11) e (12) sono tratti da Tressoldi e Zamperlin (2007, pp. 273-274). L'esempio (12) presenta una situazione simile a quanto indicato per l'esempio (1).

Esiste inoltre un'ulteriore categorizzazione all'interno delle inferenze di tipo elaborativo: vengono chiamate inferenze sulle emozioni oppure inferenze sullo scopo e le intenzioni e sono attivate nel momento in cui il lettore è chiamato a considerare non solo le strategie di lettura più adatte secondo la propria metacognizione, ma anche l'apporto delle proprie emozioni che il testo, durante la sua lettura, può suscitare. Queste inferenze, data la loro natura evocativa, sono associate in larga parte ai testi narrativi, e nei casi più estremi possono persino arrivare a modificare l'interpretazione di un brano, ad esempio lasciando che il lettore si immedesimi in un personaggio e quindi ne comprenda anche delle emozioni che non sono direttamente espresse a livello testuale.

Si vedano questi esempi:[137]

> (13) Gianni amava Maria. Qualcuno assalì Maria nel parco. Quando Gianni venne a saperlo, si dimostrò soddisfatto.
>
> (14) Gianni amava Maria. Qualcuno assalì Maria nel parco. Quando Gianni venne a saperlo, pianse.

A una prima lettura, la reazione di Gianni in (13) alla notizia dell'assalimento di Maria potrebbe sembrare inusuale, mentre più adatta alla situazione, secondo le aspettative (culturalmente influenzate), è sicuramente quella riportata in (14); per quanto concerne la prima, è quindi necessario attivare un tipo di elaborazione più approfondito e necessita il coinvolgimento della memoria.

Per questo tipo di inferenza, dato che richiede un coinvolgimento emotivo, deve essere considerato come vengono stabilite delle relazioni più profonde tra le intenzioni narrative dell'autore. Tuttavia, come già ricordato, in questo caso si tratta di fornire un'interpretazione che non può avere una diretta conferma attraverso indizi esplicitamente presenti nel testo, poiché nella maggior parte dei casi non è possibile stabilire un contatto diretto con l'autore.

Già Schank (1992, p. 16) identificava questo genere di attivazione inferenziale come un «sottoprocesso del fare inferenze»; di fatto, essa stabilisce una relazione tra il lettore e quello che l'autore intende comunicare, lasciando dunque spesso le ipotesi senza una risposta concreta. Nonostante non sempre si possa giungere a una conferma definitiva, queste inferenze presuppongono uno sforzo interpretativo maggiore (generalmente voluto e cercato dallo stesso autore) che deve restare ancorato al testo ma al contempo che necessita di una ricerca più ampia anche al suo esterno; per questo motivo, tale tipologia inferenziale si può considerare come elaborativa e, in alcuni casi, può addirittura necessitare di specifiche integrazioni (soprattutto

[137] Entrambi sono tratti da Schank (1992, p. 16).

quando si tratta di immedesimazione oppure di interpretare ciò che l'autore poteva intendere). Si tratta di un tipo di inferenza che risulta essere molto più comune per quanto concerne l'analisi di testi letterari, ma che difficilmente sembra essere menzionato come strategia effettivamente attuabile per quanto concerne altri tipi di letture.

A differenza di quanto visto per le inferenze di tipo connettivo, per poterne risolvere una di tipo elaborativo è necessario portare il ragionamento al di fuori del testo, passaggio che consente di introdurre il concetto di metacognizione nell'interpretazione inferenziale. Secondo questa tipologia, il testo è un presupposto, un supporto, per favorire l'elaborazione, perciò i processi di induzione e di abduzione risultano molto simili al tipo di ragionamento necessario alla risoluzione dell'inferenza (che può necessitare di un contesto più vasto); tuttavia, per potere consentire l'esistenza dell'inferenza elaborativa, tale tipo di ragionamento non si può allontanare eccessivamente dal cotesto in cui le informazioni vengono fornite.

3.3.3.3 Ragionamenti inferenziali integrativi

Oltre alle due appena viste, seguendo il movimento testuale necessario alla risoluzione di un'inferenza è possibile identificare un'ulteriore tipologia di ragionamento, che non è necessariamente legata in maniera esclusiva né al primo tipo di inferenza (connettiva) né al secondo tipo (elaborativa). Si tratta di ragionamenti inferenziali che vengono qui definiti *integrativi*, cioè che vengono compiuti mediante un tipo di movimento di risoluzione opposto rispetto a quanto visto finora: le integrazioni, infatti, hanno il testo come punto di arrivo e non come punto di partenza nella formazione delle immagini mentali e delle ipotesi interpretative. Si tratta di un tipo di rapporto *world-to-text*, in cui le conoscenze pregresse presenti nella MLT del lettore vengono portate all'interno del testo. Le inferenze integrative si possono quindi definire "miste" poiché la strategia di risoluzione adottata può riguardare sia la parte connettiva dell'inferenza sia quella elaborativa. Per questo motivo, e per il fatto che all'interno del contesto di ricerca non è stato possibile raccogliere sufficienti dati per poterne fornire una descrizione scientifica e specifica, si è deciso di considerare tali ragionamenti come dei parametri – e non come delle singole inferenze come nei due casi precedenti.

Tale integrazione può avere due scopi: la creazione, la modifica o il rafforzamento di un'ipotesi interpretativa (ciò che accade, ad esempio, con le inferenze ponte), oppure l'applicazione di uno schema esatto al testo così da potere colmare le lacune interpretative lasciate dalle informazioni implicite. Quest'ultima azione di fatto modifica la percezione del testo e del suo contenuto, in quanto il lettore, adattando il testo al proprio schema interpretativo, si convince della presenza di alcuni elementi (pronomi, vocaboli, azioni) che nella realtà non

sono espliciti; una delle conseguenze può essere l'attivazione di tipologie inferenziali che, al contrario delle due precedenti, possono risultare completamente errate.[138]

Questo tipo di strategia, sebbene possa risultare molto utile per la formulazione di ipotesi interpretative, se non gestita in maniera adeguata può portare a dei problemi di comprensione a più livelli per cui tale operazione può andare a modificare non solo la natura interpretativa dell'inferenza, bensì anche quella connettiva, modificando di fatto anche la parte macrostrutturale del testo. Infatti, nel suo secondo tipo di utilizzo (quindi nell'adattamento del testo agli schemi pregressi dell'individuo) si concorda con quanto illustrato da Pressley (2000): la tendenza a integrare informazioni dall'esterno a cui adattare il testo e la sua modellizzazione (e i suoi contenuti) sia una strategia più comune ai cattivi lettori; i buoni lettori, invece, generalmente tendono a utilizzare questa strategia unicamente per formulare ipotesi interpretative, integrando quindi le loro conoscenze, confrontandole con quanto esposto nel testo per riempire il vuoto informativo lasciato dall'implicito, ma poi riuscendo a rielaborare e adattare le loro (prime) proposte interpretative.

La letteratura precedente parla molto poco di questo parametro quando tratta dei vari tipi di ragionamenti compiuti per risolvere un'inferenza; in generale, tale integrazione viene considerata come un'interferenza, un'aggiunta, che però, il lettore può non accorgersi di avere commesso. In questo è molto utile la definizione di quanto accade che fornisce Lastrucci (1995, pp. 43-44) che illustra come, nel caso di un'interferenza, entrano in competizione la decodifica e la formazione dell'immagine mentale, per cui, alla fine, vince quella che viene ritenuta più plausibile (ovvero gli schemi recuperati dalla MLT). Un ruolo importante in questo caso è quindi giocato dall'attenzione che il lettore presta al testo e dalla strategia di lettura utilizzata: in questo tipo di attivazioni inferenziali la fluenza nella lettura è fondamentale, e soprattutto lo è la capacità di andare a rimodellare la propria immagine mentale secondo quanto illustrato da Cisotto (2006).

Questo genere di interferenza delle preconoscenze del lettore è stato osservato soprattutto negli esperimenti in cui venivano proposte delle attività di richiamo alla memoria (*recall*) in cui venivano presentate delle azioni ma non le loro dirette conseguenze (che invece

[138] Negli altri due tipi di inferenze il margine di "errore" o comunque di formulazione di un'ipotesi errata è molto minore, in quanto, in un esempio come quello presentato in (10), potrebbe persino darsi che un individuo non si accorga di dovere generare un'inferenza a meno che questo non sia esplicitamente richiesto oppure che il testo prosegua con delle informazioni che possano non più essere ricondotte alla bicicletta (ad esempio se si dovesse menzionare che Maria ha male unicamente alla gamba destra, questo potrebbe non essere del tutto compatibile con l'andare in bicicletta). Nel caso in cui invece il lettore proseguisse affermando che la sua prima ipotesi interpretativa è quella più plausibile, ecco che ci si ritroverebbe di fronte a un'integrazione che porta verso una deviazione anche degli indizi testuali (assistendo quindi a un movimento inverso di adattamento del testo e non dell'ipotesi interpretativa).

venivano inferite e quindi riportate dai lettori come effettivamente menzionate nel testo). Un esempio è quello riportato da Ababneh e Ramadan (2013, p. 49):

(15) *He slipped on a wet spot and dropped the delicate glass pitcher on the floor*.

(16) *He slipped on a wet spot and broke the delicate glass pitcher when it fell on the floor*.

La frase in (15) è quella presentata ai partecipanti all'esperimento di memoria, mentre la (16) è quella che, una volta richiesto, i partecipanti hanno prodotto. L'integrazione ha portato a inferire (e quindi a ricordare) degli elementi che potrebbero essere la logica conseguenza di quanto accaduto, ma che nel testo non vengono esplicitamente menzionati.[139]

Trattandosi di una strategia "individuale", nel senso che ogni individuo può compiere un tipo specifico di integrazione che un altro non compie, anche nella prova di lettura sviluppata per questa ricerca ci si è concentrati soprattutto sull'analisi individualizzata delle integrazioni – menzionando quindi questo parametro solamente se presente. Si illustra di seguito cosa si intende per integrazioni del secondo tipo con un esempio tratto da quanto rilevato nella prova:[140]

(17) Cara moglie, / a proposito di quanto ti scrivevo ieri, devo aggiungere che ho avuto il piacere di vedere mio cugino in campo. A un certo punto il pubblico ha gridato entusiasta. Mio cugino ha segnato il goal per la squadra del Taranto. Dopo aver segnato il goal, ha chiuso il taccuino e lo ha rimesso in tasca. / Dopo la partita, ho parlato a lungo con mio cugino, che mi ha invitato al campo anche domenica prossima! / Con affetto, / Tuo marito.

(18) Perché ha detto che ha fatto gol per la sua squadra.

(19) Dice che ha tirato goal.

(20) Perché aveva i tacchetti (credo si intendesse quelli di calcio).

(21) Dopo aver segnato, egli diede il suo taccuino.

Da un confronto tra il testo in (17) e gli esempi da (18) a (21) è possibile riscontrare delle differenze a livello informativo (quindi di elementi testuali espliciti): nel testo non vengono menzionati i *tacchetti* (20) né il gesto di *dare* il taccuino a qualcuno (21). Inoltre, la squadra

[139] «*One interpretation of this result was that when subjects read the first sentence, they inferred that the pitcher had broken and encoded this fact into the memory representation of the sentences*» (Ababneh & Ramadan, 2013, p. 49). Per un altro interessante esempio legato a questo genere di interpretazione testuale cfr. anche Bransford e Johnson (1973).

[140] Il testo in (17) è lo stimolo di PL denominato *Esercizio 7* (cfr. §5.7), mentre da (18) a (21) sono riportati esempi reali di risposta al quesito «Quale potrebbe essere, fra questi, il ruolo del cugino descritto in questa breve lettera?»; secondo questi allievi, il cugino è un giocatore (di calcio) e illustrano le loro motivazioni (cfr. anche Manetti, in stampa).

alla quale si fa riferimento non è quella del cugino (18) (il pronome possessivo *sua* non compare nel testo) e l'interpretazione del verbo *segnare* non è quella ipotizzata in (19), ovvero *tirare goal*.

Tutte queste risposte mostrano differenti strategie di integrazione per ciò che concerne il *problem solving* inferenziale; si tratta solo di alcuni possibili percorsi, poiché dato l'elevato numero di strategie rilevate non sarebbe possibile portare un'esemplificazione per tutte, ragione per cui, al momento della pubblicazione del presente lavoro di ricerca, si è deciso di stabilire che il *movimento inferenziale integrativo* è esclusivamente un parametro di osservazione. Inoltre, dati i differenti momenti della lettura in cui tali strategie vengono attivate, esse non sono sempre identificabili con chiarezza.

3.3.4 Breve considerazione conclusiva

Ciò che è stato presentato in questa sede per quanto concerne le classificazioni e le definizioni delle differenti tipologie inferenziali trova un diretto e preciso riscontro con quanto è stato rilevato nella prova di lettura. In questa prospettiva, questa parte del lavoro è da considerarsi parzialmente *corpus-driven*, poiché sono stati riscontrati dei fenomeni per i quali, senza un preciso adattamento della classificazione proposta, non sarebbe stato possibile né rilevarli (nei dati raccolti) né analizzarli. Ciò vale in particolare per quanto esposto in §3.3.3.3 in merito al parametro dei movimenti inferenziali di tipo integrativo. Tali tipologie di inferenza non sono quindi da ritenersi esaustive, ma sono quelle che meglio si adattano per descrivere quanto rilevato in questa sede; si è infatti pienamente consapevoli del fatto che si tratta di tendenze che possono funzionare per il presente studio di caso ma che, in un contesto più ampio o con un approccio maggiormente improntato alla psicologia cognitiva, possono necessitare di specifici adattamenti per la loro applicazione. Uno dei passi futuri riguarda proprio la possibilità di studiare questi fenomeni in maniera più approfondita per poterne definire dei tratti e delle applicazioni che possano essere portati su più vasta scala, in particolare per potere convalidare la suddivisione della tipologia del fenomeno inferenziale in base al movimento testuale.

In conclusione, si reputa fondamentale e necessario lo sviluppo di una didattica che distingua e che tratti in maniera paritaria queste due tipologie inferenziali, in particolare perché, come scrive Vegliante (2016, p. 39), «anche gli impliciti più semplici richiedono l'attivazione di un lavoro cognitivo finalizzato a renderli espliciti, di conseguenza il carico cognitivo è rilevante rispetto alla sola elaborazione dei significati espliciti». Gli studi che sostengono questa rilevanza del carico cognitivo e quindi una necessità di adattare le attività didattiche sono relativamente moderni, ma solitamente vengono trattate e proposte principalmente attività

dirette a ordini e gradi inferiori rispetto a quello studiato nella presente ricerca.[141] Inoltre, sempre come sottolineato da Vegliante (2016, pp. 19-20), riprendendo già quanto illustrato da Levorato (1988), gli schemi interpretativi, nonostante siano in larga misura culturalmente marcati, sono comunque conoscenze costituite dalle esperienze personali del lettore e dalla sua personale lettura e interpretazione delle varie situazioni.

[141] Per ulteriori approfondimenti in questo ambito si rinvia a livello internazionale a Clark (1977), Clark e Haviland (1977), e Warren, et al. (1979), mentre per gli studi che coinvolgono allievi italiani si vedano Levorato (1988; 2000) e Lumbelli (2002; 2003; 2007; 2009).

CAPITOLO 4

DESCRIZIONE DEL PROGETTO DI RICERCA

4.1. Metodologia di lavoro

Lo studio è stato concepito come una ricerca di stampo prevalentemente qualitativo;[142] tale impostazione ha consentito di rilevare e analizzare in maniera più approfondita i vari processi di *problem solving* inferenziale intrapresi dagli allievi, introducendo così un elemento di innovazione rispetto alle prove standardizzate (che, per la loro natura, sono invece quantitative).

In particolare, nell'allestimento e nello sviluppo della presente ricerca è stato importante incentrare maggiormente l'attenzione sulle differenti tipologie inferenziali riscontrabili nella lettura poiché

> il concetto di inferenza presente nel quadro teorico di PISA 2018 [è] incentrato prevalentemente sul "significato globale" del testo o su di una sua porzione, portando in primo piano il risultato del ragionamento senza tuttavia esplicitare il processo che lo rende possibile. Lo studio delle inferenze in PISA sembra effettivamente basarsi maggiormente sulle caratteristiche testuali piuttosto che sulle caratteristiche del processo stesso. […] Questa particolare attenzione allo scopo di utilizzo dei testi sembra essere un diretto riflesso della *literacy* di lettura che PISA vuole verificare (Consorzio PISA.ch 2019: 12). Da ciò deriva che le inferenze nella prova standardizzata rimangano strettamente ancorate al testo, trattandosi principalmente di riformulazione o di rielaborazione delle informazioni presenti, senza che vengano richiamati i singoli schemi, *script* o conoscenze enciclopediche pregresse, in quanto questi possono essere connotati culturalmente. […] Nella ricerca dottorale, i processi inferenziali vengono invece affrontati da una prospettiva non solo improntata al risultato, ma anche attenta agli sviluppi del ragionamento di '*problem solving'*. […] [I]n questo modo l'attenzione [viene] maggiormente focalizzata sulla diversa natura degli elementi che compongono la comprensione – processi cognitivi e particolarità testuali – e sul fatto che essa [è] un processo dinamico che necessita della produzione di "inferenze a molteplici livelli" (Cisotto 2006: 100), introducendo così una delle distinzioni fondamentali tra le inferenze (Cignetti & Manetti, 2022).

Adottando questa prospettiva è stato possibile raccogliere dei dati riguardo al processo inferenziale che, come si vedrà nel prosieguo della ricerca, possono almeno in parte andare a completare quanto rilevato attraverso le prove standardizzate (nonostante il *target* di studenti al quale è rivolta la prova non sia perfettamente sovrapponibile).

Nonostante il numero piuttosto elevato di classi partecipanti alle due fasi della ricerca (34 in totale provenienti da 8 differenti sedi scolastiche), quello presentato in questa sede può essere considerato unicamente uno studio di caso, in quanto il campionamento non rispecchia le caratteristiche necessarie a una generalizzazione per il territorio cantonale; esso è infatti principalmente frutto della casualità (data dalla disponibilità delle differenti sedi scolastiche durante i periodi di somministrazione) e quindi non si esclude la possibilità che alcune osservazioni individuate grazie a questo campione possano non emergere se alla prova fossero state sottoposte delle classi differenti.

[142] La definizione secondo quanto riportato in Litosseliti (2010, p. 117).

4.1.1 La scelta del target

La scelta del *target* per questa ricerca è stata operata principalmente seguendo due direzioni. La prima riguarda un dato già discusso in precedenza, ovvero l'indicazione che tutti i partecipanti abbiano ormai raggiunto il completo sviluppo del pensiero astratto, necessario per consentire loro di compiere inferenze a un livello superiore rispetto a quello unicamente legato alla concretezza del testo (cfr. Piaget, 1964). La seconda è invece legata al campione di studenti testato in PISA e la volontà del presente lavoro di non replicarlo, bensì di ampliarlo, andando quindi a verificare cosa accade negli anni immediatamente successivi al termine della scolarità obbligatoria.

In base a quanto appena illustrato, è stato deciso di testare le competenze nel campo inferenziale degli allievi frequentanti i primi due anni di scuola post-obbligatoria, che nel cantone Ticino significa prendere in considerazione gli adolescenti che hanno tra i 15 e i 17 anni. In considerazione della suddivisione in cicli di studio illustrata nel primo capitolo del presente lavoro e delle concrete possibilità di bocciatura (quindi di ripetizione dell'anno scolastico), si è deciso di estendere la fascia di età fino ai 19 anni, includendo nel campione testato gli allievi nati tra il 2001 e il 2005.[143]

La selezione del *target* è inoltre stata influenzata da ulteriori variabili, che sono subentrate in seguito all'emergenza pandemica (cfr. SUPSI, 2020) e che hanno limitato, anche in modo importante, la possibilità di somministrazione; in particolare si tratta delle quarantene di classe, dell'impossibilità per alcuni istituti di accogliere visitatori esterni per un periodo prolungato di tempo (per lo svolgimento della prova era necessaria la presenza fisica in aula di un somministratore per i motivi legati alla parzialità dell'ambiente) oppure di distribuire materiale che provenisse dall'esterno e quindi riportarlo fuori dalle sedi (la prova è stata svolta in formato cartaceo), e in generale dell'incertezza legata a eventuali chiusure delle attività scolastiche (e non solo) decise dal Governo. Quest'ultimo è il motivo principale per cui molte scuole hanno preferito non aderire al progetto.

4.1.2 La metodologia di raccolta dati

Per potere raccogliere i dati relativi alle inferenze, si è deciso di utilizzare una procedura ispirata alle prove standardizzate. Si è quindi inizialmente stabilito un quadro teorico di ricerca[144] e in

[143] Di conseguenza, gli allievi frequentanti il primo o il secondo anno di scuola post-obbligatoria, ma che non rientrano nel *target* sopraindicato, hanno svolto la prova come i loro compagni, ma il loro risultato è stato escluso dall'analisi finale.

[144] Corrispondente a quanto illustrato nel *Capitolo 3* (e in particolare in §3.3).

seguito, basandosi su di esso, sono stati elaborati differenti percorsi che avrebbero consentito la raccolta di dati relativi alla capacità di attivazione inferenziale degli allievi testati. Siccome la domanda di ricerca è incentrata sul contesto della lettura, l'unità minima stabilita per la raccolta dati è il testo; le due fasi del lavoro (la fase pilota e la fase principale) sono state adeguate di conseguenza.

Durante la prima fase, definita d'ora in avanti *fase pilota*, si è proceduto con l'ideazione e la somministrazione di un questionario (QL pilota) atto a rilevare le abitudini di lettura degli allievi frequentanti il primo e il secondo anno di scuola post-obbligatoria. Insieme a QL pilota si era deciso di presentare agli allievi anche alcuni dei testi già selezionati come possibili esercizi per la prova definitiva, così da avere dei primi dati relativi all'impostazione delle domande e alle tipologie di risposte che si sarebbero potute ottenere, ma purtroppo non è stato possibile svolgere questa seconda parte della fase pilota. Per la seconda fase è stata somministrata una prova di lettura (d'ora in avanti PL), ed è attraverso di essa che sono stati rilevati gli elementi relativi alle tipologie di inferenze. Insieme a PL è stato inoltre distribuito un ulteriore questionario; si tratta di una versione adattata di QL pilota il cui scopo era il medesimo: raccogliere informazioni relative alle abitudini di lettura degli studenti.

Durante la fase di somministrazione agli allievi non è stato chiesto di indicare i loro dati personali,[145] e questo è stato ricordato loro anche a voce al momento della distribuzione della prova di lettura. Per garantire una corretta e rapida identificazione in fase di analisi, a ogni classe è stato assegnato un codice alfanumerico, e a ogni allievo, casualmente, un numero progressivo da 1 a N, corrispondente al totale dei componenti della classe.[146] Il lavoro di esclusione di chi non rientrava nel *target* selezionato è stato eseguito solo in un secondo momento.

4.2. La fase pilota

La necessità di una fase pilota per testare le inferenze nasce da un dato rilevato e studiato da De Beni e Pazzaglia (1995, pp. 46-47):

> Se il contenuto del testo è estraneo al lettore, oppure se il testo si rivela talmente confuso e complesso da non elicitare alcuno schema, allora il lettore dovrà mantenersi più attinente alle informazioni offerte dal brano stesso e aspettare prima di avanzare alcune ipotesi. Se invece il testo è di contenuto familiare e presenta una struttura chiara, sarà più facile per il lettore anticiparne i contenuti, compiere delle inferenze e attivare schemi idonei di comprensione.

[145] Per motivi legati al campionamento e alla successiva analisi sono stati richiesti unicamente il genere (maschile o femminile) e l'età (cfr. Salvisberg et al., 2019, pp. 33-34).
[146] Ad esempio al quinto allievo della classe 2H del Liceo di Mendrisio è stato assegnato il codice 5_2H_LiMe. Questo identifica ogni sua risposta all'interno delle trascrizioni digitalizzate.

Ai fini di un'indagine sulla comprensione, e affinché la MDL non venisse sovraccaricata da ulteriori passaggi necessari alla decodifica e alla comprensione di un testo il cui tema e la cui struttura risultassero particolarmente estranei e complessi, si è deciso di raccogliere informazioni sulle abitudini di lettura degli allievi appartenenti al *target*: quali sono i tipi testuali con i quali hanno maggiormente a che fare nella vita di tutti i giorni, quali sono i generi (e quindi le tematiche) a loro più noti,[147] per quanto tempo si trovano giornalmente confrontati con varie attività di lettura, dai libri scolastici agli scambi di messaggi con gli amici. Un altro aspetto importante direttamente legato alla familiarità del contenuto del testo è l'interesse dell'allievo: quanto più l'allievo è in grado di comprendere ciò che legge, tanto più sarà motivato a proseguire nell'attività (senza quindi che subentrino noia e stanchezza, aspetti problematici per consentire l'attivazione delle inferenze, e per cui si rimanda a quanto rilevato da De Beni e Pazzaglia, 1995, e da Vegliante, 2014, pp. 31-40).

4.2.1 Impostazione e svolgimento della fase pilota

Nella sua prima concezione, la fase pilota era costituita da QL pilota e da alcuni testi, di differenti natura e grado di difficoltà, che erano stati analizzati e selezionati come possibilmente utilizzabili in PL per la seconda fase di ricerca. La fase pilota avrebbe dovuto prendere avvio a metà marzo 2020 con la distribuzione dei materiali, in forma cartacea, a due classi di prima e due classi di seconda del Liceo Lugano 1 (LiLu1); a causa dell'inasprimento delle misure per arginare l'avanzata dei contagi da Covid-19,[148] questa prima raccolta di dati è stata temporaneamente sospesa prima ancora di iniziare.

Dato il perdurare dell'emergenza pandemica e la conseguente chiusura prolungata delle sedi scolastiche, è stata decisa una modifica nella modalità e nel numero di documenti che sarebbero stati consegnati agli allievi in questa fase pilota, testando unicamente le domande di QL pilota ed evitando la lettura dei testi.[149] Questa modalità di somministrazione ha naturalmente avuto delle conseguenze sull'ideazione e sulla gestione di PL, ma ha comunque consentito di ricavare dei dati utili al successivo sviluppo della ricerca.

---

[147] In questo caso è stato tenuto in considerazione soprattutto quanto osservato da Wilson e Anderson (1986) relativamente al ruolo delle conoscenze pregresse per risolvere un'inferenza: se si hanno maggiori conoscenze in un certo ambito, maggiore sarà la probabilità di attivare inferenze necessarie e riuscire quindi a risalire al contesto anche senza avere bisogno di un alto numero di indizi testuali espliciti.

[148] Cfr. SUPSI (2020, p. 4): il 12 marzo 2020 viene decretata la chiusura delle scuole e il passaggio a un insegnamento interamente a distanza.

[149] La scelta è stata operata per due motivi: il primo riguarda l'impossibilità di sorvegliare gli allievi durante lo svolgimento della prova (a distanza) e quindi di sapere se si sono serviti di mezzi non autorizzati per il suo svolgimento (cellulari, internet, consulto con compagni o altri membri della famiglia). Il secondo motivo riguarda quanto rilevato nello studio SUPSI (2020), ovvero l'ampio sfruttamento da parte dei docenti delle modalità di lettura di testi e di risposta a domande precedentemente formulate, che si è quindi voluta evitare per la prova pilota.

Grazie alla collaborazione di una docente del LiLu1 è stato possibile distribuire la prova in maniera digitale tramite la piattaforma *Moodle*[150] alle sue classi di prima e di seconda. Il questionario è stato caricato online alle ore 12.00 di martedì 5 maggio 2020; gli allievi hanno avuto a disposizione fino alle ore 15.00 di venerdì 8 maggio 2020 per scaricare il questionario, rispondere alle domande e caricare nuovamente sulla piattaforma il documento con le loro risposte.[151] Siccome gli allievi hanno svolto il questionario in maniera autonoma, non è stato possibile monitorare né la tempistica effettiva di svolgimento né le eventuali difficoltà di comprensione; date le risposte ricevute si può però dedurre che quest'ultima non sia stata una variabile decisiva. Inoltre, per ovviare a eventuali problemi legati alla formulazione delle domande o alla presenza di risposte predefinite non corrispondenti alle aspettative degli allievi, a ogni domanda è stata aggiunta l'opzione "Altro" seguita da uno spazio vuoto per aggiungere ciò che poteva mancare; questa opzione è invece stata evitata per la maggior parte delle domande nel QL definitivo per evitare di complicare inutilmente l'analisi.

Per costituire QL sono stati consultati dei questionari già esistenti e somministrati nell'ambito delle prove standardizzate (cfr. Nardi, 2002, pp. 63-segg.; OECD, 2019b, pp. 217-256; Salvisberg et al., 2019); tra le domande si possono infatti trovare rielaborazioni e riadattamenti di aspetti che sono già stati ampiamente oggetto di indagine sul territorio ticinese. QL, nella sua prima elaborazione, si compone di dodici domande di varia natura:[152] si indagano le abitudini di lettura generali del singolo allievo, la sua attitudine nei confronti di questa attività (cfr. Lucisano & Siniscalco, 1989), i tipi testuali e i generi maggiormente letti e conosciuti (cfr. Lala, 2011; Ferrari, 2014, pp. 257-304; Cignetti & Fornara, 2014, pp. 180-181; PSSOT, 2015, pp. 107-109; Ferrari, 2019). Si chiede inoltre di indicare con quali lingue l'allievo viene regolarmente in contatto; ricavare quest'ultimo dato è importante soprattutto ai fini della prova di lettura in quanto, come sottolineato da Lavinio (2000) e da Ferreri (2002), un lettore che non è abituato ad avere un contatto regolare con la lingua di scolarizzazione (inteso come contatto

[150] *Moodle* è una piattaforma digitale che consente di accedere a contenuti scolastici sia comuni sia personali per ogni allievo. È stata utilizzata in praticamente tutti gli ordini e i gradi scolastici ticinesi durante l'emergenza sanitaria affinché allievi e docenti potessero proseguire con le lezioni ma a distanza. Attraverso *Moodle* allievi e docenti hanno potuto interagire continuativamente, prevalentemente attraverso la gestione e la modifica di documenti condivisi.

[151] Siccome gli allievi hanno dovuto scaricare il questionario, svolgerlo interamente a computer, e quindi ricaricarlo sulla piattaforma online, si è voluto lasciare loro più tempo a disposizione tenendo in considerazione le eventuali difficoltà che si potevano riscontrare nell'utilizzo del mezzo digitale. Questo comporta una disomogeneità nelle condizioni di test e l'impossibilità di quantificare con esattezza quanto tali differenze possano avere effettivamente influito sulle risposte date.

[152] Cfr. *Allegato 1*.

all'esterno dell'ambiente scolastico), dimostra di avere maggiori difficoltà di lettura soprattutto per quanto concerne la fluenza.[153]

Anche la scala utilizzata per la suddivisione dei diversi aspetti testati è basata su quella elaborata per VeCoF 2017 (cfr. Consorzio VeCoF, 2019), in cui vengono identificati tre fattori principali di indagine: «*Kontextfaktoren; Merkmale des Unterrichts; individuelle Lernvoraussetzungen bzw. -merkmale*» (Erzinger et al., 2019, p. 7). Questi, a loro volta, fanno riferimento a scale precedentemente testate nei questionari PISA (cfr. in particolare OECD, 2002). Al primo fattore corrispondono le domande 2, 5 e 11; al secondo unicamente la dodicesima, mentre le restanti sono strettamente legate al fattore legato all'individualità e quindi alla percezione che il singolo allievo ha della lettura.

Nelle domande che compongono QL è possibile individuare una progressione: si è inizialmente voluto cercare di comprendere il contesto in cui si inscrive la lettura di libri per gli allievi (ad esempio se si tratta principalmente di un'attività piacevole, che viene compiuta spontaneamente, oppure di un obbligo imposto da un compito scolastico), e in quali altri momenti giornalieri i ragazzi sono confrontati con la lettura (e di che tipo di lettura si tratta: ad esempio di scambio di messaggi, di consultazione di articoli o tabelle, di lettura rapida di sottotitoli). Infine, si è voluto indagare anche su un'autovalutazione delle competenze in lettura e sulle strategie di lettura (anche quelle di riparazione) che gli allievi utilizzano maggiormente (entrando quindi nella parte più metacognitiva dell'analisi).

La maggior parte delle domande è a scelta multipla (*multiple choice*) e presenta un'unica possibilità di risposta (così per le domande 1, 2, 3, 4, 5 e 12), altre consentono più possibilità di risposta (così per le domande 6, 10 e 11), altre ancora invece sono domande aperte in cui l'allievo è chiamato a scrivere la sua risposta (così per le domande 7, 8 e 9). La dodicesima e ultima domanda necessita di un ulteriore chiarimento relativo alla sua impostazione: per potere misurare in maniera più accurata le risposte degli allievi, che vertono su quanto si dimostrano d'accordo con una certa osservazione, si è deciso di adottare la scala Likert,[154] che dà così maggiori possibilità per rilevare anche delle variazioni meno estreme del "pienamente d'accordo" o "pienamente in disaccordo".

Per quanto concerne la fase pilota dell'indagine, il criterio di selezione degli allievi partecipanti è stato principalmente dettato dal caso e dalla natura temporale: è stata inviata una

[153] Dato che può trovare conferma anche nei risultati delle prove standardizzate menzionate in questa ricerca e per cui cfr. Consorzio PISA.ch (2019, p. 70), e INVALSI (2019, pp. 34-35).
[154] Cfr. Likert (1932) per l'illustrazione del metodo adottato; per una versione applicata alle prove standardizzate e quindi la scala adattata cfr. McLeod (2019).

richiesta di partecipazione alle scuole post-obbligatorie del territorio e si è scelto di lavorare con la prima scuola che ha accettato di prendere parte all'indagine, il Liceo Lugano 1. Sono quindi state scelte due classi del primo anno (indirizzi economico e letterario) e due classi del secondo (indirizzi economico e scientifico) per un totale di 85 allievi. I questionari completi conteggiabili ai fini dei risultati sono risultati 79, corrispondenti al 93% di quelli distribuiti. Il campione di allievi che ha preso parte all'indagine pilota risulta così suddiviso: per le prime il 31% del campione è di genere femminile, il restante 69% è di genere maschile; per le seconde il campione risulta maggiormente bilanciato, in quanto la rappresentanza femminile raggiunge il 60%, mentre quella maschile il 40%. Il 79,5% degli allievi di prima al momento della somministrazione aveva, o stava per compiere, 15 anni (anno di nascita 2004); il restante 20,5%, invece, aveva già compiuto, o stava per compiere, 16 anni (anno di nascita 2003). Gli allievi di seconda presentano una maggiore eterogeneità nel campione: il 70% degli allievi aveva già compiuto, o stava per compiere, 16 anni (anno di nascita 2003), il 25% aveva già compiuto, o stava per compiere, 17 anni (anno di nascita 2002), e il 5% era appena quindicenne (anno di nascita 2004).

4.2.2 Risultati della fase pilota e implicazioni per la fase principale

Generalmente, la prima elaborazione del questionario ha portato ai risultati sperati, soprattutto per quanto concerne la sua funzione primaria, ovvero aiutare a direzionare la scelta dei testi per la fase principale della raccolta.[155] Inoltre, nonostante il campione di allievi delle classi prime risultasse particolarmente sbilanciato, questa differenza non si è dimostrata particolarmente significativa né ha comportato un grande disequilibrio nei risultati.

In generale è stato notato che è possibile tracciare un parallelo tra alcuni dei dati rilevati tramite QL pilota e le tendenze e i risultati emersi da precedenti questionari distribuiti su larga scala. Data la natura delle domande, principalmente incentrate sulle attività di lettura di libri, si conferma la tendenza individuata nel ventennio precedente dalle prove PISA secondo cui «in tutti i Paesi di riferimento e in tutti gli anni d'indagine considerati le ragazze denotano un maggiore piacere per la lettura rispetto ai ragazzi» (Consorzio PISA.ch, 2019, p. 62). Un ulteriore dato che risalta nel grafico delle seconde è vedere come la percentuale di non lettori[156] sia superiore a quella delle prime; sembra esserci una correlazione tra questi dati e le risposte

[155] I dati esposti e commentati in maniera dettagliata sono riportati in appendice (cfr. *Allegato 2*), mentre in questa sezione vengono menzionate solamente le variabili più interessanti rilevate e quelle che sono servite per la creazione di PL e di QL nella versione distribuita durante la fase principale.
[156] Per "non lettori" si intendono gli allievi che dichiarano di non leggere mai alcun libro per loro piacere personale.

alla domanda relativa alle "biblioteche personali": infatti, chi appartiene alla categoria dei "lettori occasionali" o dei "non-lettori", è tra coloro che hanno indicato di possedere un minor numero di libri a casa propria, entrando così a fare parte di una sorta di circolo vizioso.[157]

Seppure su scala minore, si conferma la tendenza evidenziata dai questionari delle prove standardizzate (nazionali e internazionali) secondo cui più gli individui crescono meno piacere traggono dalla lettura e preferiscono quindi svolgere delle attività a essa concorrenti («*reading enjoyment decreases as students become older because of the introduction of other activities that compete with reading activities*», Zaccoletti et al., 2020, p. 3; cfr. anche Consorzio PISA.ch, 2019, pp. 61-64). Se si confronta questo dato con quelli raccolti in altre fasce d'età, emerge anche una maggiore considerazione della lettura come uno strumento pratico, mentre la lettura come passatempo è piuttosto riservato ai primi anni di vita.[158]

Particolarmente degno di nota è il dato che evidenzia come gli allievi abbiano sempre una maggiore preferenza nel rapportarsi con tipi testuali ibridi (rilevato soprattutto con le domande 10, 12.5 e 12.6), le cui caratteristiche sono molto simili a quelle della comunicazione orale (come la messaggistica istantanea), oppure anche con quelle nate e trasformate in un contesto quasi esclusivamente legato alla dimensione digitale; questo vale anche per i mezzi di informazione: risultano infatti prediletti gli articoli online e gratuiti, di facile e rapida consultazione.[159] Questi, oltre a essere legati all'oralità e alla dialogicità, presuppongono anche una certa rapidità negli scambi che, come evidenzia il rapporto internazionale PISA (cfr. OECD 2019b, pp. 85-101), procede simultaneamente alla maggiore dinamicità richiesta dalla società. Lo stesso dinamismo emerge anche dai generi prediletti dagli allievi per la lettura, quali i romanzi d'azione, i romanzi gialli e i thriller (rilevati in particolare nelle domande 7 e 9 del questionario).[160]

Un'ulteriore osservazione, ricavabile principalmente dalle domande dell'ultimo blocco (da 12.1 a 12.4) e molto importante per la tematica delle inferenze, riguarda la consapevolezza degli allievi circa le loro competenze nella lettura. Praticamente tutti gli allievi erano d'accordo

[157] Cfr. in particolare le iniziative di alfabetizzazione nel contesto familiare (*family literacy*) negli Stati Uniti d'America studiate da Edwards et al. (2018) in relazione al profitto scolastico. Cfr. anche Rodriguez-Brown (2011).

[158] A tale proposito cfr. Ryan e Deci, (2000) e Zaccoletti et al. (2020).

[159] Vi è inoltre da tenere presente che QL pilota è stato somministrato in periodo pandemico, in cui l'interesse per l'informazione online e in generale il ricorso a questa modalità anche per compiti scolastici era particolarmente alto.

[160] Rispetto a quanto rilevato nelle classi di prima, in seconda vi sono più lettori che affrontano regolarmente i generi considerati "difficili", forse proprio grazie all'avvicinamento che avviene durante le lezioni di italiano (cfr. *Piani quadro degli studi per le scuole svizzere di maturità*, 1994, pp. 21-26). Nelle classi di seconda la saggistica e la poesia sono state scelte entrambe dal 15% degli allievi, che corrisponde a un netto raddoppio delle adesioni rispetto al risultato delle classi di prima.

o pienamente d'accordo con la quarta affermazione («Quando un testo tratta di un argomento che già conosco, riesco a comprenderlo più facilmente»), e questo risultato ha avuto una grande influenza sulla scelta delle tematiche dei testi per lo sviluppo di PL.[161] Anche la terza affermazione, che verte sull'utilizzo di una precisa strategia di riparazione, la rilettura («Quando mi accorgo di non avere capito qualcosa in un testo, torno indietro e lo rileggo»), ha fortemente influenzato la composizione di PL. Tra le risposte degli allievi delle classi di prima si può notare che il 59% si trova molto d'accordo con l'affermazione (ovvero dice di utilizzare regolarmente questa strategia), e tra le seconde questa percentuale raggiunge addirittura l'80%. Siccome la rilettura sembra essere una strategia ampiamente adottata nel caso in cui vi fossero difficoltà di comprensione, si è deciso di non introdurre nella prova dei testi eccessivamente lunghi (che comporterebbero quindi di doverci spendere maggiore tempo in caso di rilettura).

Da queste osservazioni appare dunque chiaro che ciò che riguarda la capacità di attivazione inferenziale, che è parte integrante della comprensione, può essere accuratamente studiato solamente prendendo in considerazione dei dati che siano il più attuale possibile. Già solo tra i due cicli PISA che hanno visto la lettura come materia principale (2009 e 2018) vi è un'intera generazione digitale di differenza, e ciò è riscontrabile sia nei risultati ricavati sia nelle modifiche operate al quadro teorico e persino nella differente modalità di svolgimento della prova (cfr. Cignetti & Manetti, 2021; Manetti, in stampa). Se fino a una decina di anni fa si stava attraversando una fase in cui la scrittura stava acquisendo decisamente un ruolo sempre più preponderante nella vita di tutti i giorni, ora, con l'avvento di nuovi modi di comunicare (ad esempio attraverso nuove opzioni incluse nella messaggistica istantanea come l'invio di messaggi audio), la scrittura e di conseguenza la lettura stanno passando nuovamente in secondo piano, subordinate ai canali comunicativi visivo e uditivo. Si pensi infatti alla possibilità di inviare dei messaggi vocali, all'utilizzo delle *emoji* per esprimere qualsiasi attività o emozione (ancora oggi il numero di *emoji* è oggetto di continui aggiornamenti ed estensioni), o ancora alle foto e ai video di tendenza (prevalentemente nell'ambito dei social network). Anche i dati ricavati grazie alla decima domanda di QL pilota mostrano che i social network come *Facebook* e *Twitter*,[162] basati principalmente sulla condivisione di pensieri scritti, stanno

[161] Siccome il processo di comprensione è «il risultato dell'influenza sia delle variabili inerenti al testo che di quelle apportate dal lettore» (De Beni & Pazzaglia, 1995, pp. 28-30), si è deciso di utilizzare dei testi che presentassero delle tematiche che potessero essere interessanti e già note a lettori della fascia d'età 15-19 anni.

[162] Questa tendenza sembra essere ancora più visibile per quanto riguarda il blog: in pochissimi anni nonostante esso si possa considerare un genere testuale "nativo digitale", sembra avere già perso ogni attrattiva per i più giovani. Ciò può essere dovuto al fatto che esso conserva ancora molto del proprio retaggio "classico" legato ai testi a stampa, risultando così un ipertesto sostanzialmente univoco: la modalità *one-to-many*, in cui un autore scrive e molti leggono, non consente infatti un'interazione così diretta come invece altri tipi di contenuti multimediali.

perdendo molti giovani utenti; questi, infatti, si stanno orientando verso applicazioni come *Instagram* e *TikTok* dove tendenzialmente si condividono immagini o video, quindi contenuti visuali che sono decisamente più immediati rispetto a quanto potrebbe essere un testo scritto.

La raccolta e l'analisi di questi dati preliminari ha permesso di costituire la prova di lettura attenuando il più possibile gli influssi esterni legati alla lettura quali la noia e il disinteresse rispetto al tema trattato nel testo; tra gli elementi cruciali per l'attivazione del ragionamento inferenziale vi sono infatti l'attenzione da parte dell'individuo e il controllo sulle sue emozioni relativamente a ciò che sta leggendo.[163] Al termine della prova di lettura è stata somministrata anche una versione rivista e accorciata di QL pilota. In particolare, nella versione QL definitiva sono state mantenute solo 9 delle 12 domande e, secondo i riscontri ricevuti, ne sono state adattate sia la formulazione sia le opzioni di risposta predefinite, aggiungendo ad esempio dei generi mancanti indicati a mano dagli allievi in QL pilota.[164]

Quale linea generale, si è scelto di mantenere le domande che rilevassero dati maggiormente inerenti alla situazione di lettura del singolo invece che, come in precedenza, andare a indagare tendenze più generali legate al *target* scelto per la prova e le preferenze individuabili. L'accorciamento del questionario ha permesso l'intero svolgimento dello stesso da parte degli allievi nei minuti immediatamente successivi al termine della prova di lettura. Come si vedrà nell'esposizione e nell'analisi dei risultati, praticamente tutte le risposte fornite sono accettabili, anche se si hanno alcuni dubbi circa la loro attendibilità.

4.3 La fase principale

La fase principale in cui è stata somministrata l'intera prova di lettura completa di questionario riadattato si è svolta da ottobre 2020 a marzo 2021. In questa sezione vengono presentati i materiali con cui si è lavorato per costituire PL, i criteri di scelta adottati e le domande poste per studiare i differenti processi inferenziali presenti nei testi.

4.3.1 Presentazione del campione di testi

Riprendendo quanto esposto in precedenza, i testi selezionati[165] per la prova di lettura derivano da una scelta ponderata basata su diversi fattori, principalmente derivanti dai risultati ottenuti

[163] Gli studi al riguardo sono numerosi; in questa sede si rinvia principalmente ai seguenti: Cavazzini (1996); Levorato (2000); Chambers (2011a, 2011b); Scrimin e Mason (2015).
[164] Cfr. *Allegato 2* per l'analisi completa delle domande presenti in QL pilota e per le esatte indicazioni di eventuali modifiche operate nella nuova versione di QL.
[165] I testi completi e le domande a essi relative sono riportati in appendice (da *Allegato 3* ad *Allegato 15*).

grazie a QL pilota: oltre ai tipi testuali *transactional*[166] e narrativo (che sono quelli risultati tra i maggiormente indicati dal campione di studenti), si sono voluti includere anche altri tipi testuali con cui gli allievi dicono di essere maggiormente in contatto a causa dei compiti scolastici e dello studio autonomo, ovvero il testo descrittivo e quello argomentativo.[167]

Si è inoltre voluto tenere conto della familiarità degli allievi con determinati tipi e generi testuali, dovuta ad esempio a determinate tematiche in essi trattate (cfr. De Beni & Pazzaglia, 1995, pp. 46-47), ma anche la difficoltà oggettiva (dovuta ad esempio al lessico) che questi testi potevano rappresentare per i lettori di quell'età. A questi fattori è stata inoltre aggiunta la velocità media di lettura per il *target* testato, che per i quindici-diciannovenni si aggira in media attorno alle 250 parole al minuto;[168] si è così stabilito che la prova sarebbe stata costituita di nove testi di differente tipo (per cui vd. tab. 9). L'inserimento di generi specifici in PL che, «al di là della loro apparente universalità, [sono] storicamente e culturalmente determinati» (Lavinio, 2000, p. 126), rappresenta una notevole differenza rispetto a quanto normalmente presente nelle prove standardizzate, poiché solitamente in queste ultime si ricorre a testi per cui non sia necessario ricorrere a schemi culturalmente marcati per la loro comprensione.

La tabella seguente illustra, in maniera schematica, alcuni dati relativi ai testi utilizzati in PL:

[166] Si adotta in questo caso la definizione presente nel quadro teorico PISA 2018 secondo cui il tipo *transactional* identifica un testo (come una lettera, una e-mail o un messaggino) il cui scopo è quello di realizzare delle richieste personali, di organizzare un incontro oppure altre forme di coinvolgimento sociale con un amico («*a text that aims to achieve a purpose such as requesting that something is done, organizing a meeting or making a social engagement with a friend. Examples include a letter, and email or a text message*», OECD PISA, 2019, p. 5).

[167] Le suddivisioni e le descrizioni dei testi adottate in questa sede si riferiscono a quanto presente nel PSSOT (2015) e quindi più precisamente a quanto teorizzato da Werlich (1982 [1976]). Cfr. inoltre Lala (2011) e Cignetti e Fornara (2014). I testi di tipo espressivo/poetico, funzionale/formale e regolativo non sono stati inclusi in quanto non particolarmente adatti allo studio delle inferenze. Nemmeno gli ipertesti nella loro forma "prototipica" sono stati inclusi nella prova in quanto questa si svolge interamente su materiale cartaceo e dunque non permette di monitorare la capacità degli studenti di muoversi in uno spazio digitale interattivo; si è comunque tentato di ovviare alla problematica adottando differenti strategie espositive come l'adattamento visivo dei contenuti presentati (ad esempio una chat WhatsApp secondo la grafica che la contraddistingue; cfr. *Allegato 7*).

[168] Gli studenti di scuola medio superiore leggono tra le 200 e le 300 parole al minuto (Hasbrouck & Tindal, 2017). Un recente studio relativo al *silent reading* in lingua inglese (cfr. Brysbaert, 2019) rileva delle differenze sostanziali che possono dipendere da un certo numero di fattori quale l'attenzione prestata al testo, la familiarità con l'argomento trattato e il grado di conoscenza della lingua in cui il testo è presentato (cfr. Manetti, in stampa).

N.	Titolo	Tipo	Genere	Parole	Gulpease	Fonte[169]
1.1	*Il Re Moro*	Narrativo	Racconto breve	66	68	Benni (1994)
1.2	*Il Re Moro*	Narrativo	Racconto breve	77	66	Benni (1994)
2	N.A.	*Transactional*	Scambio WhatsApp	108	89	N.A.
3.1	*La bottiglietta*	Narrativo	Racconto breve	69	58	N.A.
3.2	*La bottiglietta*	Narrativo	Racconto breve	70	58	N.A.
4	N.A.	*Transactional*	Scambio WhatsApp	90	92	N.A.
5	*Il blog della scuola 2.0*	Argomentativo / Espositivo	Dibattito in forma scritta (blog)	234	64	PISA (n. d.)
6	*Forum "La salute degli animali da compagnia"*	*Transactional* + espositivo	Discussione (forum)	289	70	OECD PISA (2006)
7	*Lettera su un campo*	Narrativo	Lettera	80	73	N.A.
8	*Tra genitori e figli*	Informativo-descrittivo	Divulgazione scientifica	251	56	Lastrucci (1995)
9	*L'inserzionista*	Narrativo	Racconto	654	53	Castellaneta (1984)

Tabella 9. Suddivisione dei testi presenti in PL per tipi e generi.

All'occorrenza i testi sono stati adattati mediante cesure o riformulazioni. Questo vale in particolare per i testi narrativi, in quanto in alcuni casi erano presenti informazioni non rilevanti per l'attivazione inferenziale che avrebbero rischiato di introdurre un'ulteriore complicazione ad alcune delle domande; in altri casi, invece, si è volutamente manipolato il testo rendendo il carico inferenziale («*inference load*», secondo la definizione di Kemper, 1983) maggiormente elevato.

Tutti i nove testi selezionati per PL si situano tra i punteggi 53 (il più complesso) e 92 (il più semplice) nell'indice Gulpease, misura utilizzata per indicare la soglia di leggibilità che confronta la complessità del testo con il grado di scolarizzazione del lettore e quindi la possibilità che egli può avere di comprenderlo (cfr. Piemontese, 1996, p. 102):

[169] Le fonti indicano un testo o un esercizio di base di cui poi è stata elaborata una versione specifica per la prova di lettura. N.A. corrisponde a una fonte non direttamente identificabile in quanto il testo è stato appositamente creato (forma e contenuto) proprio per la prova.

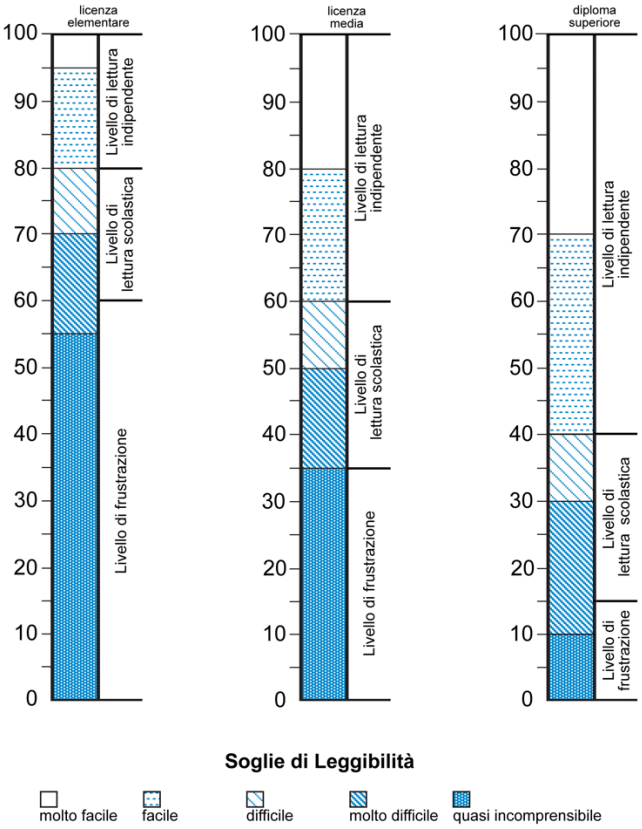


Figura 15. Fonte: http://www.corrige.it/wp-content/uploads/2017/12/Gulpease_Scala_Eulotech.png.

I testi di PL risultano così comprensibili, almeno teoricamente, per tutti i partecipanti (dato che il valore del testo più complesso si colloca nella categoria delle letture scolastiche della licenza media). Si deve infatti considerare che la soglia di leggibilità considerata per questo lavoro si situa in media tra la colonna centrale e quella di destra della fig. 15, riportata qui sopra perché questi allievi hanno terminato la loro formazione obbligatoria (licenza media), ma non sono ancora in possesso di un diploma superiore. Come si vedrà nell'analisi dei dati, vi sono state solo pochissime occorrenze di allievi che possono avere male interpretato il testo perché a un livello troppo complesso (quasi incomprensibile) per loro.[170] Per tale ricerca va comunque tenuto presente che l'indice Gulpease si basa sulla misurazione della lunghezza delle parole e delle frasi in lettere, quindi non è direttamente collegato alle difficoltà inferenziali che possono presentarsi in un testo (ma solamente alla sua composizione e quindi a un livello più superficiale di comprensione).

[170] Si tratta di difficoltà date dalla lingua del test, che questi allievi non conoscono in maniera sufficientemente adeguata allo svolgimento di una prova di questa portata.

Per quanto concerne la selezione di testi operata per PL, è possibile produrre un'analisi generalizzabile sul piano sintattico, mentre data l'eterogeneità del campione risulta più complesso formulare questo tipo di osservazioni per i piani semantico e lessicale. I testi al di sotto delle 108 parole sono costituiti mediamente da 8 periodi di 12 parole ciascuno; quelli che comprendono un numero di parole uguale o superiore a 234 sono invece costituiti da una media di 17 periodi formati da 24 parole (cfr. Fiorentino, 2021, p. 45). L'articolazione dei periodi vede una maggiore prevalenza della paratassi in tutti i testi tranne che nel quinto che, come testo di tipo argomentativo, presenta un maggiore equilibrio tra principali e subordinate.

I testi 2, 4, 5 e 6 (il 44.4% dei testi che compongono PL) appartengono alla sfera digitale, e sono difficilmente ascrivibili a un'unica categorizzazione per tipo e genere, perché «[p]arlare di *testo telematico* significa porre attenzione alla varietà e molteplicità di contenuti testuali e multimediali» la cui comprensione richiede «la condivisione di simboli, strutture grammaticali e nuove regole che sono specifiche di internet» (Giani, 2005, p. 49). Una delle principali caratteristiche che accomuna questi testi è quella di essere polifonici, e sapere riconoscere quello che veicolano i differenti punti di vista presenti è di fondamentale importanza nella costruzione del significato (e quindi anche nelle necessarie attivazioni inferenziali). I forum (presente nell'*Esercizio 6*) presentano uno scambio di opinioni del tipo *many-to-many* in cui un utente può facilmente individuare il contesto della discussione e, scorrendo tra i messaggi (ordinati grazie a una struttura verticale), può verificare gli *input* che sono stati forniti fino a quel momento da altri partecipanti. Per i loro utenti, questi possono inoltre avere una doppia funzione: la prima di tipo comunicativo, in quanto «offrono […] un valido strumento per discutere e scambiare informazioni», e la seconda di tipo collaborativo, in quanto «gli utenti costituiscono di fatto una comunità che collabora e lavora insieme» (Giani, 2005, p. 56). Anche il testo 5, nonostante nel titolo venga menzionato che si tratta di un blog, di fatto rappresenta la modalità di comunicazione prevista da un forum: le azioni di commento a una notizia sono infatti abilitate anche per questo tipo di testo telematico, anche se non sono sempre richieste.[171]

Gli scambi esposti nei testi 2 e 4 avvengono per mezzo di applicazioni di messaggistica istantanea; in entrambi i casi in PL si è voluto riprodurre fedelmente in maniera grafica anche la schermata di una conversazione WhatsApp.[172] Per rendere il testo ancora più realistico sono

[171] Spesso queste hanno più una funzione di commento della notizia che non una vera e propria utilità di risposta, come invece ci si aspetta in un forum. Per un ulteriore approfondimento sulle differenze in questo tipo di interazione online cfr. in particolare Herring (2004).

[172] *Es handelt sich dabei um* «*ein plattformübergreifendes Programm, das den kostenlosen Austausch von Nachrichten zwischen Smartphones unterschiedlicher Hersteller erlaubt. Der Name der Applikation geht dabei auf ein Sprachspiel zurück, das vom englischen 'What's up' […] abgeleitet ist und andeuten soll, dass das Programm zum Austausch von Alltagsnachrichten dient*» (Dürscheid & Frick, 2014, p. 162).

stati introdotti alcuni segnali grafici tipici della comunicazione sincrona attraverso questa applicazione, come l'utilizzo di emoticons[173] e l'iterazione vocalica,[174] ma anche le tipiche "nuvolette" bianche e verdi per differenziare la turnazione dei due interlocutori.[175] Altri segnali tipici della schermata come l'indicazione della data e dell'ora di invio e ricezione dei messaggi sono invece stati omessi volutamente. Entrambi i testi sono stati creati appositamente per questa prova di lettura, partendo da materiali che sono stati utilizzati anche nel contesto scolastico ticinese[176] e contengono inferenze sia di tipo connettivo sia di tipo elaborativo; questo richiede che per ognuno dei testi l'allievo interagisca non solo con una singola parte dello scambio, ma che integri più informazioni reperibili in diverse parti di esso. In particolare, il testo 2 richiede che l'allievo sia in grado di identificare specifici elementi testuali che possano portarlo a ricostruire inferenzialmente il contesto situazionale, mentre il testo 4, seppure impostato in maniera molto simile, a differenza del secondo presenta un grado di difficoltà superiore, in quanto comprende delle caratteristiche tipiche del *cloze*,[177] nonostante non si possa definire completamente appartenente a questa categoria.

I due racconti brevi, i testi 1 e 3 (di tipo narrativo), sono anche quelli che presentano una particolarità unica nella forma e nello svolgimento degli esercizi. Il testo 1, un racconto breve tratto da una raccolta di Benni (1994), è stato modificato affinché si potessero svolgere due differenti tipologie di esercizi: una prima che riguardasse un tipo di inferenza che facesse maggiormente affidamento all'interpretazione personale degli indizi testuali (quindi che vertesse maggiormente verso un'attivazione inferenziale di tipo elaborativo), e una seconda che invece portasse gli allievi a riflettere sulla natura di questi indizi e su come le loro ipotesi iniziali necessitassero di un aggiustamento in considerazione delle nuove informazioni date. Anche il testo 3 è presentato in due versioni che differiscono, ma in questo caso per un unico particolare: la ripetizione del pronome personale maschile "gli" nell'ultimo enunciato come una sorta di

[173] Nei due casi citati si tratta in realtà di *emoji* e non di *emoticons* (o *Smileys*), in quanto le prime sono veri e propri simboli grafici (hanno un corrispettivo unico su una tastiera specificamente disegnata), mentre le seconde necessitano dell'allineamento di più caratteri già normalmente presenti sulla tastiera "classica", quali ad esempio parentesi e due punti, per essere composte. Per ulteriori approfondimenti sull'utilizzo delle *emoji* in questo campo cfr. Ling e Baron (2007), Evans (2017), e Harrison-Caldwell (2021).

[174] «*Reduplikationen stellen einerseits ein expressiv-affektives Ausdrucksverfahren dar, können also dem Ausdruck von Emotionalität dienen und in diesem Sinne als Versuch der Nachbildung einer expressiven Intonation gedeutet werden*» (Thaler, 2003, pp. 85-87).

[175] Cfr. Santillan (2009, pp. 175-176, 195-199, 217).

[176] Un grazie particolare all'amico e collega Francesco Giudici per averci concesso di rielaborare e adattare alcuni dei suoi testi allo scopo di questa ricerca.

[177] Per l'utilità dell'utilizzo dei *cloze* in ambito della ricerca in lettura e comprensione testuale cfr. in particolare Taylor (1956), Benoussan (1990), Merini (1991, pp. 191-192), e Balboni (2008, pp. 112-115).

'facilitatore'.[178] Tuttavia, a differenza del testo 1 che presenta due esercizi di tipo differente con le due versioni del testo, l'esercizio proposto in 3 è sempre il medesimo per entrambe le versioni. Questa manipolazione è stata decisa in sede di preparazione della prova per verificare se l'inserimento di questo ulteriore elemento pronominale potesse essere significativo nell'elaborazione dell'ipotesi interpretativa.

Gli ultimi stimoli presenti in PL, i testi 7, 8 e 9, non sono stati raggiunti da tutti gli allievi. Questa eventualità era già stata preventivata, e fornisce comunque un dato interessante sulla velocità di lettura e di risoluzione di quesiti inferenziali. I testi 8 e 9, che, come mostra la tab. 9, provengono il primo da un manuale scolastico e il secondo da una raccolta di racconti, sono molto sfruttati a scuola in generale per esercizi di comprensione del testo. I testi 7 e 9 sono stati posti in fondo alla prova in quanto molti dei precedenti, seppure di genere diverso, appartengono al medesimo tipo. Il testo 7 è molto simile per contenuto inferenziale e per impostazione delle domande ai testi 2 e 3, ma appartiene a un genere differente: trattandosi di una lettera (descritta come appartenente al tipo *transactional* secondo PISA), si vuole verificare se l'impostazione visiva e il genere testuale possa avere avuto un ruolo nell'attivazione o meno di ragionamenti inferenziali. Trattandosi di testi posti in chiusura di PL, essi presentano un minore grado di autonomia per gli allievi nelle risposte, che sono praticamente tutte *multiple choice* (con l'eccezione del testo 7 in cui è necessario fornire anche la propria motivazione per una delle risposte).[179]

4.3.2 Presentazione delle domande

A ognuno dei testi presenti in PL sono associate da una a tre domande, anch'esse di differente natura: interamente a scelta multipla, interamente aperta, oppure a scelta multipla ma con richiesta di motivazione della risposta da parte dell'allievo. Questa varietà nella tipologia delle domande consente di eliminare quanto più possibile la parzialità del ricercatore e soprattutto di verificare quali tipi di strategie e di percorsi di *problem solving* hanno adottato i singoli lettori.

Un'altra importante componente considerata per le risposte è quella del progressivo affaticamento del lettore, portata recentemente di nuovo in luce da Caro e Kyriakides (2019) quale importante elemento che può influenzare anche di molto i risultati delle prove standardizzate. Questo è il motivo per cui le domande a scelta multipla sono molto più presenti

[178] «[…] nel giardino di uno dei palazzi che stavano attorno» nella versione 3.1, mentre «[…] nel giardino di uno dei palazzi che gli stavano attorno» nella versione 3.2 (cfr. *Allegato 8* e *Allegato 9*).
[179] La stanchezza accumulata nel corso della prova, così come riportato da Caro e Kyriakides (2019), è stato un fattore determinante nella scelta di questa impostazione delle domande.

nella parte finale della prova, mentre quelle aperte o in cui si chiede di motivare la propria risposta si concentrano in particolare nella prima parte. L'utilizzo di risposte predefinite non implica tuttavia che la domanda sia più semplice: all'allievo viene già presentata una serie di possibili ipotesi interpretative tra cui scegliere; sta all'individuo capire quale può essere la più plausibile (secondo il proprio ragionamento di *problem solving*).

Le domande sono così suddivise:[180]

Testo	Domanda/e	Tipologia di risposta
1.1	A questo racconto breve è stata cancellata l'ultima frase. Secondo te, come potrebbe andare a finire la storia?	Aperta
1.2	Ti aspettavi un finale simile? Perché, secondo te, è facile fraintendere il senso di questo racconto se si toglie l'ultima frase?	Aperta
2	Perché il sasso su cui è scivolato Gianni era più viscido?	Scelta multipla
	Dove si è fatto male Gianni?	Scelta multipla + motivazione
	Quando è accaduto l'infortunio?	Scelta multipla + motivazione
3.1 + 3.2	In questo brano chi compie queste azioni è:	Scelta multipla + motivazione
	Cosa conteneva la bottiglietta?	Scelta multipla + motivazione
	La persona di cui si racconta in questo testo, secondo te ha un comportamento educato?	Aperta
4	Nella prima schermata, l'ultima risposta di Anna è stata cancellata. Scegli tra le seguenti alternative quella che secondo te è più plausibile.	Scelta multipla + motivazione
5	Lo scopo di ciascuno di questi post è di:	Scelta multipla
	Perché nel suo post *Sofi_arte* fa riferimento alla pubblicità?	Aperta
6	Perché Alessia_91 decide di postare la sua domanda su un forum online?	Scelta multipla
	Perché Offertissime scrive un commento sotto il post di Alessia_91?	Aperta
	Perché FrancoTheVet non può fornire ad Alessia_91 la quantità esatta di aspirina che può dare al suo coniglio?	Aperta
7	Di che genere di campo si parla nel testo?	Scelta multipla
	Quale potrebbe essere, fra questi, il ruolo del cugino descritto in questa breve lettera?	Scelta multipla + motivazione
8	Dopo una dozzina di giorni i cuccioli non hanno più bisogno di essere protetti dal freddo perché:	Scelta multipla

[180] Per questioni di di spazio vengono qui riportate unicamente le domande ma non le opzioni di risposta complete. Gli *item* esatti e i testi sono visibili in appendice (da *Allegato 3* ad *Allegato 15*).

	L'insorgenza della percezione uditiva è importante per l'autonomia dei cuccioli perché essi sono così in grado di:	Scelta multipla
	I genitori non manifestano un istinto che li induce a intervenire per reprimere l'aggressività dei cuccioli più forti, lasciando così morire i più deboli. Perché questo comportamento?	Scelta multipla
9	Perché il protagonista non ha più intenzione di vendere la sua collezione di francobolli?	Scelta multipla
	Nella casa del protagonista vengono trovati "armadi e cassetti sottosopra" perché:	Scelta multipla

Tabella 10. Domande e tipologie di risposta in PL suddivise per testo.

Un'altra interessante osservazione riguarda la continua ripetizione della formula data dal sintagma preposizionale «secondo te»: con essa si vuole dare maggiore risalto ai pensieri e alle idee personali degli allievi che non devono invece sentirsi giudicati né tratti in inganno dai quesiti posti.[181] Si può inoltre notare l'utilizzo di formulazioni piuttosto semplici sia a livello sintattico sia a livello lessicale, così da evitare problemi di comprensione del tipo di esercizio richiesto.[182]

Al termine della lettura, prima di procedere alle domande di comprensione, viene sempre richiesto all'allievo di indicare se avesse mai visto o letto quel testo prima d'ora.[183] Questo dato, nelle nostre prime intenzioni, sarebbe dovuto servire per individuare delle possibili differenze nel tipo di risoluzione di un'inferenza ad esempio tra allievi che conoscevano già il testo e altri che invece lo vedevano per la prima volta; nel corso delle somministrazioni si è capito che questo dato non sarebbe stato né significativo né indicativo di alcuna tendenza, in quanto praticamente nella totalità dei casi gli allievi dichiaravano di non avere mai visto i testi presentati in PL (e anche nei casi in cui gli allievi hanno indicato di avere già lavorato con un determinato testo non sono stati riscontrati particolari vantaggi dal punto di vista interpretativo per l'attivazione inferenziale).

[181] Nonostante tale accorgimento, la tendenza a volere soddisfare quelle che si reputano le aspettative dell'insegnante riguardo a un determinato tipo di risposta (che ricorda un tipo di impostazione prettamente scolastica) si ritrova comunque nei dati ricavati da PL.
[182] Questa è una diretta conseguenza dell'impossibilità di testare questi *item* durante la fase pilota.
[183] La domanda, presente per ogni testo, si presenta in questa forma: «Avevi già letto questo testo prima di oggi? Crociare pf: SÌ / NO. Se sì, in quale contesto (a casa, a scuola, …)?»

4.3.3 Somministrazione e svolgimento della prova

Alla fase principale della ricerca (ottobre 2020-marzo 2021) hanno preso parte 30 classi di scuola post-obbligatoria (14 classi di prima e 16 classi di seconda) provenienti da un totale di sette sedi scolastiche differenti sparse sul territorio cantonale (nei distretti del Luganese, del Locarnese e del Mendrisiotto). Non tutte le classi hanno la stessa composizione numerica, e non tutte hanno potuto vedere conteggiate tutte le prove svolte: alcuni allievi non rientravano infatti nel *target* prescelto in quanto superavano (a volte anche ampiamente) i 19 anni di età. A differenza di QL pilota, le somministrazioni di PL sono avvenute nelle sedi scolastiche alla presenza di un ricercatore che si è occupato di distribuire le prove e di ritirarle alla fine dell'ora, nonché di rispondere a eventuali domande di comprensione.[184] Ciò ha inoltre assicurato che tutte le classi ricevessero le medesime indicazioni di svolgimento, come è prassi per le prove standardizzate.

La grandezza e la provenienza del campione a livello numerico possono essere riassunte numericamente con le due tabelle seguenti:

Numero totale degli allievi: 445 (di cui conteggiabili → 385)		
Suddivisione delle classi per sede scolastica	Liceo di Mendrisio	1E (18) 2E (21) 2H (19)
	CPC Lugano	1EC (11) 1EE (17) 2EA (20 → 19) 2MA (17)
	CPC Chiasso	2CEA (20 → 16) 2EA (13 → 10) 2VIB (6 → 5)
	CPC Locarno	1EA (18 → 15) 1EB (15 → 12) 1MB (14) 1MC (12 → 11) 1VIB (12) 2EB (22 → 19) 2EC (19 → 18) 2GID (6 → 1)

[184] Nonostante questa possibilità, non più di una dozzina di allievi ha chiesto il significato di alcuni termini – in particolare *ebano*, *sequel* e *taccuino*. Nessuno ha invece avuto bisogno di chiedere una riformulazione delle domande, indice che tutto sembra essere risultato chiaro. Siccome nella fase pilota non era stato possibile verificare il grado di leggibilità e di comprensibilità delle domande, era stato concordato che, nel caso in cui nelle prime classi si fossero verificati numerosi episodi di chiara incomprensione del testo o della domanda formulata, nel corso delle successive somministrazioni questi elementi sarebbero stati adattati e avrebbero di conseguenza portato all'eliminazione dei dati raccolti nelle prime classi in quanto non attendibili per difetto di impostazione della ricerca. Questa evenienza non si è verificata.

		2MB (18 → 17) 2VIA (15 → 8)
	CPT Locarno	OE1 (13 → 6) Rr1 (11 → 7) OI2 (6) P2b (14 → 13)
	CPT Mendrisio	1IEA (15) 1murA (18 → 15) 1murC (18 → 17) 1murD (14 → 8) 2montB (13 → 10)
	CPV Mezzana	2° (10 → 8)

Tabella 11. Provenienze dei partecipanti alla prova di lettura.

Numero totale degli allievi conteggiabili: 385		
Campione femminile (classi I)	55	14.3%
Campione maschile (classi I)	123	31.9%
Campione femminile (classi II)	102	26.5%
Campione maschile (classi II)	105	27.3%

Tabella 12. Percentuali di suddivisione del campione di allievi conteggiabili.

Il campione femminile è decisamente sottorappresentato nelle classi prime (questo è dipeso dal tipo di scuola in cui sono stati raccolti i dati), mentre è praticamente equo a quello maschile nelle classi di seconda. Come già in QL pilota, anche in questo caso si presenta un notevole disequilibrio (vd. in particolare tab. 12) per cui il campione risulta maggiormente rappresentativo degli esercizi svolti da ragazzi. Per la rappresentazione e per l'analisi dei dati si è quindi deciso di utilizzare le percentuali sulle rispettive proporzioni del campione.

Ogni classe ha avuto a disposizione un'ora-lezione, ovvero 45 minuti, per svolgere la prova di lettura. Allo scadere del tempo, tutti gli allievi venivano invitati a passare al questionario necessario a rilevare le loro abitudini di lettura; naturalmente, non tutti gli allievi sono stati in grado di terminare le letture e gli esercizi proposti in PL. Infine, alle classi veniva richiesto di lasciare PL sul banco senza più modificare nulla: il ricercatore avrebbe ritirato il materiale prima di uscire dall'aula. Il procedimento di digitalizzazione e di controllo dei dati è iniziato a seguito delle prime somministrazioni sia a causa dell'instabilità della situazione pandemica sia per verificare se uno o più stimoli somministrati presentavano dei problemi di comprensione nella loro formulazione (per cui si sarebbe reso necessario operare dei cambiamenti).

4.3.4 Impostazione dell'analisi

I dati raccolti sia nella prima sia nella seconda fase sono stati interamente digitalizzati in formato PDF e in seguito trascritti manualmente in documenti digitali consultabili e interrogabili. Le trascrizioni delle risposte sono fedeli all'originale, questo significa che sono stati trascritti anche eventuali errori di varia natura commessi dagli allievi (si intende in questo caso errori di ortografia, di sintassi e scelte lessicali, ma anche di reggenze verbali e accordi). Infine, questi dati sono stati salvati in un server SUPSI e in un sistema di archiviazione esterno (*cloud*),[185] entrambi sicuri e accessibili unicamente alle persone coinvolte nei lavori.

Per potere procedere con l'analisi, a ogni allievo è stato assegnato un codice alfanumerico che identifica l'istituto, la classe e, randomizzato rispetto all'ordine alfabetico, il numero della prova. Queste le abbreviazioni assegnate a ogni classe e istituto (in ordine di somministrazione):

Istituto e classe	**Abbreviazione**
Liceo Cantonale di Mendrisio, 2E	2E_LiMe
Liceo Cantonale di Mendrisio, 2H	2H_LiMe
Centro professionale Tecnico di Locarno, OE1	OE1_CPT_Loc
Centro professionale Tecnico di Locarno, Rr1	Rr1_CPT_Loc
Centro professionale Tecnico di Locarno, OI2	OI2_CPT_Loc
Centro professionale Tecnico di Locarno, P2b	P2b_CPT_Loc
Centro professionale commerciale di Lugano, 1EE	1EE_CPC_Lug
Centro professionale commerciale di Lugano, 2MA	2MA_CPC_Lug
Centro professionale commerciale di Lugano, 1EC	1EC_CPC_Lug
Centro professionale commerciale di Lugano, 2EA	2EA_CPC_Lug
Centro professionale commerciale di Locarno, 1MB	1MB_CPC_Loc
Centro professionale commerciale di Locarno, 1VIB	1VIB_CPC_Loc
Centro professionale commerciale di Locarno, 1EB	1EB_CPC_Loc
Centro professionale commerciale di Locarno, 1EA	1EA_CPC_Loc
Centro professionale commerciale di Locarno, 2GID	2GID_CPC_Loc
Centro professionale commerciale di Locarno, 2EB	2EB_CPC_Loc
Centro professionale commerciale di Locarno, 2EC	2EC_CPC_Loc
Centro professionale commerciale di Locarno, 2VIA	2VIA_CPC_Loc

[185] Per l'archiviazione si è deciso di utilizzare il sistema *Switchdrive*.

Centro professionale commerciale di Locarno, 2MB	2MB_CPC_Loc
Centro professionale commerciale di Locarno, 1MC	1MC_CPC_Loc
Centro professionale commerciale di Chiasso, 2VIB	2VIB_CPC_Chia
Centro professionale commerciale di Chiasso, 2EA	2EA_CPC_Chia
Centro professionale commerciale di Chiasso, 2CEA	2CEA_CPC_Chia
Centro professionale tecnico di Mendrisio, 1murC	1MURC_CPT_Mend
Centro professionale tecnico di Mendrisio, 1IE	1IE_CPT_Mend
Centro professionale del verde di Mezzana, classe II	2_CPV_Mezz
Centro professionale tecnico di Mendrisio, 1murD	1MURD_CPT_Mend
Centro professionale tecnico di Mendrisio, 2montB	2MONTB_CPT_Mend
Centro professionale tecnico di Mendrisio, 1murA	1MURA_CPT_Mend
Liceo Cantonale di Mendrisio, 1E	1E_LiMe

Tabella 13. Corrispondenze tra istituto scolastico e codice alfanumerico.

Al termine delle somministrazioni in marzo 2021, si è proceduto a escludere gli allievi che non rientravano nel target. Grazie alla digitalizzazione e alla trascrizione erano già stati individuati alcuni possibili parametri per l'analisi, e quindi in una prima fase sono state descritte queste osservazioni. Secondariamente sono state passate in rassegna tutte le risposte e quindi identificate quali tipologie di inferenze fossero riconducibili a quale tipo di ragionamento (secondo il quadro teorico impostato per l'analisi). Da ultimo sono stati selezionati alcuni esempi di risposta per ognuna delle strategie di *problem solving* identificate. Questi dati preparatori sono stati poi utili per l'impostazione successiva dell'analisi e l'approfondimento relativo. Il corpus finale delle occorrenze utilizzabili per la parte analitica della ricerca corrisponde a 6684 risposte agli *item* e 4608 dati relativi al questionario sulle abitudini di lettura. Un ulteriore elemento che ha avuto una grande utilità nell'analisi successiva è stato il resoconto[186] che ogni classe partecipante alla prova ha ricevuto tra maggio e giugno 2021; questa analisi superficiale dei dati, eseguita singolarmente per ogni gruppo-classe (senza però escludere gli allievi che non rientravano nel *target*), ha permesso di individuare delle analogie nella risoluzione di determinate inferenze e ha quindi in seguito facilitato l'analisi comparativa.

La presentazione dei dati nel *Capitolo 5* avviene seguendo l'ordine progressivo degli esercizi: dal testo 1 si procede fino al testo 9, e da ultimo sono riportati i dati di QL. Per ogni

[186] Il materiale è stato distribuito in maniera confidenziale solamente ai docenti delle classi interessate; questi rapporti sono a oggi disponibili e consultabili previa richiesta – per ragioni di spazio si è infatti deciso di non includere tutti i rapporti di classe tra i documenti in appendice.

testo si procede ordinatamente per *item*: in primo luogo (nel sottoparagrafo designato come §N.1) vengono presentati i dati sotto forma di grafici; in secondo luogo (sempre nel sottoparagrafo §N.1) vengono illustrate le differenti tipologie di inferenze rilevate, il loro grado di plausibilità in base a quanto riportato esplicitamente nel testo, e alcune delle risposte autentiche. In terzo luogo (nel sottoparagrafo designato come §N.2) si procede all'analisi dei dati illustrando alcune possibili ipotesi interpretative legate al contesto inferenziale di quel singolo *item* o dell'intero testo, la loro plausibilità e quali altre osservazioni possono essere espresse a proposito del *problem solving* inferenziale tendenzialmente adottato dalla maggioranza. Ad alcuni testi sono state dedicate più pagine di analisi rispetto ad altri, poiché i dati ricavati hanno consentito di approfondire maggiormente il discorso legato alle diverse tipologie di inferenza; in particolare questo si può notare con i testi in cui ci sono domande aperte oppure *multiple choice* ma con un'esplicita richiesta di motivazione della risposta.

CAPITOLO 5

ANALISI DEL CAMPIONE DI DATI RACCOLTO

5.1 Testo 1

5.1.1 Presentazione dei risultati[187]

Gli allievi che hanno risposto ai due *item* relativi allo stimolo denominato *Esercizio 1* (che comprende sia l'*Esercizio 1.1* sia l'*Esercizio 1.2*) sono in totale 384, di cui 227 allievi e 157 allieve; di questi 384 allievi, 207 sono di seconda (102 allieve e 105 allievi) e 177 sono di prima (55 allieve e 122 allievi).

Domanda 1.1

La domanda di apertura della prova chiede che gli allievi immaginino un finale per il racconto che viene loro presentato. Data la composizione dello stimolo, per evitare che gli allievi voltando pagina per rispondere alla domanda potessero scorgere il testo nella sua interezza (quindi anche l'ultima parte), le versioni 1.1 e 1.2 dell'esercizio sono state separate dal foglio con le istruzioni per lo svolgimento della prova di lettura (*Allegato 5*).[188]

Il testo della prima domanda riporta esplicitamente che al racconto è stata levata la frase finale, perciò ci si sarebbe aspettati che gli allievi a loro volta avrebbero risposto con un'unica proposizione. In realtà molti di loro hanno deciso di prendersi il tempo per ragionare sul testo e fare affidamento sulle loro conoscenze enciclopediche personali (inserite nel contesto delle *story grammar*) per scrivere un finale alternativo; in alcuni casi addirittura vi sono stati allievi le cui risposte superavano la lunghezza del testo stesso, mostrando un notevole impegno nello svolgimento di tale compito. In una classe in particolare la docente titolare ha riferito che durante i primi mesi dell'anno scolastico ha esercitato la scrittura creativa, e risultati sono ben visibili nelle risposte di questi allievi: molto bene articolate (l'argomentazione logico-sintattica risulta nettamente più sviluppata rispetto alle altre classi), molto originali, e strettamente correlate al genere scelto per proseguire il racconto (ad esempio chi ha interpretato il racconto come fantasy ha introdotto degli elementi appartenenti a tale genere). Questo è un esempio di tali risposte: «Il cavallo nero vedendo la scena cominciò a preoccuparsi, scalciando e alzandosi, cominciò a disturbare il cavallo bianco, saltandoli addosso. sentendo i rumori un contadino che passava di lì, cominciò a vedere e chiamò altre persone per cercare di calmare la situazione. Arrivò un veterinario e riuscì ad aprirgli la pancia, fancendo uscire l'uomo // Ancora vivo» (5_2EA_CPC_Chia).

[187] Se non diversamente indicato, tutte le citazioni presenti in §5.1.1. e in §5.1.2. sono tratte dall'*Allegato 4* e dall'*Allegato 6*.

[188] Tale foglio contiene le istruzioni della prova di lettura, che sono comunque state ricordate a voce al momento della distribuzione della prova in ogni classe. In particolare, si ricorda agli allievi che, una volta terminato un esercizio, non è più possibile tornare indietro.

È stato possibile identificare cinque differenti tipologie di risposta, che vengono qui suddivise in base al contenuto e a quanto esso sia coerente con il testo originale. Le prime due codifiche[189] ("1. Narrativa letterale positiva" e "2. Narrativa letterale negativa") si riferiscono generalmente a un'interpretazione del racconto a un livello letterale, che rimane molto aderente alle informazioni presenti nel testo (a volte introducendo degli ulteriori personaggi per mantenere coerente la narrativa). Si è deciso di suddividere questo tipo di codifica in quelle che terminano con un finale positivo e quelle che, invece, assegnano alla storia un finale negativo. Alla prima categoria appartengono, tra le altre, anche le risposte che presentano delle analogie con la fiaba di *Cappuccetto rosso*: «Il cavaliere all'interno della pancia fece di tutto per potere uscire, con se aveva un vecchio coltello e da dentro provò a ferire il cavallo per poi aprirli la pancia e provare ad uscire, dopo molti tentativi ci riuscì e ne uscì vivo» (17_2MA_CPC_Lug); «Dopo averlo mangiato, non si sente tanto bene. Decide quindi di andare a dormire un po'. Gli abitanti del villaggio dopo un paio di ore che non trovano più il re, iniziano a cercarlo. Quando videro il cavallo video che dalla sua pancia spuntavano tre triangoli verso il basso. Quelle punte gli ricordarono immediatamente la corona del re. Aprirono la pancia del cavallo e salvarono il loro amato re. Per festeggiare fecero una cerimonia per tutto il villaggio» (1_2H_LiMe); «Secondo me la storia potrebbe finire come le favole, cioè che qualcuno potrebbe venire a soccorrere l'uomo che è stato mangiato» (13_1EB_CPC_Loc). Vi sono quindi due possibilità: nel primo caso il re è in grado di salvarsi da solo, mentre nel secondo interviene un attore esterno che libera il re dalla pancia del cavallo; l'integrazione di ciò che accade nella fiaba classica dipende con tutta probabilità da quale versione di *Cappuccetto rosso* l'allievo conosce.[190]

Altri esempi appartenenti alla prima categoria sono quelli che vedono i cavalli riconquistare la libertà oppure più in generale non subire alcun rimprovero per il loro gesto: «I due cavalli si incolparono l'un l'altro, ma ormai era fatto e continuarono per la loro strada» (7_1VIB_CPC_Loc); «Secondo me dopo che il re Moro morì ucciso dal cavallo bianco resto lì steso al suolo a degradarsi e il cavallo bianco e il cavallo nero se ne andarono dalle stalle e andarono nei prati» (1_P2b_CPT_Loc). Addirittura, vi sono dei casi in cui il cavallo, avendo dimostrato la propria superiorità, acquisisce il diritto al trono: «E così fu nominato un nuovo Re, un bellissimo purosangue molto feroce e molto agile» (11_2MB_CPC_Loc).

[189] Si è deciso di utilizzare il termine *codifica* con il medesimo significato adottato nelle prove standardizzate, ovvero l'identificazione di OECD PISA (2018), che si basa sul contenuto della risposta e una serie di elementi che devono comparire in essa per essere considerata parte di una categoria oppure dell'altra.

[190] Nella tradizione popolare (e orale) è possibile imbattersi in molteplici contaminazioni, prima fra tutte quella con la fiaba di *Pinocchio* in cui è il burattino a salvare se stesso e il padre dalla pancia del pescecane (cfr. Antoniazzi, 2012).

Il secondo tipo di codifica, invece, vede degli altri tipi di finale della storia: uno tragico, in cui muoiono più persone (ad esempio per mano di altri personaggi che vengono introdotti, come cavalieri e stallieri), e un altro in cui il cattivo viene punito (il cavallo bianco viene ucciso) e la morte del re vendicata. Questi alcuni esempi di risposta: «I combattenti corsero verso il cavallo, impauriti che la bestia possa mangiare anche loro, lo uccisero» (12_1EA_CPC_Loc); «Così il cavallo venne subito immobilizzato e ucciso per via di essersi mangiato il Re Moro» (12_1EB_CPC_Loc). Vi sono poi alcune occorrenze "ibride" che sembrano andare verso una risoluzione positiva, ma con la dilatazione estrema del tempo della narrazione giungono a un finale che appartiene invece alla seconda categoria, quella negativa: «Subito dopo il cavallo bianco aiutò Quello nero a scappare, e insieme andarono nel loro habitat naturale, dove condussero una vita tranquilla. Dopo un po' di tempo però furono trovati da una persona, e vennero portati nello stesso posto in cui il cavallo bianco mangiò l'uomo. Questa volta però furono uccisi nel tentativo di fare male ad un'altra persona» (14_1EE_CPC_Lug).

La terza tipologia di codifica rappresenta una lettura del racconto che va verso una dimensione maggiormente interpretativa ed elaborativa, staccandosi quindi dal contesto letterale. Anche in questo caso è possibile distinguere due differenti tipologie di risposta (che nella tab. 14 sono rappresentate insieme proprio per la loro simile natura elaborativa): nella prima viene menzionata la possibilità che quanto accaduto sia solamente un sogno, mentre nella seconda vengono menzionate possibili interpretazioni metaforiche del racconto. Si riportano di seguito alcune delle risposte: «Secondo me quando il cavallo bianco mangio il re, lui si svegliò perché era un incubo» (10_2EA_CPC_Lug); «"Re Moro si svegliò tutto sudato"» (13_2E_LiMe); «Fu in quel momento che si svegliò bruscamente, si guardò attentamente intorno e capì che era stato solamente un brutto sogno» (15_1EB_CPC_Loc); «Secondo me per "Re Moro" si intende l'impersonificazione di qualche cibo ma di qualità così elevata da definirla "Re". Quindi la storia rivela che in realtà il cavallo non ha mangiato una persona ma altro» (3_Rr1_CPT_Loc).

La quarta opzione di codifica è stata utilizzata per tutte le occorrenze in cui sono stati identificati degli elementi relativi al mondo reale (quindi per gli allievi che non interpretano il racconto come appartenente al genere fantastico). Da un lato si possono distinguere gli allievi che hanno menzionato la natura erbivora del cavallo (quindi non è possibile che mangi un essere umano), dall'altro gli allievi che hanno identificato la partita a scacchi.[191] Questi alcuni esempi di risposta: «Il re essendo un pedone degli scacchi facendo così perse la partita»

[191] Sono in totale 28 gli allievi che hanno menzionato questa interpretazione, ovvero il 7.3% del totale.

(16_2EA_CPC_Lug); «Dato che è impossibile che un cavallo mangi realmente un uomo, le opzioni sono due: - il Re Moro si sveglia, perché stava sognando // - è un racconto di fantasia (a me ricorda gli scacchi, dove appunto i pezzi si mangiano a vicenda e ci sono Re e cavalli bianchi e neri)» (13_2EB_CPC_Loc); «Il re in realtà è di legno, egli è una pedina degli scacchi, che facendo una mossa sbagliata è stato "mangiato" dal "cavallo" avversario» (6_1E_LiMe).

La quinta e ultima opzione di codifica racchiude quelle risposte che non sono pertinenti con il racconto, che ripetono semplicemente dei fatti già descritti esplicitamente nel testo, oppure in cui la risposta è completamente assente. Questi alcuni esempi: «In un sol boccone, il cavallo si fece una bella mangiata!» (15_1E_LiMe); «Viene mangiato» (8_2MONTB_CPT_Mend); «Il testo potrebbe finire così» (16_2E_LiMe).

Vi sono poi degli esempi, come il seguente, ai quali è stato difficile assegnare una codifica: «Il Re Moro pensava già alla sua morte, "come sarebbe stato brutto morire da un cavallo" si disse. Ma poi vide il cavallo bianco, non lo stava mangiando, ma lo stava leccando voleva solo giocare un pò. Il cavallo bianco aveva paura dei rumori che c'erano nella battaglia e dal momento che vide il Re senza armi pensò subito che fosse buono» (2_1MC_CPC_Loc). In questo caso vengono ripresi dei tratti appartenenti sia alla prima categoria (il finale positivo) sia alla terza (un'elaborazione degli elementi testuali che consente di ricostruire un contesto lontano dall'originale).[192] Inoltre, già in questo primo *item* sono risultate piuttosto numerose le occorrenze in cui gli allievi hanno lasciato vuoto lo spazio di risposta; una parte di questi si è giustificata nella domanda successiva (Domanda 1.2) dicendo che, non avendo alcuna idea di come proseguire (oppure non avendo capito il testo), ha preferito non scrivere nulla.

Siccome non è stata trovata alcuna rilevanza nel genere, si è deciso di non separare le risposte di ragazze e ragazzi. I dati si possono rappresentare graficamente come segue:

[192] Questo esempio nello specifico è stato inserito nel quarto tipo di codifica a causa della rappresentazione reale di quanto potrebbe essere successo secondo l'allievo (non si basa sulla *story grammar*, bensì sulle sue conoscenze personali).

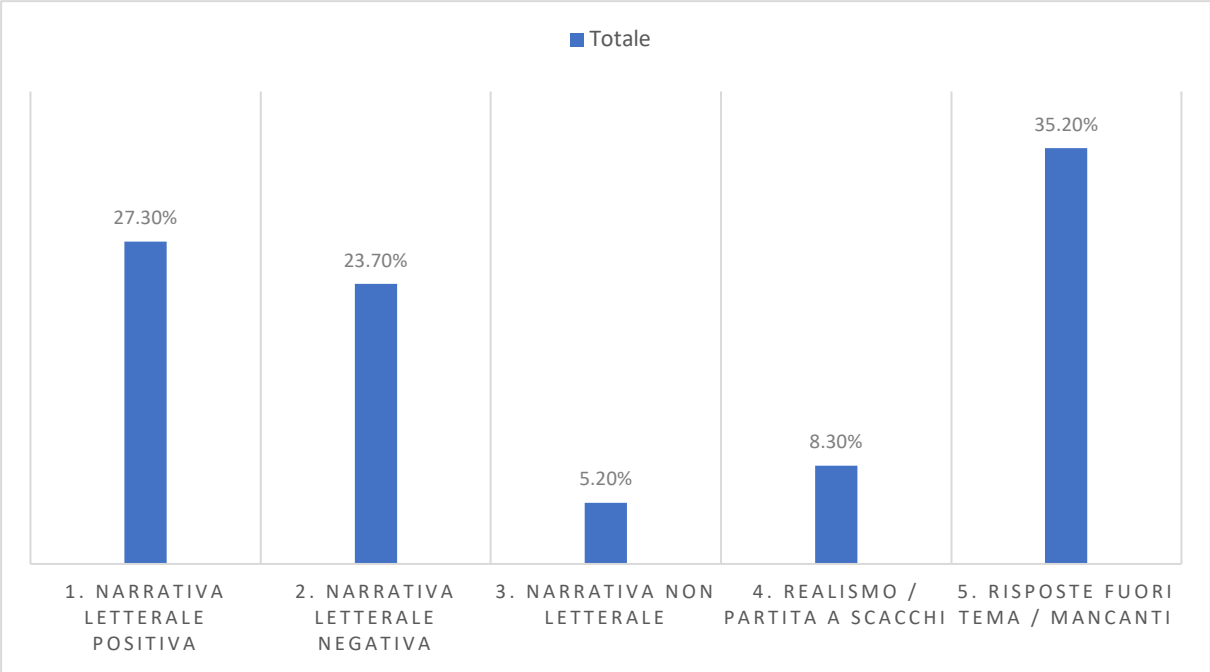


Tabella 14. Risposte alla domanda 1.[193]

Secondo quanto illustrato nella tab. 14, le tipologie di risposte maggiormente scelte sono quelle che vedono un'interpretazione letterale dei componenti del testo senza però rilevare delle possibili analogie con altri mondi che non siano quelli della narrativa fantastica (tipologia 1 e 2, per una percentuale totale del 51%). A seguire vi sono le occorrenze in cui gli allievi hanno individuato un maggiore realismo nella storia e sono quindi giunti a due tipi di conclusione: che il racconto non potesse essere realistico, oppure che si potesse trattare di una partita di scacchi (tipologia 3 e 4). Un discorso dedicato merita invece il numero oggettivamente maggiore di occorrenze, ovvero quello che è stato assegnato alle risposte fuori tema o alle risposte mancanti, poiché si tratta di percorsi interpretativi che sembrano essere stati influenzati più dalla modalità di svolgimento della prova che dal contenuto del testo. È stato spiegato poco sopra che molti allievi hanno ripreso esattamente le parole presenti nel testo, senza rielaborarle: questo, secondo la logica delle prove di lettura e comprensione svolte nel contesto scolastico, è un modo che ha l'allievo per giustificare le sue risposte (ovvero facendo riferimento a qualcosa di concretamente menzionato nello stimolo). In questo caso, tuttavia, tale strategia non ha consentito lo sviluppo di ipotesi interpretative che potessero mostrare quali conoscenze pregresse il lettore decide di attivare per risolvere l'esercizio; questo sembra dimostrare che l'ambiente di verifica ha una forte influenza sull'allievo.

[193] $N = 384$; $N_F = 227$; $N_M = 157$.

Domanda 1.2

In questo secondo *item* l'esposizione della risposta viene guidata da una domanda divisa in due parti. Queste, idealmente, avrebbero dovuto portare a due momenti riflessivi nell'allievo: il primo (che si può considerare come una sorta di "rinforzo positivo") in cui l'allievo viene rassicurato sul fatto che il testo fosse stato costituito in modo da trarlo in inganno; il secondo in cui sarebbe stato opportuno citare le molteplici interpretazioni che potevano essere esposte a partire dalla terminologia fornita e l'assenza di un contesto che potesse confermare o meno le ipotesi interpretative. I dati raccolti grazie a questa domanda non vengono riportati graficamente poiché per la maggior parte si tratta di risposte fuori tema oppure non sufficientemente precise da potervi ricavare un'analisi più particolareggiata degli elementi presenti. Si ipotizza che questa mancanza possa derivare sia da una non sufficientemente chiara formulazione della domanda in relazione a quanto richiesto nell'*item* precedente, sia da una non completa comprensione né del testo né del meccanismo necessario alla risoluzione dell'inferenza (e quindi alla possibilità di riformulare le proprie ipotesi interpretative se queste non soddisfano l'aspettativa generata in precedenza).

In generale, è stato notato come la maggior parte degli allievi abbia risposto alla domanda riprendendo esattamente le stesse parole dell'*item* (oppure del testo) seguendo un tipo di ragionamento influenzato probabilmente dal contesto nel quale si è svolta la prova. Si è infatti notato anche in precedenza che gli allievi tendono a cercare le parole esatte nel testo per potere giustificare le loro scelte, un agire probabilmente dato dalle prove di lettura e comprensione che generalmente vengono svolte a scuola (e per le quali è necessario riferirsi continuamente al testo per rispondere). Questi sono alcuni degli esempi di questo tipo di risposta: «Perché non si legge la parola "scacchi" e quindi si fraintende molto facilmente» (1_Rr1_CPT_Loc); «Non mi aspettavo parlasse di scacchi perché il re aveva un nome quindi non pensavo fosse scacchi» (11_1EE_CPC_Lug); «No perché non specifica che è il Re dei scacchi» (3_1MB_CPC_Loc).

Sono invece molte meno (14.8%) le occorrenze in cui gli allievi menzionano la mancanza di un contesto sufficientemente chiaro (che consentisse quindi di disambiguare quanto presentato): «No, non mi aspettavo un finale simile ma sono rimasta felicemente sorpresa: il finale ha dato senso al racconto, inserendolo in un contesto dove un cavallo che mangia un re non ci lascia turbati e confusi, ma bensì ci strappa un sorriso e toglie la perplessità arrivata con la lettura» (12_2H_LiMe); «No, non mi aspettavo un finale simile. Perché solo nell'ultima frase si capisce il contesto della storia» (10_1EE_CPC_Lug); «L'ultima frase è quella che da un senso al testo, permette di capire il contesto. Dopoche la si legge fa senso ed è ovvio che si tratti di scacchi» (9_2MA_CPC_Lug); «Perché non avevo intuito che centraveno

gli scacchi» (11_1VIB_CPC_Loc); «Non mi aspettavo un finale così. È facile fraintendere il senso perché era logico il testo» (7_1EB_CPC_Loc[194]); «Secondo me un finale simile non è per nulla facile immaginarlo ad una prima lettura, perciò no, non me lo sarei aspettato // è facile fraintendere il racconto quando si toglie l'ultima frase, perché si elimina un informazione a cui molti lettori non arriverebbero ad una prima lettura. Si elimina il contesto in cui la storia acquisirebbe un senso» (18_2MB_CPC_Loc).

Ancora meno (6%) sono le risposte che menzionano direttamente la polisemia dei termini usati per scrivere il racconto e che potevano quindi trarre in inganno. Questi sono alcuni degli esempi: «Non mi aspettavo un finale del genere perché non c'è nessun elemento che si utilizza solo negli scacchi» (15_2H_LiMe); «Sì perché nel testo ci sono parole che possono andare bene anche per una battaglia medievale e per un match di scacchi (Re, Cavallo Nero, Cavallo Bianco, "si mosse")» (2_1VIB_CPC_Loc).

Infine sono state raccolte alcune risposte in cui il pensiero articolato rende complesso stabilire se l'allievo abbia compreso la domanda (e la tipologia di esercizio) oppure no: «Io non mi aspettavo questo finale perché pensavo che fosse un testo fatto apposta in maniera particolare, ma con l'aggiunta dell'ultima frase mi sono reso conto che è un testo del tutto normale» (16_2E_LiMe); «Mi aspettavo un finale diverso perché non pensavo che fosse una storia specifica ovvero con un senso» (7_OE1_CPT_Loc); «No sinceramente non aspettava un finale così» (1_2EA_CPC_Lug); «No non me lo aspettavo, Perché un ragazzo o ragazza puo facilmente fraintendere» (5_P2b_CPT_Loc); «Sì, mi aspettavo un finale simile ed è facile fraintendere il senso di questo racconto» (16_2EB_CPC_Loc); «Non mi aspettavo un finale simile, secondo me è molto facile fraintendere il senso di questo racconto siccome io personalmente non mi aspettavo un finale del genere» (12_2CEA_CPC_Chia); «Non pensavo che finiva così, Pensavo che finiva in un modo più brutto» (14_1MURD_CPT_Mend). Anche in queste occorrenze è possibile notare soprattutto l'esatta ripresa lessicale per rispondere al quesito posto. In particolare, ciò che stupisce in questo genere di risposte è il fatto che gli allievi determinino che il testo sia facilmente fraintendibile senza però aggiungere delle argomentazioni a sostegno delle loro idee. Si può ipotizzare che vi siano due motivi principali: il primo riprende quando accade nella prima categoria menzionata, in quanto gli allievi sembrano essere stati influenzati dal contesto e dalla modalità nei quali si è svolta la prova di lettura e comprensione; il secondo, invece, riguarda un finale che, non corrispondendo alle

[194] Si può ipotizzare che in questo caso l'allievo si riferisca alla macrostruttura del testo, che rispetta i principi di coerenza e di coesione nonostante sia privo della parte finale.

aspettative elaborate in un primo momento, mette l'allievo di fronte all'incapacità di riformulare nella propria mente quanto appena letto.

5.1.2 Commento ai risultati

Il testo di apertura della prova è tratto da una raccolta di racconti di Benni (1994). La scelta è ricaduta su di esso principalmente per la possibilità di manipolarlo e quindi adattarlo allo scopo necessario alla prova, e secondariamente perché, sulla base del QL pilota, un testo simile (per lunghezza, tematica e genere) poteva essere un buon indicatore della tipologia di prova che gli allievi erano chiamati ad affrontare. Si è purtroppo notato come in questo genere di esercizio molti allievi hanno preferito non rispondere alle domande (soprattutto alla prima); si ipotizza che si possa trattare di una scelta legata allo "sforzo" del dovere scrivere quello che sembrava una motivazione piuttosto lunga ed elaborata, dato che il medesimo atteggiamento è stato riscontrato in altri stimoli di PL impostati in maniera molto simile (in particolare nelle domande unicamente aperte). Inoltre, questa scelta di non indicare la propria risposta potrebbe essere dovuta all'impostazione delle prove di lettura e comprensione nel contesto scolastico dove, se un'informazione non è presente in maniera esplicita nel testo, allora non è possibile sostenere la propria ipotesi interpretativa.

Particolarmente importante in questo caso è il fatto di potere (anzi, è espressamente richiesto) interpretare individualmente i due testi (cfr. Slobin, 1987). Tale attività è resa possibile dalle «*no topic conditions*»[195] e dalla mancanza di prerequisiti contestuali nei quali il testo si inscrive; questo, idealmente, avrebbe dovuto consentire l'attivazione di aspettative ancorate al genere testuale (similmente a quanto visto in precedenza per le *story grammar*) e quindi guidare l'interpretazione (Bransford & Johnson, 1973, p. 718). Il riconoscimento dello stimolo presentato come appartenente alla narrativa, che può essere considerata di genere fantastico oppure essere associata a un tipo di scenario più realistico, fornisce già un'idea al

[195] Con *no topic conditions* si intende la mancanza di informazioni chiave che possano portare a un'identificazione univoca e chiara del contesto nel quale l'azione si inscrive (cfr. Bransford & Johnson, 1973). In questo caso il lettore è quindi chiamato a formulare delle ipotesi interpretative (basate generalmente sulle sue conoscenze pregresse e sul funzionamento della grammatica delle storie, qui molto presente) e quindi a proseguire nella lettura per capire se esse possano essere confermate o meno.
Bransford e Johnson (1973) hanno sviluppato una serie di studi che dimostrano come una corretta elaborazione del contesto in cui si inscrive un testo scritto è un prerequisito fondamentale per la sua comprensione (*relevant contextual knowledge is a prerequisite for understanding*» (Bransford & Jonson, 1973, p. 717). A differenza di quanto presentato in questa sede, i loro studi prevedevano anche una serie di domande di *recall*, per cui se l'allievo era stato in grado di figurarsi un contesto corretto, questa azione portava effettivamente a un risultato migliore. È interessante sottolineare che uno di questi esperimenti (che si può rinominare il *balloons experiment*) prevedeva anche la presentazione di materiale visivo che aiutasse gli allievi a figurarsi un'immagine mentale del testo letto (cfr. Bransford & Johnson, 1972, pp. 718-722).

lettore degli schemi presenti nella MLT che è necessario richiamare per formulare delle ipotesi relative all'interpretazione del testo (soprattutto a livello macrostrutturale). Grazie alle risposte degli allievi ricavate da QL si sperava di potere individuare alcune caratteristiche specifiche di un genere o di un altro (ad esempio se un allievo indica di leggere esclusivamente il genere fantasy, allora la sua risposta avrebbe incluso elementi tipici di esso); purtroppo non è stato possibile trovare delle correlazioni specifiche. Si è notato però che generalmente chi ha dichiarato di leggere almeno 3 generi differenti e di leggere almeno 1-2 libri all'anno per il proprio piacere personale, raramente ha evitato di rispondere alla domanda; questa tendenza a evitare di fornire delle risposte a domande aperte è stata infatti osservata principalmente tra i non-lettori.

Buona parte degli allievi ha interpretato questo racconto come appartenente al genere fantastico, rimanendo quindi ancorato al livello letterale nell'elaborazione degli elementi testuali. Per tale ricostruzione contestuale gli allievi hanno sollecitato soprattutto la MLT, in quanto si assiste dapprima alla formulazione di un'ipotesi interpretativa di tipo *forward* (quindi un'aspettativa che, partendo dal contenuto del testo, cerca una possibile interpretazione al suo esterno), e in seguito a un'integrazione di tali informazioni per potere produrre il finale richiesto integra delle conoscenze pregresse del singolo. Gli schemi culturali comuni che emergono sono principalmente quelli legati al genere della fiaba, mentre tutto ciò che è stato aggiunto (che non trova un corrispettivo effettivo nel testo, come ad esempio stallieri e cavalieri) è frutto delle esperienze e delle conoscenze pregresse del singolo lettore. Date alcune differenze rilevanti nonostante la fonte fiabesca scelta sia la stessa, si può parlare di "contaminazione"[196] dei racconti presenti nella MLT degli allievi (dipendenti proprio dall'esperienza personale di ognuno) che può avvenire sia a livello elaborativo (agendo direttamente sui personaggi già presenti nel racconto) sia a livello integrativo (di fatto modificando l'ambientazione contestuale).

Per quanto concerne gli allievi che hanno interpretato il testo come appartenente al genere della narrativa (fantastica), sono stati menzionati due possibili finali: uno che si conclude in maniera positiva e uno in maniera negativa. Per il primo sembra avere giocato un ruolo importante la considerazione (e quindi l'integrazione) della fiaba di *Cappuccetto rosso*, in cui il lupo, avendo commesso un'azione malvagia, viene punito; questo consente di riportare una sorta di equilibrio nella narrazione, che vede il trionfo degli "innocenti" (il re) e la giusta

[196] Per *contaminazione* si intende in questo caso il significato che tale termine assume nell'ambito letterario, ovvero la «fusione di elementi di diversa provenienza nella composizione di un'opera letteraria» (Contaminazione, n. d.). Cfr. anche Antoniazzi (2012).

punizione per il "cattivo" (il cavallo). Come visto in precedenza, infatti, l'analogia con la fiaba classica, nella versione dei fratelli Grimm, è riscontrabile anche a livello terminologico, con il verbo *mangiò*[197] che rinvia proprio a ciò che accade a Cappuccetto rosso e alla nonna, inghiottite dal lupo e in seguito liberate dal cacciatore. In questo caso intervengono delle persone dall'esterno che salvano il re, mentre in altri è lo stesso re a essere in grado di salvarsi dall'interno della pancia del cavallo analogamente a quanto accade in un'altra fiaba classica, *Pinocchio*.[198] Si veda inoltre un esempio molto elaborato della strategia integrativa e di cui è facilmente riconoscibile la contaminazione letteraria (dantesca): «Mentre il Re scendeva molto lentamente dal esofago, ad un certo punto finì per toccare terra, una terra anzi un mondo completamente arido, il Moro preso dal panico e dalla disperazione si mise in posizione fetale, con le lacrime che scendevano giù a catinelle come per idratare quel secco Terreno. Ad un certo punto un uomo gli Tocco la spalla presentandosi come Caronte e gli disse di stare calmo che questo è solamente il primo girone» (10_OE1_CPT_Loc).

Per quanto concerne un altro tipo di elaborazione degli elementi testuali, ovvero quello che vede gli allievi realizzare che la dimensione del racconto non è favolistica bensì onirica o reale, sono stati menzionati alcuni esempi in precedenza. Si vuole ora riportare una risposta molto interessante in quanto si nota come l'allieva intuitivamente abbia capito di muoversi in un contesto straniante, ma non è in grado di spiegarsi in maniera chiara (vengono in qualche modo a mescolarsi i due piani, quello narrativo e quello reale): «Secondo me la storia finisce che il Re Moro riesce in qualche modo a liberarsi, anche perché è impossibile che un cavallo mangi una persona» (7_2EA_CPC_Chia[199]). Quanto menzionato in quest'ultima parte della risposta, ovvero che un cavallo è un animale erbivoro e quindi non potrebbe fisicamente mangiare un essere umano, è un punto sollevato dalla maggior parte degli allievi le cui risposte sono state codificate come appartenenti alla tipologia "3. Narrativa non letterale". La presenza

[197] «"*Aber, Großmutter, was hast du für ein entsetzlich großes Maul!" – "Dass ich dich besser fressen kann!" Kaum hatte der Wolf das gesagt, so tat er einen Satz aus dem Bette und verschlang das arme Rotkäppchen*» (Brüder Grimm, n. d.). In alcune delle versioni italiane viene utilizzato il verbo *ingoiare* (sia per la nonna sia per la bambina), ma nell'immaginario collettivo la fiaba viene raccontata con il verbo *mangiare*. È importante inoltre distinguere tra la versione dei fratelli Grimm e quella di Charles Perrault, in quanto in quella raccontata da quest'ultimo non è presente la figura del cacciatore e, di conseguenza, nemmeno un lieto fine (cfr. Bettelheim, 2005).

[198] Nella versione di Collodi de *Le avventure di Pinocchio* (1999 [1883]), il burattino viene ingoiato da un «Pescecane» e, nello stomaco del cetaceo, incontra anche suo padre, Geppetto. I due riescono a uscire autonomamente dalla bocca del Pescecane, senza conseguenze per nessuno dei protagonisti della vicenda – insomma, nessuno viene ucciso (pp. 205-208).

[199] Nella domanda successiva l'allieva è stata in grado di spiegare questa sua intuizione: «No non mi aspettavo un finale così, è molto facile fraintendere perché si parla solo del cavallo, non anche degli scacchi» (7_2EA_CPC_Chia).

di questo genere di azione porta a una sensazione di straniamento (che l'ipotesi interpretativa deve tentare di risolvere).

Per potere inscrivere questa azione nel contesto interpretativo da loro elaborato, alcuni allievi hanno preferito entrare nella dimensione onirica, dove oggettivamente questo gesto è possibile; così facendo, è stato modificato ancora più drasticamente il contesto (che, al contrario della cornice narrativa così introdotta, non si trova in una dimensione reale, bensì in una immaginativa).[200] Per quanto concerne gli allievi che hanno individuato il contesto scacchistico in cui si svolge la storia, si ipotizza che essi abbiano intuito la natura polisemica dei termini utilizzati per costituire il racconto (cfr. Nerlich, 2003; La Mantia, 2012) nonostante nell'*item* successivo non siano riusciti a spiegare né a menzionare (direttamente o indirettamente) questo fenomeno. Si può quindi dire che intuitivamente abbiano compreso quale fosse il gioco linguistico, oppure che, conoscendo il gioco degli scacchi, sono riusciti a non farsi ingannare.

Lo scopo dell'*Esercizio 1.2* era di consentire agli allievi di individuare il contesto in cui il testo si inscrive e quindi di ragionare sulla polisemia dei termini che, se non elaborati come previsto, portano a un'interpretazione che può essere più o meno plausibile, ma comunque lontana da quella effettiva. Idealmente, l'analisi doveva vertere sul tipo di vocabolario (ambiguo) utilizzato che rende più complesso generale delle aspettative. Di fondamentale importanza in questo caso era l'elaborazione, mediante l'attivazione di un'inferenza di tipo semantico-lessicale, di un numero non indifferente di indizi: dei personaggi e degli aggettivi utilizzati per descriverli («Re Moro», «cavallo bianco» e «cavallo nero»), ma anche dei tipi di movimenti che vengono descritti nella seconda parte del testo («mosse», «doppio balzo» e «mangiò»).

Per quanto concerne i primi, il re e i cavalli sono pedine degli scacchi, e i colori bianco e nero sono quelli che rappresentano i due opponenti. Per quanto concerne i secondi, in un contesto reale è più raro trovare il verbo *muovere* non in forma riflessiva (*muoversi* indica infatti una volontà stessa dell'autore del gesto) e anche il movimento del cavallo che, si sottolinea, è un «doppio balzo», poteva generare dei dubbi; quest'ultimo, tuttavia, si ricollega alle conoscenze personali dell'individuo: se non si conosce il gioco degli scacchi, non si può sapere che il cavallo si muove effettivamente in due direzioni (due caselle in avanti e una di lato o viceversa, secondo lo schema di una "L"). Questi indizi, uniti all'impossibilità effettiva che un

[200] È stato notato che è possibile trovare questo tipo di risposte in blocco, ovvero se un'occorrenza è presente in una classe, allora ce ne saranno sicuramente altre (mentre in altre classi non ve n'è nessuna). Questo potrebbe significare che nelle classi in cui gli allievi hanno scelto questa strategia interpretativa può essere stato trattato un tipo di analisi simile, magari anche di recente, che rende quindi più accessibile dalla MLT questo tipo di strategia interpretativa.

cavallo possa mangiare un essere umano in quanto creatura erbivora (mangiare viene utilizzato in contesto scacchistico per definire l'eliminazione di una pedina dal gioco), avrebbero dovuto portare alla formulazione di ipotesi interpretative in base a quanto sopra.

Nell'*Esercizo 1.2* è stato notato che gli allievi rispondono alla domanda lasciando intendere che sono alla ricerca in maniera esplicita della parola *scacchi* all'interno della prima versione del testo (che però non viene menzionata in maniera diretta, ma solo attraverso gli indizi menzionati poco sopra). In questo senso, le risposte date dall'ampia maggioranza degli allievi sono quelle più interessanti: i ragazzi, nonostante sia ormai stato rivelato il contesto in cui il testo si inscrive, continuano a fare affidamento sulla loro prima interpretazione (quindi mantenendo una vicinanza al testo che li porta a considerare la narrazione solamente a livello letterale). Questi alcuni degli esempi più estremi: «Sì, si può fraintendere facilmente perché nessuno si aspetterebbe un re così smemorato» (15_1EE_CPC_Lug); «No, non mi aspettavo, perché un Re non va mai a vedere i cavalli da solo. Lo accompagnano sempre» (17_1EE_CPC_Lug).

È stato inoltre osservato che alcuni allievi sostengono che non sia possibile immaginarsi un contesto scacchistico perché nel testo non si utilizzano termini correlati al gioco: «Non è facile intuire che si parla di scacchi, non vengono utilizzati termini per farlo comprendere» (13_1MB_CPC_Loc); «No non mi aspettavo un finale così, è molto facile fraintendere perché si parla solo del cavallo, non anche degli scacchi» (7_2EA_CPC_Chia); «Nessuno può aspettarsi un finale simile finché non c'è un'indicazione che potrebbe ricordare gli scacchi» (16_2MB_CPC_Loc). Come verrà illustrato anche in testi successivi, questo tipo di strategia mostra che questi allievi non sembrano essere in grado di riadattare la loro prima immagine mentale, ma piuttosto sembrano preferire il movimento inverso dato dall'integrazione di informazioni dall'esterno e quindi l'adattamento del testo a esse.

È altresì vero che, nel caso di questo primo stimolo, l'esercizio può essere risultato più complesso perché gli allievi non conoscono nel dettaglio il gioco degli scacchi, e per questo non sono stati in grado di riconoscere gli indizi testuali espliciti e quindi ricollegarli a degli schemi pregressi. Nel caso specifico di questo primo stimolo di PL (e in particolare del primo *item*), se l'allievo non è stato in grado di individuare il contesto narrativo legato a una partita di scacchi, allora significa che il testo è stato elaborato assumendo un'altra prospettiva, dunque con la creazione di situazioni che possano giustificare la relazione tra i due eventi (libera traduzione da Bransford & Johnson, 1973, p. 389; cfr. anche Black e Bern, 1981, in merito alla ricostruzione di una struttura narrativa non conosciuta o non riconosciuta) che consentissero di mantenere la macrostruttura. Tale operazione è possibile attraverso l'attivazione di inferenze di

tipo connettivo e l'integrazione di informazioni che possono derivare da ipotesi interpretative non direttamente espresse nei materiali di acquisizione, bensì da conoscenze personali (libera traduzione da Bransford & Johnson, 1972, p. 717). Questo tipo di elaborazione degli elementi interpretativi giustificherebbe la necessità che molti allievi hanno di introdurre il testo in un contesto più ampio e a loro noto, spesso considerando anche l'aggiunta di ulteriori personaggi. È inoltre importante che gli allievi considerino che vi possono essere più piani interpretativi di uno stesso testo; se il contesto è assente, allora subentrano le integrazioni dalla MLT che, almeno nella formulazione delle prime ipotesi, possono essere di grande utilità.

Ciò che emerge in maniera significativa grazie a un simile esercizio è la capacità di un lettore di sapere generare inferenze di tipo elaborativo, o meglio di sapere formulare delle aspettative basate sugli indizi testuali espliciti presentati. Le risposte di molti allievi hanno evidenziato come queste ipotesi interpretative vengono generate all'inizio della lettura, ma poi non vengono più adattate nemmeno in virtù della presenza di elementi palesemente in contrasto con questa loro prima interpretazione (in questo caso si intende la "rivelazione" del contesto scacchistico in maniera esplicita e diretta alla fine della seconda versione del testo).

Il mantenimento costante della prima interpretazione formulata include di fatto dei movimenti inferenziali di tipo integrativo (in cui il testo è il punto di arrivo dell'elaborazione e non più il punto di partenza), perciò sono gli indizi testuali ad adattarsi a queste ipotesi iniziali, e non il contrario.[201] In favore di questo modo di agire dei lettori si può considerare quanto avviene solitamente nelle operazioni di disambiguazione:[202] senza le dovute conoscenze legate all'ambiente scacchistico, in questo caso il cotesto non è sufficientemente ricco (o meglio non si presenta come leggibile in maniera univoca) per potere aiutare l'allievo a prediligere un'interpretazione piuttosto che un'altra, ed è per questo che subentrano delle conoscenze pregresse che possono aiutare nella creazione di aspettative che possano avere un senso.[203]

Questo testo idealmente avrebbe dovuto fornire un indizio (indiretto) agli allievi riguardo a come si è sviluppata tutta la prova di lettura; in particolare questo concerne la formulazione delle loro ipotesi interpretative che, in base agli indizi testuali esplicitamente forniti, possono risultare più o meno plausibili. Tuttavia, questa associazione tra il primo testo e i successivi non sembra essere stata percepita.

---

[201] La medesima strategia viene adottata anche in altri testi le cui condizioni cotestuali (limitate) sono molto simili (cfr. in particolare l'*Esercizio 7*).
[202] «Quanto alla funzione disambiguante del contesto, essa interviene quando occorre scegliere tra le possibili interpretazioni di espressioni ambigue, cioè di parole o strutture sintattiche che sono associate a due significati logicamente distinti» (Ferrari, 2014, p. 61).
[203] Cfr. Graesser & Clark (1985).

5.2 Testo 2

5.2.1 Presentazione dei risultati[204]

Gli allievi che hanno risposto ai tre *item* relativi allo stimolo denominato *Esercizio 2* sono in totale 384, di cui 227 allievi e 157 allieve; di questi 384 allievi, 207 sono di seconda (102 allieve e 105 allievi) e 177 sono di prima (55 allieve e 122 allievi).

Domanda 1

La prima domanda verte sull'individuazione della causa che può avere reso «viscido» il sasso su cui Gianni (uno dei due scriventi) scivola e cade. Il ragionamento inferenziale che ci si aspettava venisse attivato si basa su due livelli: il primo, di tipo elaborativo, deve indurre il lettore a ragionare attivamente sulla dimensione semantico-lessicale del testo, e il secondo, di tipo connettivo, deve portare all'identificazione degli elementi correlati per potere verificare la validità della propria ipotesi interpretativa nel contesto narrativo presentato dall'esercizio.

L'inferenza di tipo elaborativo richiede che il lettore attivi un tipo di conoscenza enciclopedico-situazionale (cfr. Lastrucci, 1995; Lumbelli, 2002) sulla pioggia, cioè che essa, bagnando i sassi, può renderli scivolosi. Per ricollegarsi direttamente a tale assunto occorre inoltre realizzare che, se sta piovendo, secondo le conoscenze enciclopedico-personali del lettore risulta normale volere cercare riparo al più presto – per cui i principali indizi interpretativi (espliciti) sono forniti dalla subordinata avversativa «ma visto che cominciavano a cadere le prime gocce»[205] e dalla locuzione avverbiale «in fretta».[206] Inoltre, il connettivo logico-causale «visto che» consente di attivare un ragionamento inferenziale di tipo connettivo, necessario al mantenimento della coerenza locale del testo (cfr. Lumbelli, 2002).

Per quanto concerne il mantenimento della coerenza locale del testo, l'allievo è chiamato a considerare, tramite un'inferenza di tipo connettivo, che la quarta e la settima istanza del dialogo sono unite da un legame di tipo causale (cfr. Ferrari & Rosi, 2019), e in questa attivazione rilevare come più plausibile l'ipotesi che il sasso su cui è scivolato Gianni fosse «più viscido degli altri» in quanto bagnato dalla pioggia. Data la presenza di espliciti indicatori testuali, questa ipotesi interpretativa si dimostra essere più plausibile rispetto alle altre tre che sono state proposte nella domanda a scelta multipla.

---

[204] Se non diversamente indicato, tutte le citazioni presenti in §5.2.1 e §5.2.2 sono tratte dall'*Allegato 7*.

[205] Le gocce possono essere considerate una sorta di "sineddoche" di pioggia, mentre l'avversativa illustra che le aspettative rispetto allo svolgimento della giornata, in questo caso dopo avere raggiunto la cima della montagna, sono state disattese.

[206] Essa implica la volontà di rientrare speditamente come conseguenza diretta del principio dell'acquazzone.

La risposta 2, la seconda più scelta a livello numerico, al contrario della terza rappresenta l'esclusiva attivazione di un ragionamento inferenziale di tipo elaborativo-integrativo. Questo conduce gli allievi a fare affidamento esclusivamente su ragionamenti che derivano da ipotesi interpretative basate sulle loro personali conoscenze pregresse e quindi a ritenerle più plausibili per potere rispondere alla domanda. Si è così di fronte a un ragionamento di tipo *top-down*, tipico del movimento inferenziale di tipo integrativo: se in precedenza le conoscenze pregresse del lettore sono servite per esplicitare il legame tra gli indizi testuali e le differenti istanze di conversazione, ora esse vengono sfruttate per interpretare unicamente la singola istanza in cui viene menzionata la caduta.

Inizialmente pensavamo che la menzione della disattenzione da parte del protagonista («[…] e non se ne era accorto») nell'opzione di risposta 2 («Perché era coperto di muschio […]») avrebbe giocato un ruolo importante quale distrattore; tuttavia, in base a quanto rilevato anche nelle domande successive, si può ipotizzare che questa aggiunta possa essere stata problematica in un numero inferiore di casi rispetto a quanto previsto. Questo perché la tendenza da parte degli allievi a integrare informazioni non presenti né nel testo né nelle opzioni di risposta predefinite (ma a loro note in quanto registrate nella MLT sotto forma di schemi o di enciclopedia personale) per risolvere l'inferenza sembra essere una strategia molto sfruttata.

Le risposte indicate con la dicitura "Altro" sono le seguenti: doppia opzione indicante le risposte 2 e 3 (6 occorrenze); risposta 1 («Perché ci avevano camminato in molti», 4 occorrenze); risposta 4[207] («Perché le gocce del suo sudore lo avevano bagnato», 5 occorrenze). La doppia opzione di risposta è interessante da analizzare alla luce di quanto appena illustrato relativamente all'attivazione dei due tipi di inferenza, elaborativa ed elaborativo-integrativa. Gli allievi che hanno scelto questo tipo di risposta dimostrano di avere compreso la direzione da intraprendere nel *problem solving* legato all'inferenza, facendo tuttavia emergere anche la loro indecisione relativa al ragionamento da operare. Per quanto concerne le altre due risposte menzionate, risposta 1 e risposta 4, essendo queste in numero decisamente inferiore e necessitando di un'ulteriore aggiunta nell'illustrazione dei processi inferenziali coinvolti, si veda direttamente l'analisi proposta nella sezione §5.2.2.

Le risposte alla prima domanda si possono quindi rappresentare graficamente come segue:

[207] Si è a lungo riflettuto sul fatto che queste occorrenze potessero essere da non prendere seriamente; tuttavia, dato quanto rilevato anche negli esercizi successivi, si ipotizza che esse possano essere frutto dell'utilizzo di una strategia di lettura come lo *scanning*, per cui si è scelta tale opzione perché nel testo veniva riportato l'esatto termine «gocce».

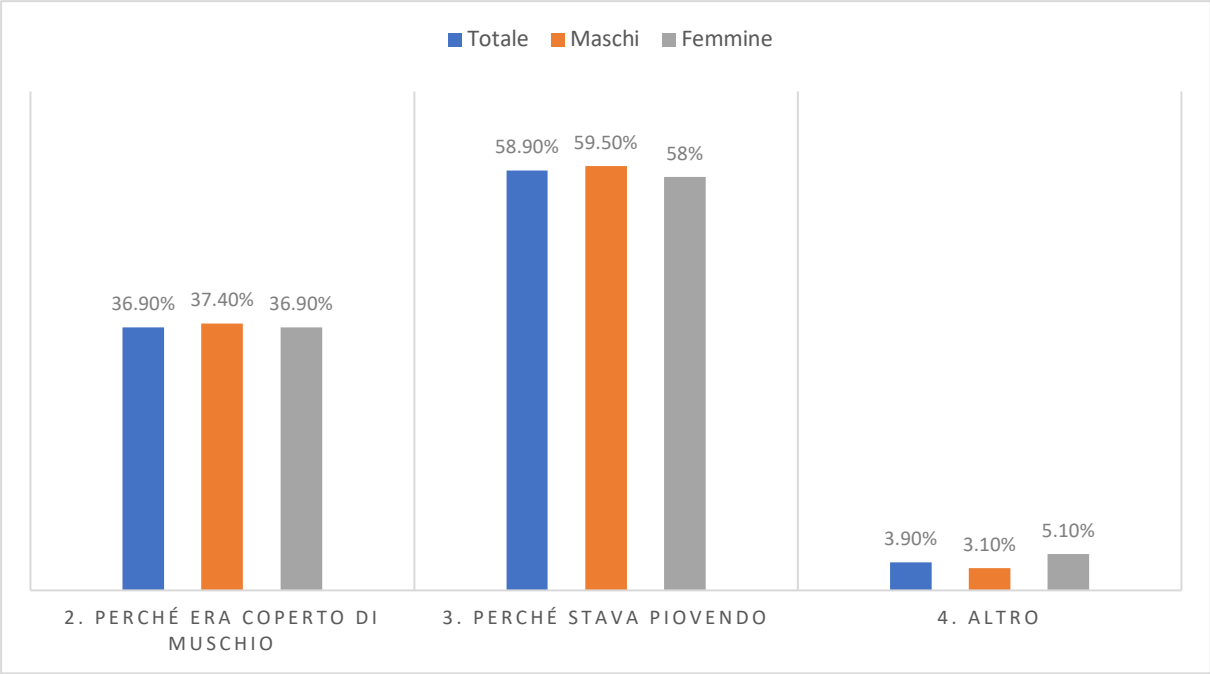


Tabella 15. Risposte alla domanda 1.[208]

La risposta 3, scelta dalla maggioranza, è quella da considerarsi più plausibile dati gli elementi esplicitamente forniti nel testo; la risposta 2, come appena visto, presenta invece un grado di probabilità inferiore, poiché si basa principalmente su conoscenze enciclopediche personali e meno sugli effettivi testuali. Tuttavia, è interessante notare che la percentuale di allievi che ha scelto questa opzione è generalmente alta (più di 1/3 del totale, con i ragazzi di genere maschile in una percentuale leggermente maggiore rispetto a quella delle compagne, ma che non è statisticamente rilevante), così come relativamente numerose sono le occorrenze di risposte doppie (risposta 2 e risposta 3) menzionate in "Altro". Si rileva dunque che in questo tipo di esercizio la strategia elaborativa sembra essere stata attivata nella quasi totalità delle risposte, e in seguito sia stata "completata" da ragionamenti inferenziali di tipo connettivo (che hanno poi condotto alla risposta 3) oppure integrativo (per cui è stata scelta la risposta 2).

Domanda 2

A differenza della precedente, per rispondere a questa seconda domanda gli allievi sono chiamati a fornire una motivazione[209] che possa giustificare la loro scelta. Attraverso questo

[208] N = 384 ; N_F = 227 ; N_M = 157.

[209] Nella classe 1EB_CPC_Loc ben il 30% degli allievi ha utilizzato lo spazio a disposizione per fornire la motivazione alla risposta 2 anche per spiegare la scelta alla risposta 1: «nella chat di whatsapp Guido dice che mentre scendeva dalla cima della montagna lui scivolò e probabilmente non si rese conto che ci fosse del muschio sopra al sasso, infatti quando quest'ultimo scivolò dal sasso iniziò a zoppicare» (13_1EB_CPC_Loc); «nei messaggi lui dice che stavano cadendo le prime goccie e non smentisce Silvia quando gli dice che non ha avuto

tipo di *item* misto è stato possibile rilevare maggiori dettagli sugli aspetti testuali che vengono individuati e quindi utilizzati per interpretare le informazioni implicite (e, attraverso di essi, anche sul tipo di inferenza che viene attivato).

Le risposte alla seconda domanda sono in parte rappresentabili graficamente e in parte invece necessitano di una forma di analisi codificata. Questo è dato dal fatto che esse sono classificabili, oltre che secondo le scelte da 1 a 4 crociate dagli allievi, anche secondo quanto singolarmente esplicitato da ognuno di loro nella parte della domanda dedicata alla motivazione della loro scelta. Prima di passare in rassegna i dati è dunque necessario illustrare il significato delle diciture "motivazione Ok" e "motivazione No" utilizzate nel grafico: nel primo caso si intende che l'allievo ha fornito una motivazione plausibile con la risposta data, in particolare citando un elemento specifico del testo (la forma gerundiva «zoppicando»);[210] nel secondo caso, invece, si intendono da un lato quelle risposte in cui l'ipotesi interpretativa dell'allievo è basata unicamente su conoscenze personali pregresse senza menzionare esplicitamente alcun indizio testuale,[211] e dall'altro quelle occorrenze in cui l'allievo ha crociato la risposta corretta ma la cui motivazione per la sua scelta è plausibile solo parzialmente (la sua plausibilità potrebbe essere confermata solo se nel testo non fossero riportati in maniera esplicita alcuni degli elementi che saranno illustrati e analizzati in seguito).

Questa è la rappresentazione grafica delle risposte secondo tale codifica:

tempo per godersi il panorama / Zoppicando si potrebbe intendere la caviglia» (15_1EB_CPC_Loc). Questo particolare fenomeno, quasi definibile come "ipergiustificativismo", è stato riscontrato in una percentuale così alta solo in questa classe, mentre alcuni casi sporadici sono comunque presenti nella prova.

[210] Più rari i casi in cui l'elemento testuale viene anche spiegato, come in «siccome zoppicava vuol dire che non riusciva a camminare» (6_2CEA_CPC_Chia) oppure in «si capisce perché la parola zoppicando la colleghi alla caviglia, o comunque a un arto della gamba» (6_1EC_CPC_Lug).

[211] «perché scivolando si è stortato la caviglia» (7_1EE_CPC_Lug). Interessante in questo caso l'utilizzo del ticinesismo *stortare* (cfr. Savoia & Vitale, 2008, p. 93), che risulta essere presente anche nelle risposte di alcuni altri allievi, ma meno frequentemente di quanto atteso (1.3% sul totale). La voce è presente anche nello Zingarelli (2020, p. 2313), ma indicata come colloquiale (in particolare nella sua forma transitiva, come quella utilizzata nell'esempio sopracitato).

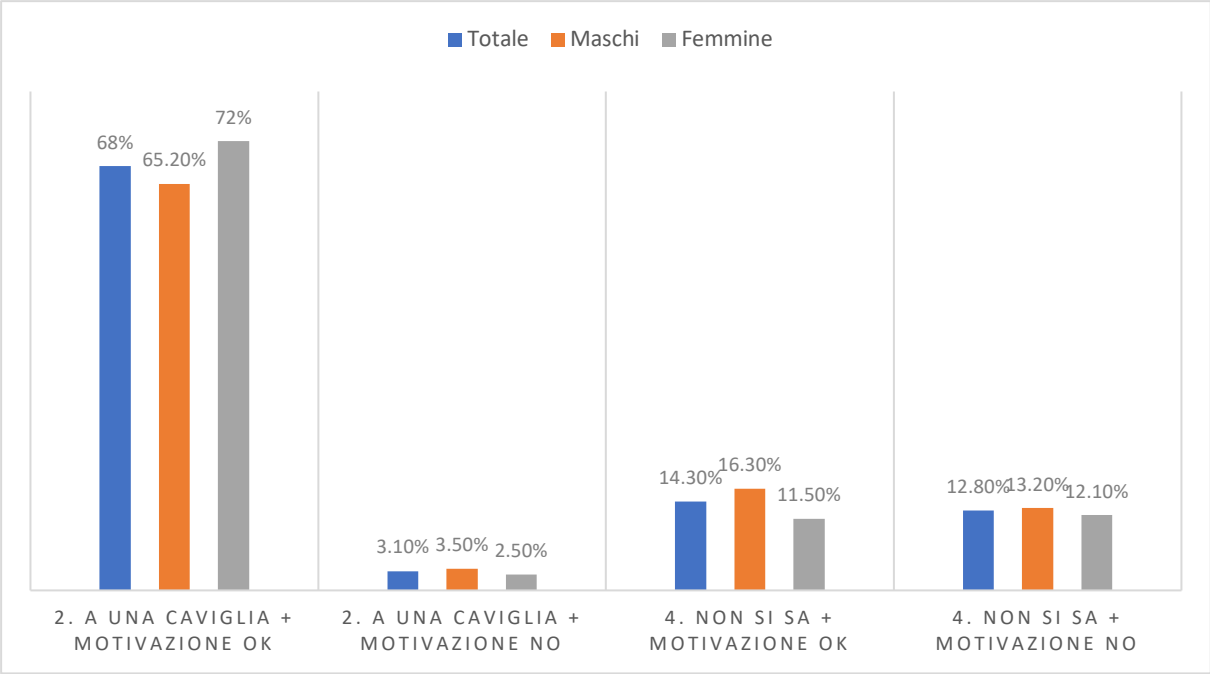


Tabella 16. Risposte alla domanda 2.[212]

Il grafico mostra come la maggior parte degli allievi sia stata in grado di considerare l'elemento testuale «zoppicando» e quindi di metterlo in relazione con le risposte predefinite fornite individuando, come illustrano gli esempi seguenti, che l'opzione più plausibile è quella in cui si menziona la caviglia (unico arto inferiore): «perche ha scritto che zoppicava» (5_1MURC_CPT_Mend); «dice che zoppicando è comunque riuscito a rientrare a casa» (12_2MB_CPC_Loc).

Gli allievi le cui risposte sono state codificate come "4. Non si sa + motivazione Ok", invece, ritengono il testo non sufficientemente esaustivo per potere confermare o meno la loro ipotesi interpretativa e dunque scegliere una specifica risposta predefinita. Questi alcuni degli esempi di risposta che mostrano come il ragionamento inferenziale sia stato impostato secondo le nostre aspettative, ma poi non abbia trovato una risoluzione univoca: «non si sa perché non né parla, dice solo ché tornato a casa zoppicando» (1_Rr1_CPT_Loc); «Gianni ci fa intendere che si sia fatto male a tal punto di zoppicare, ma non specifica dove (piede, ginocchio, anca, …)» (10_2MA_CPC_Lug); «non si sa con certezza dove si è fatto male Gianni anche se col verbo zoppicare si può capire che si è fatto male a un arto che gli impedisce di camminare» (9_1E_LiMe). Da queste risposte si intuisce che gli allievi abbiano attivato il ragionamento inferenziale necessario a collegare «zoppicando» a un arto inferiore (come identificato da chi rientra nella codifica "2. A una caviglia + motivazione Ok"), ma in seguito, invece di scegliere

[212] N = 384 ; N_F = 157 ; N_M = 227.

l'ipotesi più plausibile tra quelle presentate nel *multiple choice*, abbiano agito secondo le aspettative dei compiti in classe (e perciò hanno preferito indicare che il testo non menziona in maniera esplicita alcuna parte del corpo).

Vi è poi una minima parte di esempi in cui viene mostrato il tipo di ragionamento opposto, ovvero l'allievo indica la risposta "Caviglia", ma questa viene supportata unicamente da supposizioni personali (integrative) senza inferire il collegamento semantico-lessicale suggerito dal testo, come in questo esempio: «mentre stava camminando forse un po' veloce si è scivolato perché stava piovendo e si è fatto male» (17_1EE_CPC_Lug). Questo tipo di interpretazione inferenziale, piuttosto raro, si potrebbe classificare come integrativo in quanto, data l'esplicitazione poco chiara degli elementi considerati, non risulta possibile identificare un percorso inferenziale preciso e definito come nei casi precedentemente presentati (si ipotizza infatti che tale strategia interpretativa possa essere basata principalmente su conoscenze personali possedute dal lettore).

Le risposte indicate con la dicitura "Altro" sono le seguenti: doppia opzione indicante le risposte 2 e 4 (3 occorrenze); risposta 3 «Schiena» (2 occorrenze); risposta 1 «Gomito» (2 occorrenze). Tra queste ve ne sono due particolarmente interessanti: «sono sicuro di aver letto che si sia fatto male al gomito» (4_2MONTB_CPT_Mend) e «di solito cadendo, la schiena è il punto colpito più spesso» (12_2MA_CPC_Lug). La prima sembra dipendere da una strategia di lettura molto superficiale, quasi più tendente a una forma di *skimming*,[213] e conseguentemente da una mancata registrazione nella MDL delle informazioni fornite (ipoteticamente perché non riconosciute a causa della velocità di scorrimento degli occhi sul testo, e per questo motivo non assimilabili a uno schema personale presente nella MLT).[214] Nella seconda risposta, invece, si è di fronte a una interferenza data dall'integrazione di conoscenze personali nell'attivazione inferenziale; l'utilizzo di tale strategia porta il lettore a sovrastare completamente il contenuto del testo con la sua prima interpretazione e quindi ad adattare il testo secondo essa (compiendo quindi un ragionamento di tipo inverso rispetto a quello cercato).

[213] Lo *skimming*, anche detta "lettura orientativa", è una strategia di lettura che consente, facendo scorrere rapidamente gli occhi sulla pagina, di rilevare gli argomenti principali che un testo tratta. È una strategia che si adotta quando ci si trova di fronte ad esempio a un testo di giornale «con l'obiettivo di coglierne il significato nelle sue linee generali così da capire se vale la pena impiegare più tempo per una lettura più attenta» (Cignetti, 2021, p. 24). Cfr. anche Colombo (2002) e Bertocchi (1983).
[214] A tale proposito cfr. Ariasi e Mason (2014).

Domanda 3

La terza domanda sembra essere stata giudicata come la più complessa dagli allievi. Essa verte su un tipo di inferenza "combinata" per cui è necessario attivare sia un ragionamento di tipo connettivo sia uno di tipo elaborativo per potere collegare gli elementi testuali necessari al *problem solving* presentato.

L'impostazione dei dati per la terza domanda è identica a quanto già illustrato per la seconda; tuttavia, per ragioni legate alla varietà delle risposte fornite, tutte statisticamente rilevanti, in un primo grafico verranno riportate numericamente tutte le scelte relative alla parte di domanda *multiple choice*, mentre la classificazione della motivazione codificata ("Risposta N + motivazione Ok/No" di cui sopra) viene indicata in un secondo grafico.

Si veda dapprima la rappresentazione grafica delle risposte *multiple choice*:

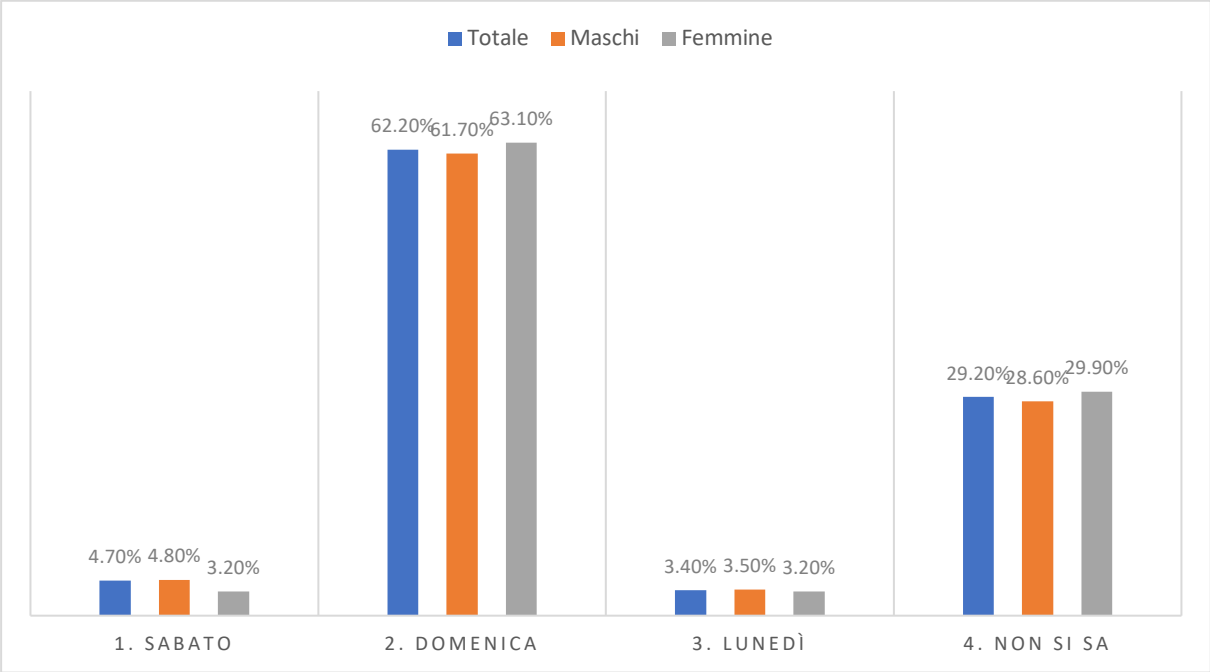


Tabella 17. Risposte alla domanda 3 (*multiple choice*).[215]

Le due risposte che hanno ottenuto meno adesioni sono la prima («1. Sabato») e la terza («3. Lunedì»). Chi ha scelto quest'ultima (il 3.4% del totale degli allievi) sembra avere generalmente individuato gli indizi testuali necessari all'attivazione inferenziale, ma ha in seguito dimostrato dei problemi di comprensione legati alla domanda. Il quesito voleva infatti che venisse

[215] $N = 384$; $N_F = 157$; $N_M = 227$. Nel grafico non sono state incluse le seguenti occorrenze: una doppia opzione indicante le risposte 2 e 4 (2 occorrenze, per la cui spiegazione vd. quanto già esposto per la domanda 1), una indicante le risposte 2 e 3 (1 occorrenza, la cui spiegazione si può ricondurre a quanto indicato da chi ha risposto unicamente «Sabato»), e una risposta mancante.

identificato il giorno dell'infortunio, non il giorno in cui Gianni si reca dal medico, mentre le motivazioni fornite per la scelta del «Lunedì» riportano infatti a questo genere di interpretazione della domanda: «probabilmente il medico di domenica è chiuso, per cui l'appuntamento l'ha fissato per il giorno dopo» (3_2H_LiMe); «perché ha detto che il medico "ieri era chiuso"» (7_2MB_CPC_Loc). Vi è poi una risposta in cui è subentrata un'interferenza (movimento inferenziale integrativo) che ha portato a inserire un elemento completamente nuovo basato sulle conoscenze personali relativamente a uno *script* culturalmente marcato: «perché il lunedì naturalmente i parrucchieri sono chiusi» (8_2E_LiMe). Il fatto che l'allievo consideri il parrucchiere e non il medico può essere dato da un pensiero che ha interferito in quel momento con la lettura.

Il ragionamento inferenziale adottato da chi ha risposto «Sabato» (4.2% del totale degli allievi) può considerarsi compiuto solamente in parte: per quanto concerne la tipologia inferenziale elaborativa generalmente è stato individuato l'elemento che consentiva lo sviluppo di ipotesi («ieri, naturalmente, [il medico] era chiuso»), mentre per quanto concerne la tipologia inferenziale connettiva sembrano esserci state delle maggiori difficoltà interpretative. Si vedano questi esempi di risposta: «perché il medico era chiuso» (6_OE1_CPT_Loc); «ieri era chiuso = sabato mi sono infortunato E lunedì ti ho detto che ieri era chiuso» (10_1MURC_CPT_Mend); «precisa che il giorno seguente il medico e chiuso» (6_2VIB_CPC_Chia); «di domenica perché non si lavora quindi si è fatto male sabato e lunedì ha preso un appuntamento» (11_1EA_CPC_Loc); «ricordo di aver letto sabato» (4_2MONTB_CPT_Mend[216]). In generale, in queste risposte sembra esserci stata una difficoltà di gestione delle informazioni, che portano a considerare il lunedì contiguo al sabato. Tuttavia, come già osservato da Piaget e Inhelder (1956) e da Maria e MacGinitie (1982), gli elementi che forniscono indicazioni temporali (e spaziali) sembrano essere tra i più complessi da elaborare (e non solo a livello inferenziale), perciò è possibile che vi siano stati in qualche modo dei sovraccarichi della MDL dovuto al carico inferenziale e alla gestione di un numero non indifferente di informazioni.

Delle codifiche specifiche sono state assegnate unicamente alle opzioni di risposta 2 e 4. La prima ("Domenica + motivazione Ok") riguarda le occorrenze in cui viene espressa una motivazione che illustri in maniera plausibile la scelta di tale opzione; questa comprende la dimostrazione dell'attivazione di un ragionamento inferenziale di tipo principalmente connettivo che, per avere un senso, necessita di fare riferimento al cotesto. «[I]eri» e «oggi»

[216] L'allievo in questione è lo stesso che precedentemente era sicuro di avere letto «gomito», per cui si rinvia a quanto esposto nella seconda domanda per una possibile spiegazione di questo fenomeno.

sono avverbi temporali riferiti un'idea astratta e mutevole,[217] perciò successivamente all'individuazione del legame connettivo deve subentrare un ragionamento di tipo elaborativo: il giorno in cui Gianni è caduto non ha potuto essere visitato dal suo medico in quanto lo studio di quest'ultimo era chiuso;[218] Gianni ha quindi preso appuntamento il giorno immediatamente successivo alla gita (e alla caduta), e ciò significa che lo studio medico sarà aperto (si tratta quindi di un giorno feriale); di conseguenza, tra le opzioni predefinite indicate, quella che rappresenta il grado di plausibilità più elevato (in una situazione di normalità) in quanto giorno festivo seguito da uno feriale è la domenica. Le risposte «Domenica» la cui motivazione non rientra in quanto qui illustrato sono state incluse nella codifica "Domenica + motivazione No". In particolare, gli allievi hanno fornito motivazioni in cui emerge l'attivazione dello schema assimilabile alle prove scritte (e alla necessità di citare ciò che il testo riporta esplicitamente) come in «si presuppone sia domenica datoché era chiuso il medico ma in realtà non si sa» (10_2E_LiMe) e in «Gianni non dice quando è caduto, ma si potrebbe ipotizzare che è stato durante il weekend» (8_1MB_CPC_Loc).

Anche per quanto concerne la risposta 4 è possibile individuare due differenti tipologie di risposta. Alla prima corrispondono le occorrenze codificate come "Non si sa + motivazione Ok", che si ricollegano direttamente alla precedente codifica, ovvero gli allievi riconoscono il fatto che il medico il giorno dell'infortunio sia chiuso (mentre quello successivo è aperto) e dunque ipotizzano che l'infortunio possa essere avvenuto in un giorno festivo. In questo caso, però, alcuni allievi sottolineano che il testo non specifichi direttamente il giorno dell'accaduto: «il testo non lo dice ma si può intuire che il tutto è successo domenica visto che di domenica è tutto chiuso» (4_1MC_CPC_Loc). Altri menzionano il fatto che l'infortunio potrebbe essere avvenuto non per forza di domenica ma in un qualsiasi altro giorno festivo: «ma sarà stata una domenica o un giorno di festa perche il medico era chiuso» (3_1MURC_CPT_Mend). Altri ancora indicano che potrebbe trattarsi della domenica, ma non ne sono sicuri dato che solitamente gli ospedali sono comunque sempre aperti: «perché generalmente gli ospedali sono sempre aperti, poi dipende da nazione. Potrebbe anche essere di domenica perché è il giorno "libero" un pò di tutte le professioni» (14_2E_LiMe).

Alla seconda tipologia di risposta corrispondono le occorrenze codificate come "Non si sa + motivazione No"; questo gruppo è nettamente più numeroso rispetto al precedente

[217] Si pensi ad esempio che «ieri» riferito al lunedì ha un significato diverso rispetto a «ieri» riferito al sabato.
[218] Secondo questo dato e gli schemi che un lettore può attivare circa i giorni di lavoro e di riposo in Svizzera, la prima ipotesi interpretativa porta a considerare che il giorno dell'infortunio poteva essere o un sabato o una domenica (o, in generale, un giorno festivo).

(comprende quasi il 95% delle occorrenze della quarta codifica) e include tutte quelle risposte che dimostrano come, in generale, non sembrano essere stati riconosciuti gli elementi che consentivano di attivare una strategia interpretativa (e di conseguenza nessuna strategia inferenziale è stata applicata). Queste sono alcune delle risposte: «perché i due che scrivono usano oggi/ieri/ecc.» (6_1EC_CPC_Lug); «non parlano del giorno in cui e successo quindi non è possibile saperlo» (4_1EB_CPC_Loc); «non c'è scritto nel testo» (15_2EA_CPC_Lug); «non c'è nessuna informazione che Mi spiega il giorno dell'accaduto ☹» (5_1EB_CPC_Loc, *emoji* nell'originale).

Le risposte codificate possono essere rappresentate graficamente come segue:

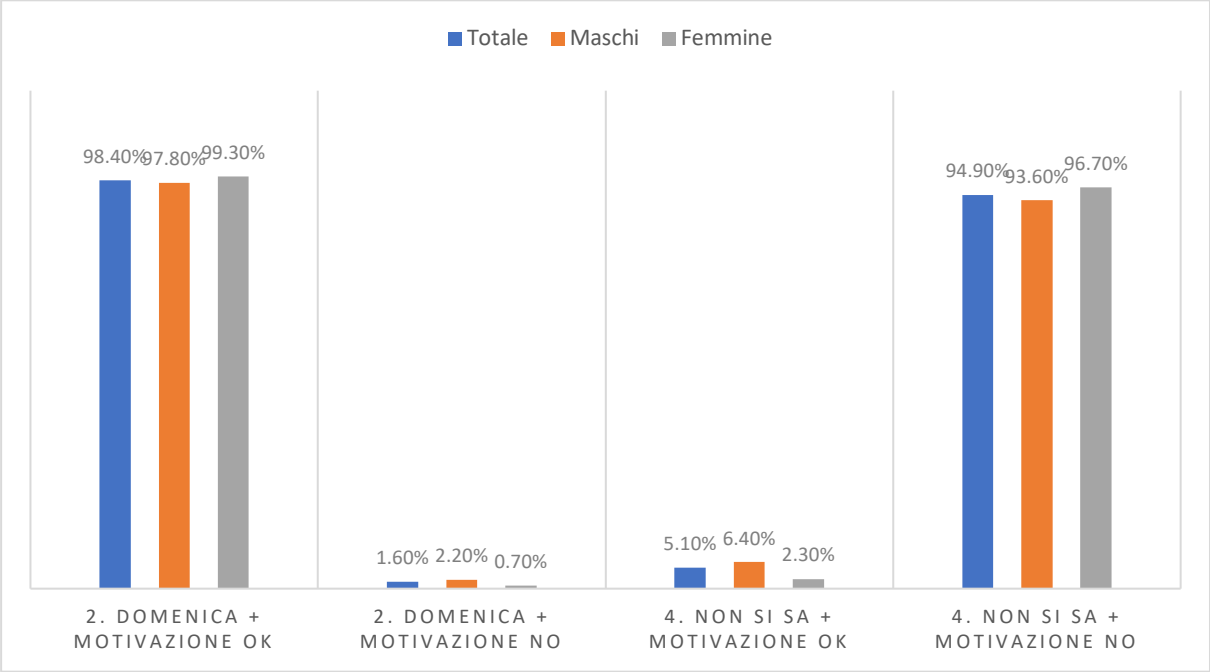


Tabella 18. Risposte alla domanda 3 (motivazione).[219]

Nonostante secondo le nostre aspettative gli allievi fossero chiamati a indicare esplicitamente il legame che consentiva loro di definire quale fosse il giorno dell'infortunio, dato l'ampio numero di risposte "minime" come «perché dice che il medico era chiuso» (12_2EB_CPC_Loc), si è deciso di accettare ugualmente le occorrenze in cui il nesso viene esposto in maniera implicita. Questo ha portato a considerare parte di questa codifica la quasi totalità delle risposte «2. Domenica» (98.4%).

Vi è poi un *unicum* in cui l'allievo identifica il giorno della caduta ricorrendo esclusivamente a un'inferenza di tipo elaborativo-integrativo: «una passeggiata in montagna di

[219] Opzione 2: N = 238 ; N_F = 99 ; N_M = 139. Opzione 4: N = 112 ; N_F = 47 ; N_M = 65.

domenica» (1_2_CPV_Mezz). Nonostante la risposta non sia stata formulata in maniera troppo chiara, l'allievo in questione sembra riferirsi a uno schema personale (connotato culturalmente almeno nelle regioni alpine) secondo cui le passeggiate in montagna si svolgono tipicamente di domenica. Questo ragionamento conduce l'allievo a identificare la domenica come giorno in cui accade l'infortunio senza ricorrere agli indizi testuali menzionati in precedenza.

5.2.2 Commento ai risultati

L'*Esercizio 2* ha permesso di ricavare un ampio numero di informazioni relative alle molteplici strategie interpretative adottate dai lettori; in particolare, anche chi non ha risposto ciò che i ricercatori si aspettavano ha fornito un'ottima motivazione illustrando esplicitamente il ragionamento compiuto e quindi fornendo ulteriore materiale per l'analisi e il commento. Per quanto concerne le inferenze di tipo connettivo, si è visto che il testo si focalizza principalmente sull'attivazione di connessioni di tipo causale e temporale, che consentono di mantenere coerenza e coesione nel discorso affrontato, mentre per quanto concerne le inferenze di tipo elaborativo, gli allievi si sono concentrati principalmente sugli indizi semantico-lessicali. Si è inoltre riscontrata una tendenza piuttosto diffusa a ricorrere alle integrazioni per accompagnare i ragionamenti di tipo elaborativo.

Siccome la prima domanda non prevedeva alcuna ulteriore esplicitazione in merito alla scelta dell'opzione di risposta, non vi sono molti criteri per basarsi sulla sua valutazione se non quelli già menzionati nella presentazione dei grafici di risposta. La necessità di esplicitare quale informazione viene fornita dal testo in modo implicito viene riconosciuta praticamente nella totalità dei casi, ma essa porta a delle conclusioni differenti. I dati, che evidenziano le possibili strategie di *problem solving* adottate dagli allievi per una stessa domanda, hanno portato all'identificazione di due principali percorsi inferenziali: per il primo, la risposta più plausibile è quella che menziona la pioggia, mentre per il secondo si tratta dell'opzione che riporta della presenza del muschio sul sasso. A livello di ipotesi interpretativa, la seconda risposta (quella relativa al muschio) può considerarsi plausibile ma, nel caso specifico, essa presenta un grado di probabilità inferiore rispetto a quella legata al fenomeno atmosferico (la pioggia). Tale differenza è data dagli indizi testuali presenti nel testo e dalla progressione tematica: dato il cotesto informativo, in questo caso la seconda ipotesi risulta avere una plausibilità decisamente maggiore.

Solamente l'1.3% degli allievi ha proposto un'interpretazione del tutto incongruente con quanto richiesto, scegliendo la quarta alternativa («4. Perché le gocce del suo sudore lo

avevano bagnato»),[220] e questo dimostra che la quasi totalità di loro sembra avere compreso quale fosse la necessità di questa prima domanda: esplicitare un'informazione implicita. Il fatto di identificare il termine esatto «gocce» sia nel testo sia nella quarta opzione di risposta poteva effettivamente portare alla scelta della quarta opzione sulle altre, e ciò può essere accaduto se l'allievo ha letto il testo adottando la strategia dello *scanning* (cfr. Bertocchi, 1983; Cignetti, 2021), prestando dunque maggiore attenzione alla rilevazione di parole esatte che all'intero contesto narrativo. Per questo motivo, si ipotizza che in questi casi non possa essere avvenuto alcun tipo di attivazione inferenziale.

Anche la prima risposta del primo *item* («1. Perché ci avevano camminato in molti») sembra essere una spiegazione plausibile per la scivolosità del sasso. Il lettore in questo caso attiva un ragionamento inferenziale di tipo puramente integrativo, allontanandosi (quasi) completamente dalle informazioni effettivamente presenti nel testo. L'ipotesi che genera questa risposta è infatti quasi interamente basata sulla sua interpretazione personale e sulle conoscenze pregresse, che lo portano a individuare che un sasso possa essere più «viscido» rispetto agli altri poiché più levigato.[221] Si ipotizza che anche in questo caso la strategia di lettura adottata (o forse piuttosto l'attenzione prestata al testo durante la lettura che consentiva di ritenere nella MDL le informazioni volte a individuare la progressione tematica che si estende tra i diversi turni) possa avere giocato un ruolo nell'attivazione inferenziale. Si può infatti notare che nella scelta delle risposte 1 e 2 vi sia stata una focalizzazione unicamente sull'istanza in cui viene data l'informazione relativa alla caduta («scendendo sono scivolato su un sasso più viscido degli altri e sono caduto»).

Per quanto concerne la risposta alla seconda domanda, individuabile anche in questo caso grazie a un ragionamento inferenziale di natura elaborativa (e più precisamente di tipo semantico-lessicale), emerge in maniera decisamente più netta il percorso di *problem solving* che vede la scelta «2. A una caviglia» accompagnata da motivazioni relative allo «zoppica[re]» di Gianni. Il termine *zoppicare* appartiene al vocabolario di base della lingua italiana ed è anche particolarmente frequente nell'italiano parlato (cfr. De Mauro, 2016, ma anche De Mauro et al., 1993, e Pandolfi, 2009), perciò si può ipotizzare che vi sia stata una diretta associazione tra l'unico arto inferiore riportato nelle opzioni di risposta, la caviglia, e il verbo *zoppicare*

[220] Chi ha scelto la quarta opzione di risposta non ha inoltre considerato l'indizio linguistico fornito dal pronome possessivo «suo»: è altamente improbabile che le gocce di sudore di una persona siano così tante da potere effettivamente bagnare un sasso e quindi renderlo scivoloso.

[221] Ipoteticamente si potrebbe proporre quale interpretazione il fatto che gli allievi che hanno dato questa risposta conoscono bene la montagna o quantomeno l'effetto della levigazione delle pietre dato dal calpestio prolungato nel tempo.

utilizzata nel messaggio di Gianni per descrivere l'andatura della sua discesa dalla montagna dopo la caduta. Se questa è l'ipotesi primaria formata nella mente del lettore, essa può trovare un'ulteriore conferma nella causa: è plausibile che, scivolando su un sasso, un individuo possa farsi male a una caviglia, dunque, ipoteticamente, per l'allievo sarebbe stato possibile trovare conferma della propria ipotesi di risposta anche attivando un'inferenza di tipo connettivo (e in particolare causale).

Le due risposte «Sono sicuro di aver letto che si sia fatto male al gomito» (4_2MONTB_CPT_Mend[222]) e «di solito cadendo, la schiena è il punto colpito più spesso» (12_2MA_CPC_Lug) sembrano confermare le prime due tendenze di cui si è appena discusso, posizionandosi in qualche modo ai loro estremi: gli allievi necessitano di un indizio visivo esatto per supportare la loro ipotesi interpretativa (tipica dell'attivazione di una conoscenza personale relativa allo svolgimento delle prove scolastiche), oppure ne ignorano completamente l'esistenza e procedono con la loro ipotesi interpretativa senza preoccuparsi di verificare se testualmente questa possa essere plausibile (tipico di movimenti inferenziali di tipo integrativo). In particolare, nel primo caso l'allievo non sembra essersi accorto che l'informazione da ricavare non era menzionata esplicitamente nel testo, bensì essa necessitava di essere ricostruita.

Il formato misto di questa seconda domanda si è rivelato fondamentale per rilevare il ragionamento classificato come "Non si sa + motivazione Ok". In questi casi le risposte mostrano che gli allievi sono stati in grado di compiere l'inferenza prevista esponendo l'ipotesi per cui *zoppicare* può essere attribuito a un problema agli arti inferiori; tuttavia, essi si sono poi ritrovati a non essere sicuri di potere confermare tale interpretazione in quanto il testo non menziona esplicitamente la parte del corpo dolorante (di fatto bloccando l'inferenza e preferendo la strategia adottata normalmente durante i compiti in classe).

I dati raccolti grazie alla terza domanda mostrano come, qui più che in altri casi, la coordinazione tra MDL e MLT sia fondamentale. Gli avverbi temporali «ieri» e «oggi», in quanto deittici che necessitano di un adattamento del punto di vista per essere interpretati poiché assumono un significato diverso a dipendenza del contesto in cui vengono utilizzati (Piaget & Inhelder, 1956; Maria & MacGinitie, 1982, p. 50), ed è perciò importante che il lettore compia

[222] È interessante paragonare questa risposta con quanto emerso da QL pilota in cui era presente una domanda proprio relativa alle strategie di lettura: secondo questi dati, infatti, la rilettura veniva considerata come un'ottima strategia, perseguita quasi dalla totalità degli studenti quando si accorgono di non avere compreso un passaggio. In questo caso, invece, sembra che l'allievo non consideri la rilettura come una possibile strategia da seguire e dunque, invece di riguardare le informazioni effettivamente presenti nel testo, preferisce utilizzare una proposizione soggettiva («mi sembra di») per rispondere. Cfr. anche Brown et al. (1986), e Springer et al. (2018).

l'inferenza individuando gli aspetti testuali specifici e quindi integrandoli al ragionamento inferenziale.[223] A tale proposito è anche interessante analizzare come (non) sono stati interpretati gli indizi testuali nel caso delle risposte codificate come "Non si sa + motivazione No". Questi allievi, che per la maggior parte hanno giustificato le loro risposte dicendo che "non ci sono indicazioni specifiche nel testo", si ipotizza possano fare riferimento al fatto che né nel testo del messaggio (cotesto) né nel contesto esterno (ovvero quello della schermata, che si può in questo caso definire paratestuale) viene indicato il giorno specifico dell'invio (data e ora), come invece avviene solitamente nelle schermate WhatsApp. Alcuni allievi hanno effettivamente richiamato l'attenzione su questa mancanza, e questa loro osservazione è indice di una buona conoscenza dell'applicazione WhatsApp[224] e di dove normalmente è posizionato quel tipo di informazione a livello spaziale e visivo (cfr. Ariasi & Mason, 2014; Mason et al., 2017). Se queste indicazioni fossero state presenti, gli allievi non avrebbero necessitato di alcun ragionamento inferenziale, bensì di un'altra competenza, sempre oggetto di studio nelle prove standardizzate OCSE-PISA: *Locate information* (cfr. OECD, 2019a, pp. 33-37).

Gli esempi delle risposte "Non si sa + motivazione No" riportati in precedenza[225] mostrano anche due differenti tipi di focalizzazione: i primi due assumono una focalizzazione che si può definire come interna, in quanto viene detto che sono gli attori presenti nel testo a non menzionare le informazioni necessarie (nello specifico il giorno dell'accaduto); gli altri due, invece, assumono una focalizzazione esterna, indicando che è il testo (genericamente) a non fornire loro le informazioni. Siccome per quanto concerne le risposte la cui motivazione è stata identificata come plausibile, il tipo di focalizzazione osservata è solitamente quella esterna, ci si chiede se vi possa essere una correlazione tra i diversi punti di vista adottati per rispondere alle domande e la strategia di lettura utilizzata. In un loro esperimento, Pichert e Anderson (1977) avevano effettivamente evidenziato questa mancanza di cambiamento di prospettiva come una possibile ragione per cui la comprensione può non avvenire. In futuro questo potrebbe essere un interessante elemento di studio e di approfondimento per quanto concerne il fenomeno delle inferenze (i dati raccolti tramite questa ricerca, non essendo

[223] In particolare, per questa terza domanda risultano fondamentali il riconoscimento della progressione tematica e dell'indizio testuale relativo alla chiusura del medico il giorno in cui è accaduto l'infortunio.
[224] Cfr. i risultati dei questionari OCSE relativi alle TIC (Consorzio PISA.ch, 2019, 39-59; Palermo, 2017). Inoltre, in QL tutti gli allievi dichiarano che tra i testi scritti con cui vengono a contatto più spesso ci sono proprio i «Messaggini» (QL); questa variabile non risulta perciò rilevante nell'analisi relativa alla competenza degli allievi nella gestione delle informazioni.
[225] «Perché i due che scrivono usano oggi/ieri/ecc.» (6_1EC_CPC_Lug); «non parlano del giorno in cui e successo quindi non è possibile saperlo» (4_1EB_CPC_Loc); «non c'è scritto nel testo» (15_2EA_CPC_Lug); «non c'è nessuna informazione che Mi spiega il giorno dell'accaduto ☹» (5_1EB_CPC_Loc, *emoji* nell'originale).

specificamente incentrati su questo elemento, non consentono di formulare ulteriori ipotesi al riguardo).

Un'ulteriore osservazione riguarda le poche occorrenze in cui gli allievi hanno risposto di non potere risalire al giorno esatto dell'accaduto perché, secondo le loro preconoscenze, gli ospedali sono sempre aperti. In questo caso, come già per le «gocce», il «medico» viene visto come una sorta di "sineddoche" dell'ospedale o del pronto soccorso. Questa associazione potrebbe quindi essere classificata quale inferenza di tipo elaborativo-integrativo in quanto basata su conoscenze pregresse, dimostrando così nuovamente l'importanza dell'ipotesi personale sugli effettivi indizi testuali.

In conclusione, l'*Esercizio 2* ha fornito molti dati utili per la riflessione sulle differenti strategie di attivazione inferenziale operate dai differenti lettori. In particolare, si è già potuto notare come i movimenti inferenziali di tipo integrativo sembrano essere particolarmente sfruttati quando il cotesto informativo presenta un numero piuttosto elevato di informazioni implicite (che devono essere esplicitate anche attraverso ragionamenti composti da più passaggi inferenziali).

5.3 Testo 3

5.3.1 Presentazione dei risultati[226]

Gli allievi che hanno risposto ai tre *item* relativi allo stimolo denominato *Esercizio 3* sono in totale 384, di cui 227 allievi e 157 allieve; di questi 384 allievi, 207 sono di seconda (102 allieve e 105 allievi) e 177 sono di prima (55 allieve e 122 allievi). I risultati sono qui presentati suddividendo il campione tra allievi di genere maschile e femminile, ma non per classe in quanto, secondo dati ricavati grazie al presente testo, non è una variabile rilevante.

Domanda 1

Per la prima domanda, più che ad attivare un ragionamento inferenziale in senso stretto (come quelli descritti finora), gli allievi erano chiamati a riconoscere un elemento testuale specifico che identifica il soggetto del brano: il pronome personale «gli».[227] Tale capacità rientra prevalentemente nella competenza *Locate information* testata in PISA.

La netta maggioranza degli allievi (il 74.5% del totale) ha risposto che le azioni descritte possono essere attribuite sia a un personaggio di genere maschile sia a uno di genere femminile, in quanto nel testo non vi sono indicazioni specifiche che consentono di stabilire con esattezza il sesso del protagonista. Queste alcune delle motivazioni espresse: «non ci sono indizzi che ci rivelino quale sia il sesso della persona» (4_1EB_CPC_Loc); «non ci sono pronomi e aggettivi che specifichino chi compie le azioni» (9_2EA_CPC_Lug); «perché non c'è scritto» (9_1IEA_CPT_Mend); «non è espressa la persona del testo datoché non c'è il soggetto» (10_2E_LiMe); «perché non definiscie concretamente il sesso, per me può esser stato sia una ragazza che un ragazzo» (6_OI2_CPT_Loc); «non specifica parla solo della bottiglietta» (11_1EE_CPC_Lug); «non è specificato (anche se il suo comportamento è proprio da maschio)» (15_2EC_CPC_Loc).

Questi esempi rappresentano le tre grandi tipologie nelle quali è possibile raggruppare le risposte: nelle prime quattro si può notare come gli allievi si concentrino unicamente sul contenuto del testo (o su quello che, secondo loro, non è indicato esplicitamente); nelle due successive, invece, si può notare una maggiore argomentazione in quanto vengono introdotte rispettivamente l'opinione personale nel primo caso e un elemento concretamente presente nel

[226] Se non diversamente indicato, tutte le citazioni presenti in §5.3.1 e §5.3.2 sono tratte dall'*Allegato 8* e dall'*Allegato 9*.

[227] Pronome clitico dativale, *gli* esprime un complemento di termine; negli ultimi decenni è stato spesso oggetto di studi e osservazioni in quanto uno degli elementi centrali di quella che Berruto (2012 [1987]) definisce «ristandardizzazione linguistica». A tale proposito cfr. anche Grandi (2019).

testo (la bottiglietta) nel secondo; per la terza e ultima tipologia di risposta è possibile notare un principio di inferenza di tipo elaborativo che, tuttavia, non è stato del tutto sviluppato.[228]

Tra le occorrenze in cui è stata crociata la risposta «Un ragazzo» (circa il 25% del totale delle risposte), solamente in poco più della metà dei casi è stato individuato correttamente il pronome «gli» quale indizio testuale che giustificasse la scelta – che corrisponde al 14.3% del totale delle risposte (N = 384).[229] Per quanto concerne le occorrenze restanti, in parte di esse vengono menzionate motivazioni strettamente legate all'attivazione di un ragionamento inferenziale di tipo elaborativo (che non sarebbe richiesto), come in «parla al maschile» (6_OE1_CPT_Loc),[230] e in un'altra parte, invece, la motivazione espressa risulta completamente inaccettabile in quanto sono stati interpretati in maniera errata alcuni componenti testuali, come in questi esempi: «imprecando» (1_Rr1_CPT_Loc); «durante tutto il testo si può leggere il genere maschile nella coniugazione delle parole» (5_2MA_CPC_Lug). Per quest'ultimo caso è interessante menzionare che un altro allievo della stessa classe utilizza il medesimo tipo di ragionamento ma per indicare esattamente l'opposto, ovvero che non è possibile risalire alla definizione dell'uno o dell'altro genere facendo riferimento alla morfologia: «non si specifica il sesso tramite nomi maschili ofemminili, nessuna parola finisce con finali che danno indicazioni sul sesso» (9_2MA_CPC_Lug). La menzione dell'indizio morfologico è presente anche nell'unica occorrenza di risposta 2 («Una ragazza») e riguarda un allievo che probabilmente ha una conoscenza limitata della lingua italiana: «tante parole discritive finivano con la lettera "a"» (14_1MURD_CPT_Mend).[231]

Le risposte alla prima domanda si possono rappresentare graficamente come segue:

[228] Si può trattare in questo caso di un'inferenza bloccata, in quanto il ragionamento è stato attivato ma non è stato ritenuto particolarmente rilevante dallo stesso allievo, che ha infatti scelto la terza opzione di risposta (e non la prima, indicante «Un ragazzo»).

[229] Per le ragazze, tale percentuale è del 14.6% sul totale delle risposte, mentre per i ragazzi è del 14.1%.

[230] Avendo riscontrato questa motivazione in più classi, si è deciso di chiedere direttamente ad alcuni allievi di esplicitare cosa intendessero con "parla al maschile". Nonostante la risposta provenisse da individui diversi, la spiegazione è stata univoca: con questa risposta si intende che "il comportamento (stereotipato) è più simile a quello che potrebbe adottare un ragazzo" (a proposito dell'utilizzo di rappresentazioni stereotipate quale strategia inferenziale cfr. Schank e Abelson, 1977). È interessante notare che questo genere di risposta è stato fornito per circa il 70% da allievi di genere maschile.

[231] In QL l'allievo specifica che a casa parla sia italiano sia inglese; tuttavia, date le difficoltà di comprensione riscontrate non solo in questo *item* ma anche in altri, la velocità di lettura nettamente inferiore a quella dei coetanei (non ha letto oltre il quarto testo) e il suo commento che si riferisce alle forme verbali dell'imperfetto («era», «faceva», «restava», ecc.), si ipotizza che egli possa avere appreso da poco la lingua italiana (cfr. a tale proposito August et al., 2006 che, nonostante si tratti di uno studio sulla comprensione del testo in lettori bilingui, fornisce delle valide opzioni relativamente al funzionamento della MDL e della MLT nell'elaborazione dei contenuti in casi in cui sono coinvolte più lingue).

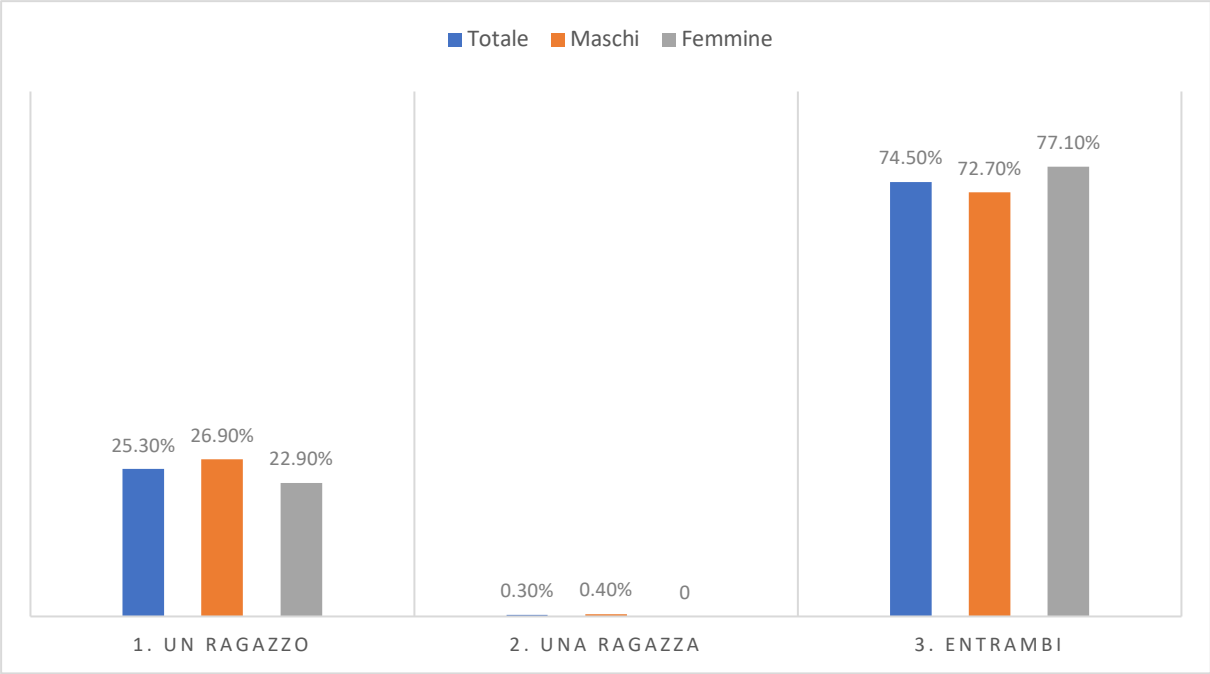


Tabella 19. Risposte alla domanda 1.[232]

Il "facilitatore", ovvero la versione del testo che comprendeva un secondo pronome «gli» nella frase in chiusura, non si è dimostrato un elemento particolarmente rilevante: infatti, solamente nel 52.7% delle risposte esatte il testo presentava la doppia occorrenza del pronome «gli». Inoltre, nella maggior parte dei casi per giustificare la risposta viene menzionata unicamente la prima occorrenza, «gli cadde»: «c'è scritto "gli", se fosse stata una ragazza ci sarebbe stato scritto "le". (le cadde per terra)» (9_P2b_CPT_Loc); «"gli cadde per terra". Gli è riferito al maschile, cioè, a lui» (1_1IEA_CPT_Mend); «la persona che compie le azioni è sicuramente un ragazzo poiché il brano specifica che la bottiglia "gli" cade a terra e non "le" cadde» (3_2E_LiMe).

Domanda 2

A differenza del primo *item*, il secondo verte sull'identificazione di alcuni elementi testuali che successivamente devono portare l'allievo all'attivazione di un ragionamento inferenziale composto (prima di tipo connettivo e in seguito di tipo elaborativo) per identificare il contenuto della bottiglietta. In primo luogo, l'inferenza connettiva porta a stabilire un collegamento tra la "caduta della bottiglietta" e il conseguente "schizzo" del contenuto; in secondo luogo, l'inferenza elaborativa porta alla formulazione di un'ipotesi plausibile relativamente al contenuto della bottiglia tramite abduzione. Questa strategia interpretativa dovrebbe consentire

[232] $N = 384$; $N_F = 157$; $N_M = 227$.

all'allievo di identificare il liquido contenuto nella bottiglietta come frizzante. Siccome tra le opzioni predefinite del *multiple choice* vi è un liquido il cui attributo è indicato come «frizzante», quella era, secondo le intenzioni dei ricercatori, la risposta auspicata (cfr. Cignetti & Manetti, 2022). Tuttavia, come si può notare dai dati esposti nelle tabb. 20 e 21, sembrano esserci state forti indecisioni da parte degli allievi sia nel trattamento di alcuni indizi testuali sia nella scelta effettiva delle opzioni di risposta.

Come già in alcuni casi precedenti, anche per questa domanda si è deciso di rappresentare le risposte in due grafici distinti: nella tab. 20 vengono riportate numericamente tutte le scelte relative alla parte di domanda *multiple choice*, mentre nella tab. 21 vengono indicate le risposte secondo la codifica della motivazione fornita ("Risposta N + motivazione Ok" e "Risposta N + motivazione No").

Le risposte *multiple choice* alla domanda si possono quindi rappresentare come segue:

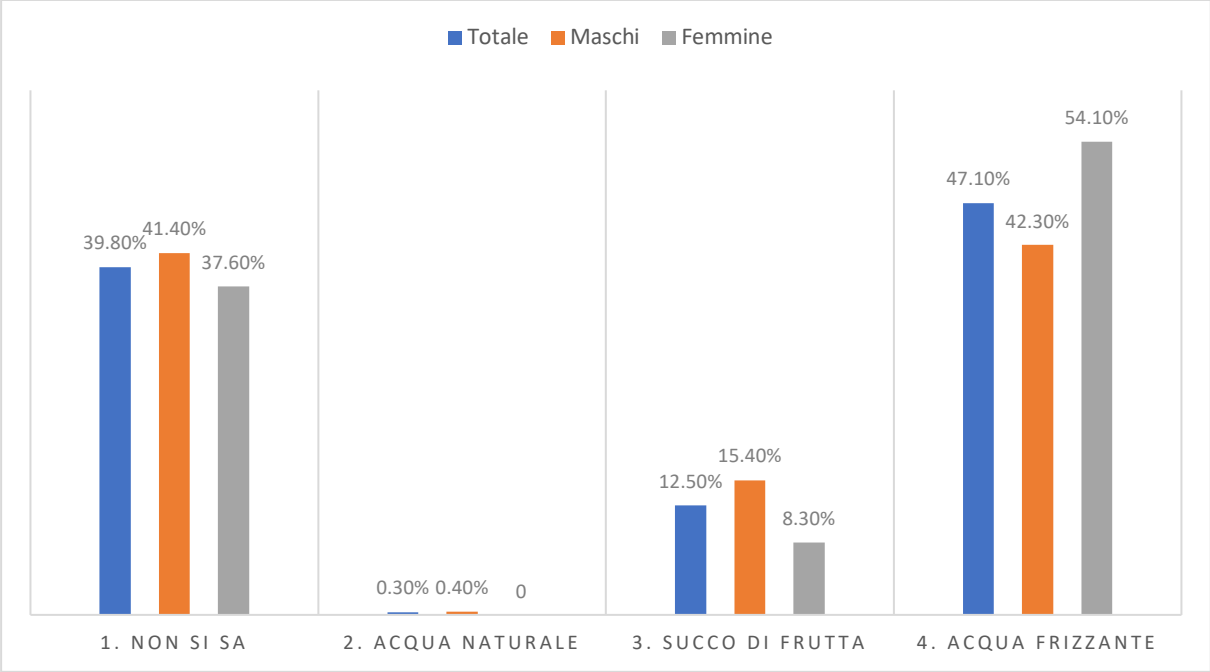


Tabella 20. Risposte alla domanda 2 (*multiple choice*).[233]

Dalla tabella si può notare che emergono in particolare la risposta 1, «Non si sa», e la risposta 4, «Acqua frizzante» (per cui cfr. tab. 21), mentre la risposta 2, «Acqua naturale» e la risposta 3, «Succo di frutta», presentano un notevole scarto rispetto alle altre due. Gli allievi che hanno scelto quest'ultima sembrano essersi affidati in maniera particolare agli indizi testuali espliciti per confermare la loro ipotesi (frutto di un processo inferenziale di tipo sia elaborativo sia

[233] $N = 384$; $N_F = 157$; $N_M = 227$.

integrativo). Si vedano questi esempi, che hanno come riferimento i medesimi enunciati ma presentano delle differenze interpretative dovute al tipo di inferenza attivata (l'elemento comune in tutte le occorrenze è il «tappo» di cui si è a conoscenza del colore, «mela acerba», dunque verde): «il tappo era color mela acerba quindi probabilmente era un succo» (4_2E_LiMe); «è l'unico che può avere il color del tappo verde acerbo» (2_Rr1_CPT_Loc); «perché parla del tappo a forma di mela quindi penso sia succo di mela» (5_OI2_CPT_Loc); «perché nel testo viene descritto il tappo "color mela acerba" e il termine "trangugiò" di solito non si usa per indicare che stai bevendo l'acqua"» (13_2EC_CPC_Loc); «conteneva un succo di frutta gasato visto che se agiti l'aqua quando la apri non esce e poi il tappo color mela»[234] (10_1MURD_CPT_Mend).

Vi sono poi allievi che sostengono che la «mela acerba» si riferisca al contenuto della bottiglietta, oppure alla forma del tappo, mostrando così una errata attribuzione del sintagma aggettivale e, di conseguenza, una completa mancanza di attivazione inferenziale: «perché c'è scritto che la bottiglia era piena di mela acerba» (20_2EA_CPC_Lug); «perché dice che spruzzava mela acerba» (16_1MURC_CPT_Mend). Infine, vi sono allievi che per sostenere la loro ipotesi interpretativa ricorrono a un ragionamento di tipo (quasi) sillogistico: «il tappo era verde, spesso le bottigliette dei succhi sono verdi» (9_1EE_CPC_Lug); «perché di solito il tappo ha un colore diverso "colorato" mentre l'acqua un colore come bianco o blu»[235] (6_2CEA_CPC_Chia); «parla di una mela acerba sul tappo» (14_1IEA_CPT_Mend).

Per quanto concerne la risposta 1, «Acqua frizzante», e la risposta 4, «Non si sa», presentate in maniera più dettagliata nella tab. 21, si può osservare che chi ha crociato (correttamente) l'opzione «Acqua frizzante» è anche stato in grado di fornire una motivazione plausibile in base agli elementi che vengono esplicitamente forniti nel testo; chi, invece, ha crociato «Non si sa» principalmente si divide in allievi che hanno individuato la natura frizzante del liquido, ma che non sono convinti del fatto che si possa trattare di acqua (41.8%), e allievi secondo cui il testo non menziona in maniera sufficientemente esplicita il contenuto della bottiglia (58.2%). La codifica si basa quindi sulle seguenti osservazioni: "Risposta N + motivazione Ok" comprende le occorrenze in cui è stata individuata la natura frizzante del liquido, mentre "Risposta N + motivazione No" comprende risposte quali «non viene

[234] Questa risposta è l'unica, tra quelle riportate in questo paragrafo, che presenta un'inferenza complessa in quanto è stato esplicitamente menzionato anche il legame causale (dato da uno *script* legato alle conoscenze sul mondo) tra la caduta della bottiglia e la fuoriuscita del liquido; tuttavia, la risoluzione inferenziale ha portato a un risultato diverso da quello che ci si poteva attendere.

[235] Questo esempio ha un corrispettivo identico in alcune delle motivazioni fornite da chi ha scelto la risposta 1 («Acqua frizzante»). Inoltre, è possibile osservare più che nei casi finora menzionati che l'allievo sembra essersi affidato prevalentemente alle informazioni ricavate dalla MLT (e quindi alle proprie conoscenze personali).

specificato il contenuto, potrebbe essere qualsiasi cosa» (1_OI2_CPT_Loc) e simili formulazioni, oppure quelle lasciate vuote.

Si è notato che tendenzialmente tutti gli esempi di "Acqua frizzante + motivazione Ok" menzionano la fuoriuscita del liquido dalla bottiglia a causa del gas che essa contiene, che è stato agitato dalla caduta, dando così maggiore rilievo all'interpretazione di tipo causale che permette di attivare l'inferenza connettiva: «dopo che ha fatto cadere schizza d'appertutto, e ciò accade con le bevande gasate» (9_2E_LiMe); «solamente una cosa frizzante subito dopo che cade spruzza» (8_1MURA_CPT_Mend); «è uscito dappertuto, significa che era una bevanda frizzante» (6_1VIB_CPC_Loc). Vi sono poi allievi che hanno rilevato il colore del tappo quale ulteriore indizio testuale principale a sostegno della loro interpretazione ma, diversamente da quanto menzionato in precedenza (per il succo), hanno fornito la risposta attesa. Tale differenza è osservabile perché nella quasi totalità dei casi l'ipotesi viene sostenuta in primo luogo dall'inferenza di tipo connettivo, e solo in un secondo momento da un ragionamento di tipo elaborativo. Questa seconda attivazione permette di associare il colore verde del tappo all'acqua frizzante grazie a conoscenze personali che l'individuo possiede nella MLT: alcune acque frizzanti vendute nei supermercati e nei chioschi svizzeri hanno effettivamente il tappo verde (ad esempio Henniez e Perrier). Un esempio di risposta è il seguente: «perché per schizzare deve essere perforza qualcosa di frizzante, in piu moltospesso i tappi delle acque frizzanti sono verdi» (11_2VIA_CPC_Loc). Solo in pochissime occorrenze l'allievo sembra fare unicamente ricorso alle proprie conoscenze personali per rispondere alla domanda, come in «perché il tappo dell'acqua frizzante è verde» (16_1EA_CPC_Loc) e in «solitamente le bottiglie di acqua frizzante hanno il tappo verde» (10_2EA_CPC_Loc).

Vi è poi una estremamente bassa percentuale di allievi (1.7%) che, per supportare la propria ipotesi interpretativa, menziona un altro elemento testuale oltre a quelli indicati sopra, che li spinge ad attivare un'inferenza di tipo elaborativo: la stagione è calda, motivo per cui, per dissetarsi, è meglio bere dell'acqua. Tuttavia, anche in questo caso vi è sempre un ulteriore passaggio che viene compiuto, che porta a riconoscere la natura causale degli eventi (e quindi porta all'inferenza composta): «perché dopo la caduta il contunuto è schizzato, quindi è una bibita frizzane, acqua perché faceva caldo» (2_2E_LiMe); «non viene specificato ma sicuramente era una bibita frizzante altrimenti non sarebbe "esplosa" e, visto che era caldo, l'opzione migliore è l'acqua x idratarsi» (2_2H_LiMe); «poiché faceva caldo e voleva dissetarsi con acqua e frizzante perché appena l'ha aperta dopo essergli caduta spruzzò dappertutto» (17_2MB_CPC_Loc).

Le occorrenze classificate come "Non si sa + motivazione No", presentano delle caratteristiche particolari, riscontrate solo occasionalmente nelle risposte precedenti: «non viene spiegato» (6_OE1_CPT_Loc); «la persona di cui si racconta in questo testo non dice che che acqua[236] aveva la botiglietta» (1_2EA_CPC_Lug); «non viene descritto il contenuto» (3_1EB_CPC_Loc); «non si sa, perché aveva il tappo color mela però non per forza è un succo» (2_1EE_CPC_Lug); «dico non si sa perche so che non è naturale pero mi inganna il tappo color mela acerba che potrebbe essere il tappo di un succo ma il succo non spruzzo ovunque di solito» (7_P2b_CPT_Loc). I primi tre esempi si concentrano unicamente su ciò che il testo non riporta in maniera esplicita, mentre gli ultimi due mostrano un principio di ragionamento inferenziale di tipo elaborativo, ma che non sembra produrre alcuna risoluzione (l'inferenza si dimostra così solo parzialmente attivata, e, in parte, persino bloccata dallo stesso allievo per mancanza di sufficienti indizi espliciti che possano aiutarlo a disambiguare la propria interpretazione). Un altro esempio, sempre appartenente a questo tipo di classificazione, è il seguente: «dato che ha comperato la *solita* bottiglia, ma non ne specifica il contenuto» (2_2MA_CPC_Lug, corsivo aggiunto). Si tratta di un *unicum*, imputabile forse alla strategia di lettura utilizzata o alla disattenzione, ipotesi che tuttavia non può trovare una conferma definitiva in quanto non sono stati raccolti dati a sufficienza in merito a tale osservazione.

Le risposte classificate come "Non si sa + motivazione Ok" sono in numero leggermente inferiore rispetto alle precedenti. Considerabili inferenze "inconcluse", queste risposte dimostrano come gli allievi abbiano attivato un ragionamento inferenziale che però non è stato portato a termine o non ha saputo generare i risultati attesi. Questi sono alcuni degli esempi (che presentano molti tratti simili a quelli già visti in §5.2.1 nella medesima situazione di codifica): «non ci sono fattori specifici. Potrebbe essere frizzante per via dello spruzzo ma non si ha conferma» (8_2H_LiMe); «dice solo che il tappo era di un verde mela acerba, ma è solo il colore e dice che dopo averla scossa gli scoppia per il gas immagino» (10_P2b_CPT_Loc); «era frizzante perché è schizzata però non specifica cos'è» (2_1MB_CPC_Loc); «sicuramente una bibita frizzante. Ma l'acqua non "esplode" così» (13_2EB_CPC_Loc); «qualcosa di frizzante sicuro, ma non specifica cosa» (10_2EC_CPC_Loc); «qualcosa che frizzava, ma non specifica se è acqua o altro» (3_1MC_CPC_Loc); «il testo non lo dice ma il passaggio dove

[236] Inconsciamente l'allievo sembra avere compreso la natura del liquido presente nella bottiglietta (acqua), ma non è stato in grado di cogliere questo segnale e dunque utilizza il termine «acqua» (forse registrato nella MDL in quanto sostantivo presente in ben due delle quattro opzioni di scelta) come sineddoche di "liquido".

dice che gli[237] è schizzato tutto addosso ci fa capire che si parla di acqua frizzante» (4_1MC_CPC_Loc).

Vi sono poi alcune risposte in cui gli allievi identificano il contenuto della bottiglia come qualcosa di frizzante, ma in più gli attribuiscono il fatto di essere dolce: «si sa che aveva il tappo verde e che era frizzante, per quanto mi riguarda potrebbe essere una Fizzy al limone» (15_1EE_CPC_Lug); «non dice cosa beve ma sicuramente è qualcosa di frizzante (e dolce?)» (10_2EA_CPC_Lug). Specialmente per questo ultimo esempio in cui l'allievo ritiene che la bevanda possa essere zuccherata, si ipotizza che possa aver pensato a una Coca Cola oppure a una Sprite;[238] la sua insicurezza, qui mostrata attraverso l'aggiunta di «e dolce» in una parentetica e in forma di domanda (cfr. Fornara, 2010, pp. 48-51) viene confermata anche dall'avere crociato «Non si sa».

Questa è la rappresentazione grafica delle risposte 1 e 4 secondo la codifica menzionata:

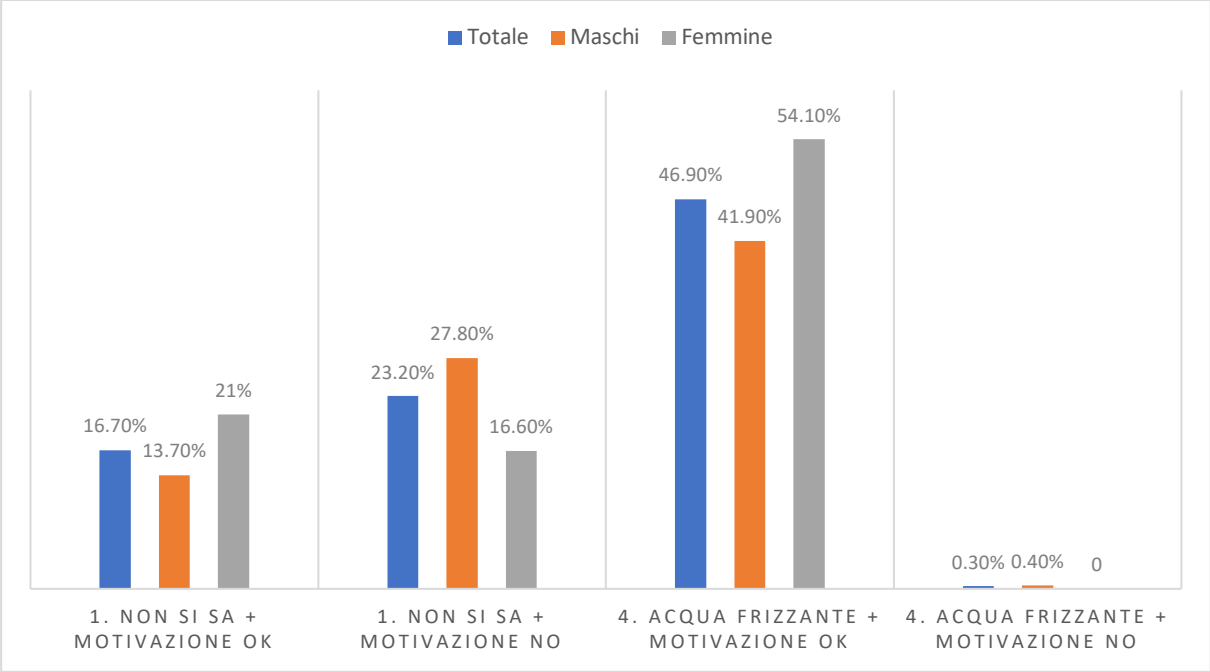


Tabella 21. Risposte alla domanda 2 (motivazione).[239]

[237] Nonostante l'utilizzo (corretto) del pronome maschile «gli», l'allievo in questione alla domanda 1 ha risposto che il protagonista potrebbe essere sia un ragazzo sia una ragazza («non si dice (nel testo) se si parla di un ragazzo o una ragazza»). Questo utilizzo generalizzato della forma *gli* come pronome indefinito (che non identifica quindi un genere specifico) è piuttosto diffuso anche in altre parti di PL, ed è già stato ampiamente descritto anche in altri contesti come tratto tipico del registro neostandard (cfr. in particolare Berruto, 2012 [1987], e Renzi, 2012).
[238] La Coca Cola, nella sua forma prototipica, non ha il tappo verde, bensì rosso; tuttavia, fino a pochi anni fa, esisteva sul mercato svizzero anche la Coca Cola Life, ritirata poco tempo dopo il suo lancio, il cui tappo era effettivamente di colore verde. Per quanto concerne la Sprite, alcune varianti presentano un tappo verde.
[239] $N = 384$; $N_F = 157$; $N_M = 227$.

Secondo quanto visibile dal grafico, gli allievi di genere maschile sembrano avere avuto maggiori dubbi rispetto alle compagne per quanto concerne la tipologia di inferenza da attivare. Si registra infatti una più alta percentuale di risposte la cui codifica corrisponde a una motivazione non plausibile (o decisamente meno plausibile) tra i maschi che tra le ragazze; queste ultime sembrano infatti avere utilizzato una strategia integrativa solo per formulare delle ipotesi, mentre i ragazzi sembrano avere fatto particolare affidamento su questo tipo di informazioni integrate per lasciarsi guidare nella risoluzione dell'inferenza.

Domanda 3

L'impostazione della terza domanda prevede che non vi siano opzioni di risposta predefinite, ma che l'allievo, secondo le proprie conoscenze e il proprio giudizio relativo a cosa possa rappresentare o meno un comportamento educato, fornisca apertamente un'opinione su quanto letto. Anche l'introduzione del sintagma preposizionale «secondo te» suggerisce che è proprio l'ipotesi personale dell'allievo a essere rilevante. Come già per la prima domanda, anche qui ciò che viene richiesto agli allievi è più vicino inizialmente al processo *Locate information* presente in PISA, mentre è solo secondariamente che subentra un processo più affine all'inferenza elaborativa.

Per potere attribuire una codifica che consentisse di classificare e analizzare le risposte nonostante le possibili differenze individuali, sono stati identificati tre elementi chiave del testo: gettare la bottiglietta per terra (e non nell'apposito contenitore); imprecare; non rispettare la proprietà altrui (gettandoci la bottiglietta). È stato così possibile rappresentare graficamente le risposte in questo modo, secondo la loro frequenza negli scritti degli allievi:

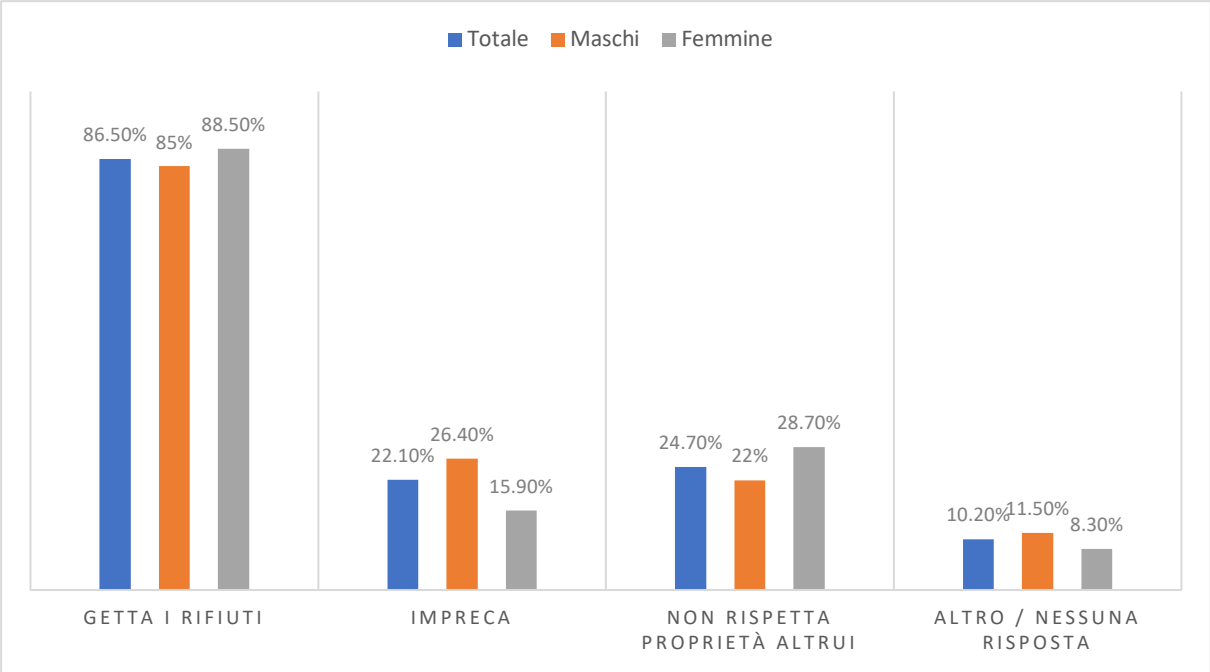


Tabella 22. Risposte alla domanda 3.[240]

La maggior parte degli allievi ha indicato quale comportamento da ritenere come poco educato unicamente il gesto di gettare la bottiglia; questa azione, a livello testuale, risulta molto più saliente rispetto alle altre in quanto, trovandosi in chiusura, è maggiormente memorabile. Le differenze più significative a livello interpretativo sono state riscontrate nella menzione del non rispetto della proprietà altrui e nell'imprecare: la prima è stata rilevata maggiormente dalle ragazze, mentre la seconda è stata scritta soprattutto dai ragazzi.

In alcune occorrenze gli allievi, prima del gesto di gettare la bottiglia, menzionano anche quello di schiacciarla: «secondo me no, perché dopo che la bottiglia è vuota, la schiaccia e la butta in un giardino» (5_1MC_CPC_Loc); «no, perché anche se il contenuto spruzzo d'appertutto non aveva il diritto di schiacciarlo sotto i piedi e buttarlo in uno dei tanti palazzi (3_2VIB_CPC_Chia); «non ha un comportamento educato perché schiaccia la bottiglia sotto i piedi e la butta via» (1_2_CPV_Mezz); «no, non ha un comportamento educato poiché prima trangugia il contenuto della bottiglietta, la schiaccia con i piedi e la butta nel giardino di altre persone» (18_1E_LiMe). Vi sono poi alcune (poche) occorrenze in cui è solamente l'azione di «schiacci[are la bottiglia] sotto i piedi» a essere rilevata e menzionata esplicitamente, nonostante questo non sia generalmente considerato un gesto maleducato, anzi è pure

[240] N = 384 ; N_F = 157 ; N_M = 227.

consigliato nei punti di raccolta del PET:[241] «non ha un atteggiamento molto educato perché dopo aver raccolto la bottiglia impregando l'ha schiacciata sotto i piedi» (4_1IEA_CPT_Mend).

In poco più del 10% delle risposte totali gli allievi non hanno indicato alcuna delle opzioni individuate per la codifica; non si tratta di occorrenze in cui gli allievi riportano altri comportamenti al di fuori dei tre citati, bensì di occorrenze in cui: la risposta viene completamente omessa, la risposta lascia ancora troppo implicita l'interpretazione testuale («no non ha un comportamento educato sicuramente poco rispettoso» (9_2MONTB_CPT_Mend)), oppure i gesti compiuti non vengono reputati maleducati («penso di sì, perché non leggo parolaccie» (2_1MC_CPC_Loc); «sì, perché non offende il ragazzo»[242] (5_1E_LiMe)). Infine, in un'occorrenza sembra vi sia stata una lettura del testo decisamente superficiale da parte dell'allievo: «non lo so perché non parla dell educazione» (1_2EA_CPC_Lug).[243]

5.3.2 Commento ai risultati

I tre *item* legati all'*Esercizio 3* sono tutti incentrati su inferenze interpretative di diversa natura e sul tipo di competenza testuale legato alla localizzazione di informazioni.

Secondo quanto riportato nella tab. 19, il primo *item* evidenzia come vi sia stato un problema di elaborazione e di riconoscimento dell'elemento pronominale *gli*: tre quarti degli allievi ha risposto che la persona descritta nel testo può essere un soggetto sia maschile sia femminile, mentre all'incirca solo uno su cinque ha saputo attribuire (correttamente, secondo la grammatica tradizionale) il pronome «gli» a una forma maschile. Questo genere di ragionamento si avvicina molto di più al *Locate information* presente in PISA, che già il rapporto cantonale riguardante la prova svolta nel 2018 (cfr. Crotta et al., 2021, p. 54) evidenziava quale competenza peggiore per gli studenti ticinesi.

Per potere giustificare i risultati ottenuti nel primo *item*, si ipotizza che, a livello interpretativo, la pragmatica abbia preso il sopravvento sulla grammatica (cfr. Manetti, in stampa), anche se, per esporre ulteriori ipotesi interpretative concernenti questo elemento pronominale, è necessario considerare anche il progressivo mutamento nel suo utilizzo già

[241] Sui cartelloni esposti in alcuni centri di riciclaggio PET svizzeri si può osservare un draghetto schiacciare la bottiglia sotto i piedi prima di gettarla nel contenitore (https://www.petrecycling.ch/it/raccolta/come-raccogliere).
[242] Si ipotizza che «Il ragazzo» in questo caso assuma la funzione di complemento oggetto (dunque la risposta fornita ha un soggetto sottinteso) più che di soggetto dislocato a destra. Questa osservazione permette di sostenere l'ipotesi indicata nella nota successiva.
[243] Gli ultimi due esempi citati, essendo così marginali e in numero così ristretto, possono ipoteticamente essere stati determinati da una disattenzione "meccanica" nella rilettura dei testi: può darsi che gli allievi in questione abbiano girato due pagine invece che una sola, e siano così finiti sulla facciata che riportava il testo dell'*Esercizio 2*.

registrato a partire dagli anni Ottanta.[244] Come riporta Ballaré (2020, p. 479), nel registro neostandard è infatti possibile osservare «una forte oscillazione nell'uso dei clitici dativali […]: *gli* espande i propri contesti d'uso e viene adottato per antecedenti plurali o femminili, in luogo rispettivamente di *loro* e *le*».

Da un punto di vista puramente testuale, gli allievi, leggendo questo testo, si trovano di fronte a quella che, a una prima lettura, potrebbe sembrare una catafora *au sens strict* in quanto rappresentata nella sua realizzazione prototipica, ovvero con dei soggetti sottintesi e dei pronomi (cfr. Stojmenova, 2014, pp. 279-280; Stojmenova, 2017, pp. 97-106); si utilizza il condizionale in quanto la sorgente della catafora, come il lettore scoprirà solo al termine della lettura, non viene menzionata,[245] modificando così il fenomeno testuale con cui l'allievo è confrontato e costringendolo a percorrere una diversa strada interpretativa rispetto a quella che, inizialmente, poteva avere ipotizzato. Essendo il referente esterno al testo, in questo caso non possiamo parlare di deissi testuale (Conte, 1988, pp. 14-21); infatti, tenendo conto del livello inferenziale astratto che va a richiamare, questo fenomeno può essere associato a quella definita da Bühler (1983 [1934]) come *Deixis am Phantasma* (deissi fantasmatica).[246] Il fatto che per definire il referente testuale vengano utilizzati solamente soggetto zero e pronomi, prototipicamente significa che questo dovrebbe essere già noto al lettore e quindi possedere un determinato grado di *salienza* (cfr. Conte, 1988, p. 66); se così fosse, questo renderebbe il fenomeno un'anafora pronominale. Tuttavia, come detto, all'interno del testo non vi è alcun antecedente definito a cui i pronomi si riferiscono, perciò non può trattarsi di un rinvio anaforico (cfr. Andorno, n. d.).

Il lettore, per identificare il referente effettivo, secondo il fenomeno della *Deixis am Phantasma* dovrebbe uscire dal cotesto referenziale, mentre in questo caso, per l'attivazione del corretto ragionamento, è necessario che vi si rapporti. Il testo, infatti, fornisce già in maniera esplicita l'informazione necessaria (pur non fornendo un co-referente che sciolga la catafora): il protagonista della vicenda è di genere maschile, e per riconoscere questo tratto basterebbe osservare la forma pronominale e collegarla alle proprie conoscenze grammaticali. In questo senso, la prima domanda ha fatto emergere anche notevoli difficoltà negli allievi sul piano

[244] Cfr. in particolare Berretta (1985); Sabatini (1985, p. 158; 1990, pp. 91-94, 97); Berruto (2012 [1987], p. 84).
[245] Nella realizzazione prototipica di una catafora, l'espressione cataforica e la sua sorgente interpretativa si trovano a breve distanza l'una dall'altra – nella stessa frase o in quella immediatamente successiva (Ferrari, 2010).
[246] Secondo quanto illustrato da Conte (1988, pp. 57-72), per potere comprendere e realizzare questo tipo di deissi è necessario compiere uno «spostamento»: il lettore, grazie agli indizi testuali presenti, deve essere in grado di rappresentare nella propria mente qualcosa che è assente (strategia che si avvicina molto a quella applicata per la risoluzione di inferenze di tipo elaborativo). Secondo De Cesare (2010) il fenomeno della *deissi fantasmatica* si verifica «quando si usano espressioni i cui referenti non sono presenti nella situazione discorsiva», che è esattamente ciò che si verifica nel testo dell'*Esercizio 3*.

metalinguistico: è infatti possibile vedere che, indipendentemente dal tipo di risposta, alcuni di loro dimostrano di non conoscere la terminologia da adottare. Si possono così osservare due tipologie di risposte: da un lato chi scrive che non ci sono pronomi che possano portare alla definizione del genere del protagonista, come in «non è indicato il sesso in nessun pronome» (9_1EE_CPC_Lug) e in «non ci sono pronomi e aggettivi che specifichino chi compie le azioni» (9_2EA_CPC_Lug); dall'altro chi identifica correttamente il pronome ma non lo riconosce come tale a livello grammaticale, come in «perché il testo dice "gli cadde…" dato che c'è "gli", ed è un *articolo* maschile, è riferito ad un ragazzo» (4_2MA_CPC_Lug, corsivo aggiunto), «se il testo è scritto correttamente quando compare il *monosillabo* "(gli)" = a lui perciò è sicuramente un ragazzo» (3_2H_LiMe, corsivo aggiunto), e in «gli *articoli* sono maschili: "gli cadde" e non "le cadde"» (11_1EC_CPC_Lug, corsivo aggiunto). La prima tipologia si può ricollegare in maniera diretta al discorso del pronome *gli* percepito come forma non marcata, come indicato poco sopra, mentre la seconda è riconducibile al piano metalinguistico.

Un discorso simile può essere sollevato anche per i precedentemente citati esempi «imprecando» (1_Rr1_CPT_Loc) e «durante tutto il testo si può leggere il genere maschile nella coniugazione delle parole» (5_2MA_CPC_Lug), che conducono gli allievi alla corretta assegnazione del genere maschile al protagonista, ma sulla base di dati interpretati in maniera completamente errata dal punto di vista logico. Come detto, questa relativa alla metacognizione degli studenti relativamente alla grammatica è solo un'osservazione basata sui pochi dati raccolti in questo studio, perciò l'ipotesi che ne consegue risulta essere relativamente debole; sarebbe sicuramente interessante proseguire le ricerche in questa direzione, raccogliendo ulteriori dati su questo fenomeno nelle regioni italofone.[247]

Tra gli allievi che in questo *item* hanno risposto correttamente si è notato che le motivazioni fornite si possono suddividere prevalentemente in due tipologie: la prima è la corretta individuazione del pronome (o dei pronomi, a seconda della presenza o meno del facilitatore) nel testo secondo la strategia di *Locate information*, e la seconda è l'attivazione di un ragionamento inferenziale di tipo elaborativo (strategia inizialmente non prevista dai ricercatori) che ha portato a interpretare le azioni descritte nel testo come "tipiche di un ragazzo" secondo uno schema stereotipico.[248] Si può infatti paragonare questo genere di

[247] Si potrebbe pensare, in futuro, di lavorare su questo testo (o testi simili) concentrandosi unicamente sul ruolo dei pronomi, oppure sviluppando dei *cloze* (cfr. Taylor, 1956; Benoussan, 1990; Balboni, 2008, pp. 112-115) e sottoponendoli a un campione più ampio di studenti (di differente ordine e grado).
[248] Per queste tipologie di schema cfr. Brewer & Lichtsteiner (1981), Brewer e Nakamura (1984), e Tulving (1993).

inferenza a una sorta di proiezione per associazione («*knowledge-driven comprehension*», cfr. Carpenter & Just, 1986, p. 19) che consente di dare un senso al testo trovando un soggetto adatto da porvi al centro secondo le conoscenze del lettore, similmente a quanto accade con l'inferenza integrativa.[249]

Per quanto concerne la *Domanda 2* si è potuta osservare un'ampia varietà di risposte, che può essere indice di indecisione e quindi di difficoltà nell'attivazione del ragionamento inferenziale auspicato. Se si confrontano le tabb. 20 e 21, la differenza appare notevole: se ci si fosse limitati unicamente alla domanda *multiple choice* senza approfondire il percorso di *problem solving* intrapreso, si sarebbe potuto affermare (erroneamente) che quasi un allievo su due non fosse stato in grado di attivare un ragionamento inferenziale, ma bensì avesse semplicemente supposto che, dalle informazioni presentate nel testo, non fosse possibile risalire alla natura del liquido contenuto nella bottiglietta. Come già indicato in precedenza, Piaget (1964, p. 59) identifica alcune componenti, tra le quali la causalità, come relativamente complesse da percepire e da gestire per la mente umana; nell'*Esercizio 2* questo genere di legame era risultato meno problematico in quanto attivato per via diretta a livello semantico-lessicale («zoppicando»), mentre nell'*Esercizio 3* per rispondere alla domanda è necessario ricostruire una sorta di "doppia causa", ovvero il liquido nella bottiglia è frizzante, e fuoriesce a causa della caduta che ha fatto agitare il gas. I due elementi che portano al ragionamento causale si trovano in due enunciati differenti (seppur contigui), e questo sembra avere giocato un ruolo nell'individuazione (o meno) di questa relazione.[250]

È stato inoltre notato che il tappo e la descrizione della sua colorazione si sono rivelati degli importanti elementi di distrazione in quanto il primo è stato considerato da molti come il *topic* quando invece si tratta del *comment* dell'enunciato (cfr. Ferrari, 2014, pp. 213-216). Questo tappo, di colore verde chiaro (il colore è ricavabile attraverso una similitudine) è effettivamente uno dei pochi elementi su cui il testo si sofferma, e appare perciò plausibile che la MDL lo abbia registrato in maniera preminente rispetto ad altri (cfr. Baddeley & Hitch, 1974; Ariasi & Mason, 2014). Questa ipotesi trova un sostegno in risposte come la seguente: «non si sa, ma deduco che dalla descrizione del tappo "color mela acerba" stia a significare un succo (alla mela forse?). Altrimenti non avrebbe senso sottolineare un particolare in quel modo» (3_OI2_CPT_Loc). Precedentemente era inoltre stato mostrato come l'attributo «mela acerba» fosse stato interpretato sia come il colore o la forma del tappo oppure, modificando il suo ruolo

[249] Cfr. anche Cacciari e Levorato, 1989, p. 402.
[250] Per quanto concerne le relazioni di causalità cfr. in particolare Ferrari (2014, pp. 86-94), Ferrari (2016), e Ferrari et al. (2021, cap. 5).

all'interno del testo,[251] sia come il contenuto della bottiglietta. È stato così possibile rilevare come l'attivazione di uno stesso ragionamento inferenziale basato su un identico elemento testuale, ma una sua diversa interpretazione del ruolo grammaticale, può portare a risposte completamente differenti.

Per quanto concerne le occorrenze in cui gli allievi hanno identificato come maggiormente plausibile la natura frizzante del liquido contenuto nella bottiglia ma, nonostante ciò, nel *multiple choice* hanno scelto di crociare la risposta «Non si sa» si possono formulare due ipotesi: la prima riguarda l'incapacità del lettore nel riformulare la sua interpretazione iniziale; la seconda, invece, riguarda la possibilità che l'impostazione delle opzioni di risposta predefinite possa avere influito sul tipo di ragionamento attivato,[252] e dato il non trascurabile numero di risposte "ibride" secondo la tab. 21, questa strada interpretativa, seppure non particolarmente forte,[253] non sembra del tutto scartabile.

L'analisi delle risposte per la terza domanda si può ricollegare, almeno parzialmente, al discorso sulla salienza informativa di alcuni elementi testuali rispetto ad altri. Siccome in questo caso gli allievi non erano vincolati a opzioni di risposta predefinite, ognuno di loro ha potuto liberamente esprimere la sua opinione. È importante menzionare che le risposte giudicate come completamente inaccettabili sono in una percentuale molto bassa, indice che praticamente tutti hanno saputo indicare almeno uno dei tratti indicati nella codifica. Nella maggior parte dei casi è solo ciò che avviene nell'ultimo passaggio del testo a venire reputato come maleducato: «[…] la schiacciò sotto i piedi e la gettò nel giardino […]». Il gesto di gettare la bottiglia è più volte accompagnato anche quello di schiacciarla sotto i piedi; i due elementi sono contigui e parte del medesimo periodo (si susseguono per coordinazione), perciò si può ipotizzare che, a livello informativo, essi vengano considerati un tutt'uno e quindi processati dalla MLT come appartenenti allo stesso piano nella lettura.

Un ulteriore elemento su cui potrebbe essere interessante incentrare una riflessione più approfondita in futuro riguarda il lessico presente nel testo: alcuni termini sembrano essere risultati di difficile comprensione per allievi non abituati a leggere. Questo può essere stato il caso con parole come «imprecando», «acerba» e «trangugiò», lemmi non presenti né nel LIP né nel LIPSI (cfr. anche De Mauro, 2016), ma riportati dal GRADIT come appartenenti al lessico comune e quindi a relativamente alta disponibilità. Si vedano a tale proposito alcune

[251] Assume la funzione di complemento oggetto e non più di attributo.
[252] Vi sono degli studi che mostrano come le *performance* degli allievi possono variare in base alla composizione del *multiple choice*; a questo proposito, cfr. in particolare Butler (2018).
[253] L'ordine delle opzioni di risposta è il medesimo per tutte le prove somministrate; non c'è dunque la possibilità di confrontare questo dato con un eventuale ordine invertito.

risposte: «perché nel testo viene descritto il tappo "color mela acerba" e il termine "trangugiò" di solito non si usa per indicare che stai bevendo l'acqua"» (13_2EC_CPC_Loc); «dice solo che spruzza e che aveva il tappo verde o arancione» (11_1E_LiMe). Il termine «trangugi[are]» indica «inghiottire ingordamente, ingozzare» (*Zingarelli*, 2020, p. 2456), perciò, al contrario di quanto sostiene l'allievo può essere utilizzato anche nel contesto dell'*Esercizio 3*. Per quanto concerne l'assegnazione del colore arancione al tappo, questo non può essere considerato corretto in quanto il colore di una «mela acerba» (che indica qualcosa che «non è maturo […], spec. con riferimento a frutta», *Zingarelli*, 2020, p. 40) è unicamente il verde.[254] Le difficoltà linguistiche possono quindi essere stato un fattore che ha contribuito a complicare lo svolgimento dell'esercizio e quindi dell'attivazione delle inferenze necessarie (cfr. Nation, 2005; Tressoldi & Zamperlin, 2007; Binazzi, 2012).

In conclusione, si può affermare che l'*Esercizio 3* ha fornito molto materiale analizzabile per quanto concerne le inferenze, ma non solo. In particolare, nelle risposte a tutti gli *item* sembra essere stato fondamentale il ruolo della pragmatica (in opposizione a quello della grammatica e per cui cfr. Manetti, in stampa). Si è inoltre potuta osservare una notevole diversificazione nei percorsi inferenziali che sono stati intrapresi e nelle strategie applicate. Tale varietà si ipotizza possa essere dovuta a una mancanza di informazioni cotestuali interpretabili in maniera univoca: sembra infatti che gli allievi abbiano preferito intraprendere ragionamenti inferenziali di tipo elaborativo e integrativo, relegando in secondo piano le inferenze di tipo connettivo (oppure non attivandole del tutto). Nel caso delle inferenze combinate è infatti stato possibile notare come la prima parte di ragionamento viene generalmente risolta, mentre il prosieguo non ha sempre portato a una conclusione felice (alcune volte l'inferenza non è stata attivata, mentre altre volte sembra essere stata bloccata).

[254] Tuttavia, in questo caso sarebbe possibile per gli allievi, attraverso un ragionamento inferenziale di tipo lessicale, risalire al significato di questi termini; inoltre, nonostante la disponibilità del somministratore, segnalata all'inizio della prova, nessuno degli allievi ha manifestato apertamente dei dubbi riguardo al significato delle parole in questo specifico testo.

5.4 Testo 4

5.4.1 Presentazione dei risultati[255]

Gli allievi che hanno risposto all'unico *item* relativo allo stimolo denominato *Esercizio 4* sono in totale 383, di cui 227 allievi e 156 allieve; di questi 383 allievi, 206 sono di seconda (101 allieve e 105 allievi) e 177 sono di prima (55 allieve e 122 allievi).

Il contesto che si presenta in questo quarto esercizio può essere molto vicino agli allievi sia per la sua interfaccia grafica sia per la tematica trattata, in quanto viene esposto come le attività tipiche della vita scolastica si intrecciano e si sovrappongono a quelle del tempo libero; lo scopo della conversazione WhatsApp è infatti quello di organizzare il pomeriggio che precede un'importante verifica scolastica (e per questo motivo il quarto stimolo viene considerato un testo di tipo *transactional*).

L'unica domanda (in forma di affermazione) relativa all'esercizio presenta un'impostazione metodologica simile rispetto a quelle trattate in precedenza, con una parte a scelta multipla e una in cui si chiede all'allievo di motivare perché secondo lui tale opzione risulta più plausibile rispetto all'altra per completare il messaggio (lasciato volutamente vuoto nel testo presentato). Le due opzioni di risposta presentano due risoluzioni opposte tra loro, che rappresentano (almeno) due differenti soluzioni legate a ciò che avviene successivamente tra i due amici. La prima opzione implica la scelta di andare effettivamente al cinema e quindi che Anna e Luca debbano trovare un modo per svolgere la verifica del giorno seguente (tipicamente copiare da un bigliettino, oppure aiutarsi a vicenda); la seconda, invece, vede la verifica come la priorità assoluta, e quindi andare al cinema diventa un'attività da riorganizzare in seguito al compito in classe (implicando che la scelta di non andare al cinema porti a delle attività utili alla buona riuscita della prova, come studiare o in generale ripassare i contenuti che saranno oggetto di verifica). La particolarità del presente *item* è che l'allievo, in base agli elementi considerati per la formulazione della propria ipotesi interpretativa, può giungere a due differenti conclusioni, entrambe con il medesimo grado di plausibilità.

Agli allievi viene indirettamente richiesto di immedesimarsi nella situazione per potere risolvere l'*item* relativo, attivando quindi inferenze generate da uno *script* o da una situazione schematica simile ricavate dalla MLT. La necessità di integrare più informazioni presenti in differenti parti del testo è stata in qualche modo già suggerita dalla formulazione dell'unica domanda presente (che riporta tra parentesi «tieni presente anche la conversazione che avviene tra i due il giorno seguente»). Questa facilitazione è stata volutamente introdotta per evitare

[255] Se non diversamente indicato, tutte le citazioni presenti in §5.4.1 e §5.4.2 sono tratte dall'*Allegato 10*.

possibili fraintendimenti nella considerazione delle due conversazioni, presentate graficamente come due testi separati in quanto avvengono in due giorni differenti; tale facilitazione permetteva inoltre di attivare in maniera quasi automatica un'inferenza di tipo connettivo che consentisse il mantenimento della coerenza e della coesione del testo (e favorisse l'argomentazione legata alla scelta dell'una o dell'altra opzione di risposta).

Questa è la rappresentazione grafica delle risposte alla prima parte della domanda (quella a scelta multipla):

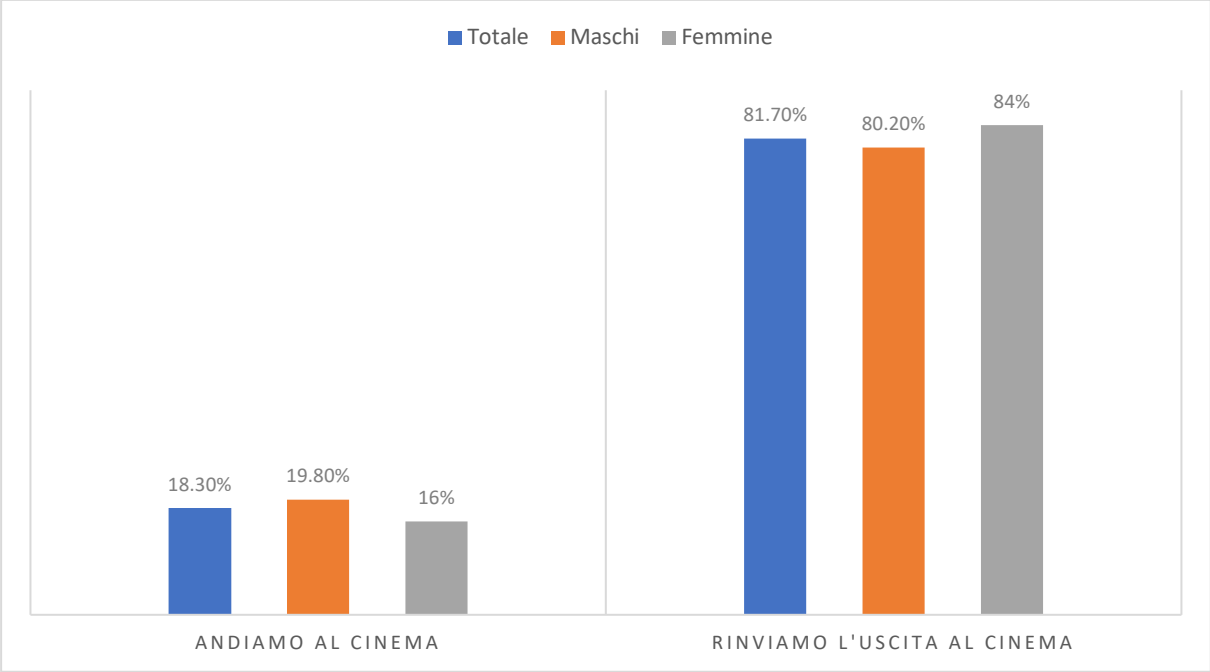


Tabella 23. Risposte alla domanda *multiple choice*.[256]

È possibile notare come vi sia stata una netta preferenza per l'opzione che indicava fosse meglio rinviare l'uscita al cinema, e questo può essere stato influenzato dal contesto di somministrazione, che può avere spinto gli allievi a scegliere la risposta che ci si aspettava fosse quella più adatta per la situazione descritta.

Le motivazioni che accompagnano queste risposte sono invece state classificate secondo una codifica che consentisse di rilevare non solo la plausibilità delle risposte, ma anche se esse presentino ancora degli elementi impliciti (ed eventualmente a quale grado). Le risposte classificate come "Punteggio pieno (studio)"[257] corrispondono a quelle in cui è stata fornita

[256] $N = 383$; $N_F = 156$; $N_M = 227$.
[257] La codifica adottata per questo *item* nella sua formulazione e nel suo riferirsi a degli ipotetici "punteggi" ricorda molto quanto presente nelle prove standardizzate; tuttavia, questa scelta implica solamente la tipologia della

un'indicazione plausibile (consequenziale ed esplicitata integralmente) alla scelta «Senti, mi dispiace davvero, ma questa verifica è la più importante dell'anno. Possiamo andare al cinema un'altra volta»; "Punteggio pieno (cinema)" ha la medesima valenza della precedente ma corrisponde alla scelta «Sai che ti dico? Hai ragione! Facciamo questa follia! E per la verifica di domani si vedrà come fare…». Questi alcuni degli esempi di risposta: «(Rimandiamo l'uscita) Il giorno seguente dicono che la verifica è andata bene quindi significa che hanno studiato invece di andare al cinema» (6_1EE_CPC_Lug); «(Andiamo al cinema) Secondo me i due ragazi sono andati al cinema e poi hanno studiato un po' vistoche Anna nell'ultimo messaggio ha scritto "grazie a me!"» (15_2H_LiMe); «(Andiamo al cinema) Con l'ultima risposta di Anna si intendeva che lui aveva copiato tutto da lei. Quindi avevano trovato il modo di fare l'espe» (1_2E_LiMe). In questo genere di codifica (che implica il raggiungimento di un ipotetico "punteggio pieno") sono incluse anche le risposte miste come questa (secondo cui Luca è andato al cinema da solo e il giorno seguente ha copiato da Anna che invece è rimasta a casa a studiare): «(Rimandiamo l'uscita) Secondo me Luca è andato comunque al cinema, mentre Anna è restata a casa per studiare. Luca è andato bene alla verifica grazie ad Anna che l'ha aiutato» (4_2EA_CPC_Lug).

Le due restanti categorie menzionate nella codifica sono quelle che indicano l'attribuzione di un "Punteggio parziale" e un "Punteggio nullo": la prima include quelle risposte in cui è stata fornita un'indicazione che rileva il legame consequenziale dell'inferenza, ma esso risulta essere rimasto ancora troppo implicito; la seconda è stata attribuita alle risposte completamente fuori tema oppure in cui la motivazione della scelta è stata completamente omessa. Questi alcuni degli esempi per le due categorie di risposte: «(Rimandiamo l'uscita) Perché Anna ha convinto Luca a non andare al cinema e grazie a quello è riuscito a fare una bella verifica» (6_1EA_CPC_Loc); «(Rimandiamo l'uscita) Secondo me è la più plausibile perché la verifica è andata bene a Luca e Anna sottolinea che è stato merito suo» (4_1E_LiMe); «(Rimandiamo l'uscita) Perché si capisce che lui non ha studiato, molto probabilme perché è andato a vedere il film» (3_2VIB_CPC_Chia); «(Andiamo al cinema) Luca non sarebbe così felice il giorno dopo, non pareva che ci tenesse tanto a questa verifica. Anna invece si prende i meriti per aver detto di sì il giorno prima» (13_2EB_CPC_Loc).

La rappresentazione grafica delle risposte secondo la codifica appena esposta si presenta come segue:

risposta, ovvero se essa è completamente esplicita, se comprende ancora degli elementi impliciti, oppure se è nettamente fuori tema.

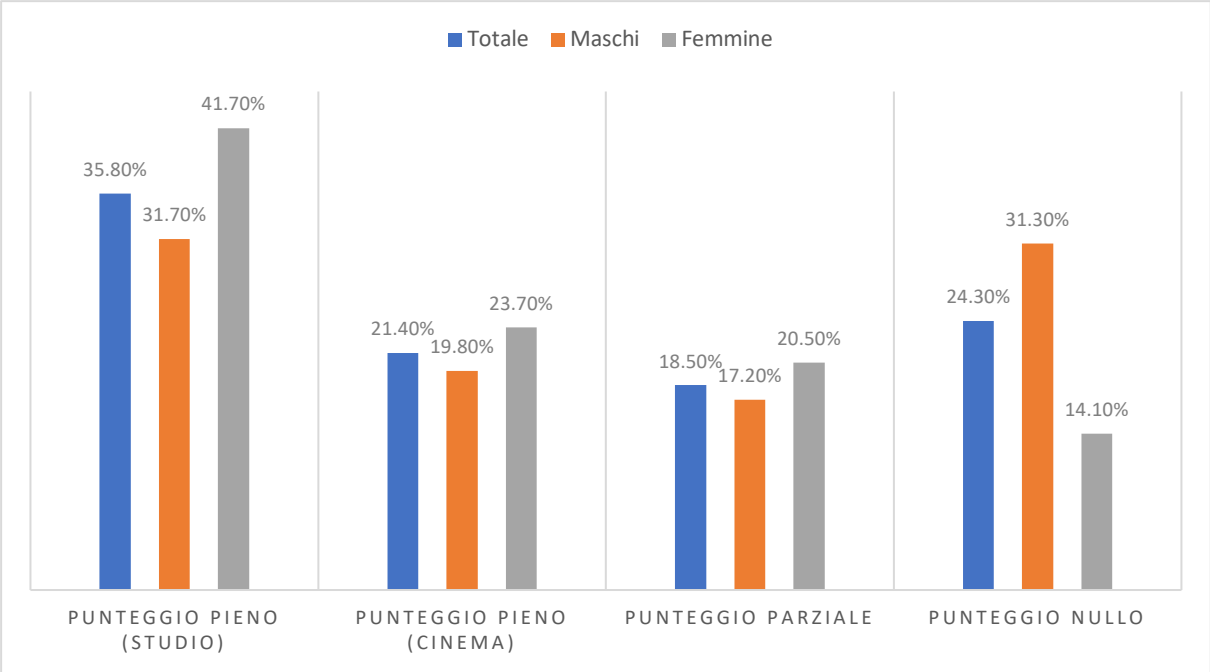


Tabella 24. Differenti motivazioni di scelta.[258]

Ben più della metà del campione di allievi ha ottenuto il "punteggio pieno" per la propria risposta (57.2%), indice che sono state fornite delle risposte considerate come complete e plausibili dal punto di vista informativo. Il "punteggio parziale" è stato attribuito unicamente al 18.5% delle risposte, e questo è dovuto alla presenta di risposte ancora troppo implicite (come quelle indicate in precedenza), che però portano a comprendere quale tipo di strategia interpretativa sia stata attivata. Per quanto concerne il "punteggio nullo", la cui percentuale è di poco inferiore al 25%, si consideri che esse comprendono anche una decina di risposte mancanti.

Nel caso dell'*Esercizio* 4, più che in altri proposti in PL, sono emerse delle differenze statisticamente rilevanti a livello del campione; questo riguarda soprattutto la prospettiva adottata dai singoli allievi per la risoluzione di alcuni tipi di inferenza, che identifica uno sguardo diverso delle ragazze rispetto a quello dei ragazzi. Sebbene la tab. 23 non mostri una grande differenza nella percentuale di ragazze che hanno risposto di rinviare l'uscita al cinema (l'84% contro l'80.2% per i ragazzi), dai dati esposti nella tab. 24 è invece possibile notare una differenza sostanziale nell'attribuzione del punteggio nullo, dove la percentuale dei maschi supera nettamente quella delle ragazze (il 31.3% dei ragazzi ha fornito una risposta che ha ricevuto un punteggio nullo, mentre tra le ragazze la percentuale è meno della metà e si assesta al 14.1%). Inoltre, sempre a livello di percentuale, le ragazze hanno fatto registrare maggiori

[258] $N = 383$; $N_F = 156$; $N_M = 227$.

occorrenze in cui è stato loro assegnato il punteggio pieno (in totale il 65.4% contro il 51.5% dei ragazzi). Questa differenza di genere nelle risposte è stata inoltre riscontrata nell'interpretazione attiva o passiva dei due protagonisti dello scambio, Luca e Anna, per cui si veda oltre.

5.4.2 Commento ai risultati

Il quarto testo presentato agli allievi riprende l'interfaccia grafica di WhatsApp, analogamente a quanto già esposto nell'*Esercizio 2*. La scelta di proporre due stimoli graficamente simili a così poca distanza l'uno dall'altro non è casuale: dato ciò che è emerso da QL pilota, i tipi di testo legati alla sfera digitale (e soprattutto alla messaggistica istantanea) sono molto presenti nella vita della quasi totalità degli allievi tra i 15 e i 19 anni, ed è perciò importante testare anche in questo campo le differenti tipologie di inferenze con cui potenzialmente possono venire in contatto. La tempistica concessa agli allievi per svolgere PL assicurava che tutti riuscissero sicuramente a raggiungere questo testo, a meno di non avere dei disturbi di lettura specifici o di avere una conoscenza molto limitata della lingua del test.[259]

Da questo esercizio, più che da altri utilizzati in PL, emerge chiaramente come gli allievi siano stati in grado praticamente nella quasi totalità dei casi[260] di identificare la macrostruttura del testo (necessaria per mantenerne la coerenza e la coesione) che è data dall'attivazione di un'inferenza di tipo connettivo. Per quanto concerne la parte più elaborativa (e in parte anche integrativa) dell'inferenza, invece, sono state rilevate maggiori problematiche legate proprio all'esplicitazione delle informazioni implicite; si ipotizza che questo possa essere dovuto sia alla presenza di differenti interpretazioni della medesima situazione sia a una non sufficiente esplicitazione del legame attraverso l'inferenza (che ha portato l'allievo a rispondere a un implicito formulando a sua volta un altro implicito). A differenza dei testi visti finora, in questo caso si è deciso di rilevare maggiormente la prospettiva macrostrutturale del testo (Van Dijk &

[259] Vi è un unico caso in cui un'allieva da qui in poi non ha più prodotto alcun dato utile all'analisi in quanto presentava delle evidenti difficoltà nella lettura; si ipotizza che il livello di comprensione della lingua, nonostante in QL abbia indicato di parlare a casa sia l'italiano sia il tigrigno, sia davvero molto basso. Questa ipotesi può essere anche supportata dal fatto che nemmeno nei testi precedenti la ragazza è stata in grado di ricostruire ed esplicitare i legami impliciti presenti, dunque non sembra essere stata in grado di attivare mai alcun tipo di inferenza, restando sempre a un livello molto superficiale per quanto concerne la comprensione del testo.

[260] Non è possibile affermarlo con precisione perché bisogna considerare le occorrenze di risposte mancanti e capire se il fatto di non rispondere sia legato a una non comprensione o a una mancata motivazione nello svolgere il compito assegnato. Inoltre, vi sono ulteriori esempi di risposta, sempre nella codifica di "Punteggio nullo", che possono lasciare intendere che la comprensione sia avvenuta a un livello molto superficiale (quasi locale) per cui dai dati raccolti non si è completamente sicuri che l'inferenza connettiva (e quindi la coerenza e la coesione dell'intera conversazione) sia stata riconosciuta.

Kintsch, 1983), proprio a causa dell'importanza dell'inferenza di tipo connettivo nel meccanismo della domanda.

Per quanto concerne la codifica che assegna un punteggio pieno, in precedenza sono già stati illustrati alcuni esempi di risposta. Le occorrenze come «(Andiamo al cinema) Secondo me i due ragazzi sono andati al cinema e poi hanno studiato un po' vistoche Anna nell'ultimo messaggio ha scritto "grazie a me!"» (15_2H_LiMe) in cui viene menzionato lo svolgimento di entrambe le azioni, prima andare al cinema e successivamente studiare per la verifica, sono estremamente rare (meno del 5% delle occorrenze); in questo senso si può ipotizzare che siano subentrate delle conoscenze (o meglio delle esperienze) personali, ma è ben comprensibile che, ad eccezione di casi molto rari, lo svolgimento di entrambe le attività non è compatibile.[261] Altrettanto vero può essere che, come ipotizzato da alcuni, Anna sia rimasta a casa a studiare, mentre Luca abbia deciso di andare ugualmente al cinema (da solo) e quindi che il giorno della verifica si sia fatto aiutare dall'amica.[262] Gli allievi che hanno saputo esplicitare con chiarezza l'una o l'altra interpretazione hanno compiuto sia un'inferenza di tipo connettivo sia in seguito una di tipo elaborativo-integrativo, in quanto hanno inserito il passaggio necessario tra la buona riuscita della prova sia per Anna sia per Luca e la rinuncia (almeno per Anna) di andare al cinema.

Un'interessante differenza a livello di genere è stata rilevata per quanto concerne le risposte in cui viene menzionata una strategia di copiatura durante la verifica: Anna risulta più attivamente coinvolta nelle risposte delle ragazze (nel senso che è la stessa Anna ad aiutare Luca oppure a consentirgli di copiare, così nel 46% delle occorrenze), mentre per i ragazzi il ruolo attivo è svolto da Luca (è Luca a copiare da Anna nel 62.2% dei casi; di conseguenza la ragazza assume una prospettiva attiva solo nel 37.8% delle volte). Questi alcuni esempi (il primo è di un'allieva e il secondo di un allievo): «Dagli ultimi messaggi si può capire che Anna ha suggerito/aiutato Luca nel fare la verifica» (17_2MA_CPC_Lug); «Penso che Anna sia rimasta a casa a studiare e Luca sia andato al cinema, ed il giorno dopo Luca ha "copiato" diverse cose da Anna» (9_2E_LiMe). La prospettiva che un lettore adotta per la risoluzione inferenziale, come già discusso in §5.2 (e per cui cfr. Pichert e Anderson, 1977), potrebbe essere un interessante aspetto da approfondire, viste le occorrenze di questo fenomeno rilevate anche in questo esercizio.

[261] Si veda anche la considerazione di Anna riguardo alla verifica che, usando un superlativo assoluto, la definisce «la più importante dell'anno».
[262] Come ipotizzato in «(Rimandiamo l'uscita) Secondo me Luca è andato comunque al cinema, mentre Anna è restata a casa per studiare. Luca è andato bene alla verifica grazie ad Anna che l'ha aiutato» (4_2EA_CPC_Lug).

Generalmente le maggiori difficoltà nell'esplicitazione completa dell'avvenimento sono state riscontrate quando la risposta scelta è stata la seconda («Rimandiamo l'uscita»), in quanto rinunciare all'uscita serale non può essere una diretta conseguenza della buona riuscita della prova del giorno successivo. Per questo motivo, nella "codifica" a punteggio parziale sono state inserite anche le risposte relative al detto «Prima il dovere, poi il piacere» (10_2MONTB_CPT_Mend) e simili interpretazioni. Soprattutto in questo tipo di risposte emerge la comprensione da parte dell'allievo della macrostruttura del testo, ma essa non trova un'interpretazione sufficientemente esplicitata, a un livello inferiore, nella motivazione per la risposta data; si può quindi ipotizzare che intuitivamente l'attivazione inferenziale (di natura connettiva) sia avvenuta, ma il motivo che porta a questo risultato non è del tutto chiaro.[263] È invece meno frequente che le risposte a punteggio parziale o nullo riguardino la scelta "andiamo al cinema": queste, infatti, sono state giustificate in maniera più completa, spesso specificando esattamente anche i ruoli che Anna e rispettivamente Luca hanno avuto nella buona riuscita della prova di verifica del giorno seguente, menzionando anche alcuni strumenti (illeciti) come i "bigini".[264]

Nonostante la presenza del "facilitatore" vi sono state alcune occorrenze di risposte nulle (non più del 5%) in cui gli allievi hanno interpretato in maniera errata l'assenza del messaggio di Anna: «Se Anna ha detto la seconda optione, non c'è sarà un motivo di averlo cancelato. Ha scelto la prima optione perché non era una scelta inteligente, alora lo ha cancellato cosi Luca non lo vedeva» (14_1MURD_CPT_Mend). L'allievo in questione (che non è l'unico) ha fatto riferimento alla funzione di eliminazione del messaggio[265] per interpretare l'intero esercizio, pensando così che la stessa Anna avesse cancellato l'invio del messaggio, non che lui stesso dovesse scegliere tra le due alternative quale inserire. È quindi interessante notare come sia stato integrato un tipo di conoscenza personale per potere interpretare lo svolgimento dell'intero esercizio, e non solamente le informazioni implicite fornite dal testo.

Per quanto concerne le risposte a punteggio nullo, si è a lungo riflettuto su come classificare risposte come le seguenti, in cui vengono ripetuti in maniera esatta (o con delle minime variazioni date dalla copiatura errata) di uno o più passaggi del testo: «Perché successivamente Anna dice "si grazie a me"» (13_1EA_CPC_Loc); «perché nell'discorso del

[263] È anche vero che possono esserci ulteriori ragioni, come la natura stessa dello scambio e la natura delle domande (in questo caso si parla soprattutto di quanto ricercato negli *item* 2 e 3 dell'*Esercizio 2*). Cfr. Farr et al. (1986), e Dennis (2013).
[264] Ticinesismo lessicale (Moretti, 2011) che indica degli «Appunti clandestini di aiuto per un compito in classe, bignamino» (Savoia & Vitale, 2008, p. 70); cfr. anche Baranzini et al. (in preparazione).
[265] Si tratta di un'azione che WhatsApp ha reso disponibile grazie ad aggiornamenti compiuti di recente.

giorno dopo lei a detto che era grazie alei che la verifica è andata bene a lui» (3_1MURC_CPT_Mend). Da un lato è possibile ipotizzare il riconoscimento della macrostruttura testuale almeno per quegli allievi che hanno crociato l'opzione "Rimandiamo l'uscita" e poi hanno motivato la loro scelta citando i passaggi del testo (come illustrato negli esempi soprastanti, che corrisponde a poco più del 50% di quelli ai quali è stata assegnata questa codifica), mentre dall'altro, quando non viene esplicitato nemmeno alcun legame tra la scelta operata e quanto accade il giorno successivo, bisogna essere più cauti nell'affermare che la macrostruttura possa essere stata riconosciuta (in questo caso viene infatti menzionato unicamente il risultato, ovvero che la verifica va bene). Date queste osservazioni, e data la tipologia di risposta alla quale in precedenza è stata assegnata la codifica "Punteggio pieno", si è quindi optato per assegnare un punteggio nullo a questo genere di occorrenze, come conseguenza di una insufficiente esplicitazione della strategia interpretativa.

Vi sono poi occorrenze di punteggio nullo date dalla mancanza di esplicitazione di una motivazione da parte degli allievi: a partire da questo momento si riscontrano sempre più domande senza risposta per questo genere di *item* misti; si è notata tale tendenza soprattutto nelle risposte in cui sono state messe a disposizione più righe per scrivere. Si ipotizza che questo possa essere causato dal contesto in cui PL è stata somministrata e quindi influenzato dalla conoscenza pregressa degli allievi relativa al normale svolgimento delle prove di lettura: visivamente, la presentazione di numerose righe implica di dovere scrivere molto; in realtà in questo caso si tratta di una scelta grafica atta a riempire la pagina. Tale ipotesi sembra trovare conferma nel fatto che, se invece le righe per potere scrivere sono in numero inferiore, gli allievi tendono a rispondere (nonostante la tipologia di ragionamento inferenziale auspicata non sia notevolmente differente). Questa riflessione non è direttamente legata al fenomeno inferenziale in sé, ma, come visto, può comunque influire sulla motivazione degli studenti nello svolgimento del compito.

In conclusione, ad eccezione di alcuni casi, i risultati ottenuti con l'*Esercizio 4* sembrano concordare con quanto già rilevato dalle prove PISA 2018, ovvero che la struttura testuale ricostruita grazie a inferenze connettive viene generalmente riconosciuta (cfr. OECD 2019b; Consorzio PISA.ch, 2020).

5.5 Testo 5

5.5.1 Presentazione dei risultati[266]

Gli allievi che hanno risposto alle due domande relative allo stimolo denominato *Esercizio 5* sono in totale 363, di cui 211 allievi e 152 allieve; di questi 363 allievi, 198 sono di seconda (99 allieve e 99 allievi) e 165 sono di prima (53 allieve e 112 allievi). I risultati sono qui presentati suddividendo il campione per genere ma non per classe in quanto non è una variabile rilevante.

I testi presentati in questo esercizio sono tratti e liberamente adattati da una prova del ciclo PISA 2006 (cfr. OECD PISA, 2006, pp. 15-20). Rispetto all'esercizio originale, in PL si è deciso di operare delle modifiche nel formato, rendendo i testi delle risposte possibilmente riscontrabili in un blog.[267] Per quanto concerne gli *item*, si è deciso di mantenere i formati originali sia per il primo (domanda con opzioni di risposta multipla predefinite) sia per il secondo (domanda aperta in relazione a uno dei contenuti testuali espliciti); di conseguenza, anche le codifiche presentate nel presente capitolo avranno molto in comune con quelle utilizzate in OECD PISA (2006).

Domanda 1

Il primo *item* è un'affermazione che deve venire completata scegliendo tra più opzioni di risposta predefinite; si tratta di un esercizio la cui forma è unicamente *multiple choice*. L'approccio inferenziale richiesto è di natura prevalentemente elaborativa, e riguarda l'individuazione della funzione comunicativa dei due testi; nonostante gli scritti siano stati pubblicati da autori differenti, lo scopo è il medesimo per entrambi: esprimere un'opinione sui graffiti.[268]

Le risposte alla prima domanda si possono rappresentare graficamente come segue:

[266] Se non diversamente indicato, tutte le citazioni presenti in §5.5.1 e §5.5.2 sono tratte dall'*Allegato 11*.
[267] Lo stimolo originale PISA, invece, prevedeva l'analisi di uno scambio di lettere. La scelta del formato ipertestuale per questo stimolo, nonostante si tratti di un testo statico (perché, essendo stampato, non è possibile interagire direttamente con esso) è una diretta conseguenza dei risultati di QL pilota.
[268] Inoltre, le posizioni degli autori sull'argomento sono nettamente in contrasto l'una con l'altra, ma questo è un tratto che nella prova non viene chiesto di rilevare (in maniera diretta).

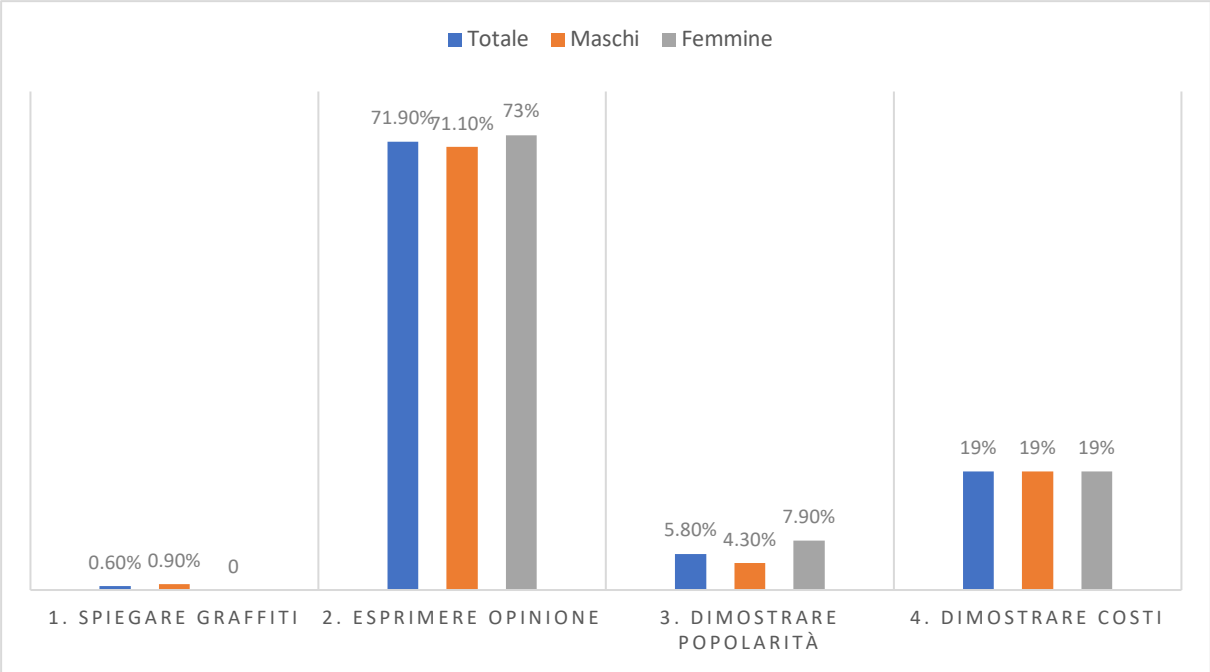


Tabella 25. Risposte alla domanda 1.[269]

La maggior parte degli allievi ha risposto individuando nella risposta 2 ("Esprimere opinione") la più plausibile, attivando quindi delle inferenze interpretative legate allo scopo e alle intenzioni dell'autore. La risposta è stata scelta da ben il 72% dell'intero campione, che risulta essere una delle percentuali più alte in assoluto in tutta PL per quanto concerne una risposta *multiple choice*. Questo potrebbe essere un indicatore relativo alla familiarità degli allievi con questo genere di testi, sia per quanto concerne le prove di comprensione normalmente svolte in classe sia per quanto riguarda le prove standardizzate.

Le risposte relative al «Dimostrare quanto costa realizzare e fare cancellare i graffiti» (4. "Dimostrare costi") e al «Dimostrare la popolarità e la diffusione dei graffiti» (3. "Dimostrare popolarità") risultano nettamente meno considerate, poiché sono state scelte rispettivamente dal 19% e dal 5.8% degli allievi; praticamente irrilevanti le due occorrenze della risposta 1 ("Spiegare graffiti"), crociate unicamente da allievi di genere maschile. Nei primi due casi si ipotizza che, invece di attivare un'inferenza, gli allievi abbiano preferito attivare un'altra competenza testata in PISA e già più volte menzionata, ossia *Locate information*. Questo, sempre a livello di ipotesi, potrebbe corrispondere all'utilizzo di una strategia di lettura troppo superficiale e orientata alla ricerca di termini esattamente corrispondenti nelle opzioni di risposta predefinite e nel testo.

[269] N = 363 ; N_F = 152 ; N_M = 211. Dal grafico sono state escluse dieci occorrenze di risposta doppia; la maggior parte vedeva la menzione sia di esprimere un'opinione sia di dimostrare i costi per la realizzazione e la rimozione dei graffiti – che si sono rivelate anche le più scelte come risposte singole.

È inoltre interessante inoltre notare come in questo primo *item* si sia registrato un numero relativamente alto per quanto concerne le occorrenze di risposte doppie (in questo caso si uniscono la seconda opzione, "Esprimere un'opinione" e la quarta, "Dimostrare i costi"). Per questo genere di risposte è possibile ipotizzare che gli allievi abbiano riconosciuto il tipo testuale (argomentativo) e quindi inizialmente abbiano associato l'argomentazione al «dimostrare», e in seguito abbiano realizzato di dovere operare un altro tipo di ragionamento per rispondere alla domanda. Tuttavia, essendo questo *item* solamente a scelta multipla, non è possibile formulare delle ipotesi più precise circa la strategia interpretativa che ha guidato queste scelte.

Domanda 2

La seconda domanda, a differenza di quanto visto nel testo precedente (cfr. §5.4), non è direttamente collegata con la prima. In questo caso all'allievo veniva richiesto di ricostruire, attraverso un'inferenza di tipo elaborativo, il motivo per cui una delle due autrici (Sofi_arte) utilizza la pubblicità per supportare la propria tesi.[270] Trattandosi di una domanda interamente aperta, per potere analizzare in dettaglio le risposte fornite dagli allievi siamo ricorsi anche in questo caso a una codifica. In parte è stata utilizzata quella già presente nell'*item* originale PISA (cfr. OECD PISA, 2006, p. 16),[271] e in parte si è trattato di costituire delle ulteriori suddivisioni che potessero permettere di identificare i percorsi interpretativi intrapresi e le strategie inferenziali attivate (secondo quanto descritto nel quadro teorico del presente lavoro).

Le codifiche assegnate alle differenti risposte sono tre. La prima, "Confronto diretto", significa che le occorrenze presentano dei riferimenti diretti alla comparazione (anche linguistici, come l'utilizzo del termine *paragona*), come nell'esempio seguente: «Perché paragona la street art con la pubblicità dicendo che tutti e due compaiono ovunque. Io onestamente» (3_2H_LiMe); «Per mettere a confronto le due cose, e chiedersi se sia corretto o meno, luno o l'altro» (12_1VIB_CPC_Loc). La seconda, "Confronto indiretto", significa che le occorrenze includono dei riferimenti indiretti alla comparazione (si intende qui sia l'utilizzo di congiunzioni con valore comparativo, *come* o *anche*, sia ulteriori formulazioni che indicano una comparazione tra i due elementi in maniera implicita), come in questi esempi: «Perché

[270] La risposta cercata in questo caso è "per paragonarla ai graffiti"; trattandosi di un esercizio tratto da una prova standardizzata, questa è l'unica possibile opzione considerata corretta.

[271] La codifica viene definita sulla base del quadro teorico PISA 2006 per quanto concerne la lettura, e la competenza considerata da attivare in questo caso è «*Developing an interpretation: inferring an intended relationship*». Nel quadro teorico di PISA 2018 (OECD, 2019a, p. 37) essa corrisponde a «*Understanding: integrating and generating inferences*».

anche la pubblicità si attacca sulle pareti, muri» (4_OE1_CPT_Loc); «Perché la pubblicità è dapper'tutto come i graffiti» (1_1EE_CPC_Lug). La terza, "Nessun confronto", comprende tutte le occorrenze in cui non è stato riscontrato alcun elemento inerente al legame (comparativo) tra pubblicità e graffiti.

Secondo i tre gruppi di codifica menzionati, i dati sono rappresentabili come segue:

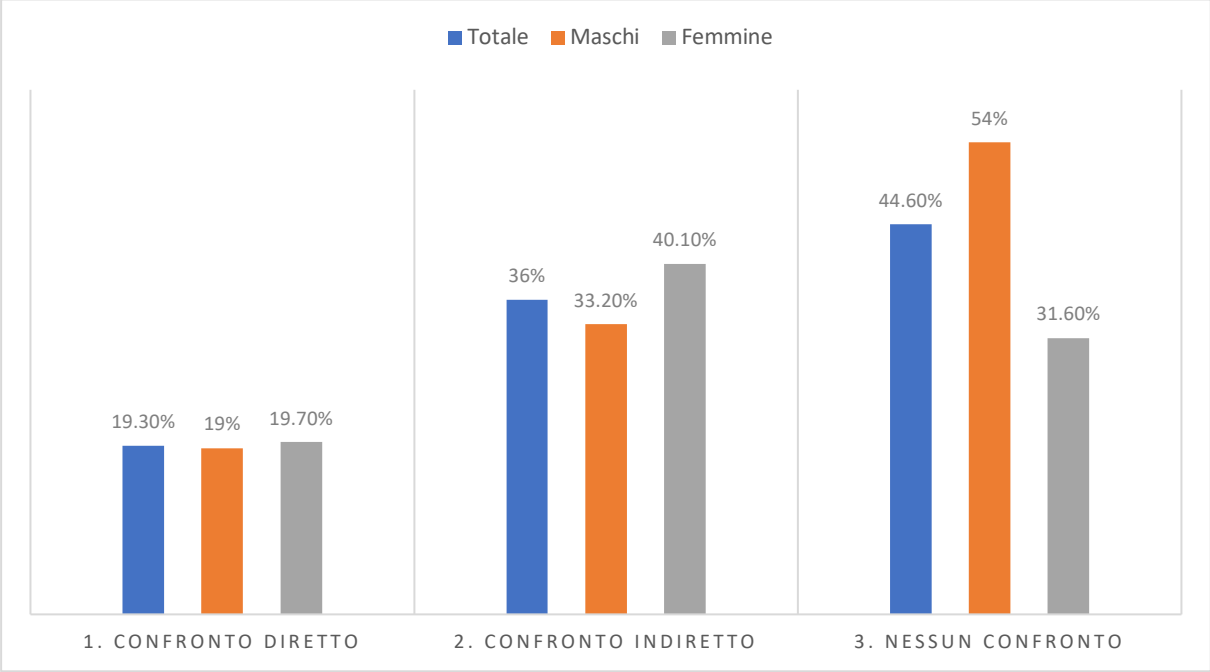


Tabella 26. Risposte alla domanda 2.[272]

Diversamente rispetto alla prima domanda, in questo caso l'allievo era chiamato a considerare un unico post nel suo insieme per attivare l'inferenza, e non a trovare degli elementi comuni fra i testi; in questo senso, trattandosi di un'inferenza che PISA considera "semplice" (proprio perché l'allievo deve servirsi di un unico testo per l'attivazione inferenziale), non ci si aspettava un così ampio divario tra chi stabilisce un confronto diretto (tra pubblicità e graffiti) e chi, invece, non riesce a ricostruire questo legame. Il numero di occorrenze di confronto indiretto, invece, rientra nelle aspettative dei ricercatori, in quanto è generalmente in linea con quanto rilevato in esercizi precedenti.

Le tipologie di risposte rientranti nella terza codifica ("Nessun confronto") necessitano di un ulteriore approfondimento rispetto a quanto visto finora. Si è così stabilita un'ulteriore codifica: "Risposta 'non lo so'", "Risposta mancante" e "Risposta non pertinente". Per quanto concerne le prime due, non vi è molto su cui commentare: gli allievi hanno preferito non

[272] N = 363 ; N_F = 152 ; N_M = 211.

rispondere alla domanda, forse perché ritenuta troppo lunga e complessa. Questi alcuni esempi di risposta (che riguardano la prima codifica): «Boh» (10_1EE_CPC_Lug); «Non so spiegare, per me è troppo complicato» (17_1EA_CPC_Loc); «Non l'ho capito» (14_1MURA_CPT_Mend). Per quanto concerne invece le occorrenze codificate come "Risposta non pertinente", che rappresentano l'ampia maggioranza di quelle senza alcun punteggio di codifica, si potrebbe operare un'ulteriore suddivisione.

In alcuni casi è possibile riscontrare risposte di allievi che dimostrano una comprensione errata del testo, oppure un'integrazione di informazioni e di concetti personali (relativi alla pubblicità) che portano a un'errata comprensione, come negli esempi seguenti: «Perché odia la pubblicità» (20_2E_LiMe); «Come i graffiti dimostrano la loro opinione o l'arte invece la pubblicità dimostra la loro qualità e la loro opinione» (1_1EC_CPC_Lug); «Perché a nessuno di quelli che attaccano la pubblicità viene dato il permesso di farlo» (12_1MB_CPC_Chia); «Perché sicuramente lei è un artista e per lei questo è pubblicità per se stessa» (3_2VIA_CPC_Loc). In altri casi, invece, vi sono allievi che esprimono il paragone tra graffiti e pubblicità ma invertendone l'ordine di ragionamento (e, secondo la codifica ufficiale PISA, questi vanno considerati come effettivamente errati[273]), come negli esempi seguenti: «Perché nei graffiti la maggior parte delle volte la scritta è il nome dell'artista perciò la considera come una sorta di pubblicità» (9_1MURC_CPT_Mend); «Perché gli artisti mettono le loro opere nei cartelloni in strada per fare pubblicità» (1_2VIB_CPC_Chia).

Le risposte si possono rappresentare graficamente come segue:

[273] «*Because graffiti is advertising for a certain person or gang. [Comparison goes in the wrong direction i.e. graffiti is a form of advertising]*» (OECD PISA, 2006, p. 17).

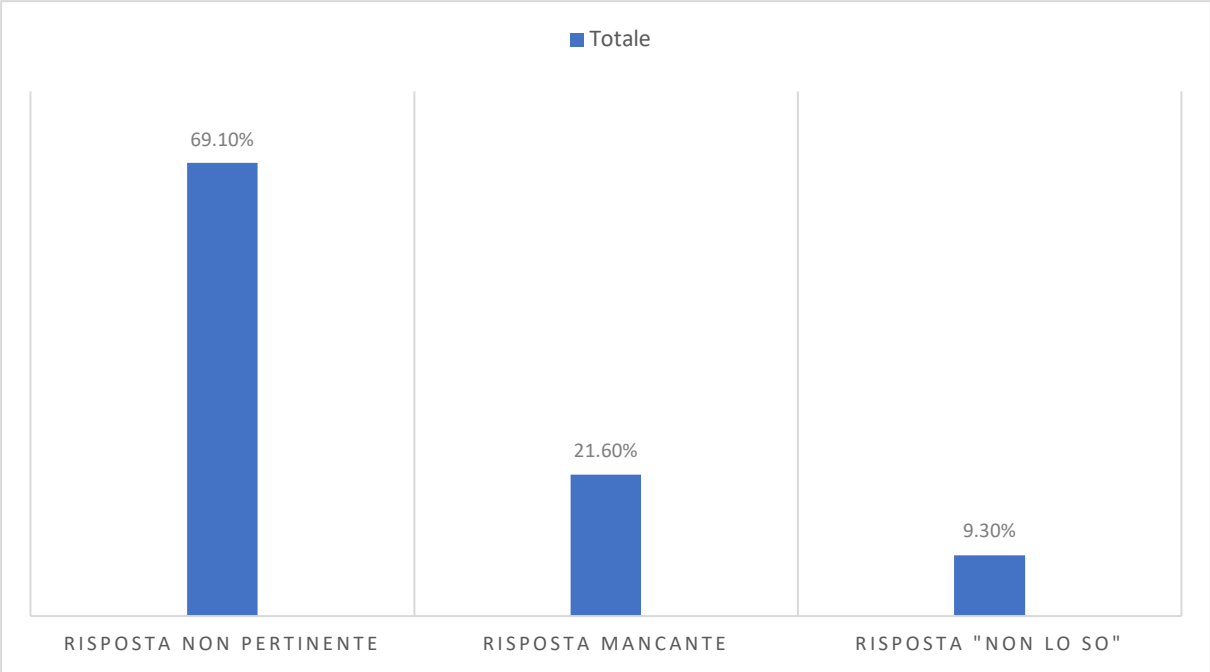


Tabella 27. Tipologia di risposte errate alla domanda 2.[274]

Come si può osservare dalla tab. 27, l'ampia maggioranza delle risposte corrisponde alla codifica "Risposta non pertinente", motivo per cui si è deciso di suddividere le occorrenze in ulteriori sottogruppi (come indicato sopra). Si ipotizza che le maggiori difficoltà nella formulazione di un'ipotesi interpretativa possano essere subentrate dal momento in cui è stato chiesto agli allievi di esplicitare il motivo dell'introduzione del concetto di «pubblicità» nello scritto: molti, infatti, hanno preferito integrare delle informazioni personali sull'argomento, senza riprendere ciò che il testo invece espone in maniera diretta.

5.5.2 Discussione dei risultati

Nel presente esercizio l'allievo è chiamato a interagire con tutti i testi presentati e a riconoscerne i differenti punti di vista, in disaccordo, interpretando quindi il messaggio globale.[275] Nonostante l'esercizio e le codifiche ad alcune risposte fossero tratti da uno dei precedenti cicli PISA, non è possibile tracciare un parallelo tra i dati rilevati in questa sede e quelli della somministrazione della prova standardizzata; questo principalmente per due motivi: il primo è perché in PISA non è possibile risalire ai risultati esclusivamente di un unico stimolo, il secondo perché la prospettiva adottata per l'analisi dei dati di PL e quella adottata dalle codifiche PISA non sono esattamente sovrapponibili. Per la natura della prova, in PISA viene adottato un

[274] N = 162.
[275] Cfr. Bråten et al. (2009); Stadtler & Bromme (2014).

criterio valutativo delle risposte ("giusto" o "sbagliato"), mentre nel presente lavoro lo scopo non è quello di valutare l'accuratezza di una risposta, bensì di descrivere la tipologia di ragionamento inferenziale attivato (o non attivato) e provare a ipotizzare per quale motivo l'allievo ha deciso di intraprendere un percorso piuttosto che un altro.

Generalmente, le risposte del primo *item* mostrano che quasi i tre quarti degli allievi è stata in grado di identificare la seconda opzione ("Esprimere un'opinione") come la più plausibile (cfr. tab. 25). Per quanto riguarda la terza e la quarta opzione di risposta, invece, si ipotizza che gli allievi siano stati attirati soprattutto da due elementi specifici: il primo riguarda l'utilizzo, nelle opzioni predefinite, di termini esatti che si ritrovano anche nel testo («costo»; «cancellare») oppure di termini che riassumono uno dei concetti espressi («popolarità» per riassumere quanto illustrato nell'ultimo paragrafo dell'ultimo post[276]); il secondo riguarda il tipo di testo presentato, un testo argomentativo, e l'utilizzo del termine «dimostrare»[277] nelle ultime due opzioni di risposta predefinite. In quest'ultimo caso, infatti, si può ipotizzare che gli allievi abbiano riconosciuto il testo come argomentativo, perciò le loro aspettative (presenti nella MLT) verso questo tipo testuale li abbiano condotti a considerare come plausibili le opzioni che riportavano proprio il termine «dimostrare» (cfr. Lala, 2011; Cignetti & Fornara, 2014, pp. 187-191).

Per quanto concerne il secondo *item*, la maggior parte delle risposte riprende le parole esatte del testo; il paragone tra i due elementi (graffiti e pubblicità) rimane così prevalentemente implicito, o addirittura non viene rilevato. Molto interessanti in questo caso sono le scelte linguistiche degli allievi, che invece di utilizzare il sostantivo "paragone" o il verbo "paragonare" (o loro sinonimi), hanno preferito utilizzare la congiunzione "come" per esprimere il legame comparativo fra i due elementi (come nell'esempio «Perché la pubblicità è dapper'tutto come i graffiti» (1_1EE_CPC_Lug). In questo genere di risposte vengono paragonati gli elementi che accomunano i graffiti e la pubblicità: entrambi sono affissi ovunque, non sono richiesti dalla popolazione e sono giudicati come invadenti. Il legame viene stabilito inizialmente attraverso un'integrazione (quali sono le caratteristiche degli uni e dell'altra) e in seguito grazie all'elaborazione dei contenuti menzionati esplicitamente.

Infine, le risposte giudicate come "Non pertinenti" (tab. 27) sono invece spesso associate a concetti intuitivi personali che non strettamente necessari alla strategia inferenziale,

[276] Questo potrebbe anche riguardare un aspetto della MDL: essendo questa l'ultima informazione presentata, potrebbe essere quella che, al momento di rispondere alle domande, appare come la più disponibile nella mente dei lettori. Si tratta tuttavia di un'ipotesi che, per la natura dei dati raccolti, non è possibile confermare.
[277] Rispetto all'*item* originale PISA si è deciso di introdurre in due occorrenze il verbo *dimostrare* per rendere più complesso il lavoro di elaborazione della domanda.

che sono stati integrati dal lettore ma che non hanno poi trovato un riscontro a livello testuale (dunque è stato attivato unicamente un movimento inferenziale integrativo ma non uno elaborativo). Dalle occorrenze riportate in precedenza risulta inoltre evidente che gli allievi si siano concentrati (quasi) esclusivamente sull'elemento «pubblicità» per rispondere alla domanda.

5.6 Testo 6

5.6.1 Presentazione dei risultati[278]

Il sesto stimolo, appartenente ancora alla tipologia degli ipertesti, presenta all'allievo un'istantanea tratta da un forum, e più nello specifico la sezione dedicata ai quesiti degli utenti. Questo tipo di contenuto si articola in una domanda iniziale alla quale fanno seguito tutte le risposte che gli altri visitatori della pagina possono inserire. Nel caso specifico dello stimolo si è optato per una lettura "dall'alto verso il basso", e non viceversa come sarebbe invece caratteristica di un forum,[279] in quanto quest'ultima modalità avrebbe potuto comportare notevoli difficoltà di approccio al testo.[280] Al fine di rendere più realistico il contesto dello stimolo, sono state incluse delle risposte incoerenti con la domanda.

Gli allievi che hanno risposto al primo dei tre *item* relativi allo stimolo denominato *Esercizio 6* sono in totale 339, di cui 195 allievi e 144 allieve; di questi 339 allievi, 193 sono di seconda (96 allieve e 97 allievi) e 146 sono di prima (48 allieve e 98 allievi). Al secondo e al terzo *item* hanno risposto in totale 337 allievi. I risultati sono qui presentati suddividendo il campione tra allievi di genere maschile e femminile, ma non per classe in quanto, secondo dati ricavati, non è una variabile rilevante.

Così come l'*Esercizio 5*, anche questo testo ha un corrispettivo molto simile in un precedente ciclo PISA (quello del 2018) intitolato *Forum per la salute dei polli* (cfr. OECD PISA, 2019, pp. 7-17); si tratta di uno stimolo che è stato utilizzato nel testo pilota ma non nell'analisi principale.[281] Per evitare analogie troppo evidenti con l'esercizio della prova standardizzata (nonostante si tratti di un testo liberato e quindi a tutti gli effetti utilizzabile), si è preferito modificare la tipologia del forum e intitolare il testo "la salute degli animali da compagnia", rendendolo così più generico; inoltre, invece di affidarsi interamente alla traduzione italiana dello stimolo, si è preferito prendere come riferimento il testo originale in inglese e proporne una traduzione alternativa e riadattata al nostro scopo. Anche le domande proposte hanno subìto delle modifiche per consentire di rilevare in maniera più diretta gli elementi di attivazione inferenziale.

---

[278] Se non diversamente indicato, tutte le citazioni presenti in §5.6.1 e §5.6.2 sono tratte dall'*Allegato 12*.

[279] In questo un forum funziona come un blog per cui ogni elemento è mostrato in una sequenza anti-cronologica («*individual entries* [*are*] *displayed in reverse chronological sequence*», Herring, 2004, p. 354).

[280] I dati ricavati da QL pilota mostrano una familiarità ridotta con la «*blogosphere*» (Technorati, n. d.) e in generale con queste tipologie di contenuti online.

[281] «*The units Chicken Forum and Cow's Milk were administered in the PISA 2018 Field Trial. They were omitted from the Main Survey based on objections to the content of the units*» (OECD PISA, 2019, p. 5).

Domanda 1

Per la prima domanda si è deciso di mantenere l'impostazione dell'*item* originale PISA che prevede che l'allievo scelga tra quattro risposte già predefinite (cfr. OECD PISA, 2019, p. 10). Il ragionamento inferenziale auspicato in questo caso corrisponde a una parziale riformulazione di quanto scritto da *Alessia_91* e a un'interpretazione, in ottica causale (attraverso l'attivazione di un'inferenza ponte), del motivo che l'ha spinta a scrivere in un forum:

> *The student must go beyond what is represented literally in the post (I can't get to the veterinarian until Monday, and the vet isn't answering the phone) and the full context of her post to identify the correct answer. The student can infer* [*the correct answer*] *because* [*the*] *hen is in a lot of pain and [the author of the post] is not able to get a quick response in another way (going to the vet or calling) she has posted on the forum* (OECD PISA, 2019, p. 10).

Secondo questo tipo di codifica, che pone l'accento sul fatto che l'autrice stia cercando una risposta rapida, il testo può essere classificato anche come *transactional* (secondo la modalità *one-to-many*, tipica proprio dei forum).

Quello che si chiede, in questo caso, è di ricostruire il contesto nel quale si inscrive questa conversazione, per poi potere ricavare il motivo che ha spinto l'autrice a scrivere un post su un forum dedicato agli animali da compagnia. Questo tipo di inferenza è tra le operazioni più complesse descritte nel quadro teorico PISA 2018, e riguarda principalmente i legami testuali di tipo connettivo necessari per ricostruire il contesto di enunciazione. Si veda a tale proposito anche quanto esposto in Cignetti e Manetti (2022, p. 152):[282]

> Lo studio delle inferenze in PISA sembra effettivamente basarsi maggiormente sulle caratteristiche testuali piuttosto che sulle caratteristiche del processo stesso. Si veda in proposito il quadro teorico, dove i processi integrare e inferire sono suddivisi in due ulteriori 'sottocategorie' basate sulle caratteristiche del testo (o dei testi) e utilizzate come stimolo per gli *item*: "*integrate and generate inferences*" ('semplice') e "*integrate and generate inferences across multiple sources*" (PISA 2019: 3). La prima viene definita come la capacità di andare oltre il livello letterale delle informazioni fornite in un testo unico (o in alcune parti di esso), mentre con la seconda si aggiunge l'ulteriore difficoltà di sapere interpretare queste informazioni e collegarle tra loro quando si trovano in più testi.

Secondo la codifica OECD PISA (2019, p. 10) questo *item* viene classificato come un «*Integrate and generate inferences*» "semplice" in quanto viene considerata un'unica fonte per la risoluzione dell'inferenza. Entrambe le categorie del processo inferenziale secondo PISA

[282] Nel contributo è presente una sezione in cui viene messo a confronto lo stimolo *Chicken forum* presente nel ciclo PISA 2018 (cfr. OECD PISA, 2019, pp. 10-17) e i suoi *item* con un altro tipo di stimolo presente in PL (*Esercizio 3*). Le maggiori differenze riscontrate riguardano proprio la natura delle inferenze e il grado di complessità che esse lasciano a carico della memoria del lettore. Per un approfondimento al riguardo cfr. Cignetti e Manetti (2022, pp. 153-156).

(*Integrate and generate inferences* e *Integrate and generate inferences across multiple sources*) sono comunque presenti in questo sesto esercizio.

Le risposte alla prima domanda si possono rappresentare graficamente come segue:

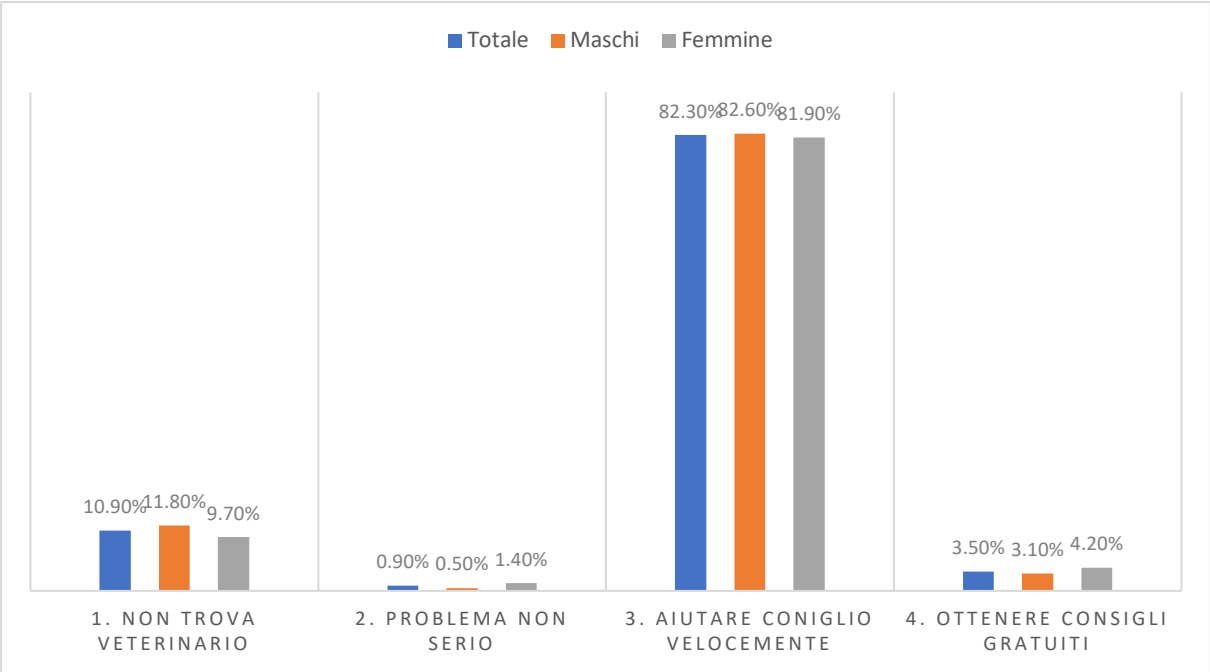


Tabella 28. Risposte alla domanda 1.[283]

La risposta 3 ("Aiutare coniglio velocemente"), individuata dalla maggior parte degli allievi come quella più plausibile (82.3%), evidenzia proprio l'aspetto relativo alla funzione di un forum: attraverso l'integrazione delle proprie conoscenze sul tema, il lettore può formulare un'ipotesi interpretativa coerente con il contesto presentatogli: infatti, se pubblicata su internet, una domanda può ottenere una risposta (utile e soddisfacente) anche in pochissimo tempo.

Il 10.9% degli allievi che ha indicato la riposta 1 come la più plausibile ("Non trova veterinario") dimostra di avere preferito un tipo di elaborazione degli elementi espliciti che rimanesse maggiormente legata al cotesto: in questo caso si ipotizza che chi ha scelto questa opzione abbia solamente registrato gli elementi testuali e li abbia ritrovati uguali nelle opzioni di risposta, attivando la competenza assimilabile a *Locate information* e non a un'inferenza (come già visto in esempi precedenti). Questo può essere dato dal fatto che nel testo è possibile leggere esattamente uno dei termini utilizzati nella domanda, «veterinario».

[283] N = 339 ; N_F = 144 ; N_M = 195. Nel grafico non sono riportate 8 occorrenze; di queste, 6 sono occorrenze di risposte doppie (principalmente comprendenti la prima e la terza opzione di risposta) e 2 sono occorrenze di risposta mancante.

La quarta e la seconda opzione di risposta sono accomunate (indirettamente) da un'integrazione inferenziale (data dalla conoscenza personale sul funzionamento di internet e di ciò che si può ottenere) che, tuttavia, nel contesto presentato nell'esercizio non si dimostra necessaria: cercando consigli online è effettivamente possibile pensare di risolvere un problema (come visto per la terza opzione di risposta), almeno temporaneamente, senza dovere pagare un esperto. Da questo ragionamento si ipotizza possa essere stata scelta la quarta opzione ("Ottenere consigli gratuiti"); tuttavia, questo può indirettamente significare che l'autrice del post reputi il problema del suo coniglio come non troppo serio, che avrebbe portato perciò alla scelta della seconda opzione ("Problema non serio"). Come visibile nella tab. 28, queste ultime due opzioni di risposta sono comunque state nettamente meno considerate rispetto alle prime due, in quanto sono state scelte rispettivamente nello 0.9% e nel 3.5% dei casi.

Domanda 2

La seconda domanda riprende esattamente quella presentata nell'originale PISA, ma ne modifica l'impostazione: da una domanda *multiple choice* con opzioni di risposta predefinite in PISA, in PL si è deciso di renderla interamente aperta (cfr. OECD PISA, 2019, p. 13). Il quesito verte sull'individuazione dello scopo per cui l'utente denominato *Offertissime* può avere pubblicato un post in risposta ad *Alessia_91*. La codifica presente nello stimolo PISA è stata adattata alla forma di questo *item* e alle esigenze di ricerca (eliminando la suddivisione netta fra risposte corrette e risposte errate, tipica della prova standardizzata), e quindi utilizzata in sede di analisi.

Le codifiche riportate nella tab. 29 sono in totale quattro, e identificano differenti gradi di attivazione inferenziale e di interpretazione testuale. La prima ("Pubblicità + motivazione Ok") comprende le risposte che individuano l'interazione di *Offertissime* come inutile alla causa di *Alessia_91* in quanto si tratta di un post pubblicitario; questi sono alcuni esempi: «Per pubblicizzare un sito d'acquisti per animali» (6_2EE_CPC_Loc); «Perché è un Bot,[284] quindi entra nei forum dei conigli e appena vede la parola coniglio risponde in tal modo per fare pubblicità al suo negozio» (18_2EB_CPC_Loc); «Per pubbicita» (9_2EA_CPC_Chia).

[284] Nelle risposte incluse in questa prima codifica si è notato un ampio ricorso da parte degli allievi a termini appartenenti alla sfera digitale e online come *spam*, *spammare*, *bot* (o anche *bot pubblicitario*). Un allievo ha illustrato il significato del primo: «Il suo commento si chiama "spam", cioè un commento che viene reciclato e riusato per fare da pubblicità» (1_2MB_CPC_Loc). Questo si dimostra in linea con i risultati di QL pilota e dei questionari legati alle TIC: i giovani e i giovanissimi sono sempre più a loro agio nell'universo digitale, sanno come muoversi al suo interno, ne conoscono gli elementi specifici e il loro significato (cfr. Crotta et al., 2021).

La seconda ("Pubblicità + motivazione implicita") include le risposte in cui la pubblicità non viene menzionata in maniera diretta, bensì attraverso l'utilizzo di termini come "è alla ricerca di clienti" o "vuole vendere i prodotti" (viene citato lo scopo ultimo del pubblicizzare dei prodotti, che è proprio la vendita, e che deriva da una conoscenza personale dell'espediente adottato da *Offertissime*); si vedano questi esempi: «Per guadagnare» (6_OE1_CPT_Loc); «Perché ne approfitta della situazione per guadagnarci sopra, funziona così l'economia (non sempre, logicamente)» (3_OI2_CPT_Loc); «"Offertissime" ha notato l'interessamento di Alessia_91 per gli animali e ha voluto approfittarne per ottenere un nuovo cliente» (5_1MB_CPC_Loc).

La terza tipologia di codifica ("Offre aiuto + interpretazione 'cura'") comprende le risposte che indicano il post di *Offertissime* come un aiuto ad *Alessia_91*, e ciò è probabilmente dovuto alla presenza del sostantivo «cura». In questo caso si ipotizza che possa essere stata attivata un'inferenza elaborativa di tipo lessicale (non prevista dai ricercatori) che ha portato a interpretare «cura» intendendola non come «interessamento solerte e premuroso», «provvedere attivamente alle necessità» (quindi inteso come accudimento) bensì come «complesso dei mezzi terapeutici e delle prescrizioni mediche che hanno il fine di guarire una malattia», quindi inteso come "medicinale" (Cura, n. d.).[285] Si vedano questi esempi: «Perché visto che Alessia_91 ha un problema con il suo coniglio , sponsorizza un link che offre consigli su come curare un coniglio» (4_2E_LiMe); «Forse è un sito dove vende medicinali x conigli» (9_P2b_CPT_Loc); «Per aiutarla a seguire un procedimento giusto di guarigione per il suo coniglietto» (5_2VIA_CPC_Loc). Le occorrenze in cui viene chiaramente esplicitata questa interpretazione del termine «cura» sono relativamente basse (9.5%), tuttavia si ipotizza che essa possa essere presente anche in altre risposte (ma, non essendo stato esposto in maniera chiara tanto quanto sopra, non è possibile trovare una conferma a tale ipotesi).

La quarta e ultima codifica ("Offre aiuto / non pertinente") comprende numerose altre occorrenze di allievi che interpretano il post di *Offertissime* come un aiuto ad *Alessia_91*, ma insieme vengono anche incluse ulteriori tipologie di risposte, la cui pertinenza con la domanda è molto lontana. In questi ultimi casi ricorre una particolare tendenza all'integrazione di informazioni personali per potere interpretare il contesto di scambio. Questi sono alcuni degli esempi: «Perché c'entra con cosa ha scritto di Alessia» (18_2EA_CPC_Lug); «Perché risponde

[285] Si veda anche la definizione dello Zingarelli (2020, p. 610), che quale prima accezione riporta proprio «interessamento sollecito e costante per qualcuno o qualcosa» (sinonimo di «premura» e «sollecitudine»). *Cura* inteso come «insieme delle terapie e dei medicamenti usati per il trattamento di una malattia» viene invece riportata come penultima accezione del termine.

alla sua domanda cercando di aiutarla» (14_2EB_CPC_Loc); «Perché è sciettico che dare dei medicamenti che usano le persone hai conigli sia molto sano» (8_2_CPV_Mezz).

La rappresentazione grafica corrispondente alla codifica è la seguente:

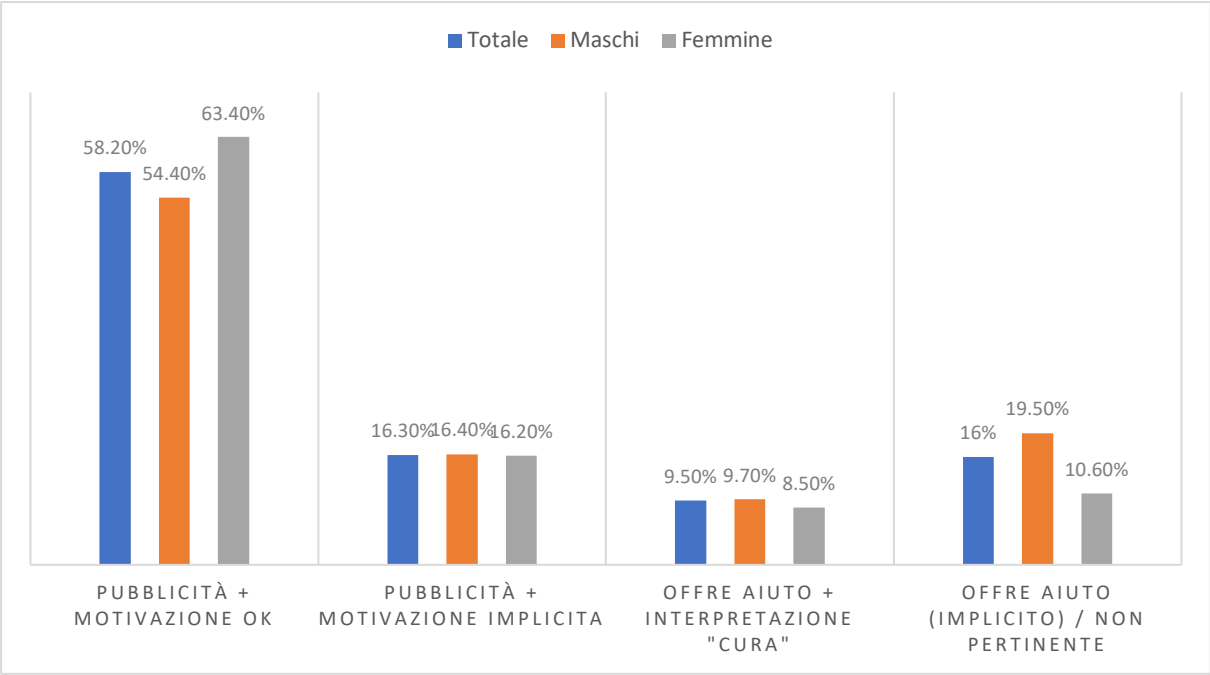


Tabella 29. Risposte alla domanda 2.[286]

La prima opzione di risposta, quella relativa alla pubblicità (e quindi alla non utilità della risposta di *Offertissime* per quanto concerne la domanda di *Alessia_91*), è stata reputata come la più plausibile dalla maggior parte degli allievi (74%). Questa interpretazione sembra essere stata scelta maggiormente dalle allieve piuttosto che dagli allievi; al contrario, questi ultimi sembrano essersi concentrati maggiormente sull'integrazione di informazioni di natura personale per potere rispondere alla domanda (si veda infatti la codifica "Offre aiuto (implicito) / non pertinente", in cui le occorrenze di risposte dei ragazzi sono praticamente il doppio rispetto a quelle delle ragazze).

In generale, in questo *item* si è notato che il numero di occorrenze in cui vengono integrate informazioni personali per reinterpretare il testo sembra essere in crescita – e in questo caso si tratta di un'inferenza integrativa che ha funzione di vera e propria interferenza nell'elaborazione testuale.

[286] N = 337 ; N_F = 142 ; N_M = 195.

Domanda 3

La terza domanda non si differenzia in maniera sostanziale da quella originariamente proposta in PISA 2018 (OECD PISA, 2019, pp. 16-17). In questo caso, l'allievo è chiamato a interagire con due post, quello di *FrancoTheVet* e quello di *Alessia_91*, ricavando le informazioni necessarie per risolvere il quesito presentato nell'*item*:

> *In this item the student must integrate information from across the posts* […]. *The student must understand what* [FrancoTheVet] *has provided in his post (the dosage information* […]*) and understand what he has not provided (the exact amount of aspirin* […]*). The student must then understand why. This is because* [Alessia_91] *has not provided the weight of her* [*rabbit*]*, which is what* [FrancoTheVet] *needs to know in order to provide the exact amount of aspirin* (OECD PISA, 2019, p. 16).

L'interazione tra i due post, quello scritto da *Alessia_91* e quello in risposta di *FrancoTheVet*, deriva proprio dalla mancanza di informazioni per rispondere alla domanda.

La domanda, che comprende una negazione, indirettamente indica già che l'allievo si deve concentrare su un dato mancante (nel testo della domanda viene infatti già indicato che *FrancoTheVet* non può aiutare *Alessia_91*). Il ragionamento inferenziale richiesto in questo caso ricorda quello di un'equazione matematica, in quanto vanno messe in relazione due informazioni per trovarne una terza: la prima è la dose di medicinale necessario fornita da *FrancoTheVet* («5mg di aspirina»), la seconda dovrebbe essere il dato per cui moltiplicare questa dose («per ogni kg del suo peso corporeo»), e il terzo dovrebbe essere il risultato dell'operazione. Quest'ultimo, tuttavia, non può essere calcolato in quanto il secondo dato, il peso corporeo del coniglio, non è riportato; se lo fosse, questo dovrebbe trovarsi nel post di *Alessia*_91, poiché solo lei può sapere l'esatto peso del suo coniglietto (proprio da questo genere di legame deriva l'interazione richiesta tra i due post, per cui cfr. Cignetti e Manetti, 2021).

Similmente a quanto accaduto in precedenza, anche in questo caso sono state riscontrate alcune particolarità nelle risposte fornite dagli allievi, per cui la codifica prevista nell'esercizio PISA ha dovuto essere adattata. Questo riguarda in primo luogo la tipologia dell'informazione presente nella risposta, che può essere esplicita o implicita, e in secondo luogo i differenti gradi di plausibilità che, a differenza di quanto previsto in PISA, possono venire considerati nell'analisi delle risposte. È quindi possibile distinguere tre tipi di codifiche: "Informazione mancante (diretta)", "Informazione mancante (implicita)" e "Informazione non pertinente".

Della prima fanno parte risposte come le seguenti, in cui è esplicitamente indicata la mancanza dell'informazione "peso del coniglietto" nel post di *Alessia_91*: «Perché non sa quando pesa il coniglio» (1_2EB_CPC_Loc); «Perché non sa il peso del coniglio»

(6_1MC_CPC_Loc); «Perché la quantità di aspirina dipende dal peso corporeo del coniglio. FrancoTheVet non è a conoscenza di quest'ultimo dato» (18_1E_LiMe). Nella seconda si trovano risposte di allievi che, in maniera implicita, riconoscono la mancanza di questa informazione, ma che non sono stati in grado di menzionarlo in maniera diretta, come in questi casi: «Perché dipende tutto dal peso del coniglio» (1_1EB_CPC_Loc); «Perché la quantità varia in base al peso del coniglio» (7_1EA_CPC_Loc); «Perché dovrebbe sapere i dati specifici del coniglio, dato che sono 5 mg a chilo» (9_2CEA_CPC_Chia); «Gliel'ha data (5mg per ogni chilo del suo corpo)» (4_1EE_CPC_Lug).[287]

Nella terza e ultima codifica sono state incluse numerose risposte differenti che sono state giudicate come non pertinenti con la domanda posta; si vedano gli esempi seguenti: «Perché si sta ancora specializzando» (17_2H_LiMe); «Non lo so, sarà che non è li e non può valutare le cose» (3_1EC_CPC_Lug); «Perché può essere un account fake e quindi non è un vero e proprio veterinario» (13_2EA_CPC_Lug); «Perché non chiede di fornire prodotti ma consigli» (4_2VIB_CPC_Chia); «Perché non vuole rubare i clienti di altri» (10_2EA_CPC_Chia); «Perché non è sicuro di cosa dice» (18_1MURa_CPT_Mend). Ciò che accomuna questo genere di risposte è l'essere concentrate unicamente sul post di *FrancoTheVet*; di fatto non viene quindi reputata necessaria un'attivazione inferenziale di tipo connettivo, ma vengono preferite delle ulteriori strategie (tra cui anche i movimenti necessari ad attivare l'inferenza ponte).

Le risposte, secondo la codifica illustrata, possono essere rappresentate graficamente come segue:

[287] Le occorrenze simili a quest'ultima sono considerate "al limite", nel senso che si può ipotizzare che vi sia stata un'interazione tra i due post (quello di *FrancoTheVet* e quello di *Alessia_91*), ma che essa sia poi risultata nella conclusione "Alessia si può calcolare da sola l'aspirina necessaria perché Franco ha indicato la formula di calcolo". Tuttavia, poiché l'unico elemento menzionato nelle risposte appartiene al post di *FrancoTheVet* non si può essere completamente sicuri dell'attivazione di questo collegamento inferenziale di tipo connettivo (in questo senso, la risposta rimane implicita).

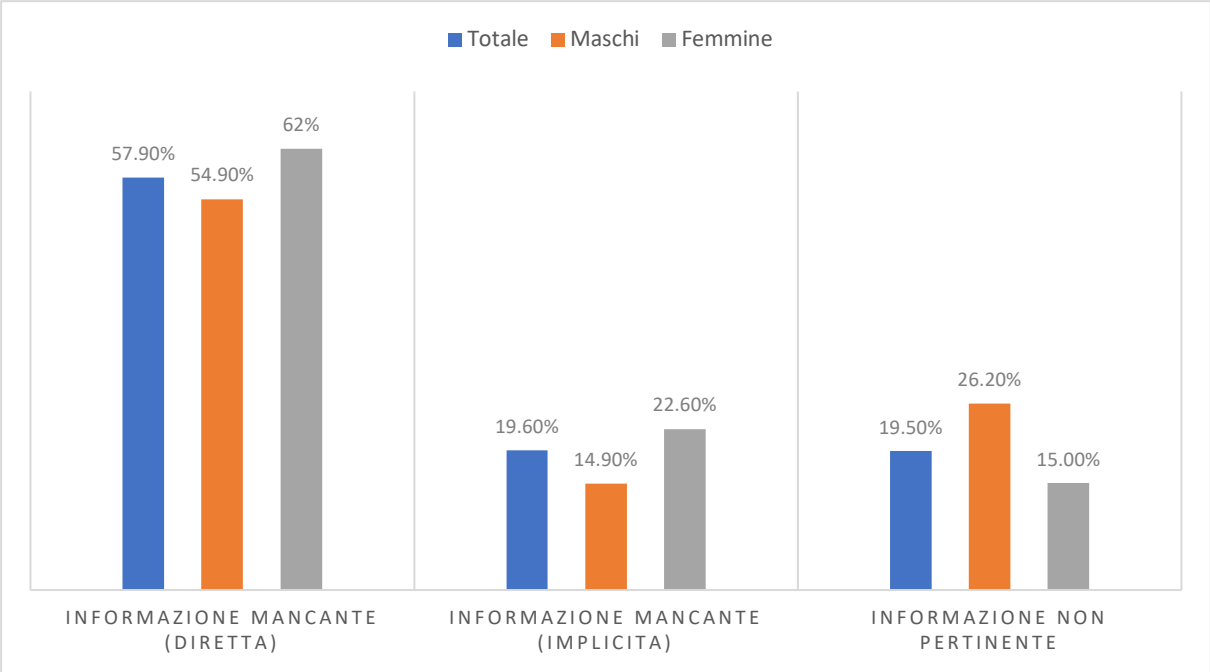


Tabella 30. Risposte alla domanda 3.[288]

La tab. 30 mostra che il 77.5% degli allievi è stato in grado di interagire (direttamente o indirettamente) con i due post per ricavare la risposta all'*item*. La restante percentuale di studenti ha invece utilizzato delle strategie interpretative differenti e, nella maggior parte dei casi, non si è accorta della necessità di riferirsi a entrambi i post (non solo a quello di *FrancoTheVet*) per rispondere al quesito; infatti, si è notato come tra le risposte menzionate, la maggior parte degli allievi sembri attivare un'inferenza di tipo elaborativo (e a volte anche integrativo), eliminando completamente il legame connettivo tra le due interazioni (quella di *FrancoTheVet* e di *Alessia_91*).

5.6.2 Discussione dei risultati

Per ognuna delle domande presentate, il testo originale comprendeva, oltre al nome dell'autore (o dell'autrice) del post, anche la sua posizione (ad esempio veniva riportato se si trattasse della «penultima risposta» oppure dell'«ultima risposta»). Questa decisione ha garantito che non emergessero situazioni di svantaggio relative alla scelta dei testi da prendere in considerazione per l'analisi,[289] e inoltre ha consentito di ridurre notevolmente la possibilità che vi fossero troppe interpretazioni differenti in fase di analisi dei dati.

[288] $N = 337$; $N_F = 142$; $N_M = 195$.
[289] In questo caso sarebbe stato necessario che l'allievo compisse un ulteriore ragionamento per ricavare quale fosse il testo (tra i cinque presentati) che potesse fare al caso suo per rispondere alle domande. Per evitare questo ulteriore (possibile) sovraccarico inferenziale si è deciso di introdurre i sopracitati "facilitatori".

Per quanto concerne il primo *item*, è emerso che la maggior parte degli allievi ha individuato nella linea interpretativa elaborativo-integrativa quella più plausibile per spiegare il contesto in cui si inscrive l'istanza di *Alessia_91*. La medesima tipologia di inferenza ha invece creato un numero superiore di differenze interpretative (a livello di strategie utilizzate) nelle risposte al secondo *item*: secondo alcuni allievi *Offertissime* aiuta *Alessia_91*, secondo altri, invece, la sua istanza non ha nulla a che vedere con quella della ragazza, ma si tratta unicamente di un'autopromozione. La plausibilità di questa seconda interpretazione si è rivelata maggiore rispetto a quella della prima, poiché è stato considerato (e quindi interpretato) il termine «cura» non secondo le intenzioni di chi ha ideato la prova (vd. anche la codifica originale PISA citata in precedenza), ma secondo l'attivazione di una tipologia inferenziale (elaborativo-lessicale) non prevista.[290]

Con il terzo *item* si torna nella dimensione inferenziale molto più presente nelle prove standardizzate; secondo PISA, la strategia necessaria per rispondere al quesito appartiene alla categoria «*Integrate and generate inferences across multiple sources*» (cfr. OECD PISA, 2019, p. 16), e si basa sull'integrazione e sul confronto di informazioni fornite in più testi. Ben tre quarti degli allievi sembra avere individuato la necessità di attivare un legame connettivo tra i testi di *FrancoTheVet* e *Alessia_91*; si ipotizza che la mancanza dell'informazione (il peso del coniglio) nel post di *Alessia_91* possa non essere stata registrata dalla MDL durante la prima lettura, e per questo motivo si suppone che buona parte degli allievi abbia deciso di rileggere il testo – e quindi si sia accorta della mancanza dell'informazione solo in un secondo momento.[291]

Per quanto concerne le risposte codificate come "Non pertinenti", emerge invece che questo legame (auspicato) tra i due post non sia stato individuato; gli allievi si sono concentrati unicamente sul contenuto del post di *FrancoTheVet*, interpretando gli elementi testuali da lui forniti ed elaborando differenti strategie di *problem solving* inferenziale. Una prima strategia riguarda l'integrazione di informazioni basate su deduzioni personali; secondo questi allievi, sarebbe meglio non fidarsi di *FrancoTheVet*. Alcuni dicono che non si può sapere se Franco è effettivamente chi dice di essere (in particolare, non si sa se è un vero veterinario).[292] Tuttavia, il fatto di non potersi fidare dovrebbe venire smentito dalla fonte citata da *FrancoTheVet* per

[290] La polisemia di «cura» in questo caso non era un elemento rilevante né ai fini dell'attivazione inferenziale (al contrario di quanto accaduto per l'*Esercizio 1*) né per descrivere il ruolo del post di *Offertissime* nel contesto dello scambio.

[291] QL pilota rilevava la rilettura come strategia ritenuta molto utile da buona parte degli allievi, ma praticata solo da un numero inferiore. In questo caso ci si potrebbe proprio trovare di fronte a una di queste situazioni, in cui l'inferenza connettiva avrebbe potuto facilmente essere rilevata con la corretta strategia di lettura (in questo caso di riparazione), ma non tutti hanno deciso di mettere in pratica questa strategia.

[292] Questo tipo di ragionamento potrebbe derivare sia da esperienze personali in questo campo sia da quanto appreso durante le giornate informative relative all'informatica proposte dal Cantone Ticino (cfr. CERDD, n. d.).

sostenere la validità della sua risposta, ovvero il «manuale di veterinaria» (al contrario ad esempio di *NinaBi* e *ZigZag*, che citano unicamente delle loro esperienze dirette per aiutare *Alessia_91*). Altri invece interpretano la perifrasi imperfettiva «mi sto specializzando» come indizio per sostenere che Franco non sia un veterinario preparato in materia, mettendo così in luce le sue carenze (e non il fatto che lui abbia comunque citato una fonte autorevole per risolvere il quesito di *Alessia_91*).

Un'ulteriore strategia interpretativa si concentra invece sulle informazioni fornite in maniera esplicita dal testo, ovvero la quantità di aspirina che il coniglietto potrebbe ingerire, «5mg di aspirina per ogni kg del suo peso corporeo». Risposte come «Gliel'ha data (5mg per ogni chilo del suo corpo)» (4_1EE_CPC_Lug) mostrano un'interpretazione non convenzionale dell'*item*: la domanda viene infatti considerata come atto linguistico, ma non ne viene riconosciuta la natura locutiva, di fatto eliminando il passaggio che sarebbe necessario per identificare la mancanza dell'informazione (che la domanda chiede di trovare). Questo tipo di interpretazione, "non-letterale", si ipotizza possa essere assimilato alla competenza *Locate information*: l'allievo identifica la formula necessaria a calcolare la quantità (in quanto si tratta di un'informazione esplicitamente presente nel testo), ma non ne interpreta il valore locutivo.

Come già rilevato in stimoli precedenti (di simile tipologia), anche in questo caso gli allievi generalmente sembrano essere stati in grado di comprendere i legami tra i differenti elementi testuali e tra i differenti testi (i post di ogni autore).[293] Sembra infatti che le maggiori difficoltà siano subentrate soprattutto nelle due domande aperte, e ciò può essere dovuto alle differenti strategie interpretative che potevano essere applicate singolarmente. In questo esercizio gli allievi hanno potuto lavorare soprattutto con quanto esplicitamente riportato nel testo, e quindi hanno principalmente necessitato di ricostruire dei legami inferenziali connettivi. Tuttavia, in base a quanto analizzato, sembra che la strategia integrativa sia stata quella che, quando utilizzata, ha creato le maggiori difficoltà interpretative (in particolare nell'ultima domanda). In base anche a quanto rilevato nei testi precedenti, si può quindi osservare che la tendenza a integrare informazioni personali sembra essere più presente negli ipertesti e in generale nei testi brevi (in cui è necessario compiere un maggiore sforzo interpretativo per ricostruire il contesto) che in altre tipologie testuali presenti in PL.

[293] Un'ulteriore difficoltà in questo caso poteva essere data dalla distanza tra i post, il primo, quello di *Alessia_91*, e i successivi quelli di *Offertissime* e *FrancoTheVet*, rispettivamente il penultimo e l'ultimo presentati nello stimolo.

5.7 Testo 7

5.7.1 Presentazione dei risultati[294]

Gli allievi che hanno risposto al primo dei due *item* relativi allo stimolo denominato *Esercizio 7* sono in totale 311, di cui 176 allievi e 135 allieve; di questi 311 allievi, 182 sono di seconda (92 allieve e 90 allievi) e 129 sono di prima (43 allieve e 86 allievi). Al secondo *item*, invece, hanno risposto un totale di 304 allievi. I risultati sono qui presentati suddividendo il campione tra allievi di genere maschile e femminile (che soprattutto in questo testo è considerata una variabile particolarmente rilevante), ma non per classe.

Domanda 1

La prima domanda, il cui formato è un *multiple choice*, chiede all'allievo, sulla base degli indizi forniti nel testo, di specificare di quale genere di campo si parli. Le opzioni predefinite indicano diverse tipologie di campi da gioco; alcune sono necessarie al gioco di squadra, altre, invece, vedono anche scontrarsi singoli giocatori.

Per potere rispondere alla domanda è richiesta l'attivazione di un'inferenza di natura elaborativa (in particolare si parla di inferenza semantica) che si basa sul riconoscimento e sull'interpretazione di indizi presentati in maniera esplicita nel testo. Secondo le aspettative dei ricercatori, questo genere di strategia avrebbe dovuto portare l'allievo a individuare la tipologia di campo in cui si svolge l'azione, e (indirettamente) anche il tipo di sport e il numero di possibili attori presenti.

La considerazione degli indizi testuali espliciti «squadra del Taranto», «goal» e «domenica» e quindi il loro confronto con le conoscenze pregresse dell'individuo in materia di sport e geografia (attraverso una strategia inferenziale di tipo elaborativo) porta a individuare il campo da calcio quale luogo più plausibile per lo svolgimento dell'azione.

Le risposte alla prima domanda si possono rappresentare graficamente come segue:

[294] Se non diversamente indicato, tutte le citazioni presenti in §5.7.1 e §5.7.2 sono tratte dall'*Allegato 13*.

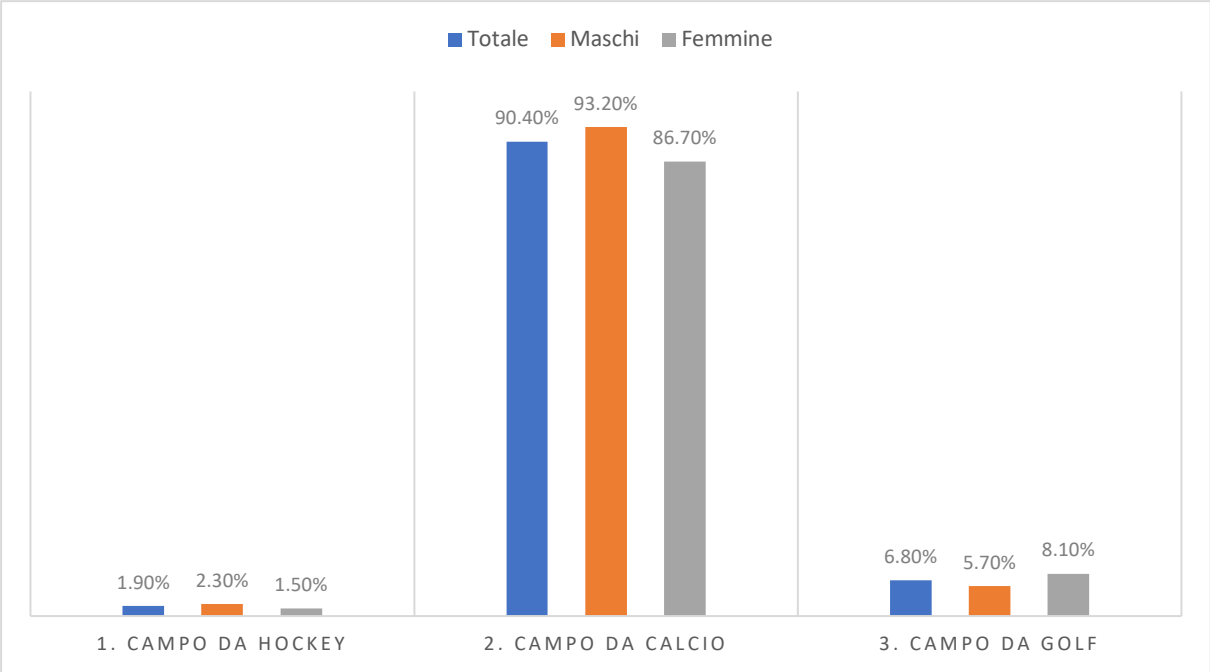


Tabella 31. Risposte alla domanda 1.[295]

La quasi totalità degli allievi (90.4%) ha indicato il campo da calcio come il luogo più probabile per lo svolgimento dell'azione. Gli indizi testuali espliciti menzionati sopra possono però aver portato a considerare come plausibile anche il campo da hockey (opzione scelta dal 6.8% degli allievi), altro gioco di squadra in cui si può segnare un goal. La plausibilità di quest'ultima opzione, tuttavia, può essere messa in dubbio dal nome della squadra menzionata: Taranto si trova in Sud Italia, ed è dunque più possibile trovarvi delle squadre calcistiche che hockeistiche; inoltre, il "campo" da hockey viene più comunemente chiamato "pista".[296]

Nei casi di risposte legate al golf, invece, nell'elaborazione degli indizi testuali possono essere subentrati alcuni fattori legati all'esperienza personale, in particolare dovuti alla "segnatura" del punteggio sul taccuino; questo tipo di risposta è poi direttamente collegato alla successiva, poiché la rappresentazione mentale della situazione porta alla generazione di ulteriori interferenze nella risoluzione inferenziale. In nessuna occorrenza è stato menzionato direttamente il campo da tennis.[297]

[295] $N = 311$; $N_F = 135$; $N_M = 176$. Nel grafico non sono rappresentate 3 occorrenze di cui due sono risposte doppie (campo da calcio e da hockey) e una è una risposta mancante – l'allievo in questione però ha risposto alla seconda domanda, perciò si può essere semplicemente trattato di una dimenticanza.
[296] Tale ipotesi può derivare unicamente dalle conoscenze pregresse di ogni individuo, presente nella MLT.
[297] Vi è un'unica occorrenza in cui un allievo ha risposto volutamente in maniera scherzosa: ha crociato l'opzione "golf" nel primo *item* e in seguito "giocatore", motivando la propria scelta con «Secondo me si potrebbe trattare del tennis» (18_2CEA_CPC_Chia).

Domanda 2

La seconda domanda è anche l'ultima presentata nella forma di risposta *multiple choice* in cui all'allievo viene chiesto di motivare la propria scelta. La domanda verte sull'identificazione della persona «in campo» descritta dall'autore della lettera. Per rispondere è importante considerare che il cugino non corrisponde con lo scrivente.

La tipologia di inferenza necessaria alla risoluzione dell'*item* è di natura elaborativo-integrativa, in quanto è richiesta la corretta elaborazione di alcuni degli elementi testuali operando un'inferenza di tipo *forward*, ma che parallelamente vada a richiamare una situazione schematica precisa dalla MLT del lettore: chi sono gli attori presenti a una partita (di calcio[298]) e quale può essere il loro ruolo. Per potere rispondere a questa domanda, tuttavia, vi sarebbe anche un'altra possibilità che non contempla l'attivazione di alcun tipo di inferenza, bensì di un altro dei processi presenti nelle prove standardizzate PISA: *Locate information*. Leggendo le risposte predefinite, infatti, è possibile identificare la posizione delle figure menzionate e, nella propria immagine mentale, situarle «in campo» oppure «a lato» dello stesso.

Queste sono le risposte scelte dagli allievi nella parte *multiple choice* della domanda:

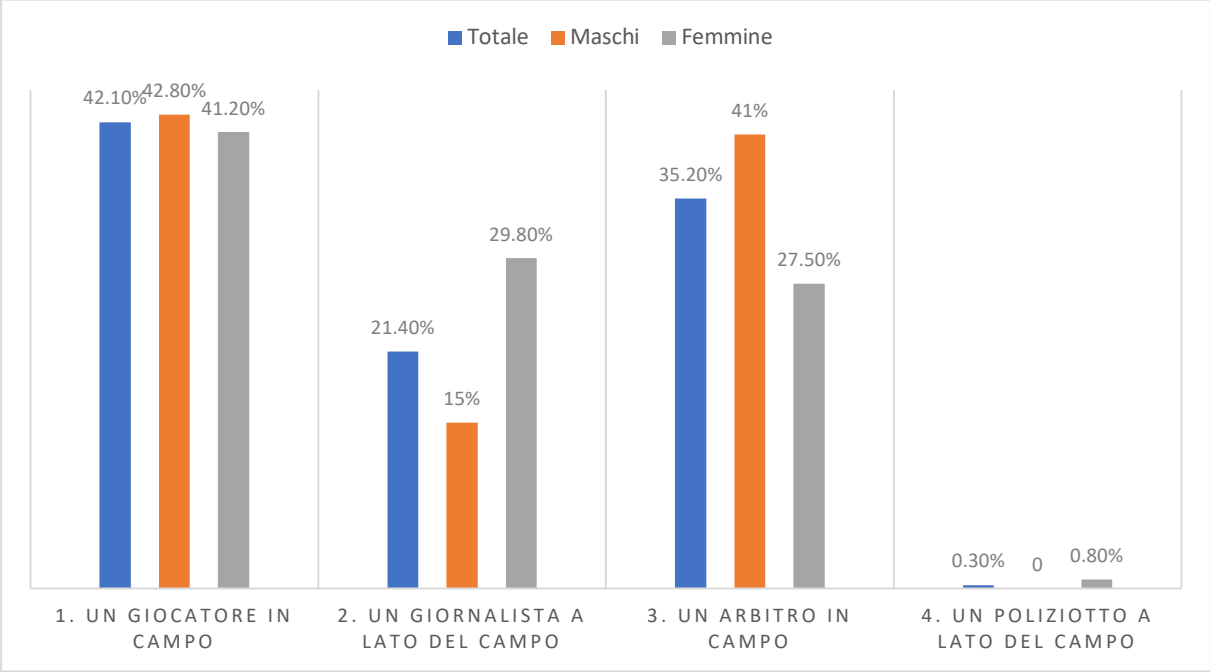


Tabella 32. Risposte alla domanda 2 (*multiple choice*).[299]

[298] Questo genere di informazione può essere ricavato solo se nell'*item* precedente l'allievo ha situato le azioni in un campo da calcio.

[299] N = 304 ; N_F = 131 ; N_M = 173. Nel grafico non sono stati riportati i seguenti dati: tre occorrenze di risposte miste (una di giocatore e arbitro, due di giornalista e arbitro) e tre occorrenze di risposte mancanti (sia nel m*ultiple choice*, sia nella motivazione, verosimilmente a causa dello scadere del tempo a disposizione per la prova).

Dal grafico (tab. 32) non emerge così chiaramente una preferenza per una singola opzione (come invece nella maggior parte degli esercizi precedenti); è inoltre possibile vedere che la colonna rappresentate le risposte delle allieve e quella rappresentante le risposte degli allievi presenta delle differenze tendenze. Le prime sembrano avere preferito le risposte «giocatore» e «giornalista» (71%), mentre i secondi «giocatore» e «arbitro» (83.8%).

Per potere spiegare queste differenze nei percorsi inferenziali, che hanno portato gli allievi a selezionare differenti risposte, si è reputato utile ricorrere a differenti codifiche. La prima ("Arbitro + motivazione OK") significa che l'allievo ha crociato l'opzione «Un arbitro in campo» e nella spiegazione o ha menzionato l'elemento «taccuino» oppure ha dimostrato di avere riconosciuto la polisemia di «ha segnato». Questi sono alcuni degli esempi di risposta: «Segnato in questo caso ha un doppio senso e qui s'intende segnare, annotare sul tacquinio il goal» (18_2EA_CPC_Lug); «L'unico che può essere in campo a segnare i goal su un taccuino» (13_2EB_CPC_Loc). La seconda codifica ("Arbitro + motivazione No") comprende le occorrenze in cui è stato scelto l'arbitro ma senza che venissero menzionati gli elementi già noti, come in questo esempio: «perché lo invita in campo ancora». (8_2EC_CPC_Loc). In questo gruppo sono presenti anche le occorrenze di risposta mancante (in cui però è stato inizialmente selezionata la figura dell'arbitro). La terza codifica ("Giornalista + 'segnare' polisemico") è stata introdotta per mostrare come, in un numero consistente di casi, gli allievi sono stati in grado di riconoscere la polisemia di "segnare" e quindi il motivo per cui il cugino aveva un taccuino in mano; tuttavia, ciò che è mancato è stata l'individuazione dell'esatto indizio testuale in cui si riportava che il protagonista si trovasse «in campo» (e quindi a potere rendere questa opzione di risposta meno plausibile rispetto all'arbitro). Queste alcune risposte: «Perché segna sul taccuino quello che succede durante la partita» (8_1EE_CPC_Lug); «Perché c'è scritto che un giocatore ha segnato un goal ed ha preso nota di questo gesto» (3_2EA_CPC_Lug).

La quarta codifica ("Giocatore + campo da golf") identifica dei ragionamenti concatenati che sono diretta conseguenza dell'avere ipotizzato, nella prima domanda, che l'azione si svolgesse su un campo da golf, come in questi casi: «Se non mi sbagli i giocatori di golf devono tener conto su un taquino delle proprie mosse» (1_2EC_CPC_Loc) e «Onestamente non lo so ma credo che sia come nel minigolf quindi quando fai buca segni i punti su un foglietto» (15_2H_LiMe). Nella quinta e ultima codifica ("Giocatore + campo di calcio") si sono volute raggruppare le occorrenze di risposta in cui viene menzionato il giocatore in relazione a quanto identificato nella domanda precedente, ovvero il campo da calcio: «Dice che ha segnato quindi stava sicuramente giocando» (11_P2b_CPT_Loc). Con

queste due scelte si è voluto sottolineare come la forza dello *script* attivato (e integrato) dal primo momento abbia guidato l'interpretazione testuale e quindi in qualche modo "selezionato" nella mente dell'allievo solamente gli indizi testuali che potevano dare maggiore forza a questo genere di interpretazione (interferendo in maniera importante con la strategia interpretativa).

Le risposte codificate si possono rappresentare graficamente come segue:

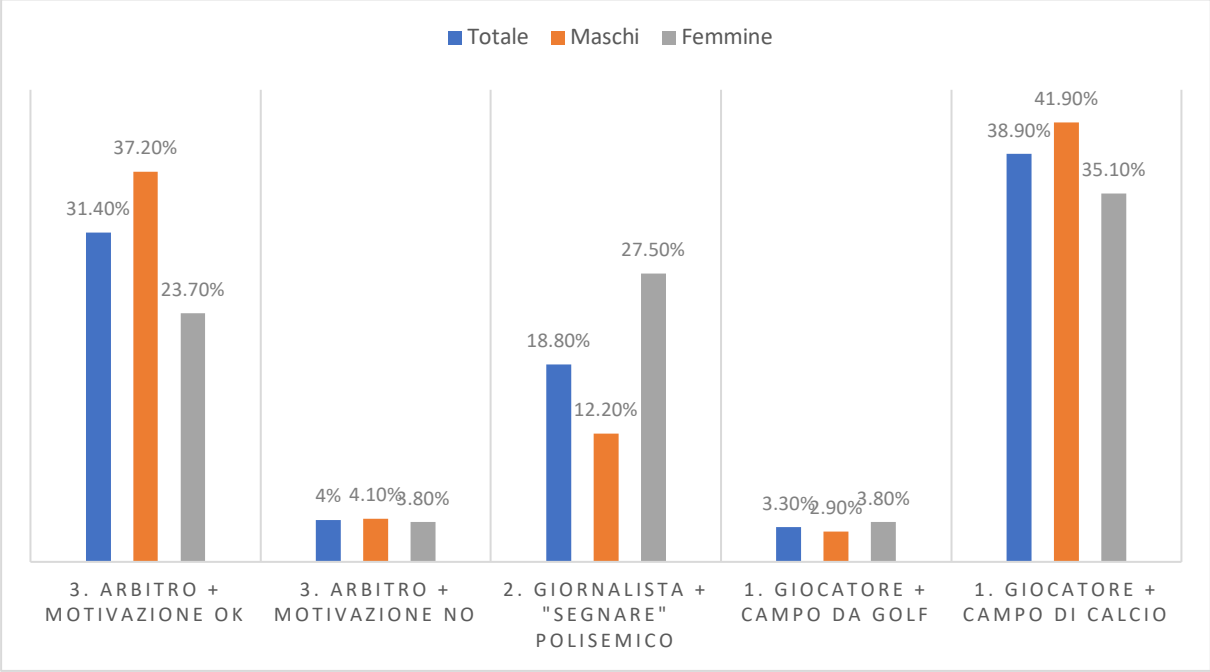


Tabella 33. Risposte alla domanda 2 (motivazione).[300]

L'opzione indicante il giocatore associandolo al campo di calcio è la più scelta in assoluto dagli allievi di genere maschile (41.9%); anche le allieve hanno mostrato una netta preferenza per questa risoluzione inferenziale (35.1%). Il giocatore associato al campo da golf è invece stato scelto in prevalenza da ragazze (3.8%), mentre decisamente meno ragazzi hanno optato per questa opzione (2.9%). Le ragazze mostrano una netta preferenza per l'interpretazione di «ha segnato» polisemico associandolo alla figura del giornalista (27.5%); al contrario, i ragazzi hanno attribuito questa azione all'arbitro (37.2%). Leggermente superiori nel caso dei ragazzi sono anche le occorrenze in cui è stato individuato il cugino come arbitro, ma in seguito non sono state fornite motivazioni che illustrassero questa scelta (4.1%).

[300] N = 303 ; N_F = 131 ; N_M = 172.

5.7.2 Commento ai risultati

Questo esercizio, nella sua impostazione, presenta un notevole elemento di difficoltà dato dal quadro contestuale in cui si inscrive: sono infatti presenti pochissimi indizi relativi al contesto, e quelli esplicitamente menzionati risultano essere piuttosto ambigui; inoltre, le domande vertono non sullo scrivente (identificato come il «marito» che scrive alla sua «cara moglie»), bensì sulla figura che lo scrivente descrive, che è il «cugino». Gli allievi, leggendo prima il testo e in seguito le domande proposte, devono quindi realizzare che lo scrivente e il cugino non sono la stessa persona; infatti, secondo quanto descritto nella lettera, ci si può immaginare che lo scrivente abbia assistito alla partita del cugino da una tribuna o comunque dall'esterno del campo.

Data questa prospettiva e gli elementi espliciti menzionati dagli allievi per rispondere alle domande, sarebbe interessante in futuro approfondire il discorso in merito al tipo di immagine mentale che si è formata nella mente dei lettori e come questa, man mano che il testo presentava nuove informazioni, è (o non è) stata modificata. Quali possono essere stati i maggiori gradi di difficoltà riscontrati nel formare un'immagine mentale in un discorso riportato come quello presentato nell'*Esercizio 7*? Con i dati che si hanno a disposizione, in questa sede può ipotizzare che, come visto, ognuno degli allievi, per garantire il mantenimento della coerenza, abbia fatto ricorso a ciò che è stato in grado di sistemare per primo del suo schema mentale, e in seguito ha costruito l'interpretazione del testo attorno a esso, agendo quindi in maniera contraria rispetto a quanto auspicato (cristallizzando la sua interpretazione e modificando invece a piacimento l'elemento testuale, procedimento tipico del movimento inferenziale integrativo).

A proposito di questa "intromissione" (e susseguente adattamento all'immagine mentale) di quelle che sono state chiamate *interferenze pragmatiche* si veda quanto presentato nel contributo di Manetti (in stampa):

> Ciò che accade nel *problem solving* in [questo testo] può essere interpretato come una peculiare "interferenza pragmatica" che subentra sia al ragionamento inferenziale sia a quello della decodifica e così, nell'elaborazione finale dell'immagine mentale (e quindi della risposta alle domande di comprensione), alcuni elementi testuali vengono completamente sovrastati. […] La possibile "interferenza pragmatica" consiste dunque in questa maggiore "forza" dell'idea primaria e soggettiva del lettore rispetto a indizi reali ed esplicitamente menzionati […] essa guida l'attivazione inferenziale non solo per supplire alla mancanza di informazioni, ma arriva persino a introdurre o eliminare degli elementi testuali conducendo così il lettore a un'interpretazione errata (interamente o parzialmente).

La conoscenza personale di ogni lettore viene chiamata in causa soprattutto per quanto concerne la seconda domanda, che vede due differenti tipi di strade per affrontare il *problem solving*

inferenziale proposto; è tuttavia importante considerare che in questo caso il lettore deve ricostruire interamente il contesto di svolgimento dell'azione, e per questo motivo si ipotizza che tale passaggio possa avere avuto un ruolo importante nella decisione di più lettori di attivare inferenze di tipo più "personale". La strategia di integrazione di informazioni non presenti nel testo ha quindi consentito o di formulare delle ipotesi (in seguito verificate attraverso gli elementi testuali espliciti) oppure di utilizzare la prima immagine mentale per guidare l'interpretazione (attraverso un movimento interpretativo inverso).

Per quanto concerne il primo *item*, la necessità di attivare un'inferenza di tipo elaborativo emerge sostanzialmente da due indizi testuali espliciti: il fatto che la «partita» di cui il protagonista parla coinvolga «la squadra del Taranto», e la menzione della giornata di domenica («mi ha invitato al campo anche domenica prossima»). Il primo elemento è, tra i due, quello che fornisce maggiori informazioni direttamente accessibili a tutti indipendentemente dalle loro conoscenze calcistiche;[301] inoltre, gli unici sport di squadra menzionati nelle opzioni di risposta sono il calcio e l'hockey, che porta a escludere così il tennis e il golf. A questa prima parte di ragionamento per esclusione poteva quindi farne seguito un altro relativo alla provenienza geografica della squadra menzionata: Taranto si trova in Puglia, in Sud Italia, e vi è dunque una probabilità praticamente assoluta che la squadra di cui si parla militi in una lega calcistica e non in una hockeistica. Il secondo elemento, invece, implica una conoscenza più approfondita dell'ambiente sportivo e in particolare proprio di quello calcistico: la domenica è infatti uno dei giorni in cui solitamente si svolgono le partite di svariati campionati (e svariate leghe); si tratta tuttavia di un tipo di conoscenza (enciclopedica) che è molto specifica e richiede quindi o una diretta esperienza oppure un particolare interesse per l'argomento per rendersene conto. Secondo i dati esposti in precedenza (in particolare le differenze evidenziate nella tab. 33), si può ipotizzare che lo stereotipo secondo cui gli allievi di genere maschile sono più preparati sul calcio rispetto alle colleghe sembra essere confermato.

Come mostrato dalle tabb. 32 e 33 sembra esserci una relativamente stretta correlazione tra l'ambientazione scelta nella risposta al primo *item* e le risposte fornite in quello successivo; questo riguarda in particolare gli allievi che hanno indicato «Campo da golf» e «Un giocatore in campo», mostrando di avere seguito lo *script* relativo per mantenere coerenza e coesione testuale.[302] Confrontando questo dato con quanto rilevato nell'*Esercizio 4* (cfr. §5.4), è

[301] Questo è possibile attraverso il recupero di informazioni stoccate nella MLT corrispondente all'enciclopedia personale.

[302] Vi sono due casi in cui gli allievi hanno indicato, correttamente, che il cugino del protagonista è un arbitro (sbagliando in questo caso solamente l'ambientazione del racconto): "Un arbitro di golf siccome scrive delle cose sul taccuino" (12_1EA_CPC_Loc); "Perché dice che chiude il taccuino quindi potrebbe avere scritto qualcosa"

interessante notare come anche in questo caso siano soprattutto inferenze di tipo connettivo a entrare in gioco, nonostante queste nella prima domanda non fossero praticamente necessari. Rispetto all'*Esercizio 4*, tuttavia, l'attivazione di inferenze di tipo connettivo in questo caso è stata accompagnata dall'integrazione di informazioni (e di assunzioni personali) non presenti nel testo invece dell'elaborazione (e dell'individuazione) di quelle presenti effettivamente; tale strategia ha dunque portato l'allievo al riconoscimento e al mantenimento di coerenza e coesione attraverso la ricostruzione della macrostruttura, ma non ha saputo condurlo a una risposta che secondo il contenuto effettivo del testo fosse particolarmente plausibile.

Il secondo *item* è impostato in maniera differente rispetto al primo in quanto prevede sia di fornire una risposta scegliendo tra quelle a disposizione sia di motivare questa scelta. Come nel caso del primo *item*, anche qui è possibile operare un tipo di ragionamento per esclusione. Tra le opzioni di risposta predefinite è infatti possibile individuare due posizionamenti degli attori: nel caso del giocatore e dell'arbitro si riporta che questi si trovano «in campo», mentre nel caso del giornalista e del poliziotto si indica che la loro posizione è «a lato del campo». Per esclusione, sarebbe quindi stato possibile individuare nelle prime due le uniche risposte possibili; nel testo vengono poi descritte le azioni compiute dal cugino dello scrivente che, tra il giocatore e l'arbitro, potevano essere state eseguite verosimilmente solo da quest'ultimo.

Le motivazioni esposte dagli allievi nella seconda parte della risposta sono necessarie a identificare il tipo di strategia utilizzato. Il ragionamento, se svolto a livello inferenziale, porta invece a considerare due elementi testuali specifici in maniera molto più analitica, quindi a compiere un'inferenza di tipo elaborativo; gli elementi fondamentali per l'individuazione del ruolo della figura descritta dallo scrivente (suo cugino) sono anche in questo caso due: il primo è il verbo "segnare" (e dalla sua polisemia), mentre il secondo è l'indicazione del «taccuino», che nell'enunciato viene presentato come complemento oggetto. La polisemia di segnare, già menzionata anche precedentemente, richiama quanto già visto per l'*Esercizio 1*;[303] anche in

(6_2CEA_CPC_Chia); in quest'ultima occorrenza l'allievo mostra anche una netta difficoltà di comprensione letterale, in quanto ipotizza unicamente che sul taccuino possa essere stato scritto qualcosa; forse problema dato dalla polisemia di "segnare". Vi sono poi tre ulteriori occorrenze in cui gli allievi ipotizzano che la figura descritta possa essere quella di un giornalista: "Lo si capisce dal modo in cui scrive" (4_2EA_CPC_Chia) – questa prima si concentra su un tipo di inferenza emotiva sulle intenzioni –; "Magari suo cugino è un campione è ha deciso di dare l'esclusiva a un famigliare" (20_2CEA_CPC_Chia); "Non essendo negli spalti, deve avere qualcuno che gli da il permesso, come i giornalisti" (10_1MURA_CPT_Mend) – anche in quest'ultimo caso si dimostra molto scarsa la comprensione letterale della vicenda, e risulta quindi difficile pensare che possa essere attivata un'inferenza.

[303] Ci si sarebbe aspettati che almeno una parte degli allievi avesse ritenuto nella MDL l'esperienza maturata con il testo dell'*Esercizio 1* (legato alla polisemia di alcuni termini appartenenti all'ambito scacchistico ma anche a quello della narrativa fantastica).

questo caso l'allievo è chiamato a realizzare che l'interpretazione varia a dipendenza del contesto in cui viene utilizzata e in più, a differenza di quanto accaduto con il primo stimolo, qui vi sono elementi testuali specifici che consentono la disambiguazione del contesto,[304] primo fra tutti lo stesso «taccuino» dove, viene esplicitamente detto, il cugino «ha segnato il goal». Secondo questo tipo di ragionamento, le due figure che appaiono più plausibili sono quindi l'arbitro e il giornalista, mentre un giocatore difficilmente avrà con sé un taccuino per "segnare" qualcosa. A questo punto subentra quindi la scelta per esclusione legata all'elemento preposizionale, dunque questo fa propendere per l'arbitro come opzione di risposta più plausibile tra quelle presentate.[305]

In questo secondo *item* emerge in maniera molto forte una delle caratteristiche dei lettori inesperti, ovvero l'incapacità di riformulare l'ipotesi iniziale nonostante l'introduzione, nel corso della lettura, di elementi stranianti e che non possono più coincidere con tale ipotesi; in particolare, questo riguarda l'elemento «taccuino», che generalmente non appare tra le dotazioni di un giocatore. Si veda inoltre quanto segnalato in Manetti (in stampa):

> Il dato finora emerso evidenzia infatti che, per attivare le inferenze necessarie a elaborare correttamente le informazioni implicite presenti, gli studenti sembrano fare maggiore affidamento sulle loro prime ipotesi interpretative, quindi fondate su eventuali conoscenze pregresse o esperienze personali, che su effettivi elementi (anche espliciti) presenti nel testo; da qui la denominazione di "interferenza pragmatica" di cui sopra.

La già citata interferenza pragmatica può condurre a difficoltà interpretative notevoli in quanto il testo viene adattato agli schemi mentali o alla prima rappresentazione mentale del lettore, e non viceversa (che sarebbe invece il movimento dinamico corretto da compiere, soprattutto in questo testo).

Questo crea ancora maggiori problemi interpretativi quando gli allievi integrano dei nuovi elementi nel testo. Si vedano alcuni degli esempi rilevati: «Perché ha detto che ha fatto gol per la *sua* squadra» (9_OE1_CPT_Loc,); «Dice che ha *tirato* goal» (9_P2b_CPT_Loc,); «Perché aveva i *tacchetti* (credo si intendesse quelli di calcio)» (9_1EA_CPC_Loc,); «Dopo aver segnato, egli *diede* il suo taccuino» (11_1E_LiMe). Le occorrenze non sono particolarmente numerose, e riguardano principalmente chi ha identificato la figura del cugino con quella del giocatore in campo (sia di calcio sia di golf), perciò secondo quanto qui riportato è possibile ipotizzare che in questi casi sia subentrata in maniera decisiva la MLT, che alla fine

[304] Cfr. Ferrari (2014, p. 61).
[305] Vd. una risposta che solleva proprio questo dubbio: «Credo un giocatore in campo, perché dice che ha segnato però non riesco a capire la cosa del taccuino. Forse potrebbe essere anche un giornalista perché se con "segnato il goal" si intende aver preso nota del goal allora avrebbe senso» (4_2EB_CPC_Loc).

ha sovrastato l'elaborazione compiuta dalla MDL. Un'osservazione a tale proposito è stata presentata anche nel contributo di Manetti (in stampa):

> Da queste prime osservazioni sono state sviluppate alcune ipotesi interpretative preliminari che andranno verificate e studiate in maniera più approfondita in una seconda fase di analisi. Secondo una prima ipotesi, maggiormente incentrata sulla componente cognitiva e sul trattamento del contenuto testuale implicito, la memoria di lavoro dovrebbe essere generalmente in grado di contenere ed elaborare sequenzialmente tutte le informazioni presenti nel testo, perciò è possibile ipotizzare che l'interferenza sia subentrata proprio a livello di formazione dell'interpretazione semantica, in cui le informazioni testuali e le conoscenze personali del lettore, invece di collaborare per costituire l'immagine mentale, sono entrate in competizione. Risulta così che avviene una prima attivazione di un possibile modello situazionale, ma in seguito questa prima ipotesi, invece di venire progressivamente adattata in base ai nuovi elementi portati dal testo, rimane invariata, e anzi sembra in qualche modo guidare e adattare la lettura a sé. Questo porta così a un'esplicitazione errata degli elementi impliciti, del loro ruolo e dei loro legami (Cisotto, 2006, pp. 101-3; Levorato, 2000). Una seconda ipotesi interpretativa è invece maggiormente incentrata sulla componente testuale e sul suo contenuto esplicito. Come già menzionato precedentemente, nel testo viene descritta una sequenza di azioni che si susseguono in maniera ordinata. Il fatto che il pubblico gridi e che il cugino segni il goal sul taccuino sono due eventi che avvengono proprio nel modo in cui sono presentati, dunque il secondo segue il primo; se il secondo avesse assunto una funzione di tipo causale (il pubblico grida entusiasta perché il cugino ha segnato il goal per la squadra del Taranto), allora, proprio per esprimere questo legame, tra i due enunciati ci sarebbero stati i due punti e non il punto fermo (Fornara, 2010, pp. 88-89). Si ipotizza dunque che in questo caso gli studenti possano avere utilizzato una strategia di lettura troppo superficiale, atta unicamente alla ricerca di informazioni essenziali che di fatto non ha permesso loro di identificare né la struttura del testo (quindi la sequenzialità delle azioni descritte) né gli elementi preposizionali. Il modello situazionale attivato per l'interpretazione del testo ha quindi permesso al lettore di riconoscere un attore principale (il cugino) e un'azione primaria (segnare il goal); in base a questi indizi testuali, il medesimo lettore ha poi costituito un'immagine mentale che facesse maggiormente affidamento sulle proprie conoscenze che sugli effettivi indizi testuali (cfr. Anderson, 1984; Van Dijk, 1980a, 1980b).

L'ipotesi che si può avanzare riguarda quindi sia la strategia di lettura (forse troppo superficiale che non ha quindi consentito alla MDL di registrare tutte le informazioni necessarie) sia la necessità del lettore di ricostruire un contesto a lui conosciuto, e per questo fare maggiore affidamento su tutto ciò che può integrare dalla MLT.[306]

A livello macrostrutturale vi è inoltre un altro elemento implicato nel mantenimento della coerenza e della coesione testuale che, tuttavia, sembra essere stato poco considerato, ed è legato al ruolo della punteggiatura. I due enunciati «A un certo punto il pubblico ha gridato entusiasta» e «Mio cugino ha segnato il goal per la squadra del Taranto» sono separati da un punto fermo; il loro legame è quindi di natura sequenziale, in quanto il secondo episodio accade dopo il primo, così come è esposto nel testo – prima il pubblico grida, in seguito il cugino segna il goal. Se, invece gli episodi fossero in una relazione causale, ovvero il pubblico grida perché il cugino segna il goal, ecco che avrebbero dovuto essere separati da un due punti che, in questo caso avrebbe assunto una funzione presentativa (cfr. Fornara, 2010, pp. 88-89; Manetti, in

[306] Si tratta tuttavia di ipotesi relativamente deboli, che necessitano di ulteriori dati per trovare una conferma effettiva.

stampa). Questa sequenzialità temporale esclude di fatto l'ipotesi che il cugino possa essere un giocatore, in quanto "segnare" il goal è successivo all'azione della realizzazione della rete per cui il pubblico ha gridato.[307]

Le percentuali riportate nelle tabb. 31, 32 e 33 hanno mostrato una netta differenza tra le risposte delle allieve e quelle degli allievi. Questo è visibile soprattutto nell'individuazione del ruolo del cugino quale arbitro: è stata individuata la polisemia di "segnare" da parte sia di ragazzi sia di ragazze, ma queste ultime lo hanno associato più spesso al giornalista – probabilmente proprio perché non conoscono le azioni che un arbitro svolge durante una partita, tra le quali vi è quella di riportare i marcatori su un taccuino. Tipicamente, i ragazzi si interessano maggiormente di calcio rispetto alle ragazze, e dunque le loro conoscenze enciclopediche relative al gioco del calcio e alle figure attive in campo dovrebbero essere migliori; questo stereotipo di genere sembra avere trovato un supporto anche nell'attivazione inferenziale. Tale tendenza sembra quindi confermare quanto riportato da Wilson e Anderson (1986) relativamente al ruolo delle conoscenze pregresse per risolvere un'inferenza: se si possiedono maggiori conoscenze su un certo ambito, la probabilità di attivare inferenze necessarie e riuscire quindi a risalire al contesto anche senza avere bisogno di molteplici indizi testuali espliciti sarà maggiore.

In conclusione, questo *item* ha rilevato, più che altri, la forte presenza di una componente interpretativa personale (o di genere) e quindi dell'attivazione inferenziale di tipo integrativo, che può portare i lettori a non considerare gli elementi esplicitamente presenti nel testo per la loro strategia interpretativa, bensì all'introduzione di elementi esterni (basati sulla MLT e sulle immagini mentali stabilite all'inizio della lettura).

[307] Questa sequenzialità degli eventi è però vera nel caso del golf, e in questo caso la macrostruttura testuale risulterebbe essere ancora più salda. Tuttavia, come già illustrato in precedenza, l'opzione che identifica il cugino quale golfista non è plausibile.

5.8 Testo 8

5.8.1 Presentazione dei risultati[308]

Gli allievi che hanno risposto al primo dei tre *item* relativi allo stimolo denominato *Esercizio 8* sono in totale 261, di cui 119 allieve e 142 allievi; di questi 261 allievi, 156 sono di seconda (74 allieve e 82 allievi) e 105 sono di prima (43 allieve e 62 allievi). Al secondo *item*, invece, hanno risposto un totale di 258 allievi, mentre al terzo 249. I risultati sono qui presentati suddividendo il campione tra allievi di genere maschile e femminile.

Questo testo e le relative domande sono tratti da un libro di testo e vengono regolarmente utilizzati nelle prove per testare le capacità di lettura e comprensione nelle scuole italiane (cfr. Lastrucci, 1995, pp. 38-51). Nell'analisi delle risposte ricavate da questo esercizio verrà quindi in parte adottata la codifica già esistente; tuttavia, per adattare tali linee di valutazione a quanto studiato in questa sede si sono rese necessarie alcune modifiche che non rendessero eccessivamente categorizzanti ("giusto" in netta opposizione a "sbagliato") le occorrenze selezionate dagli allievi. Le risposte ai tre *item* presenti sono tutte *multiple choice*, dunque l'analisi si baserà unicamente su possibili strategie inferenziali attivate senza poterle studiare in maniera approfondita come svolto finora grazie alle domande aperte o a quelle di forma mista.[309]

Domanda 1

La prima domanda chiede all'allievo di ipotizzare perché, qualche giorno dopo la nascita, i cuccioli non necessitano più della protezione dal freddo che fino a quel punto ha offerto loro la madre. L'inferenza che permette di individuare la risposta più adatta tra le tre opzioni è di tipo elaborativo, e più precisamente semantico-lessicale, e si basa sul fatto che l'allievo riconosca l'analogia tra «temperatura corporea», riportato nell'*item* quale riformulazione, e «sistema termoregolatore», presente esplicitamente quale informazione nel testo dello stimolo, ma anche «termocoperta vivente», descrizione della madre che riscalda i suoi cuccioli appena nati.

Queste risposte sono state selezionate attivando differenti tipologie di ragionamenti inferenziali: per la prima verosimilmente è stata attivata un'inferenza elaborativa di tipo semantico-lessicale; per la seconda sembra essere stato sfruttato un tipo di ragionamento prima elaborativo e in seguito integrativo (basato prevalentemente sulle conoscenze pregresse dell'allievo); la terza opzione, invece, sembra essere basata esclusivamente sull'integrazione dell'elemento temporale per potere interpretare quanto presentato nel testo.

[308] Se non diversamente indicato, tutte le citazioni presenti in §5.8.1 e §5.8.2 sono tratte dall'*Allegato 14*.
[309] Nessuna delle domande chiedeva di giustificare la risposta predefinita selezionata dall'allievo.

In generale, tutte le opzioni di risposta predefinite potrebbero essere interpretazioni plausibili, per questo motivo è importante che l'allievo, una volta definita la propria strategia di *problem solving*, selezioni un'unica scelta (che corrisponde quindi al mantenimento di un'unica strategia che aiuti nel mantenimento di un discorso coerente e coeso). Nel caso di questa prima domanda appare fondamentale prestare attenzione alla presenza, esplicita, di determinati indicatori testuali: «entra in funzione il loro sistema termoregolatore» per l'inferenza puramente elaborativa, «Quando hanno una dozzina di giorni, i volpacchiotti aprono finalmente gli occhi, le piccole orecchie incominciano a percepire i suoni» per l'inferenza elaborativo-integrativa,[310] e le indicazioni temporali («verso la fine di marzo o i primi di aprile», «Quando hanno una dozzina di giorni», «Verso la terza settimana») per l'inferenza puramente integrativa.

Le risposte si possono rappresentare graficamente come segue:

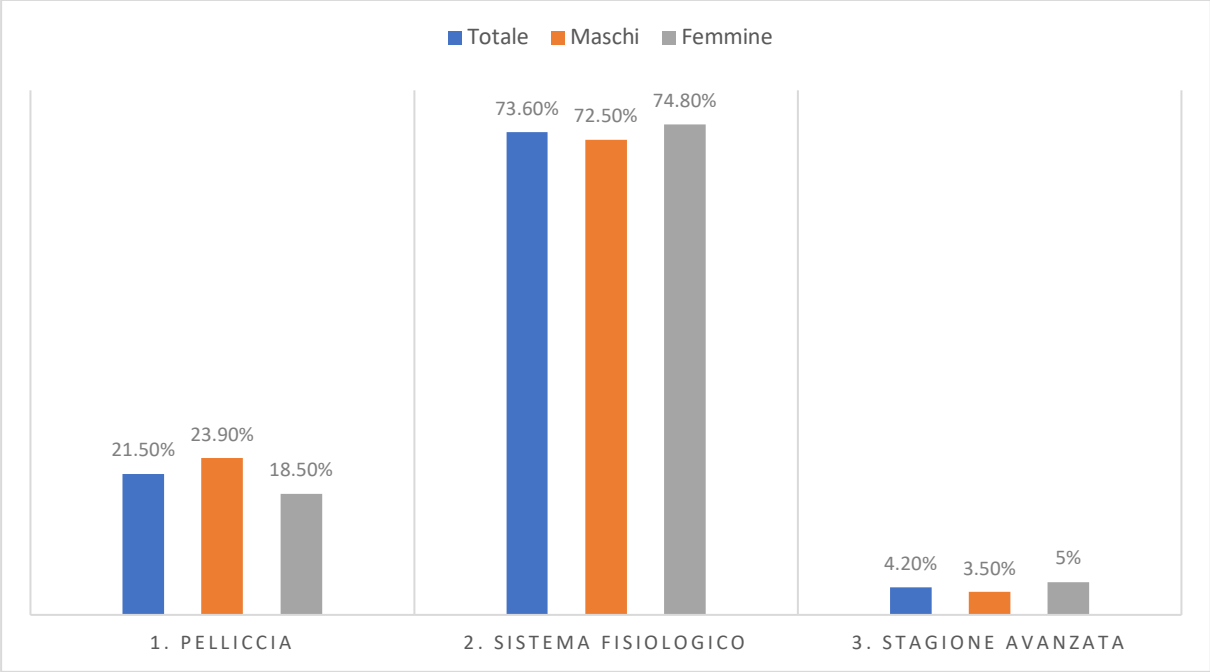


Tabella 34. Risposte alla domanda 1.[311]

Secondo il 73.6% degli allievi la risposta più plausibile è quella che menziona l'entrata in funzione del sistema fisiologico dei cuccioli; circa un quarto degli allievi pensa invece che il motivo per cui i volpacchiotti non hanno più freddo sia da ricondurre alla crescita della loro

[310] In questo caso, probabilmente per analogia o per deduzione, viene integrata anche la possibilità che insieme a questi cambiamenti nell'aspetto fisico dei volpacchiotti vi sia anche la crescita della pelliccia.
[311] $N = 261$; $N_F = 119$; $N_M = 142$. Dal grafico sono state escluse due occorrenze di risposta doppia (che menzionavano sia la prima sia la seconda ipotesi interpretativa).

pelliccia. In numero nettamente inferiore gli allievi che attribuiscono questa causa a un evento esterno, ovvero all'avanzare della stagione (e quindi al riscaldamento del clima).

Domanda 2

Anche per quanto concerne la seconda domanda il testo non fornisce tutte le informazioni necessarie per sciogliere eventuali dubbi relativi a quale opzione di risposta possa essere la più plausibile; è dunque nuovamente la strategia attivata nel *problem solving* che consente di preferire un'opzione a un'altra. La «percezione uditiva» viene menzionata molto brevemente («le piccole orecchie incominciano a percepire i suoni»), ma non viene fornita alcuna spiegazione effettiva relativa alla sua importanza; l'allievo è quindi invitato a integrare le proprie conoscenze enciclopediche personali per elaborare quanto riportato dal testo e in seguito rispondere alla domanda.

Il compito di attivazione inferenziale in questo caso è reso più complesso dal fatto che in primo piano vi sono degli elementi testuali espliciti che possono in qualche modo distrarre gli allievi (soprattutto se questi stanno utilizzando una strategia di lettura più improntata allo *skimming*, che quindi consente loro di registrare nella MDL i termini esatti, o dei sinonimi, riportati nella domanda senza però elaborarli in maniera più approfondita). Questi elementi sono stati individuati in: «le piccole orecchie incominciano a percepire i suoni», «la madre si decide ad abbandonarli per riprendere le sue battute di caccia», e «tra quei volpacchiotti […] si scatenano lotte furibonde». L'allievo deve quindi prima rilevarli, in seguito elaborarli (in questo caso si intende eseguire una sorta di operazione perifrastica in quanto le opzioni di risposta non corrispondono esattamente a ciò che il testo riporta esplicitamente), e infine decidere come ricollegarli alla domanda (individuando l'elemento che, a suo parere, risulta più rilevante per la propria strategia).

Le risposte alla seconda domanda si possono rappresentare graficamente come segue:

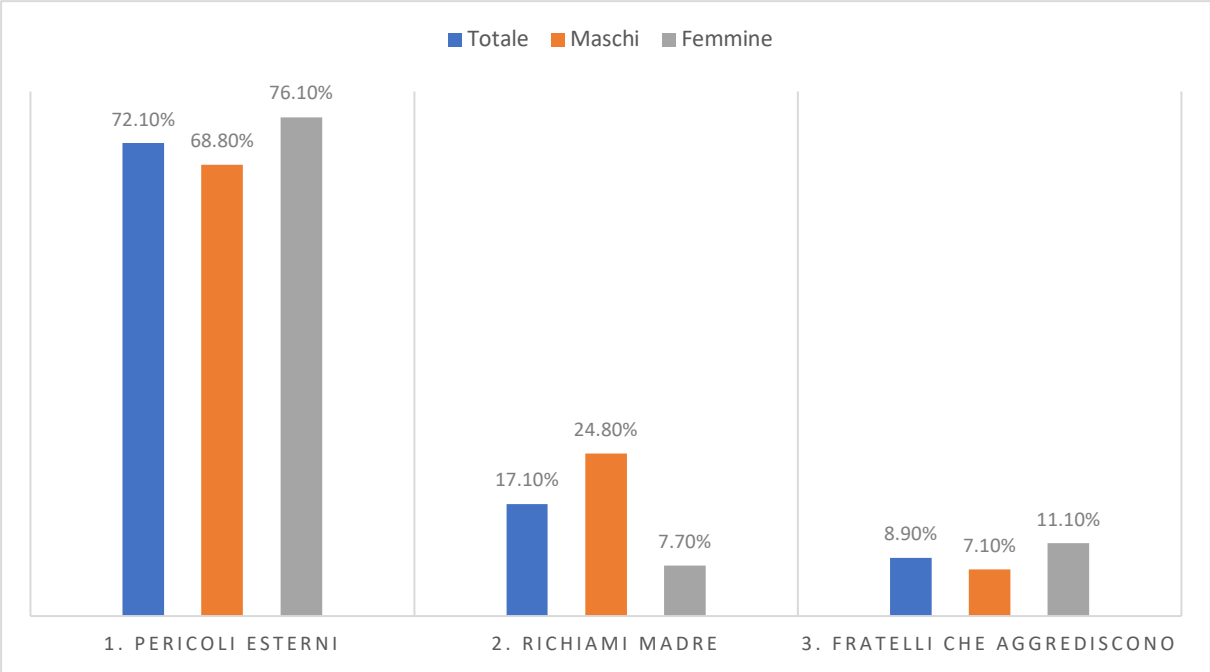


Tabella 35. Risposte alla domanda 2.[312]

La maggior parte degli allievi (72.1%) sembra essersi concentrata sul contesto nel quale vivono i volpacchiotti, identificando quindi nella risposta 1 ("Pericoli esterni") quella più plausibile. Le risposte 2 ("Richiami madre") e 3 ("Fratelli che aggrediscono) hanno ottenuto rispettivamente il 17.1% e l'8.9% delle adesioni. Tra le scelte operate dalle allieve e quelle operate dagli allievi è possibile notare che le ragazze hanno prediletto le risposte 1 e 3, mentre i ragazzi nettamente la seconda. Queste differenze osservate possono essere indice di variabili che sono subentrate nell'attivazione delle conoscenze enciclopediche integrate per potere fornire una risposta (ad esempio una ragazza può assumere una prospettiva maggiormente indirizzata al legame tra i cuccioli e la madre, mentre un ragazzo potrebbe considerare più rilevante lo scontro tra fratelli di una stessa cucciolata).

L'inferenza di tipo elaborativo, individuata dalla maggior parte dei lettori, è stata in ampia parte supportata anche dall'integrazione nel testo di conoscenze enciclopediche personali. Basandoci su quanto osservato anche negli stimoli precedenti, ci si sarebbe aspettati che l'informazione relativa ai fratelli che lottano, in quanto molto presente e rilevata nel testo (e quindi probabilmente riconosciuta ed elaborata dalla MDL), avrebbe ottenuto maggiori adesioni.[313] Gli allievi, invece, nonostante la presenza di un contesto piuttosto ben definito

[312] N = 258 ; N_F = 117 ; N_M = 141. Dal grafico sono state escluse sia le occorrenze di risposta doppia (che menzionano la prima e la seconda opzione di risposta) sia le occorrenze di risposta mancante.

[313] È inoltre interessante sottolineare un dato che è emerso in relazione a questa opzione di risposta: si è notato che questa terza opzione è stata scelta in buona parte da allievi che hanno risposto "non si sa" alle domande

(stagione, luogo, e progressione temporale sono esplicitamente presenti), sembrano avere preferito fare maggiore affidamento sulle loro conoscenze pregresse (basate su elementi testuali espliciti) per completare ciò che non era espresso direttamente.

Domanda 3

A differenza dei due *item* precedenti, il terzo consentiva agli allievi di esprimersi in maniera molto più libera in merito all'affermazione presentata; le opzioni di risposta non riprendono infatti alcuna informazione effettivamente presente nel testo, perciò è richiesto un lavoro interamente integrativo da parte del lettore. Gli allievi hanno quindi dovuto ricavare dalle loro conoscenze personali quale delle tre opzioni potesse sembrare più plausibile nel contesto dell'esercizio presentato. È corretto dire che tutte le informazioni presentate dovrebbero essere conosciute agli allievi, soprattutto grazie ai precedenti anni di studio nell'ambito delle scienze naturali (cfr. PSSOT, 2015, pp. 185-186).

Le risposte alla terza domanda si possono rappresentare graficamente come segue:

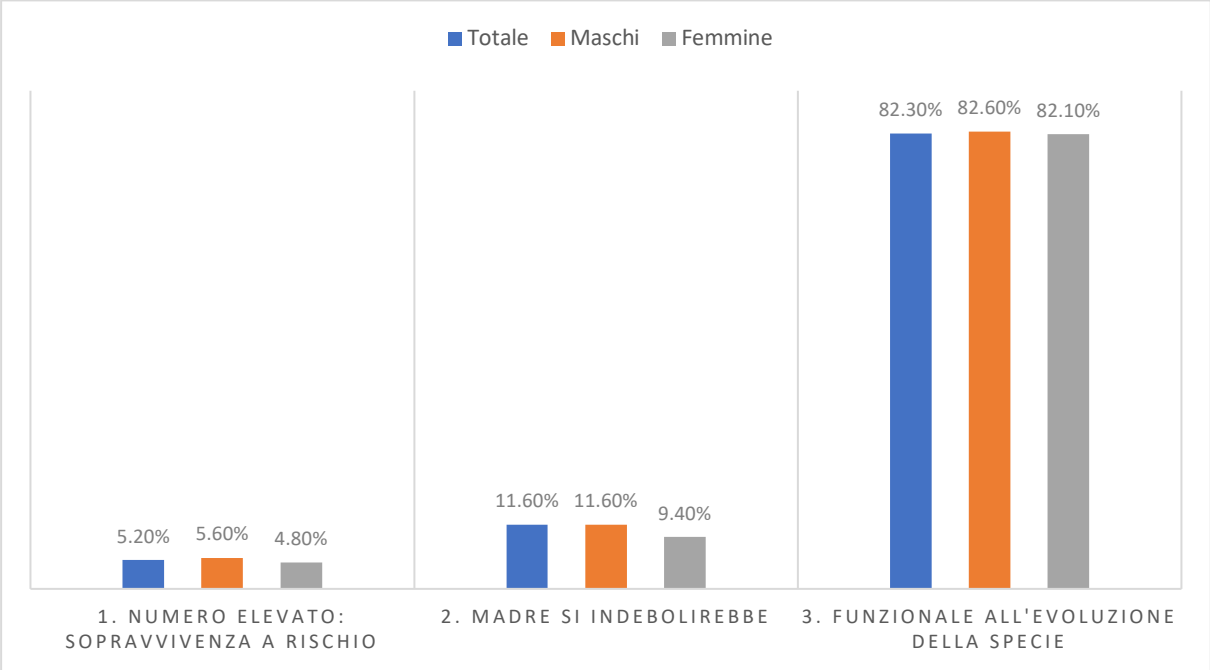


Tabella 36. Risposte alla domanda 3.[314]

precedenti. Si può quindi ipotizzare che stessero effettivamente cercando le parole esatte, o una riformulazione plausibile, all'interno dei testi per rispondere alle domande, invece di attivare i differenti tipi di inferenze.

[314] $N = 249$; $N_F = 117$; $N_M = 132$. Dal grafico sono state escluse le occorrenze di risposte mancanti e un'occorrenza di risposta doppia. Le occorrenze di risposte mancanti sono aumentate rispetto alle prime domande probabilmente per cause dovute alle tempistiche: non tutti gli allievi hanno avuto il tempo di rispondere a tutte le domande presentate in questo stimolo.

La tab. 36 mostra in maniera molto evidente una netta preferenza per la terza opzione di risposta, quella che rappresenta in maniera più esplicita il pensiero darwiniano della sopravvivenza della specie (in totale 82.3% delle scelte). Le altre due scelte, invece, sono state selezionate rispettivamente nell'11.6% e nel 5.2% dei casi; le risposte di ragazze e ragazzi appaiono bilanciate (non si riscontra una netta preferenza per l'una o per l'altra opzione come invece nella domanda precedente).

5.8.2 Commento ai risultati

L'*Esercizio 8* è l'unico di tipo informativo-espositivo presente in PL. Si tratta di un testo simile a quelli che si possono trovare nei manuali scolastici (in questo caso si tratta di un articolo tratto da un mensile di divulgazione scientifica; cfr. Lastrucci, 1995, p. 38), e spesso questi tipi di stimoli sono sfruttati anche nelle prove standardizzate in quanto, per la loro natura informativa (e quindi la composizione dell'argomentazione), essi presentano principalmente inferenze di tipo connettivo (legate dunque alla struttura) e meno quelle di tipo elaborativo; in questo caso, tuttavia, si è deciso di "manipolare" gli *item* scegliendo di proposito quelli maggiormente interessanti per questo tipo di ricerca (quindi quelli per cui l'allievo era chiamato ad attivare strategie inferenziali di tipo elaborativo o, addirittura, integrativo).

In questo testo, a differenza degli altri di PL, non sono presenti degli elementi espliciti che possono, in maniera piuttosto sicura, guidare l'interpretazione testuale verso l'una o l'altra opzione di risposta fornita negli *item* (e quindi che possano rendere più plausibile l'una o l'altra opzione di risposta). È infatti vero che i risultati illustrati in precedenza (cfr. in particolare tab. 36) in alcuni casi sono anche notevolmente differenti rispetto a quelli riscontrati in altri stimoli di PL, proprio per la maggiore presenza di inferenze integrative nonostante l'esplicitazione del contesto un cui la vicenda si inscrive. Inoltre, come sottolinea Lumbelli (1995, p. 48), per interpretare testi di natura informativo-espositiva come questo le conoscenze pregresse possedute da un individuo possono rivelarsi un'importante fonte per definire la strategia utilizzata, in quanto «non vi è necessariamente […] una corrispondenza precisa fra l'organizzazione del testo come l'ha realizzata l'autore e la macrostruttura elaborata dal lettore».[315]

Per quanto concerne il primo *item*, delle tre opzioni di risposta predefinite, tutte e tre sono altamente probabili, ma quella relativa alla spiegazione dell'entrata in funzione del «sistema fisiologico», secondo i dati riportati nel testo («entra in funzione il loro sistema

[315] Cfr. Lumbelli (1995, pp. 46-51) per un'analisi dal punto di vista macrostrutturale delle inferenze presenti nel testo.

termoregolatore»), è quella che si può confermare come più plausibile. Si tenga infatti presente che nell'opzione di risposta vengono riprese esattamente alcune parole del testo: si potrebbe quasi trattare anche in questo caso di un *Locate information* ma con la complicazione data dall'uso di sinonimi (dunque che richiede un'elaborazione più complessa rispetto al semplice localizzare delle informazioni nel testo).

Il secondo *item* pone l'allievo di fronte a una scelta ancora più complessa, soprattutto per due delle tre risposte predefinite: secondo le informazioni reperibili nel testo, non è infatti possibile stabilire se «l'insorgenza della percezione uditiva» dei cuccioli è importante ai fini di «Avvertire meglio eventuali pericoli esterni» (opzione di risposta 1), oppure per «Percepire meglio i richiami della madre» (opzione di risposta 2). Appare dunque particolarmente interessante il tipo di informazione che gli allievi hanno rilevato come principale nel testo e quindi come l'hanno completata attraverso le integrazioni personali (vd. tab. 35). Si può notare una differenza tra le risposte delle ragazze e quelle dei ragazzi soprattutto nella seconda opzione di risposta, dove la percentuale di scelta delle prime (24.8%) è quasi quadruplicata rispetto a quella dei secondi (7.7%). Come si è detto in precedenza, questo può essere dato dalla prospettiva adottata per l'integrazione delle informazioni.[316]

Il terzo e ultimo *item*, invece, presenta una grande differenza rispetto a tutti gli altri presenti in PL: esso, infatti, non ha davvero una risposta definita, in quanto non vengono date informazioni a sufficienza nel testo per potere definire con certezza quale tra le tre opzioni di risposta predefinite sia quella più plausibile.[317] Le opzioni di risposta, molto diverse fra loro, non hanno un corrispettivo testuale definito, e richiedono quindi un tipo di inferenza prettamente integrativo per potere confrontare quanto proposto dalle tre alternative e le conoscenze pregresse possedute dai singoli individui. Nonostante questa netta "indecisione", si è potuto evidenziare altrettanto chiaramente una preferenza per la terza opzione di risposta, quella che presenta in maniera più diretta il pensiero darwiniano relativo alla sopravvivenza, in natura, solamente degli individui più forti. Come già menzionato sopra, questo tipo di conoscenza può essere ricollegato direttamente agli insegnamenti scolastici precedenti (e significa che gli allievi hanno attivato le loro conoscenze pregresse, e quindi la loro MLT, per potere rispondere al quesito).

In conclusione, questo tipo di testo e le inferenze necessarie per la sua comprensione hanno mostrato delle tendenze che non sono particolarmente in linea con gli stimoli precedenti.

[316] Come si è già visto ad esempio nell'*Esercizio 4* la prospettiva adottata per la risoluzione inferenziale sembra essere influenzata dal genere di chi risponde alla domanda.
[317] Cfr. anche la codifica e la spiegazione illustrate da Lastrucci (1995, pp. 38-41).

Al contrario di essi, infatti, le attivazioni inferenziali cercate sono di natura prettamente elaborativa e sono completate da movimenti inferenziali di tipo integrativo; tali inferenze, infatti, sono attivate non tanto dalla non comprensione testuale che deriverebbe, quanto dalle domande poste. Il testo spesso non fornisce delle informazioni che possano aiutare l'allievo a disambiguare completamente la propria interpretazione primaria e quindi prediligere un'opzione piuttosto che un'altra. Proprio per questo motivo, secondo le scelte operate (e le differenze di genere riscontrate), sembra che, nonostante la presenza di un quadro contestuale piuttosto definito, gli allievi abbiano sentito la necessità di integrare delle informazioni ulteriori per potere rispondere alle domande. Questo dato sembra essere in netta opposizione rispetto a quanto rilevato finora, ovvero che le integrazioni si rendono necessarie principalmente quando il contesto non viene descritto in maniera particolarmente precisa (ed è invece l'allievo a doverlo ricostruire quasi interamente attraverso l'attivazione di strategie interpretative). Si ipotizza che questo possa essere dovuto anche al tipo di testo presentato che, come già discusso nella parte introduttiva del lavoro, per la sua natura informativo-espositiva, può non essere particolarmente adatto per quanto concerne lo studio delle differenti attivazioni inferenziali.

5.9 Testo 9

5.9.1 Presentazione dei risultati[318]

Gli allievi che hanno risposto al primo dei due *item* relativi allo stimolo denominato *Esercizio 9* sono in totale 184, di cui 103 allievi e 81 allieve; di questi 184 allievi, 115 sono di seconda (55 allieve e 60 allievi) e 69 sono di prima (26 allieve e 43 allievi). Al secondo *item*, invece, hanno risposto un totale di 183 allievi. I risultati sono qui presentati suddividendo il campione tra allievi di genere maschile e femminile.

Come già per il testo precedente, anche in questo caso le risposte sono tutte *multiple choice*, dunque l'analisi sarà prevalentemente incentrata su quali possibili percorsi inferenziali sono stati intrapresi dagli allievi, ma senza averne una precisa conferma a causa della mancanza di informazioni relative alla motivazione delle risposte. Inoltre, nell'*Esercizio 9* è stato aumentato il numero delle scelte predefinite selezionabili: da una media di tre per ogni domanda si passa ad averne cinque per entrambi gli *item*.

È inoltre interessante notare che questo testo sembra essere piuttosto noto nel contesto scolastico in quanto viene spesso utilizzato per le prove di lettura e comprensione, sia per le verifiche in classe sia per le prove standardizzate; nello specifico, la versione degli *item* utilizzata per PL è presente (in forma diversa) in una prova INVALSI.

Domanda 1

La prima domanda richiede che l'allievo, attraverso l'attivazione di un ragionamento inferenziale di tipo elaborativo (su emozioni e intenzioni), individui l'intenzione che spinge il protagonista ad agire in un determinato modo; tale ragionamento necessita di essere completato mediante un'inferenza di tipo connettivo (dunque un'inferenza ponte), poiché la motivazione è adducibile dalla narrazione testuale (il protagonista del racconto pubblica costantemente annunci, anche di oggetti che non possiede realmente, pur di intrattenere degli scambi con altre persone e, si deduce, sentirsi meno solo[319]). L'allievo è chiamato a compiere un lavoro di elaborazione e di comparazione tra più informazioni, procedimento che è spesso possibile riscontrare anche nelle prove standardizzate.

Le risposte alla prima domanda possono essere rappresentate graficamente come segue:

[318] Se non diversamente indicato, tutte le citazioni presenti in §5.9.1 e §5.9.2 sono tratte dall'*Allegato 15*.

[319] La solitudine è una condizione che viene spesso sottolineata nel corso della narrazione, sia in maniera diretta (ad esempio all'inizio si menziona direttamente il fatto che l'anziano «non aveva moglie né figli né fratelli a cui consegnare quel prezioso album», mentre al termine del racconto si dice che «la polizia lo trovò, chiamata dai vicini di casa allarmati dal lungo silenzio») sia in maniera implicita (rilevabile attraverso il ragionamento inferenziale menzionato).

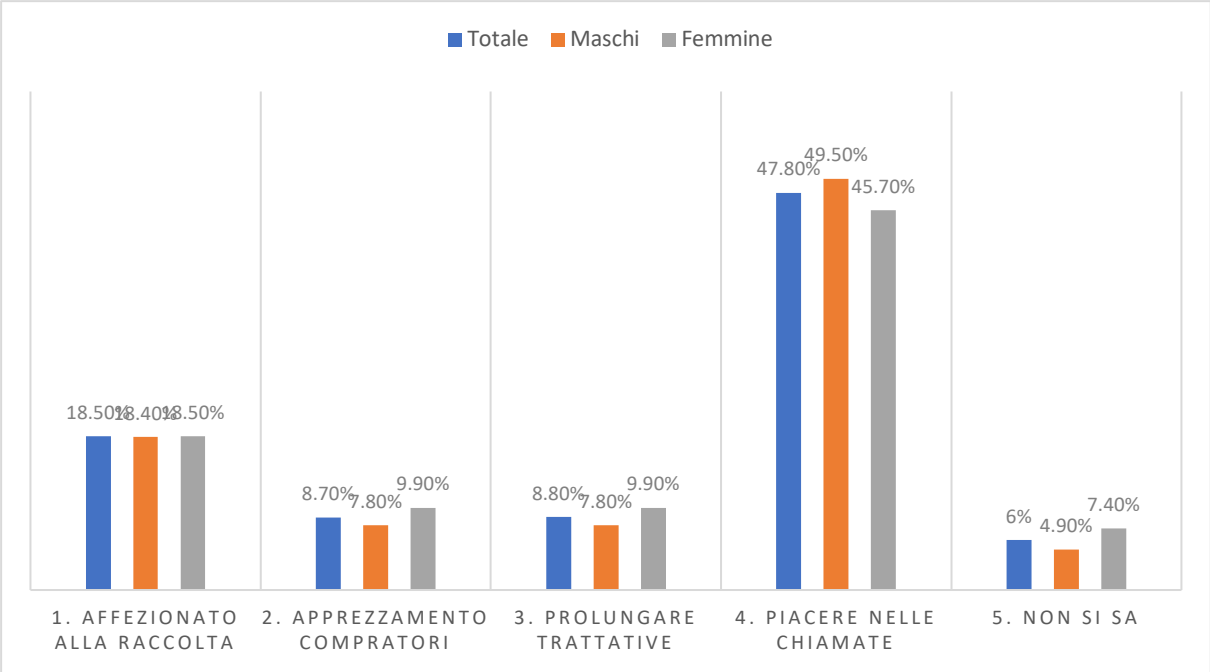


Tabella 37. Risposte alla domanda 1.[320]

I dati riportati nella tab. 37 mostrano una netta preferenza per la risposta 4 ("Piacere nelle chiamate"), scelta da quasi il 50% del totale degli allievi (si riscontra una leggera preferenza per questa risposta negli allievi di genere maschile) e per cui è necessario il tipo di ragionamento inferenziale prima elaborativo e in seguito connettivo. Decisamente più distaccata la risposta 1 ("Affezionato alla raccolta"), per cui è necessario integrare delle informazioni esterne (attraverso delle deduzioni) che il testo non menziona mai in maniera esplicita. L'inferenza elaborativa sullo scopo e le intenzioni in questo caso vede interferire un'ipotesi personale secondo cui il protagonista del racconto sia obbligato a vendere la raccolta (ad esempio per ricavarci del denaro), ma in realtà non se ne voglia separare. Tuttavia, tale ipotesi sembra piuttosto improbabile, in quanto il testo, in apertura, menziona chiaramente la volontà da parte del protagonista di separarsi dalla raccolta («L'idea gli era venuta un giorno quasi per caso. A chi avrebbe mai lasciato la sua collezione di francobolli […]? Non aveva né moglie né figli né fratelli a cui consegnare in eredità quel prezioso album. Tanto valeva, ormai che era vecchio, disfarsene e farci un po' di soldi»).

Le tre ulteriori risposte (2 "Apprezzamento compratori"; 3 "Prolungare trattative"; 5 "Non si sa") presuppongono invece delle differenti strategie interpretative, dal *Locate information* di PISA (parzialmente riscontrabile sia nel tipo di risposta 3 "Prolungare trattative"

[320] N = 184 ; N_F = 81 ; N_M = 103. Dal grafico sono state escluse quattro occorrenze: tre di risposte doppie e una di risposta mancante.

sia nella risposta 2 “Apprezzamento compratori”) e quindi delle supposizioni personali integrate nell’ipotesi interpretativa,[321] fino alla completa non attivazione inferenziale in quanto si ritiene, probabilmente, che non siano disponibili informazioni testuali sufficientemente sicure per potere rispondere alla domanda. Si suppone che, in quest’ultimo caso, possa essere subentrato un altro tipo di integrazione, legato all’ambiente di somministrazione della prova a scuola (già menzionato più volte nel corso dell’analisi).

È possibile rappresentare graficamente la preferenza per le differenti tipologie di inferenze che potevano essere riscontrate all’interno del testo e che corrispondono alle opzioni di risposta predefinite della domanda *multiple choice* (cfr. tab. 37). Si è notato che la maggior parte delle strategie inferenziali adottate risulta essere composta da due tipologie di inferenze: elaborativa e connettiva, elaborativa e integrativa, oppure integrativa legata a supposizioni personali (quindi a una sorta di elaborazione esterna di quanto letto).

Le strategie di risoluzione inferenziale si possono rappresentare come segue:

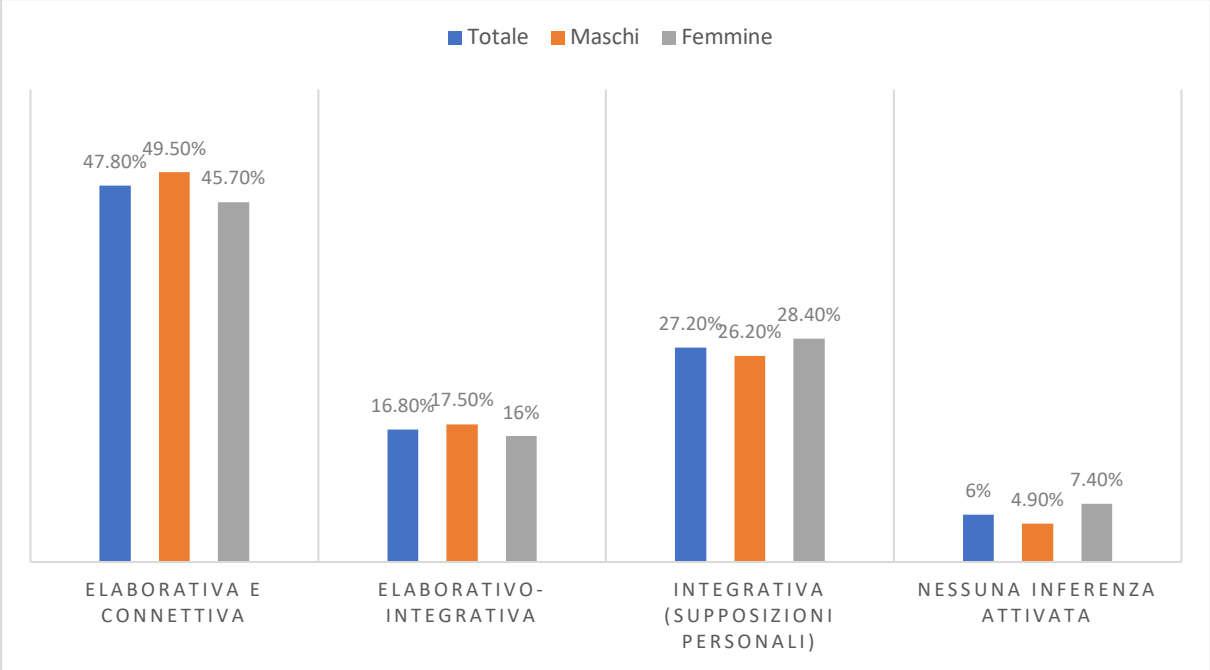


Tabella 38. Elaborazione inferenziale delle risposte alla domanda 1. [322]

[321] «Se la collezione di francobolli non aveva trovato un acquirente era solo perché lui aveva indugiato, dilettandosi a chiacchierare anziché contrattare il valore della merce». In questo caso subentra l’integrazione di uno *script* marcato relativo alla compravendita e alla contrattazione: il testo spiega però che il protagonista non si è dilungato nelle trattative perché non era soddisfatto della cifra offerta dagli acquirenti, bensì per un’altra ragione, ovvero il piacere di chiacchierare con qualcuno (che porta a considerare come più plausibile l’opzione 4 “Piacere nelle chiamate”). «[…] più si facevano vivi i compratori interessati, e più lui capiva di non avere nessuna intenzione di vendere». Di compratori interessati ce ne sono, e il testo lo menziona esplicitamente, dunque l’opzione 2 “Apprezzamento compratori” risulta essere poco probabile secondo le informazioni fornite; anche in questo caso potrebbe essere stata attivata un’integrazione relativa a esperienze personali in materia di compravendita.

[322] $N = 184$; $N_F = 81$; $N_M = 103$.

È possibile notare come le inferenze di tipo elaborativo siano state attivate in buona parte dei casi (64.6%) e siano quindi state completate dalle strategie legate all'inferenza ponte (47.8%)[323] oppure da integrazioni esterne (16.8%). Tuttavia, le integrazioni completamente esterne (che non si basano sull'elaborazione di elementi testuali espliciti, ma bensì su supposizioni e conoscenze personali non direttamente menzionate nel testo) sono nettamente più numerose. Come menzionato poco sopra, questo genere di strategia finora era stato riscontrato soprattutto nei testi brevi in cui il contesto era quasi interamente da ricostruire. Si ipotizza che, in questo caso, tale ricorso alle conoscenze presenti nella MLT possa essere dovuto alla stanchezza accumulata nel corso della prova.

Domanda 2

La seconda domanda verte su un'inferenza che, per essere risolta, necessita dell'attivazione di una strategia inferenziale di tipo connettivo (causale): gli «armadi e cassetti sottosopra» sono diretta conseguenza di qualcosa che è avvenuto prima del ritrovamento del corpo del protagonista e che va ricostruito integrando nelle ipotesi interpretative delle conoscenze note di simili situazioni.

Per individuare quale tra le riposte predefinite potesse essere quella più plausibile in base alle informazioni fornite l'allievo necessita anche in questo caso di compiere una sorta di inferenza combinata: recuperando delle conoscenze pregresse (in forma di *script*) e associando informazioni esplicite presentate nel testo (vd. oltre), è possibile decidere quale delle cinque opzioni predefinite può essere la più plausibile. In particolare, la causalità va ricostruita associando l'ultimo annuncio del protagonista («Vendo diamante, inestimabile valore…») e ciò che è stato trovato dalla polizia (il corpo «senza vita» e gli «armadi e cassetti sottosopra»). Si può quindi dedurre che ci sia stato un furto, finito tragicamente, perché chi ha fatto irruzione nella casa era interessanto al «diamante [di] inestimabile valore». Non trovandolo, in quanto il protagonista non possedeva davvero tutto ciò che pubblicava negli annunci («Ecco, con poche centinaia di lire a parola, adesso possedeva anche una macchina»), si può immaginare che il malvivente abbia deciso di agire in quel modo.

Le risposte alla seconda domanda possono essere rappresentate graficamente come segue:

[323] In questo caso ci si riferisce prevalentemente a un approccio *text-to-text* (come descritto da Chambers, 2000).

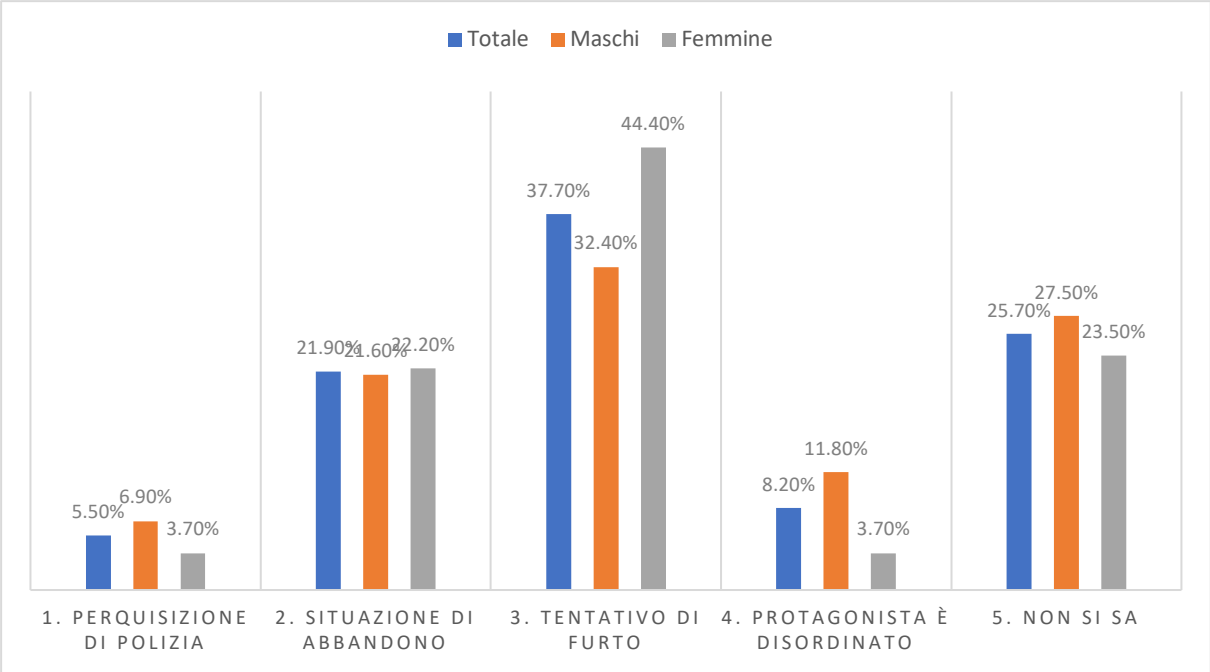


Tabella 39. Risposte alla domanda 2.[324]

La terza opzione di risposta ("Tentativo di furto") è stata scelta dalla maggior parte degli allievi; per quanto concerne il campione esclusivamente femminile, la preferenza per questa risposta supera ampiamente il 40%. Successivamente, la preferenza è stata per la quinta opzione ("Non si sa"), scelta da ben un quarto degli allievi, che risulta essere più comune tra i ragazzi che tra le ragazze. Nettamente prediletta dagli allievi di genere maschile è la quarta risposta ("Protagonista è disordinato"); in parte anche la prima risposta ("Perquisizione di polizia") mostra una simile preferenza (le occorrenze dei ragazzi sono praticamente il doppio rispetto a quelle delle ragazze). La seconda opzione ("Situazione di abbandono") è terza per numero assoluto di scelte, ed è quella che mostra un maggiore equilibrio tra le risposte delle ragazze e quelle dei ragazzi.

A ognuna di queste risposte corrisponde una differente strategia inferenziale; tali strategie possono essere ricondotte alla seguente codifica: inferenza elaborativa (e integrativa), integrazione (e deduzione) personale, inferenza connettiva e integrativa, e nessuna inferenza attivata. Tali tipologie di ragionamento si possono rappresentare graficamente come segue:

[324] $N = 183$; $N_F = 81$; $N_M = 102$. Dalla tab. 39 sono state escluse tre occorrenze: una di risposta doppia e due di risposta mancante.

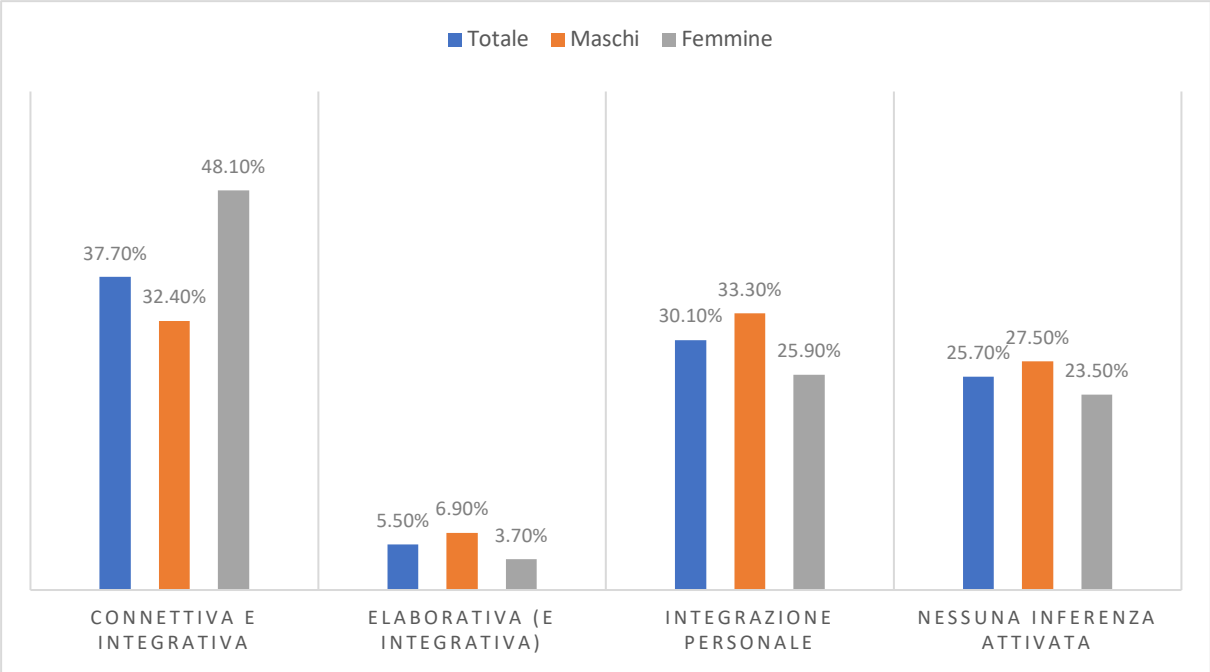


Tabella 40. Elaborazione inferenziale delle risposte alla domanda 2.[325]

Dalla tab. 40 emerge un maggiore equilibrio tra le differenti strategie utilizzate per rispondere alla domanda; in tre delle quattro tipologie inferenziali è interessante notare che è necessario integrare delle informazioni dall'esterno, ma nei primi due casi ("Connettiva e integrativa" e "Elaborativa (e integrativa)") esse sono necessarie alla formulazione delle ipotesi interpretative, mentre nel terzo caso ("Integrazione personale") si assiste a una interferenza.[326]

Il numero di inferenze effettivamente attivate in questo *item* risulta essere mediamente inferiore rispetto a quanto rilevato finora in altri testi: ben un quarto degli allievi sembra non avere attivato alcuna inferenza, o non ha ritenuto di avere elementi sufficienti per trovare una risposta adatta (preferendo perciò l'opzione di risposta "Non si sa"). Il fatto di non avere elementi a sufficienza viene inoltre confermato dalla quantità di integrazioni personali che sono state ritenute necessarie per trovare una risposta all'*item*; di nuovo, si ipotizza che questo possa essere dovuto alla fatica accumulata e al fatto di non avere ormai più molto tempo a disposizione per leggere (ed eventualmente rileggere) il testo.[327] A causa di questo sovraccarico dovuto alla stanchezza, si ipotizza inoltre che la MDL possa non avere automaticamente registrato (né

[325] $N = 183$; $N_F = 81$; $N_M = 102$.
[326] Alla terza codifica ("Integrazione personale") corrispondono le opzioni di risposta 2 ("Situazione di abbandono") e 4 ("Protagonista è disordinato") riportate nella tab. 39. Entrambe sono infatti assimilabili a una deduzione personale legata alle conoscenze pregresse dei singoli lettori.
[327] A tale proposito cfr. lo studio di Caro e Kyriakides (2019) in cui vengono illustrati alcuni dati a sostegno delle ipotesi per cui il posizionamento degli *item* e l'affaticamento dei soggetti può giocare un ruolo fondamentale nella risoluzione di questo genere di prove.

collegato) alcune delle informazioni necessarie per rispondere alle domande (per cui si vedano le citazioni dirette del testo menzionate in precedenza).

5.9.2 Commento ai risultati

PL si chiude con la medesima tipologia di stimolo con la quale era iniziata: un testo narrativo. Rispetto all'*Esercizio 1*, tuttavia, gli *item* proposti sono ai due opposti: il primo ha solo domande aperte, l'ultimo ha solo domande *multiple choice* (e questo si ricollega al già più volte citato discorso relativo all'affaticamento dovuto alla lunghezza della prova; cfr. Caro & Kyriakides, 2019). Nonostante l'alta concentrazione di testi di questo tipo (ma di diverso genere), e nonostante la lunghezza notevolmente maggiore rispetto agli altri stimoli presentati, si è comunque deciso di includere l'*Esercizio 9* in PL proprio per la sua importanza e il frequente utilizzo nel contesto scolastico (come le prove standardizzate o le esercitazioni e le verifiche in classe basate sulla comprensione globale del testo). Inoltre, data la sua diffusione nel contesto scolastico per le prove di lettura e comprensione, è l'unico in cui è stato possibile rilevare un discreto numero di allievi che nella domanda di apertura dichiarava di averlo già letto.[328]

Rispetto agli *item* originali, in questo caso si è deciso di introdurre un numero maggiore di opzioni di risposta predefinite (relative a elementi esplicitamente presenti nel testo) così da potere da un lato bilanciare la "semplicità" data dalla risposta a scelta multipla, e dall'altro rilevare un numero maggiore di possibili percorsi inferenziali che gli allievi possono avere intrapreso. Per potere aggiungere delle opzioni di risposta predefinite che potessero fornire dei dati relativi a differenti strategie inferenziali intraprese, ci si è basati soprattutto sulla composizione del testo, per cui si è deciso di fare riferimento al *topic* di alcuni enunciati e alle informazioni poste a un piano superiore rispetto ad altre (ad esempio perché illustrate in una principale e non in una subordinata). Lo stesso tipo di manipolazione è visibile per l'*Esercizio 8*.

Per l'*Esercizio 9* è interessante notare che la strategia integrativa adottata da buona parte degli studenti (tra il 40% e il 60%) per entrambe le domande sembra andare in parte in controtendenza rispetto a quanto rilevato finora: nei testi più lunghi di PL gli allievi sembrano ricorrere meno frequentemente alla strategia integrativa per attivare le inferenze, poiché le domande solitamente non vertono sulla ricostruzione del contesto nel quale il testo si inscrive (un'analogia con questo dato è riscontrabile nel terzo *item* dell'*Esercizio 6*). Siccome questo dato è stato osservato prevalentemente nei testi nella seconda metà di PL, si ipotizza che possa

[328] Alla domanda «Hai già letto questo testo?» gli allievi hanno indicato di conoscerlo già nell'1.6% dei casi; tutte le occorrenze corrispondono a letture operate in contesto scolastico, soprattutto ai gradi scolastici inferiori (SM).

essere subentrato l'affaticamento dovuto alla concentrazione per così lungo tempo nella lettura (che, verosimilmente, può avere portato l'allievo a leggere o a rileggere il testo con una strategia troppo superficiale, e quindi, non registrando le informazioni necessarie nella MDL, ad affidarsi principalmente alle proprie conoscenze pregresse immagazzinate nella MLT).

Per quanto concerne il quadro inferenziale, non avendo a disposizione le risposte degli allievi ma solamente le loro scelte relative alle risposte a scelta multipla predefinite dai ricercatori, si possono formulare solamente delle supposizioni riguardo al tipo di strategia inferenziale attivata; così come già visto per l'*Esercizio 8* (cfr. §5.8), in questo genere di domande vi è inoltre una variabile legata al caso che crea possibile incertezza circa le risposte fornite.[329] Si potrebbe dire che i dati ricavati dal penultimo stimolo e dall'ultimo avrebbero persino potuto essere non conteggiati nella prova proprio per questa variabile di incertezza e perché sembrano mostrare delle tendenze contrarie rispetto a quelle rilevate nei testi precedenti. Inoltre, poiché sono stati molto pochi gli allievi a essere arrivati fino a questo punto nella prova di lettura (47.9% del totale dei partecipanti),[330] i dati non sono comparabili (a livello quantitativo) con quanto rilevato e svolto nei precedenti esercizi.

In conclusione, questo tipo di esercizio, impostato come una prova standardizzata (anche a livello di *item* a scelta multipla) e ampiamente utilizzato anche in quell'ambito, sembra non essere ideale per studiare le inferenze interpretative. Si ipotizza inoltre che alcuni di questi risultati potrebbero essere frutto del posizionamento di questo stimolo nella prova di lettura, perciò sarebbe interessante potere studiare come potrebbero evolvere i dati se il testo assumesse un'altra posizione in PL (e si trovasse quindi nella prima metà della prova).

[329] Non si può essere sicuri che gli allievi, pur di terminare l'esercizio, abbiano veramente letto il testo e abbiano davvero crociato delle risposte ragionate (ovvero senza affidarsi al caso). A tale proposito cfr. Bertrand e Blais (2004).

[330] È possibile tracciare una distinzione netta fra alcune classi, in cui quasi tutti gli allievi sono riusciti ad arrivare al termine della prova, e altre classi in cui solamente uno o due componenti hanno terminato le letture. Cfr. §5.10 per l'esposizione del dato preciso in rapporto alle autovalutazioni degli allievi sulle loro capacità di lettura.

5.10 Questionario sulle abitudini di lettura: presentazione e commento dei risultati

Nota introduttiva ai dati del questionario

Questo capitolo conclusivo è incentrato sui dati raccolti attraverso QL; si tratta di una rassegna di tutte le domande e le risposte degli allievi e, a differenza dei capitoli di analisi della prova visti finora, in questo caso si è deciso di includere in un unico discorso sia la presentazione dei risultati sia il loro commento (in quanto i due elementi sono più strettamente correlati rispetto a quanto visto finora con gli esercizi di PL).

Come già menzionato nei capitoli dedicati (cfr. in particolare §4.3.3), molte delle domande presenti in QL sono tratte da precedenti prove sulla lettura; in questa sede ci si riferisce principalmente a Nardi (2002) che nella sua pubblicazione ha mostrato le differenze tra i questionari PISA distribuiti agli studenti partecipanti alla prova e quelli invece distribuiti al personale scolastico. Essendo QL molto più breve rispetto ai questionari distribuiti per le prove standardizzate, ci si è concentrati prevalentemente sulle componenti metacognitive legate alla comprensione testuale; così De Beni e colleghi (2004) in merito alla discussione relativa a un questionario di simile taglio esposto in Pazzaglia e colleghi (1994):

> Il questionario, costruito seguendo il modello metacognitivo di Ann Brown, indaga quattro aree relative a: la consapevolezza circa gli scopi del compito, la conoscenza di strategie per migliorare la comprensione, il controllo durante la comprensione e la sensibilità al testo […]. Per quanto riguarda le conoscenze e il controllo su se stesso come lettore, il buon lettore è più consapevole delle proprie abilità: prevedendo i tempi di studio in base alla difficoltà del compito e concentrando la propria attenzione sulle parti più importanti del testo. Riguardo alla conoscenza e all'uso di strategie, i cattivi lettori non sembrano differenziarsi tanto nella quantità di strategie che conoscono, quanto nell'abilità di applicarle in modo flessibile e adeguato considerando lo scopo che vogliono raggiungere.[331]

Riguardo alla consapevolezza che un lettore dovrebbe avere delle proprie competenze, i dati raccolti con QL distribuito in questa seconda fase della ricerca inseme a PL sembrano essere decisamente meno affidabili[332] rispetto a quelli raccolti grazie a quanto rilevato nella prima fase grazie a QL pilota. Si ipotizza che questa differenza possa essere data dalla stanchezza accumulata durante PL: gli allievi che hanno partecipato unicamente a QL pilota, infatti, non avevano ulteriori prove (di lettura) direttamente legate alla raccolta dati per la presente ricerca

[331] Cfr. anche Tressoldi e Zamperlin (2007, pp. 275-276).

[332] I dati raccolti non vengono ritenuti particolarmente affidabili a causa delle molteplici risposte contraddittorie fornite tra una domanda e l'altra. Ad esempio, l'allieva 5_1EE_CPC_Lug per la domanda 1 ha crociato l'alternativa "Nessuno" per indicare quanti libri legge all'anno per il proprio piacere personale, mentre nella domanda 2 ha indicato che attualmente "Sta leggendo liberamente un libro per suo piacere personale". Un altro esempio vede invece l'allievo 2_1VIB_CPC_Loc indicare di leggere per proprio piacere personale da 1 a 2 libri l'anno, però poi questo dato viene smentito dalla risposta alla domanda 3 in cui indica di non dedicare mai del tempo alla lettura. Questi esempi portano a ipotizzare che gli allievi non abbiano letto e compreso interamente le domande, oppure che non siano stati sinceri nelle risposte.

da svolgere precedentemente; inoltre la modalità di somministrazione (a distanza e con maggiore tempo a disposizione) può avere influenzato il risultato in favore degli allievi del LiLu1 che hanno partecipato all'indagine pilota (cfr. §4.2.1). Si potrebbe pensare di approfondire l'analisi in futuro, ricalibrando il tipo di questionario, oppure distribuendolo nelle fasi iniziali della prova (quindi prima delle letture).

Data questa incertezza relativa a quanto risposto dagli allievi partecipanti a PL, in questa sede si è deciso di elencare tutti i dati raccolti ma di analizzare unicamente alcune delle situazioni più interessanti; inoltre, va considerato che molti dei dati raccolti sono già stati discussi, su scala minore, nel *Capitolo 4* sia per quanto concerne l'analisi di QL pilota sia per quanto concerne la spiegazione dell'adattamento di QL. In ognuno dei grafici e delle tabelle riportati si tenga presente che il numero totale degli allievi corrisponde a 384, che il campione femminile corrisponde a 157 unità e che il campione maschile corrisponde a 227 unità (le percentuali riportate sono quindi basate su queste cifre).

Domanda 1

La prima domanda (mantenuta identica a quella di QL pilota) verte sulla quantificazione del tempo speso per la lettura per il proprio interesse personale. Dai dati ricavati emerge chiaramente una tendenza già confermata anche dalle prove standardizzate distribuite nel corso degli ultimi due decenni: gli allievi quindicenni (e poco più) sembrano non essere più interessati alla lettura per il loro piacere personale (ma nemmeno alla lettura in generale); la distinzione tra ragazze e ragazzi, invece, sembra essere almeno in parte mantenuta, ovvero le prime si rivelano essere più lettrici dei secondi (anche se lo scarto non è più così netto).

Secondo quanto raccolto grazie a QL questa è la situazione che si presenta nelle classi del primo e del secondo anno post-obbligatorio[333] in Ticino:

[333] Siccome finora non si è mai reputata come fondamentale la distinzione tra classi di prima e classi di seconda, anche in quest'ultima sezione si è deciso di non operare alcuna distinzione in questo senso, ma di mantenere quella per genere. Nel caso di domande e di dati in cui la classe si rivela una variabile fondamentale di distinzione, questo viene segnalato in apertura di sezione.

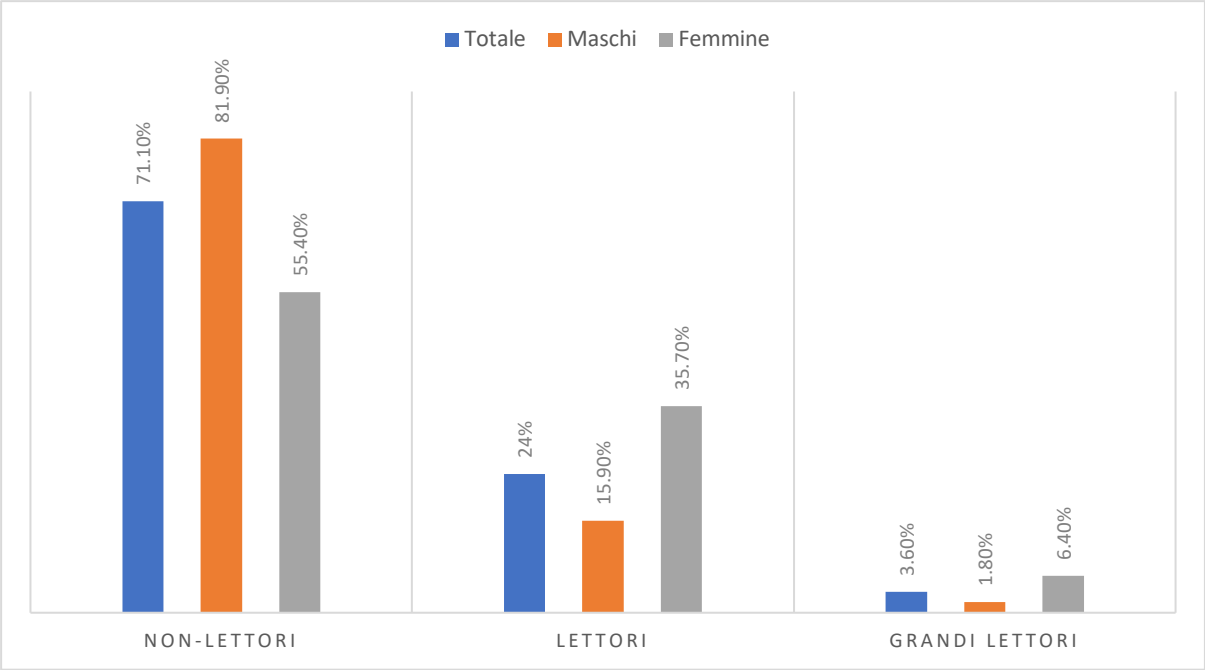


Tabella 41. Risposte alla domanda 1.

Della prima categoria, quella dei "Non-lettori", fanno parte quegli allievi che dichiarano di leggere non più di 2 libri all'anno,[334] nella seconda, "Lettori", sono inclusi gli allievi che leggono dai 3 ai 10 libri all'anno, mentre la terza, "Grandi lettori", comprende chi dichiara di leggere più di 10 libri all'anno. Poco meno del 72% degli allievi rientra nella prima categoria, il 24% rientra nella seconda, mentre la restante percentuale (quella nettamente più bassa) rientra nell'ultima categoria. Si può notare che i non-lettori sono prevalentemente allievi di genere maschile, mentre le allieve fanno registrare una percentuale più alta tra i lettori e, soprattutto, tra i grandi lettori.

La prima categoria, quella nettamente più numerosa, si può suddividere in chi dichiara di leggere almeno uno o due libri all'anno e chi, invece, dichiara di non aprirne nemmeno uno:

[334] Spesso i libri letti da questi allievi corrispondono a dei compiti scolastici, dunque si può ipotizzare che per il loro piacere personale non ne leggano nemmeno uno. Nonostante la domanda vertesse proprio sull'interesse personale verso la lettura, si ipotizza che, dato quanto sopra, molti non abbiano registrato questa informazione.

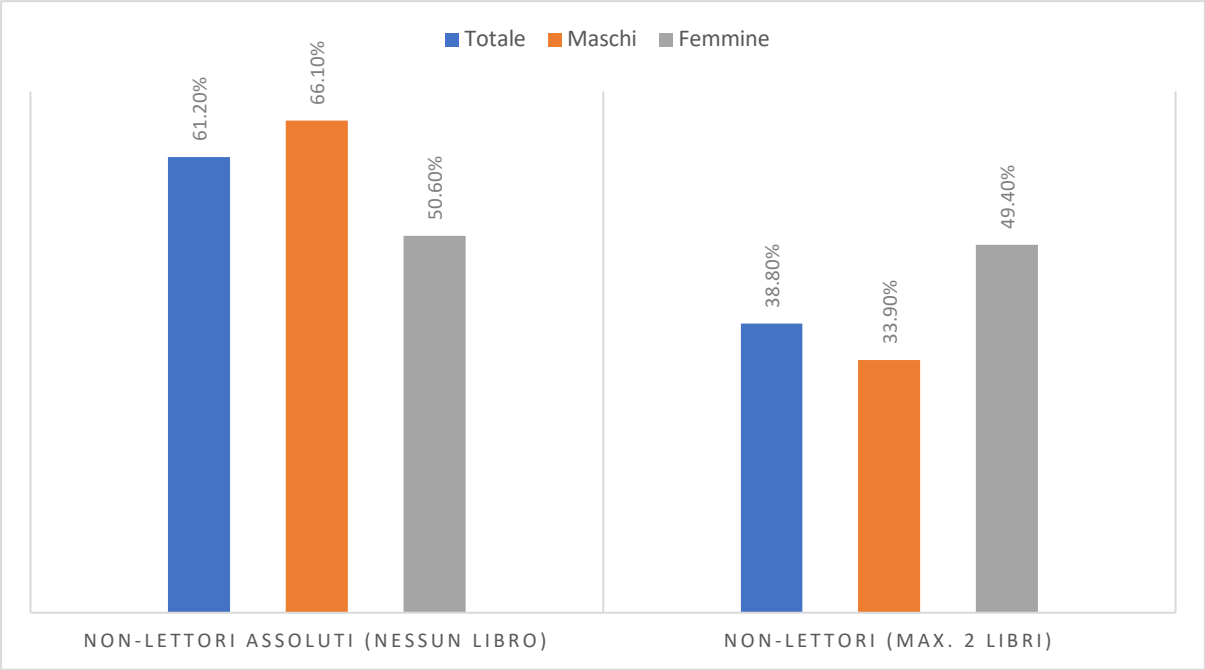


Tabella 42. Differenziazione dei non-lettori.

Dal grafico soprastante emerge ancora più chiaramente quanto numerosi siano i non-lettori assoluti in questa fascia di età. In generale, questo sembra interessare maggiormente il genere maschile, mentre per quanto concerne il genere femminile si nota un certo equilibrio tra le non-lettrici assolute e coloro che dichiarano di leggere almeno uno o due libri l'anno.

Come menzionato in precedenza, questo risultato è in linea con quanto rilevato nel corso degli anni dalle prove standardizzate nazionali e internazionali, in particolare per quanto concerne la comparazione tra il penultimo ciclo PISA in lettura (2009) e l'ultimo (2018). La diminuzione per l'interesse nella lettura è anche oggetto dell'analisi proposta da Cignetti e Manetti (2021), in cui vengono mostrati alcuni degli effettivi "concorrenti" di quella che è un'attività come la lettura per piacere: la maggior parte di questi sembrano essere direttamente correlati alla crescente digitalizzazione e all'utilizzo quasi illimitato di internet e dispositivi digitali a esso connessi. Secondo i dati raccolti (e confrontati principalmente con quelli delle prove standardizzate) e le ipotesi formulate nel contributo, oggigiorno la lettura sembra essere vista maggiormente come un'attività pratica, atta soprattutto a comunicare (ad esempio per via telematica) oppure a ricavare delle informazioni (ad esempio l'orario di partenza di un treno), piuttosto che un'attività di svago. Anche i dati osservati grazie a QL sembrano inscriversi perfettamente in questa tendenza, con un numero di non-lettori assoluti (per loro interesse personale) che si conferma essere particolarmente alto (cfr. tab. 42).

Domanda 2

La seconda domanda chiede agli allievi di descrivere la loro situazione attuale relativa alla lettura, ovvero se stanno leggendo e per quale motivo (se quindi il tipo di motivazione a intraprendere questa attività è intrinseca oppure estrinseca). Si tratta di un quesito non presente direttamente in questa forma in QL pilota, ma che è stato rielaborato unendo tre domande in esso presenti: 3, 7 e 8 (cfr. §4.2).

I risultati sono generalmente in linea con i dati rilevati grazie alla domanda precedente; si veda questa rappresentazione grafica:

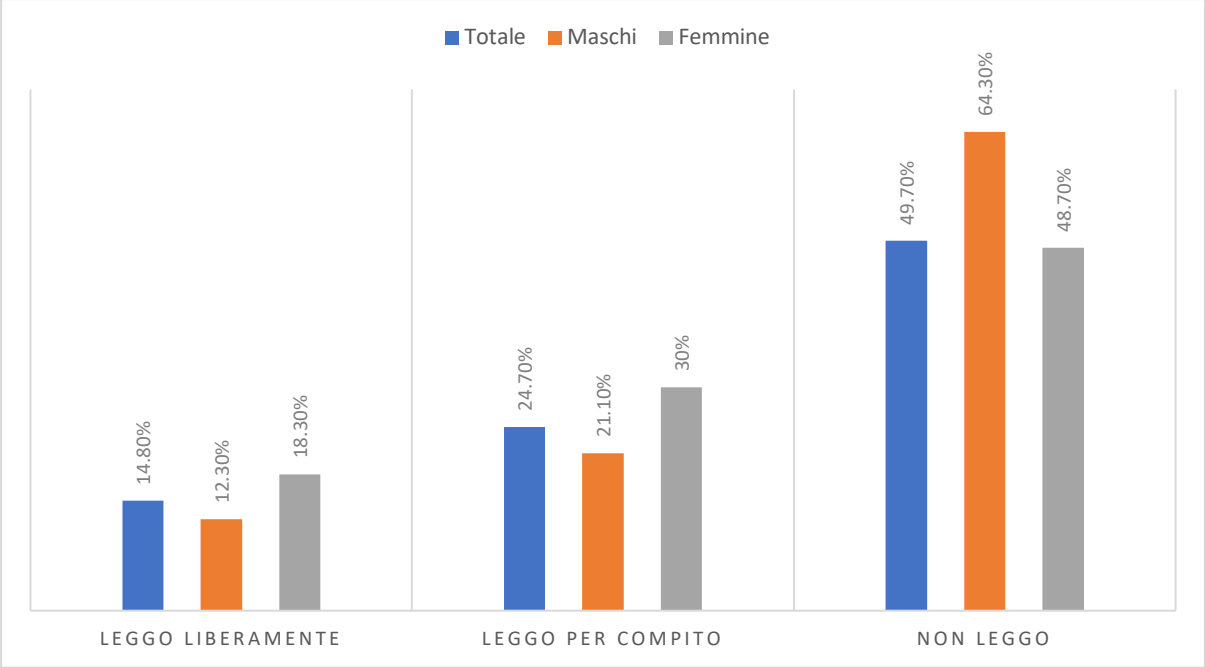


Tabella 43. Risposte alla domanda 2.[335]

È possibile trovare una corrispondenza tra quanto esposto nella tab. 41 e nella tab. 43: in particolare, il numero di non-lettori ("Non leggo") si conferma essere ampiamente superiore rispetto a quello di chi legge liberamente o di chi sta leggendo ma per compito. Poco meno del 25% degli allievi (24.7%) dichiara di leggere un libro perché obbligato (la motivazione è quindi estrinseca, cioè data dallo svolgimento del compito assegnato), mentre solamente un 14.8% sta attualmente leggendo un libro per il proprio interesse personale.

[335] Nel grafico non sono incluse le occorrenze di risposta in cui gli allievi indicano di leggere due libri, uno per piacere personale e uno come compito per la scuola; questo perché nel computo effettivo questi ricadrebbero nella lettura per piacere ("Leggo liberamente per piacere"), in quanto è presente una motivazione intrinseca dovuta a una scelta autonoma dell'attività.

È interessante notare che vi sono notevoli differenze tra le classi, e ciò rende possibile identificare in maniera quasi sicura a quali di queste è stata assegnata la lettura di un libro quale compito: ad esempio in 2H_LiMe e in 2MA_CPC_Lug quasi il 100% delle risposte sono state "Sto leggendo per compito", alle quali si sono aggiunte le risposte di chi sta leggendo sia per compito sia per proprio interesse personale (e sta quindi leggendo due libri). Secondo questa variabile,[336] è stato possibile ipotizzare che le classi i cui docenti hanno assegnato dei compiti relativi alla lettura sono le seguenti: 2E_LiMe; 2H_LiMe; 2MA_CPC_Lug; 1EC_CPC_Lug; 2EA_CPC_Lug; 2EA_CPC_Chia.[337]

Da questi dati è inoltre possibile notare una netta differenza tra tipologie di scuola differenti: ad esempio, per quanto concerne le classi di scuole tecniche (ad esempio 1MURD_CPT_Mend), spesso le uniche risposte presenti sono "Non sto leggendo alcun libro", intervallate raramente da qualcuno che dice di stare leggendo un libro per il proprio piacere personale, mentre nelle scuole commerciali o nei licei è più spesso riscontrabile la lettura per compito. L'unica classe in cui tutti gli allievi (anche quelli fuori *target*) dichiarano di leggere un libro per loro interesse personale è quella dei futuri bibliotecari (2GID_CPC_Loc).

Domanda 3

La terza domanda si inscrive nel medesimo contesto delle due precedenti. La domanda è stata ripresa esattamente da quella già proposta in QL pilota (domanda 4), ma le opzioni di risposta sono state adattate in considerazione di quanto raccolto durante la prima fase della ricerca.

La variabile principale in questo caso è proprio la lettura motivata intrinsecamente (non estrinsecamente, ad esempio perché è per compito), e il grafico seguente mostra una corrispondenza tra i dati qui esposti e quanto riportato nelle tabb. 41 e 43:

[336] Si è deciso di considerare le classi in cui almeno l'80% degli allievi indica di leggere per compito; è infatti possibile riscontrare alcune occorrenze in cui solamente il 25% della classe dichiara di leggere un libro per compito, ma si può trattare in questo caso di esercizi supplementari previsti unicamente per una parte degli allievi.
[337] Non è stato possibile ottenere una conferma effettiva del compito di lettura da parte dei docenti delle classi menzionate.

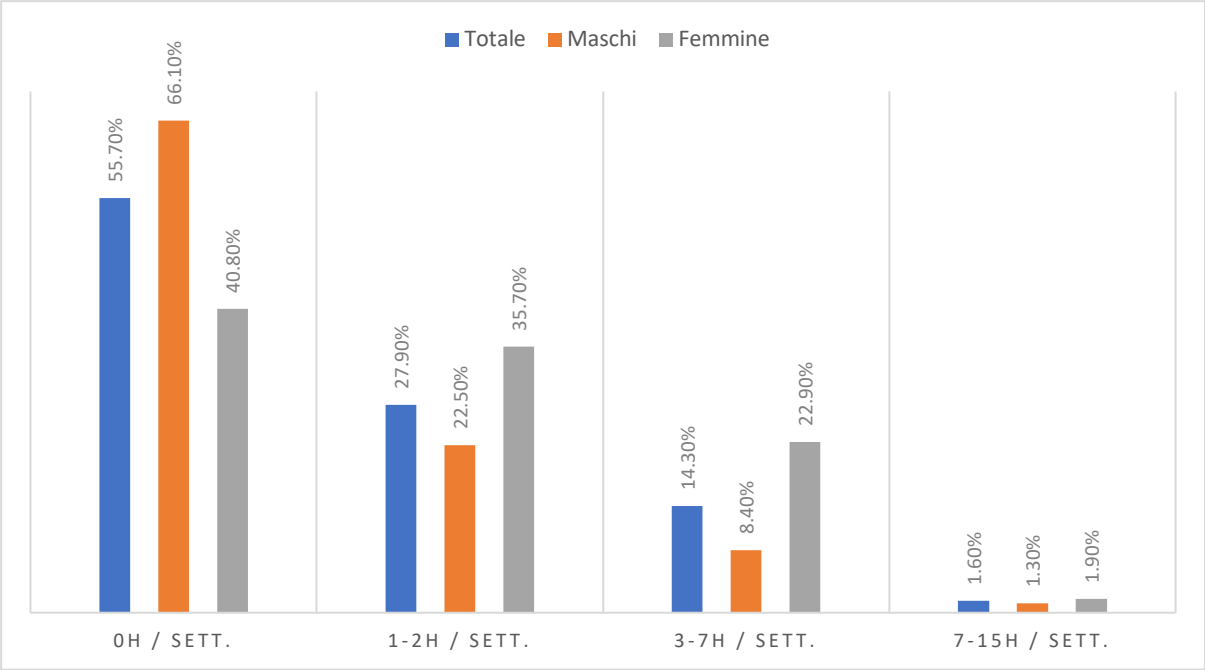


Tabella 44. Risposte alla domanda 3.[338]

Guardando alle percentuali illustrate nella tab. 44, è possibile notare una certa corrispondenza, soprattuttto adottando la codifica seguente: le occorrenze di "Da 1 a 2 ore a settimana" possono essere associate ai non-lettori (insieme a chi dichiara di non leggere mai), le occorrenze di "Da 3 a 7 ore a settimana" possono invece corrispondere ai lettori (e coloro che leggono generalmente per il loro piacere personale). Mediamente, leggere un'ora a settimana significa dedicarsi a questa attività per pochi minuti al giorno (e può fare rientrare gli studenti nelle categorie dei "non-lettori"), mentre la seconda opzione ("Da 3 a 7 ore a settimana") denota un impegno maggiormente costante. Il "leggere liberamente" della tab. 43 può quindi essere associato in parte alle occorrenze di "Da 3 a 7 ore a settimana" e in parte a quelle di "Da 7 a 15 ore a settimana", a dipendenza della velocità di lettura di ogni individuo.

È inoltre interessante notare come all'aumentare del numero di ore a settimana trascorse a leggere, si assiste a una diminuzione sostanziale del numero di allievi di genere maschile che vi aderisce. La terza opzione ("Da 3 a 7 ore alla settimana") presenta una percentuale di ragazze lettrici addirittura quasi triplicata rispetto a quella dei ragazzi, mentre l'ultima opzione ("Da 7 a 15 ore alla settimana") rappresenta un'eccezione, con una quasi totale parità tra genenri.[339]

[338] Nel grafico non è stata inclusa l'unica occorrenza di "Più di 15 ore alla settimana" – che, anche alla luce delle risposte fornite dagli allievi in precedenza, va considerata eccessiva.
[339] Si tratta comunque di un'opzione scelta molto raramente, perciò le variabili relative al genere non sono particolarmente rilevanti in questo caso (sono infatti piuttosto da considerare le attitudini dei singoli individui, che sembrano essere simili indipendentemente dal genere).

Vi è infine da considerare che un certo numero di allievi (circa il 15%) sul totale ha dichiarato che il tempo dedicato alla lettura dipende dal momento dell'anno (ad esempio durante le vacanze dichiarano di avere più tempo a disposizione per potere svolgere questa attività); i dati raccolti con questa domanda sembrano quindi non rispecchiare pienamente le esigenze degli allievi in materia di tempo trascorso nella lettura (come invece era nelle nostre aspettative).

Domanda 4

La quarta domanda, ripresa esattamente da QL pilota (domanda 5), vuole raccogliere dati circa le preferenze dei mezzi utilizzati dagli allievi per la lettura. A differenza delle precedenti, in questo caso gli allievi avevano la possibilità di scegliere più opzioni; tuttavia, non è stata riscontrata un'importante adesione a questa opportunità, come è ben visibile dal grafico seguente:

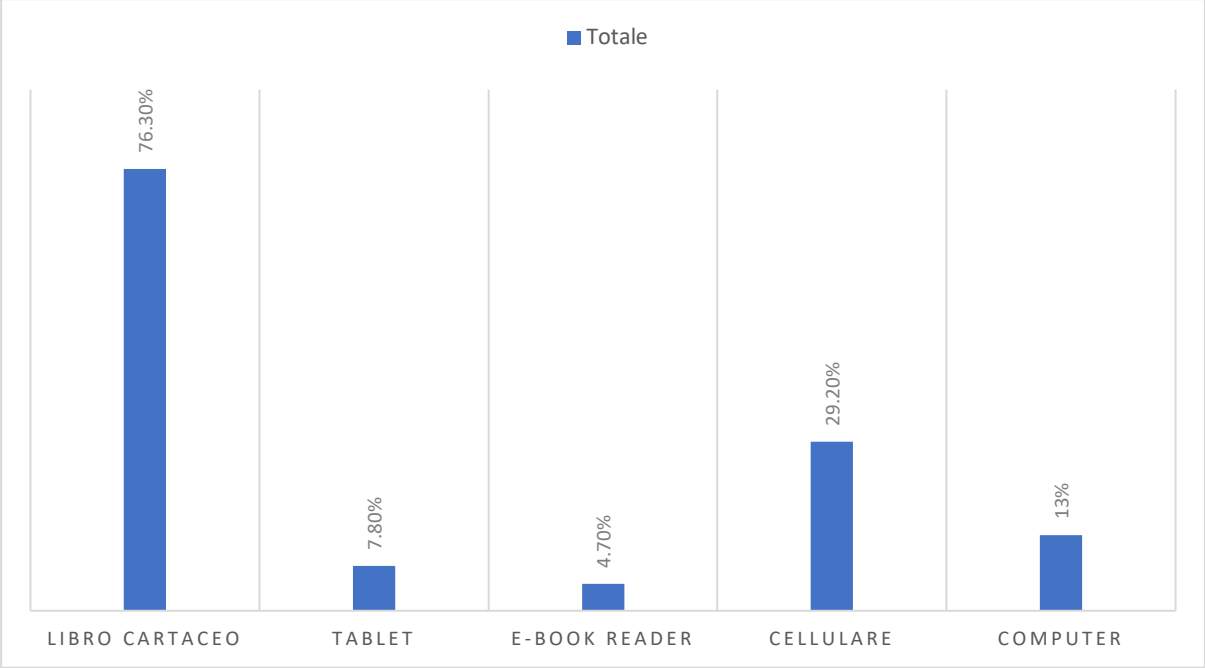


Tabella 45. Risposte alla domanda 4.[340]

Come già in QL pilota, anche in questo caso emerge in maniera molto netta la preferenza degli allievi per il libro in formato cartaceo. Anche le occorrenze di risposte con più scelte generalmente includono il libro cartaceo e un'altra opzione in formato digitale (ad esempio

[340] Vista la natura della domanda (per cui era possibile selezionare molteplici risposte) si è deciso di non indicare il genere maschile o femminile degli allievi; inoltre, questa variabile non risulta essere particolarmente rilevante per indicare le risposte.

sono molto frequenti le risposte in cui vengono indicati sia il libro cartaceo sia il cellulare o il pc; la scelta di quest'ultimo *medium* si ipotizza possa essere legata all'utilizzo di software di lettura, come ad esempio quelli offerti da Amazon o da Tolino).[341]

È interessante notare il relativamente elevato numero di preferenze espresso dagli allievi in merito al *medium* "Cellulare". Date le sue dimensioni contenute, il cellulare non sembra essere il mezzo più adatto per la lettura di libri; tuttavia, a questo proposito si ipotizza che gli allievi non abbiano considerato l'insieme della domanda, che richiedeva espressamente il supporto utilizzato per leggere *libri*, non per leggere in generale, e l'abbiano quindi interpretata in maniera più ampia. Si potrebbe quindi essere di fronte nuovamente a una strategia di lettura che, come successo più volte in PL (e anche in altre domande QL), si rivela essere troppo superficiale e, di conseguenza, non consente di elaborare interamente tutte le informazioni fornite esplicitamente.[342] Se davvero la scelta del cellulare significa che gli allievi hanno interpretato la domanda considerando il "dispositivo usato per leggere in generale", questo ancora una volta evidenzia il ruolo importante che esso riveste nella vita degli allievi, come già rilevato sia da QL pilota sia dai questionari sulle TIC (cfr. PSSOT, 2015, p. 97; Crotta et al., 2021). Vi sono inoltre stati allievi che nelle domande precedenti hanno dichiarato di non leggere alcun libro, e per questo motivo qui non hanno inserito alcuna preferenza. Questa grande differenziazione nell'interpretazione della domanda è il motivo principale per cui le risposte non possono essere considerate completamente attendibili.

I dati raccolti consentono comunque di rilevare come gli allievi rimangano fedeli alla carta stampata, nonostante dichiarino di non essere degli assidui lettori; rispetto a QL pilota emerge maggiormente un'adesione alla dimensione digitale dei testi, con tutte le conseguenze che questo comporta anche a livello di attenzione, motivazione e considerazione delle informazioni presentate.[343]

Domanda 5

La quinta domanda intende rilevare quanto ampie possono essere le biblioteche casalinghe che sono direttamente accessibili agli allievi. Questa caratteristica è molto interessante ai fini del

[341] Si tratta di vere e proprie applicazioni scaricabili sul proprio dispositivo e che hanno le medesime funzioni di un *E-book reader* o di un tablet. La comodità di simili applicazioni sta nel fatto che un utente, una volta scaricato il proprio libro dal negozio online, non è più obbligato a trasferire il file su un dispositivo esterno (ad esempio un *E-book reader*) per poterlo leggere.

[342] Questo supporta in qualche modo anche quanto già illustrato in precedenza sulle strategie di lettura e l'attenzione prestata alla lettura.

[343] Per quanto concerne le differenze relative alle strategie di lettura adottate per i testi digitali, in opposizione a quelli cartacei, cfr. in particolare Ryan e Deci (2000), Palermo (2017), e Byeong-Young e Afflerbach (2018).

presente studio in quanto alcune indagini hanno individuato nel numero di libri a disposizione nelle famiglie un predittore affidabile del livello di profitto degli studenti.[344]

I dati raccolti sono qui rappresentati sia nel totale assoluto sia nella suddivisione per genere, in quanto è interessante per potere identificare eventuali correlazioni tra il numero di libri posseduti dal nucleo familiare e il numero di libri letti in media in un anno (tab. 41) e la motivazione che spinge gli allievi a leggere (tab. 43):

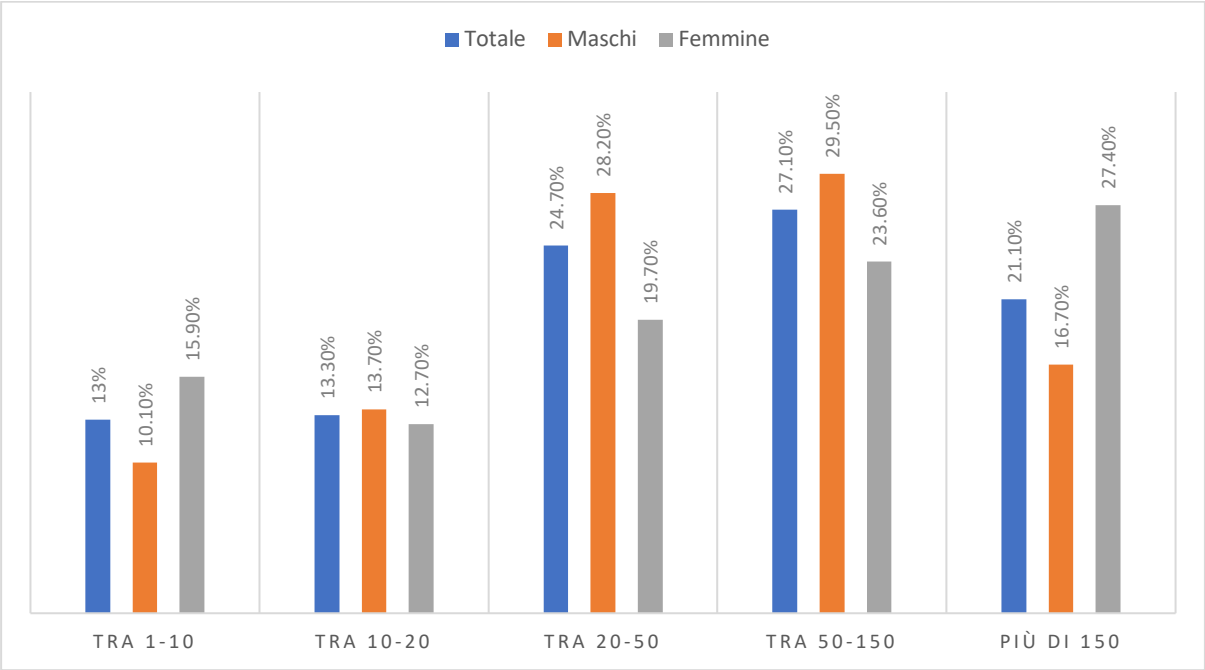


Tabella 46. Risposte alla domanda 5.

Dal grafico appare piuttosto chiaro come gli allievi che hanno preso parte alla prova abbiano una biblioteca familiare piuttosto ben fornita: le risposte maggiormente scelte sono infatti le ultime due, che vedono un numero di libri presenti e accessibili maggiore a 50. Il fatto di possedere molti libri, tuttavia, non è sempre direttamente proporzionale né alla mole di lettura annuale né al tempo che si dedica settimanalmente a questa attività.[345] Questo significa che non è possibile individuare una correlazione esatta tra le risposte alla *Domanda 1* (tab. 41) e alla *Domanda 2* (tab. 43) con quanto qui indicato.

A tale proposito è però interessante sottolineare una grande differenza che è stata notata per quanto concerne i dati delle tre classi di liceo (2E_LiMe; 2H_LiMe; 1E_LiMe): tutti (a

[344] A proposito di tale concetto predittivo per cui molti libri a casa significa un migliore profitto scolastico cfr. Piemontese (1996, pp. 55-62). Cfr. anche il concetto di *family literacy* e le iniziative presentate negli USA esposti in Edwards et al. (2018).
[345] Ad esempio, l'allieva 3_1EC_CPC_Lug nelle domande precedenti ha dichiarato di non leggere alcun libro per piacere personale, di leggere attualmente solo per compito e di possedere più di 150 libri a casa.

parte sporadici casi) dichiarano di avere a casa loro più di 50 libri (hanno quindi crociato la quarta e la quinta opzione di risposta). Si tratta di una percentuale nettamente superiore rispetto alle altre classi, dove è riscontrabile una varietà di risposte molto maggiore, con allievi che dichiarano di non avere neanche 10 libri a casa e altri di possederne più di 150.

Un'altra importante differenza rilevabile dalla tab. 46 riguarda i libri che dicono di possedere le ragazze: nelle due opzioni agli estremi ("Tra 1 e 10" e "Più di 150"), il numero di occorrenze registrato è (nettamente) maggiore rispetto a quello dei ragazzi. In particolare, secondo anche le tendenze individuate nel corso delle ultime somministrazioni PISA, il fatto che le ragazze dichiarino di possedere un numero esiguo di libri può essere un ulteriore indicatore del loro allontanamento dalla lettura (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019).

Come ulteriore oggetto di approfondimento e di analisi si potrebbe pensare di rilevare la tipologia di libri presenti a casa, soprattutto di chi dichiara di possederne un massimo di 20: si ipotizza che si possa trattare principalmente di manuali scolastici (oppure di libri di compito forniti dalla scuola), ma non avendo a disposizione ulteriori dati che possano confermare la nostra ipotesi, si rinvia tale osservazione a indagini future.

Domanda 6

Questa domanda, ripresa esattamente da QL pilota (domanda 6) e di cui è stata mantenuta anche la possibilità di aggiungere altri generi se non presenti tra le opzioni di risposta predefinite, secondo le intenzioni dei ricercatori avrebbe dovuto fornire dei parametri con cui interpretare le risposte all'*Esercizio 1* di PL: ci si aspettava infatti che gli allievi, nel continuare il racconto, sarebbero stati influenzati dalle letture (e dai generi letterari) che prediligono. In parte nelle risposte raccolte nel primo esercizio è possibile trovare alcune corrispondenze, ma esse sono davvero minime; soprattutto, non essendo sicuri che esse possano effettivamente corrispondere a questo genere di influenza dato dalle preferenze di lettura, si è deciso di non considerarle (cfr. anche quanto discusso in §5.1.2).

Si riportano di seguito quali sono i generi maggiormente scelti dagli allievi con le rispettive percentuali, senza tuttavia separare le risposte delle allieve da quelle degli allievi in quanto non è una variabile particolarmente rilevante.

Preferenza	Percentuale	Genere
1	42.2%	Giallo / Mistero / Thriller
2	33.8%	Romanzo d'amore
2	33.8%	Romanzo d'avventura / Azione
4	30.7%	Romanzo storico / Biografia
5	22.9%	Fantasy
6	22.4%	Narrativa
7	21.4%	Fantascienza
8	8.1%	Poesia / Epica
9	3.6%	Saggistica

Tabella 47. Risposte alla domanda 6 ordinate secondo preferenza.

Secondo quanto indicato nelle risposte, quasi la metà degli allievi legge libri di genere giallo, mystery o thriller; a seguire vi sono poi romanzi d'amore (indipendentemente dal genere del lettore, quindi sia ragazzi sia ragazze), i romanzi d'avventura e, con una preferenza leggermente inferiore, i romanzi storici, (questi ultimi sono prediletti soprattutto da allievi più grandi, quindi tale scelta è stata riscontrata maggiormente nelle seconde). Un distacco più netto con la prima parte di questi generi si nota a partire dalla quinta posizione, occupata da fantasy e fantascienza, e la distanza aumenta ancora di più per quanto concerne la poesia e la saggistica (quest'ultima in particolare scelta solamente in pochissime occorrenze, riscontrate soprattutto nelle classi di seconda liceo).

Questi dati risultano essere in linea con le indagini svolte recentemente nell'abito delle biblioteche del Cantone Ticino (cfr. Bruno et al., 2020) e della lettura a scuola (cfr. Cignetti & Manetti, 2021); tuttavia anche per quanto concerne questa sesta domanda le risposte indicate dagli allievi non possono sempre essere considerate come attendibili: ad esempio, chi ha risposto di non leggere mai per proprio piacere personale ha risposto alla domanda, nonostante «di solito» implicasse proprio un'abitudine di lettura, un genere prediletto.[346]

È inoltre interessante aprire una breve riflessione sul fatto che un discreto numero di studenti (circa 30) nello spazio "Altro" ha indicato che i generi da lui (o da lei) prediletti siano legati alla manualistica e alla saggistica, dunque degli approfondimenti specifici legati a un argomento.[347] In queste scelte è ben visibile la considerazione che questi allievi hanno per la

[346] Si ripresenta nuovamente l'ipotesi per cui l'elaborazione della domanda (e dei suoi elementi) nella MDL non è stata particolarmente felice.
[347] Cfr. §4.2.2 e in particolare la domanda relativa al motivo per cui gli allievi leggono.

lettura: essa risulta prevalentemente un atto pratico, che consente loro di accrescere le loro conoscenze su un determinato argomento. Vi è poi un altro genere di risposta interessante, anche se meno frequente, in cui gli allievi indicano di leggere ciò che viene scelto dal loro (o dalla loro) docente. La ricezione passiva del compito di lettura, e dunque la non-partecipazione alla scelta del libro o del genere da leggere quale compito, implica una quasi completa mancanza di motivazione intrinseca alla lettura; essa viene così vista come un esercizio da portare a termine, senza alcuna emozione positiva legata a esso. Di questo si è ampiamente discusso nei contributi raccolti in Cignetti e Manetti (2021) che, sulla base delle osservazioni di Rodari (1973) e di Chambers (2011a) riguardo al piacere della lettura, hanno discusso delle tendenze odierne (cfr. anche PSSOT, 2015, p. 97, per quanto concerne le proposte di insegnamento e di scelta dei libri di lettura alle scuole obbligatorie).

Domanda 7

La settima domanda, anch'essa già presente nel QL pilota nella medesima forma, consente di osservare in maniera piuttosto chiara quanto già ipotizzato all'inizio della ricerca (sulla base delle ultime prove incentrate sulla conoscenza e sull'utilizzo delle TIC): gli allievi prediligono sempre di più i testi di natura digitale, soprattutto gli ipertesti con i quali è possibile interagire attivamente (e non solo leggere passivamente, come invece accade ad esempio per i blog), oppure i testi informativi brevi.

Anche in questo caso si è deciso di non suddividere le risposte per genere in quanto essa non è considerata una variabile particolarmente rilevante e porterebbe unicamente a generare maggiore complessità nella lettura dei dati. Questa è dunque la graduatoria secondo quanto indicato dagli allievi:

Preferenza	Percentuale	Testo scritto
1	94%	Messaggini
2	75.3%	Post /Tweet sui social network
3	52.6%	Sottotitoli
4	48.7%	Articoli brevi
5	38.3%	Articoli di giornale
6	24%	Ricette di cucina
7	20.6%	Post sui blog
8	17.4%	Fumetti

9	16.7%	Articoli di gossip
10	13%	Saggi scientifici
11	8.6%	Articoli specialistici

Tabella 48. Risposte alla domanda 7.

È possibile notare subito un importante distacco tra le prime due posizioni (occupate da messaggini e post/tweet sui social network) e quanto riportato dalla terza in poi; in particolare la prima opzione ("Messaggini") ha ottenuto la quasi totalità delle adesioni, ed è rappresentativa dell'attuale rapporto tra i giovani e il telefono cellulare.

A scendere, ma con un numero decisamente minore di preferenze, due ulteriori tipologie di testi legati alla sfera digitale: i sottotitoli (per la discussione a riguardo cfr. §4.2.2 e il report di QL pilota in §*Appendice*) e gli articoli brevi (ad esempio quelli reperibili sulle piattaforme di informazione gratuita come *20Minuti*). Gli articoli di giornale più "classici", spesso a pagamento e quindi difficilmente accessibili online a meno di possedere un abbonamento a una delle testate, ottengono invece minori preferenze, e si posizionano al quinto posto (con uno scarto di adesioni che si assesta attorno al 10%). Dalla sesta posizione in poi si incontrano tipologie di testi perlopiù statici e disponibili o nella loro versione stampata, oppure online.

La netta differenza, in linea con quanto già rilevato in QL pilota, è visibile soprattutto nella natura dei testi: gli allievi dichiarano di avere maggiore contatto giornaliero con i testi "nativi digitali" e dinamici, mentre quelli più "classici" e statici attualmente sembrano riscontrare meno interesse tra gli appartenenti al *target* di età 15-19 anni. Si rinvia dunque a QL pilota e alle osservazioni a proposito delle differenti tipologie testuali che hanno consentito di modellare PL proprio sull'introduzione di un numero maggiore di testi appartenenti alla sfera digitale (cfr. in particolare §4.2.2).

Domanda 8

L'ottava domanda, già presente anche in QL pilota nel medesimo formato, si suddivide in due differenti sezioni (lingue di lettura e lingue parlate dal singolo allievo) ed è direttamente collegata alle scelte crociate dagli allievi nella domanda 6.[348] Il legame tra queste due domande sembra però avere creato parecchia incertezza; di conseguenza, i dati ricavati si ritengono non

[348] Questo legame è menzionato esplicitamente nel testo della domanda («Quali sono le lingue nelle quali leggi i testi scritti che hai crociato nella domanda 6?») ma, come per quanto accaduto nella domanda 4, si ipotizza che gli allievi non abbiano registrato questa informazione leggendo. In QL pilota il legame doveva essere stabilito non con la domanda relativa ai generi testuali, bensì con quella che indicava ulteriori testi scritti con i quali gli allievi vengono giornalmente in contatto (che in QL corrisponde alla domanda 7, mentre in QL pilota alla 10).

essere né affidabili né utili per l'analisi di quanto raccolto in PL. Data la grande varietà di risposte, non è nemmeno stato possibile elaborare tabelle o grafici riassuntivi.

Nelle prime intenzioni, questa domanda sarebbe dovuta servire per rilevare eventuali difficoltà di comprensione dei testi dovuta all'esposizione giornaliera a un'altra lingua oltre a quella di scolarizzazione; questo avrebbe quindi portato a ipotizzare che un allievo non era stato in grado di attivare un'inferenza richiesta proprio a causa delle difficoltà linguistiche riscontrate,[349] oppure perché possiede degli *script* e degli schemi culturalmente marcati che differiscono da quelli che potevano essere applicati in alcuni degli esercizi presentati. Praticamente tutti gli allievi hanno indicato sia di leggere regolarmente i testi in italiano sia di parlare questa lingua anche a casa; i casi in cui sono state indicate unicamente altre lingue ma non l'italiano sono davvero pochi e riguardano principalmente le lingue slave (serbo, croato e russo) e una lingua africana (tigrino). Questa variabile relativa a possibili difficoltà linguistiche e di ragionamento, secondo quanto dichiarato dagli allievi, è dunque da escludere per quanto concerne l'analisi delle strategie di attivazione inferenziale.

Per quanto concerne le lingue in cui gli allievi leggono, sono state considerate anche le lingue studiate a scuola, quindi tra le opzioni si trovano spesso crociate (oltre all'italiano) il tedesco, il francese e l'inglese. In questo caso, chi ha crociato anche altre lingue può essere che queste lingue le conosca davvero, oppure che abbia voluto semplicemente completare la tabella in maniera del tutto casuale.[350] È però interessante notare che, più che in QL pilota, nella sezione dedicata alle lingue parlate sono state indicate molte più varietà regionali di italiano (ad esempio piacentino, siciliano, comasco) e anche dei dialetti (principalmente delle regioni del Sud Italia). Questo tratto potrebbe essere interessante da studiare, in futuro, in prospettiva sociolinguistica, per identificare eventuali possibilità di lettura e di attivazione inferenziale che corrispondono a delle conoscenze culturalmente marcate a livello regionale.[351]

Domanda 9

La nona e ultima domanda di QL riprende due delle sei affermazioni presenti in QL pilota (quelle che consentono agli allievi di autovalutare le loro competenze in lettura). La domanda verte in particolare sulla velocità di lettura (intesa principalmente come la già citata fluenza) e

[349] Si ricorda che la padronanza di un buon vocabolario è essenziale per l'utilizzo di strategie inferenziali (cfr. Nation, 2005; Tressoldi & Zamperlin, 2007; Binazzi, 2012).
[350] È il caso di quegli allievi, come 10_OE1_CPT_Loc, che hanno crociato molte tra le lingue indicate nel questionario, addirittura senza corrispondenze tra lingue in cui leggono e lingue che parlano, e per questo motivo si ipotizza che quanto dichiarato sia stato frutto del caso e non di una reale conoscenza di queste lingue.
[351] Nel presente lavoro non sono state riscontrate occorrenze di questo tipo; sarebbe probabilmente necessario sviluppare degli esercizi appositi che consentano lo studio di questa variabile sociolinguistica.

sull'accuratezza (ovvero la capacità degli allievi di comprendere ciò che stanno leggendo). Siccome generalmente sono state riscontrate notevoli differenze tra le prestazioni in PL e l'autovalutazione delle competenze in QL, si ipotizza che anche in questo caso gli allievi abbiano risposto in maniera casuale, senza riflettere realmente sulle loro capacità.

Nelle rappresentazioni grafiche delle risposte si è deciso di suddividere il campione delle allieve da quello degli allievi, in quanto sono state rilevate notevoli differenze nell'autovalutazione delle competenze tra l'uno e l'altro genere. Inoltre, in nessuna delle due rappresentazioni sono state incluse le risposte 1 e 2 della scala Likert: esse sono infatti in numero esiguo (meno del 15% del totale del campione) e, secondo quanto rilevato in PL, non sono indicative di quanto svolto realmente dagli allievi nella prova (chi ha scelto le opzioni 1 e 2 per autovalutarsi ha compiuto quindi una netta svalutazione rispetto alla propria prestazione).

Le risposte alle due domande sono rappresentate graficamente separando le risposte delle allieve relativamente a velocità di lettura e accuratezza (tab. 49) da quelle degli allievi (tab. 50); i dati sono poi confrontati grazie alle percentuali sul campione totale:

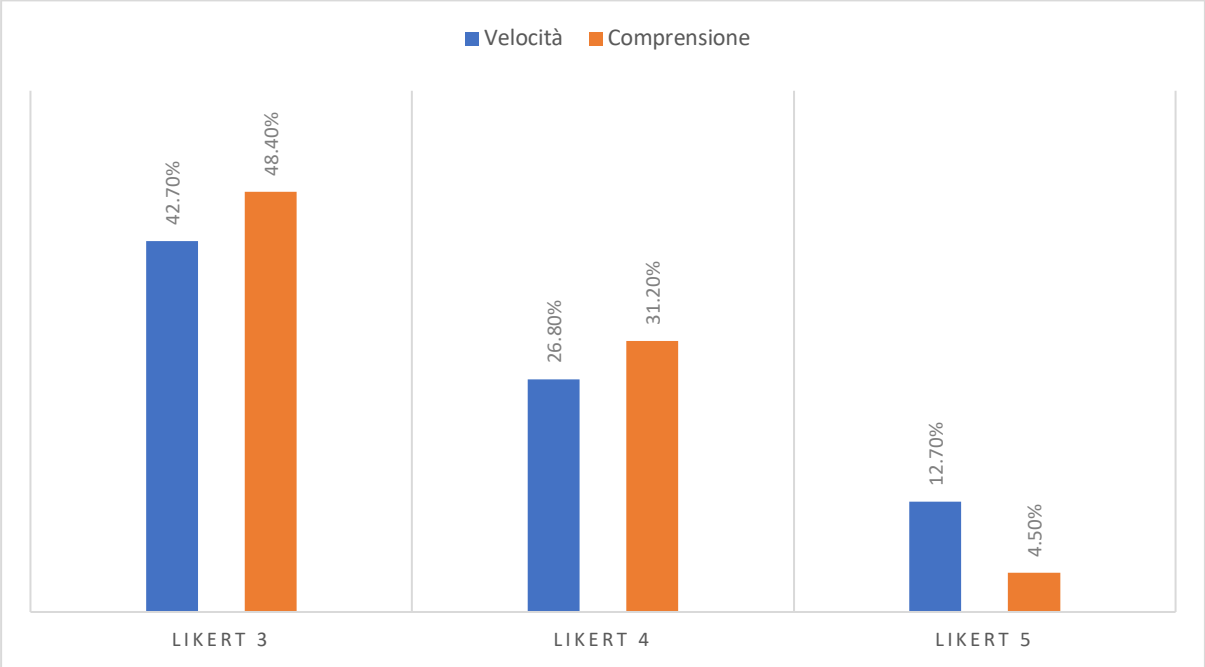


Tabella 49. Risposte delle allieve alla domanda 9.[352]

[352] N = 157.

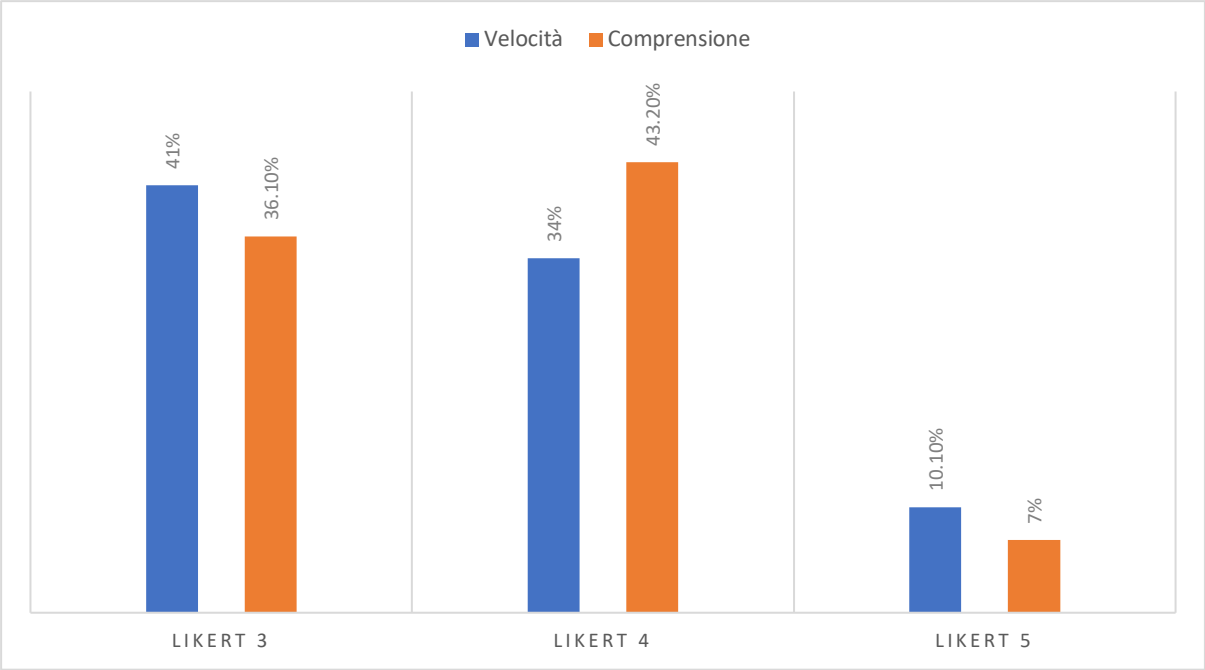


Tabella 50. Risposte degli allievi alla domanda 9.[353]

Dal confronto fra i dati riportati nella tab. 49 e quelli riportati nella tab. 50 è possibile riscontrare una netta differenza tra ragazze e ragazzi nella considerazione delle loro abilità di lettura: le allieve giudicano migliore la loro comprensione rispetto alla loro velocità di lettura, mentre per quanto concerne i ragazzi si può osservare tendenzialmente il contrario (tranne per quanto concerne il quarto punto della scala Likert, che è in linea con quanto indicato dalle ragazze, seppur con percentuali diverse).

Prendendo in considerazione i risultati globali di PL e le differenti strategie di attivazione inferenziale indicate (e giustificate dalle risposte), da entrambe le parti sembra esserci stata una tendenza a sottovalutarsi nella competenza relativa alla comprensione, mentre lo stesso non si può dire per la velocità di lettura che, anzi, in alcuni casi tende a essere ampiamente sopravvalutata. Ci sono infatti allievi che hanno concluso PL (quindi letto i testi e risposto alle domande, il che implicava comunque un ritmo di lettura piuttosto sostenuto) e hanno giudicato la loro velocità di lettura come "neutra" (3 su 5 della scala Likert); altri che, al contrario, si sono fermati al quinto o sesto testo e si sono assegnati il punteggio massimo (5 su 5). Vi è sempre tuttavia il dubbio che riguarda la possibilità di considerare come serie le risposte indicate dagli allievi.

[353] N = 227.

Le allieve e gli allievi che sono arrivati a leggere fino al nono e ultimo testo di PL sono in totale 184 (47.9% del totale),[354] perciò dai dati presenti nelle tabelle soprastanti è possibile vedere solo una parziale corrispondenza con questo risultato. Per quanto concerne il dato relativo esclusivamente alla comprensione, si ipotizza che gli allievi si siano volontariamente svalutati nella competenza per evitare eventuali ripercussioni di giudizio sulla loro prova (dimostrando quindi nuovamente di essere stati fortemente influenzati dal contesto di svolgimento di PL).

[354] Gli allievi di prima che hanno completato la prova sono 59 (33.3% del totale) e quelli di seconda sono 125 (60.4% del totale). Questo sembra sostenere l'ipotesi per cui un maggiore esercizio (dato dall'avere frequentato già almeno un anno nel post-obbligatorio) può avere influito sulla velocità di lettura (ma non sempre questo significa un influsso positivo anche sull'accuratezza).

CONCLUSIONE

i. Discussione dei risultati

Partendo dalla considerazione delle inferenze come abilità essenziali per la lettura e la comprensione, nel presente lavoro di ricerca ci si è concentrati sulla rilevazione e lo studio dei differenti percorsi di *problem solving* intrapresi dagli allievi per affrontare il "non-detto" all'interno di un testo. Quest'ultimo capitolo vuole riprendere e discutere le principali osservazioni emerse dalla raccolta dati, ma anche alcune delle possibili prospettive didattiche legate proprio a questo fenomeno cognitivo e linguistico.

Le nuove tecnologie e le nuove abitudini di lettura

Con la diffusione così capillare di internet, le abitudini di lettura e soprattutto l'accesso ai testi scritti digitali (o digitalizzati) sono cambiati radicalmente. Oggigiorno qualsivoglia tipo di informazione è accessibile praticamente ininterrottamente a chiunque abbia a disposizione uno *smartphone*, un *tablet* o un computer, il cui collegamento a internet sia abilitato. Come dimostrato soprattutto da QL pilota, ma anche dai risultati ottenuti in PL, gli allievi sembrano essere particolarmente attratti dai testi che Palermo (2017) chiama «nativi digitali», come quelli prodotti per la messaggistica istantanea; meno interessanti per la generazione nativa digitale sembrano invece essere i testi «*e-migrati*», come possono essere ad esempio i blog, in quanto presentano ancora un retaggio particolarmente ancorato al testo tradizionale e si dimostrano perciò più statici.

Sempre Palermo (2017, pp. 40-50) introduce un discorso sulle differenze legate all'interfaccia testuale, differenze che pongono il lettore di fronte a nuove sfide, ma che nella presente ricerca non hanno potuto essere riprodotte interamente (data la natura cartacea della prova). Questa nuova interfaccia è molto importante ai fini dell'inferenza perché sembra che il modo di rapportarsi con un testo cambi proprio a seconda della sua natura digitale e dal *medium* con cui esso viene presentato (cfr. anche Ryan e Deci, 2000, e Byeong-Young e Afflerbach, 2018). Prendendo quale esempio un'unica pagina ipertestuale, Palermo illustra come questa, presentando una grandissima mole di informazioni, viene interrogata in maniera differente dal fruitore rispetto a quanto farebbe con un testo di natura statica (come la pagina di un romanzo).

Per gli ipertesti emergono quindi degli elementi più interattivi che consentono di eliminare (almeno in parte) lo staticismo dei testi classici; viene applicata una lettura di tipo selettivo (resa possibile attraverso strumenti come la ricerca di specifiche parole tramite un comando a schermo) che, tuttavia, sembra presentare un risvolto ampiamente negativo nelle attività di lettura in quanto diminuisce la capacità di attenzione: un testo viene così infatti solamente "guardato", scorso, alla ricerca delle informazioni di cui il lettore necessita, e non

più interamente letto, «consent[endo] di arrivare al dettaglio senza la percezione dell'insieme» (Palermo, 2017, p. 40).

Si ipotizza che questo genere di strategia, associato a una lettura più selettiva, possa essere stato più volte applicato anche in PL, ma proprio per la sua natura, che non consente di recepire un testo nell'insieme, può risultare decisamente inadatto al contesto inferenziale. In effetti, come sottolineato più volte nella prova, si ha l'impressione che gli allievi abbiano utilizzato una strategia di lettura troppo superficiale, che non ha consentito loro di rilevare dei legami importanti per l'attivazione inferenziale. Si pensi ad esempio a quanto osservato nei testi brevi in cui il contesto informativo è stato completamente ricostruito basandolo su supposizioni personali, quando alcune delle informazioni necessarie erano invece già fornite esplicitamente (e dunque potevano essere integrate nella formulazione delle ipotesi interpretative). Questa sembra essere una diretta conseguenza di quanto evidenziato da Palermo (2017), che a sua volta trova conferma in particolare dai dati raccolti tramite QL pilota ma anche da altre ricerche relative alle attività di lettura (cfr. in particolare quelle esposte in Cignetti e Manetti, 2021): la lettura è sempre più vista come un'attività pratica e sempre meno come un piacevole passatempo, per cui anche l'adozione di una strategia mirata, che faccia giungere il lettore al suo scopo nel minore tempo possibile, sembra accrescere questo sentimento di praticità nei suoi confronti.

Vi è anche un ulteriore aspetto da tenere in considerazione ed è quello che riguarda la crescente concorrenza di ulteriori attività che si possono praticare o svolgere nel tempo libero oltre alla lettura; come indicato in QL pilota, molti degli allievi trascorrono la maggior parte del loro tempo a svolgere attività di svago legate ai videogiochi o allo sport, oppure alla scuola e allo studio, o ancora a socializzare con i coetanei. In tutti questi casi è possibile imbattersi anche attività di lettura, ma essa, come indicato sopra, coinvolge il lettore in maniera diversa e richiede quindi un differente tipo di attenzione, nonché una differente strategia di elaborazione delle informazioni.

Un importante indicatore dei mutamenti che coinvolgono la lettura a più livelli è il quadro teorico PISA: nel 2018 è stata introdotta un'importante modifica relativa alla fluenza (*reading fluently*) che ora viene considerata come un processo superordinato indipendente da qualsiasi altro, poiché ritenuto necessario a tutte le competenze testate. Gli allievi che hanno preso parte a questa ricerca, dato che hanno terminato la scolarità obbligatoria, dovrebbero appartenere alla categoria dei lettori esperti, perciò, secondo la descrizione PISA, questo dovrebbe consentire loro di investire meno energie nella decodifica e avere quindi la possibilità di lavorare su ragionamenti più complessi da attivare durante la lettura (cfr. OECD, 2019a, p.

37). Tuttavia, tale strategia selettiva, in un ambito come quello inferenziale, sembra dimostrarsi quasi più un ostacolo che un aiuto, poiché per elaborare un contesto di attivazione, e quindi delle ipotesi interpretative plausibili, è necessario tenere in considerazione tutti gli elementi presentati dal testo. In PL è stato invece dimostrato che, quando questo non accade, gli allievi o decidono di ricorrere a strategie integrative, oppure affermano di non avere informazioni sufficientemente sicure sulle quali basarsi per rispondere alle domande.[355]

Il progressivo adattamento del lavoro di ricerca

Fin dalle fasi di progettazione si era al corrente del fatto che il progetto avrebbe dovuto subire almeno una modifica, ovvero quella legata a PL. L'adattamento era previsto a seguito dell'analisi dei dati raccolti durante la fase pilota, che avrebbe dovuto includere già alcuni testi e *item* per verificarne l'adeguatezza; purtroppo, il contesto pandemico (imprevisto e, oggettivamente, a quel momento ancora imprevedibile) ha costretto a modificare il *medium* di somministrazione della prova pilota e, di conseguenza, anche il suo contenuto. Questo ha avuto delle ripercussioni anche su PL, a cui sono stati aggiunti più testi quale (eventuale) compensazione. Questa eventualità non si è verificata, anche se alcune tipologie di stimolo hanno consentito di raccogliere delle risposte più interessanti dal punto di vista analitico (per il fenomeno inferenziale) rispetto ad altre; ci si riferisce in particolare ai testi specificamente ideati per questa prova, quelli contrassegnati da N. A. nella tab. 9, che, rispetto a quelli già utilizzati in precedenti prove standardizzate o in regolari test di lettura e comprensione (come gli esercizi 8 e 9), hanno fornito dei dati più completi circa le strategie inferenziali adottate dai singoli lettori.

L'analisi, inizialmente prevista esclusivamente come *corpus-based*, si è trovata a essere in un certo senso anche *corpus-driven*, in quanto dai dati raccolti sono emersi dei fenomeni che non erano stati previsti nelle fasi di impostazione della ricerca. Questa inversione di tipologia di analisi si è verificata principalmente per due motivi: il primo è legato alle strategie di *problem solving* attivate dagli allievi per la risoluzione di inferenze presentate nei testi di natura digitale, mentre il secondo riguarda l'ampia presenza di interferenze pragmatiche nella risoluzione di inferenze (principalmente di tipo elaborativo). Per il primo si citano ad esempio la non presenza di indicazioni visive di data e ora (nell'*Esercizio 2*), l'interpretazione (non del tutto prevista) delle *emoji* inserite negli scambi WhatsApp, mentre per il secondo si ricordano le interferenze (rilevate principalmente nell'*Esercizio 7*).

[355] Questa seconda tendenza, si è osservato, potrebbe però anche essere data dall'ambiente (scolastico) in cui sono state svolte le prove di lettura.

Soprattutto per quanto concerne queste ultime, inizialmente si era pensato che il fenomeno legato alle inferenze di tipo integrativo potesse influire in maniera minore nelle strategie di risoluzione inferenziale; invece, i dati raccolti hanno dimostrato che tale strategia inferenziale risulta essere piuttosto diffusa soprattutto nei testi che, indipendentemente dal loro tipo e genere, non presentavano un contesto definito in maniera esplicita. Questo genere di osservazioni ha quindi portato alla necessità di approfondire maggiormente l'analisi del fenomeno, per comprendere meglio quali fossero gli elementi testuali espliciti che consentivano un'attivazione inferenziale di questo tipo e quali, invece, venivano considerati come completamente inutili per la risoluzione. Di conseguenza, anche il quadro teorico e l'approfondimento relativo a tale strategia inferenziale hanno dovuto essere adattati, portando così alla considerazione dei movimenti inferenziali integrativi come a un parametro a sé stante, descritto in §3.3.3.3 ma non identificato come una terza tipologia inferenziale (come ipotizzato per parte del lavoro prima di giungere alla conclusione che i dati a disposizione non permettevano tale operazione a livello scientifico).

La disponibilità di dati sufficientemente precisi (raccolti soprattutto grazie alle domande miste e alle domande aperte) e la loro combinazione con le varie ipotesi formulate (dalla strategia di lettura troppo superficiale alla necessità di ricostruire un contesto familiare per potere ricavare le informazioni implicite necessarie per rispondere alle domande) ha consentito di rilevare delle interessanti tendenze che, altrimenti, sarebbero state probabilmente poste in secondo piano. Infatti, nelle prime intenzioni si sarebbero volute studiare le differenze tra le tipologie di inferenza più "classiche" (ovvero quelle connettive e quelle elaborative) e l'eventuale influenza di differenti tipi e generi testuali nella loro attivazione. È stato inoltre fondamentale considerare ogni risposta raccolta e confrontarla con le altre per riconoscere quali di queste integrazioni fossero necessarie a elaborare delle strategie di *problem solving* (come nelle inferenze elaborative) e quali, invece, si sono trasformate in vere e proprie interferenze.

Una nuova proposta di classificazione di alcuni tipi di inferenza interpretativa

A seguito delle osservazioni in merito alle integrazioni e alle interferenze, un ulteriore aspetto che ha subito delle modifiche e degli adattamenti nel corso della stesura del lavoro è la terminologia in riferimento alle diverse tipologie inferenziali. Siccome si è parlato principalmente di due tradizioni che hanno studiato l'abilità inferenziale secondo i loro punti di vista, quello della linguistica testuale e quello della psicologia cognitiva, si è reso necessario stabilire con chiarezza quali concetti fossero intesi nell'utilizzo delle differenti terminologie impiegate per l'analisi dei dati. Si è così optato per suddividere le inferenze connettive,

maggiormente legate al cotesto, da quelle elaborative, maggiormente legate al contesto. Le osservazioni relative a queste ultime hanno poi portato a considerare l'integrazione (e in particolare l'interferenza) come una strategia (parametro) differente rispetto a quella normalmente adottata per l'inferenza elaborativa.

Per analizzare i dati raccolti è dunque stata adottata una suddivisione binaria (come nella maggior parte degli studi precedenti) la cui definizione si basa sul tipo di "movimento risolutivo" che il lettore è chiamato a svolgere per attivare il ragionamento inferenziale: per le inferenze di tipo connettivo, e quindi che richiedono che il lettore resti maggiormente ancorato al testo, si è definito un tipo di movimento all'indietro (*backward*), mentre per quanto concerne le inferenze di tipo elaborativo, che quindi necessitano di "uscire" dal contenuto testuale per la loro interpretazione, si è definito un movimento in avanti (*forward*). Una differenza degna di nota introdotta in questo lavoro riguarda invece i movimenti inferenziali di tipo integrativo, che sono stati considerati come una parte delle inferenze di tipo elaborativo, ma non completamente assimilabili a esse.

I movimenti inferenziali integrativi, al contrario delle inferenze connettive e di quelle elaborative, vedono il testo come un punto di arrivo del ragionamento di *problem solving*: la sua rappresentazione di movimento è quindi assimilabile a un'ipotesi che dall'esterno viene portata verso l'interno del testo (quindi *world-to-text* come esposto da Chambers, 2000). Essi si possono dividere principalmente in due tipologie: una prima che serve al lettore per potere elaborare delle ipotesi interpretative in base a ciò che conosce e a ciò che il testo menziona esplicitamente (questo consente il dialogo tra MDL e MLT necessario proprio allo sviluppo delle ipotesi), e una seconda che è invece stata considerata come una vera e propria interferenza rispetto all'effettivo contenuto testuale. Sono soprattutto queste ultime ad avere richiesto un'accresciuta attenzione nel corso dell'analisi dei dati, poiché inizialmente non ci si aspettava che potessero avere un così importante impatto sulle strategie di *problem solving* inferenziale. Si è ipotizzato che la così alta frequenza di tali integrazioni per la risoluzione di inferenze potesse essere indice dell'utilizzo (da parte degli allievi) di una strategia di lettura particolarmente superficiale oppure, come osservato da Pressley (2000), di un tratto tipico di lettori le cui competenze risultano piuttosto deboli. I dati raccolti grazie a PL e a QL non hanno portato a potere fornire una risposta univoca in merito e dunque nemmeno alla possibilità di descrivere in maniera più minuziosa questo elemento osservato. Pertanto, e per l'impossibilità di isolare completamente questo fenomeno, si è deciso di non considerare i movimenti integrativi come un terzo tipo di inferenza, bensì come un parametro che potesse essere presente o meno nelle strategie adottate dai lettori nella generazione di *forward* o *backward inferences*.

Il ruolo dei tipi e dei generi testuali nell'attivazione del ragionamento inferenziale

Secondo una delle ipotesi primarie di ricerca, si pensava che i tipi e i generi testuali potessero giocare un ruolo chiave nell'attivazione inferenziale; per questo motivo, PL comprende un totale di cinque differenti tipi testuali (e altrettanti generi). Questa ipotesi, tuttavia, si è rivelata solo in parte vera, in quanto in alcuni casi gli allievi sono stati in grado di attivare i medesimi tipi di ragionamenti inferenziali nonostante il differente tipo (o genere) testuale, mentre in altri casi, nonostante la tipologia inferenziale fosse la medesima (ma il tipo di testo differente), gli allievi non hanno saputo riconoscere e attivare il ragionamento di *problem solving* adatto.

Si veda come esempio quanto rilevato tra i testi 2 e 4, entrambi di tipo *transactional* dove almeno uno degli *item* verteva su un'inferenza di tipo connettivo (che, secondo i dati PISA e gli altri dati ricavati da PL, è quella su cui gli allievi dimostrano di possedere le maggiori competenze):

Testo	Inferenza necessaria	Tipologia di risposte
2	Stabilire il legame fra la caduta e l'impossibilità di recarsi dal medico immediatamente. Era necessario compiere un tipo di ragionamento che includesse la causalità e la temporalità.	Gli allievi non hanno considerato il testo come un intero insieme (pochi legami connettivi attivati); hanno cercato le informazioni "visivamente" (data/ora di invio e ricezione messaggio) senza inserire nel ragionamento la temporalità.
4	Stabilire il legame tra l'attività nel tempo libero (cinema) e la verifica ben riuscita. Era necessario compiere un tipo di ragionamento che includesse la causalità e l'esperienza personale (schemi di conoscenze sul mondo).	Gli allievi hanno compreso il legame connettivo, e le ipotesi formulate sono generalmente legittime; tuttavia, è possibile riscontrare la mancanza di informazioni che giustifichino esplicitamente il legame (rinunciare all'uscita e svolgere bene il compito implica di avere trascorso il tempo a studiare o a ripassare gli argomenti d'esame). Gli schemi necessari a stabilire i legami si dimostrano essere pienamente acquisiti in questo ambito, ma non sempre gli allievi si dimostrano in grado di saperli esplicitare con chiarezza.

Tabella 51. Confronto tra *item* con inferenze connettive in testi di tipo *transactional*.

Secondo quanto osservato, per gli allievi sembra essere risultato maggiormente complesso attivare delle inferenze in testi di natura ibrida e, soprattutto, che presentano un contesto informativo meno ricco. Si è dunque successivamente ipotizzato che a giocare un ruolo fondamentale per l'attivazione di inferenze (soprattutto quelle di tipo elaborativo) potesse essere la necessità, data da informazioni cotestuali minime, di ricostruire anche il contesto: quante più informazioni contestuali sono fornite, tanto più l'allievo sarà cosciente della necessità di un'attivazione inferenziale e si sentirà autorizzato a proporre delle ipotesi interpretative; al contrario, quando le informazioni (fornite dal cotesto) su cui potere lavorare sono poche, le strategie maggiormente adottate corrispondono da un lato all'integrazione dall'esterno (di dati immagazzinati nella MLT del lettore sotto forma di schemi e *script*), e dall'altro al blocco dell'inferenza. Quest'ultimo può essere dovuto all'applicazione troppo rigida di schemi relativi allo svolgimento delle prove di comprensione a scuola (per cui è quasi sempre necessario un esplicito rinvio al testo per supportare la propria risposta – vd. oltre).

Questo adattamento dell'ipotesi ha portato a riconsiderare il ruolo delle integrazioni personali del lettore anche nelle inferenze elaborative, e quindi a chiedersi se vi potessero essere differenti tipi di informazioni esplicite che l'allievo considera nelle strategie di *problem solving* e come queste potessero agire. Si è quindi osservato che a giocare un ruolo importante nell'attivazione inferenziale non sembrano essere i tipi o i generi testuali, bensì il numero di informazioni fornite dal cotesto e la possibilità che un lettore ha, in base agli indizi forniti, di inscrivere il testo in un contesto più ampio (al quale attingere tramite richiamo di specifici *script* e schemi dalla MLT). L'*Esercizio 1* ha mostrato che il genere testuale può essere utile nella formulazione di ipotesi e di aspettative: secondo le risposte fornite dagli allievi, alcuni generi come ad esempio quello fiabesco presuppongono una tipologia di finale felice ispirata a quella presente in *Cappuccetto Rosso* (in cui la pancia dell'antagonista viene tagliata per estrarre l'eroe sano e salvo), mentre altri generi, come quello fantastico o quello d'avventura, sono maggiormente predisposti per un finale (anche) tragico.

Un'unica eccezione a queste osservazioni sembra riguardare un'opzione di risposta presente nell'*Esercizio 6*, il cui testo è di tipo argomentativo, che riportava il termine *dichiarare*; si ipotizza che tale occorrenza possa essere stata preferita alle altre proprio perché nella mente del lettore è stata attivata un'associazione tra il tipo testuale e la possibilità che esso, data la sua natura, potesse effettivamente dichiarare la posizione dello scrivente.[356] In

[356] È inoltre da sottolineare che la plausibilità di tale risposta si rivela essere piuttosto bassa rispetto alle altre occorrenze presentate.

generale però si è potuto osservare che le strategie attivate sembrano non dipendere direttamente dal tipo di testo, bensì dalla forma del suo contenuto.

Il ruolo del cotesto e del contesto nell'attivazione inferenziale

Si è osservato che gli allievi sembrano mostrare una maggiore capacità nella gestione delle inferenze quando queste sono presenti in testi lunghi e che presentano quindi una maggiore contestualizzazione. Questa sembra essere un'informazione quasi ovvia, ma in realtà grazie a essa è stato possibile identificare con una certa precisione quando, nonostante l'ampio contesto, gli allievi hanno preferito ricorrere a differenti strategie interpretative. Inoltre, si ricorda che anche Ferrari (2014, p. 55) differenzia l'esposizione delle conoscenze di un lettore, che da un lato possono derivare dalla ripresa di informazioni dall'enciclopedia mentale, e dall'altro dal cotesto informativo. Per quanto concerne l'attivazione inferenziale, il primo tipo di esposizione solitamente richiede che l'individuo attivi la propria MLT, mentre per il secondo tipo è inizialmente necessario elaborare quanto letto (attraverso la MDL) e quindi eventualmente in un secondo momento confrontarlo con le proprie conoscenze pregresse.

Per interpretare questo genere di dati si è quindi ipotizzato che gli allievi si sentano molto più a loro agio con inferenze di tipo connettivo da un lato perché, per essere attivate, esse generalmente necessitano di informazioni testuali esplicite (così da potere consentire la ricostruzione sia della macrostruttura sia della microstruttura), e dall'altro perché si tratta di una tipologia inferenziale che sembra essere molto più presente anche in altre prove a loro sottoposte (si veda ad esempio la tipologia di inferenza presente nei testi di PL che provengono dalle prove standardizzate come PISA e INVALSI). A tale proposito è inoltre stato possibile osservare che, quando nel cotesto non è possibile trovare delle corrispondenze (quasi) perfettamente sovrapponibili alle ipotesi interpretative da loro formulate, gli allievi preferiscono indicare che la risposta a una domanda non si può sapere in quanto il testo non parla di quello specifico elemento (o non lo menziona direttamente).

Per quanto concerne invece le inferenze di tipo elaborativo, che devono essere attivate proprio perché a livello cotestuale le informazioni non sono sufficientemente precise per la formulazione di un'unica ipotesi interpretativa, gli allievi sembrano applicare una sorta di autocensura, avendo quasi "paura" di commettere degli errori perché nelle loro risposte non possono menzionare esplicitamente degli specifici elementi testuali. È tuttavia interessante notare che questa strategia non viene applicata in maniera regolare, ovvero non in tutti i testi il cui cotesto informativo è piuttosto povero gli allievi ricorrono alla risposta "Non si sa": in alcuni casi, infatti, subentrano quelle che sono state chiamate interferenze, e questo si ipotizza possa

essere dovuto alle conoscenze pregresse dei lettori che prendono il sopravvento sull'intero contenuto testuale. In particolare, se un allievo è particolarmente competente in un particolare ambito (come il calcio per l'*Esercizio 7*), oppure se possiede delle conoscenze pregresse relative a un argomento specifico perché le ha studiate o apprese in un determinato contesto (ad esempio quanto verificatosi con la terza domanda dell'*Esercizio 8*), si è notato che tendenzialmente questo genera maggiori attivazioni inferenziali di tipo integrativo (di fatto ponendo in secondo piano l'aspetto legato alle informazioni fornite o meno da cotesto e contesto).

Un'altra osservazione, direttamente legata al cotesto informativo, riguarda la gerarchizzazione delle informazioni nel testo: si è infatti notato che le informazioni in primo piano, anche se non necessarie per l'attivazione inferenziale, sono quelle che vengono generalmente recepite, ricordate, rielaborate e quindi utilizzate per rispondere alle domande. Questo fornisce nuovamente forza alle ipotesi legate alle strategie di lettura e alla consapevolezza dello stesso lettore mentre scorre un testo: sembra che solamente la superficie venga registrata, mentre quanto è presente a un piano interpretativo più profondo, anche in maniera anche implicita, non viene considerato se non dietro esplicita richiesta.

A tale proposito potrebbe essere interessante considerare quali inferenze vengono ritenute strettamente necessarie e quali, invece, possono essere ritenute "facoltative". Le prime generalmente sono considerate quelle di tipo connettivo, in quanto consentono di mantenere sia la coerenza sia la coesione testuale, e di esplicitare il tipo di legame che unisce due differenti proposizioni; le seconde, invece, possono essere inferenze di tipo elaborativo come quella presentata nell'*Esercizio 2* («zoppicando» che si riferisce sicuramente a un arto inferiore ma non necessariamente alla caviglia, presente tra le opzioni di risposta predefinite senza però avere alcun indizio testuale che possa effettivamente confermare la validità dell'ipotesi), che vengono percepite dalla MDL del lettore in maniera quasi automatica e che, per questo motivo, sono inferenze che la mente non percepisce come necessarie. La necessità di attivare una strategia di ragionamento inferenziale subentra generalmente quando ci si accorge che, leggendo, mancano delle informazioni fondamentali che completino il testo (perciò principalmente vengono percepite come "primarie" proprio quelle connettive).

In generale, è stato notato che (praticamente) tutti i partecipanti sembrano essere fortemente influenzati dall'ambiente di test, l'aula scolastica, e con tutta probabilità anche dal tipo di prova (di lettura e comprensione e il cui formato ricorda sia una verifica scolastica sia una prova standardizzata, quindi elementi di valutazione), perciò per rispondere alle domande preferiscono essere sicuri di trovare nel testo un elemento esplicito che possa indubbiamente confermare la loro ipotesi interpretativa; questo significa che gli allievi, se non sono presenti

gli indizi che si aspettano, preferiscono non rispondere alle domande). Il contesto che li ha maggiormente influenzati sembra essere stato quello esterno, dunque quello relativo allo svolgimento della prova; già Clark (1985) identificava tali variabili come particolarmente importanti nel processo di attivazione inferenziale, e in questo caso sembra che addirittura esse siano state sufficientemente forti da "bloccare" il processo inferenziale che invece si sarebbe sviluppato naturalmente. Uno degli esempi più interessanti in questo senso riguarda l'*Esercizio 3*, e in particolare la domanda relativa al contenuto della bottiglietta: quasi il 40% degli allievi ha preferito selezionare la risposta "Non si sa" nel *multiple choice*, ma quale motivazione circa la metà di loro ha effettivamente menzionato la proprietà frizzante del liquido. L'indecisione, e l'apparente contraddizione, in questo genere di risposte è dovuta proprio alla mancanza di un'informazione esplicita nel cotesto che possa confermare con assoluta precisione l'ipotesi interpretativa (e consentire quindi agli allievi di dimostrare a chi corregge la prova che il testo è stato da loro letto e compreso, proprio secondo lo svolgimento di questi test scolastici).

Il ruolo delle conoscenze pregresse nell'attivazione del ragionamento inferenziale

Già negli anni Settanta, Bransford e Johnson (1972, p. 434) dimostravano che un individuo può non essere in grado di processare gli *input* linguistici in maniera efficace senza avere accesso a un substrato di informazioni aggiuntive («*one may not be able to process linguistic inputs effectively without access to a substrate of additional information*»). Tali informazioni possono essere considerate sia in funzione del testo sia in funzione delle conoscenze pregresse che un individuo possiede; questo discorso si ricollega direttamente a quanto visto in precedenza relativamente al ruolo del cotesto e del contesto nell'attivazione inferenziale.

Grazie ai dati raccolti attraverso PL è stato possibile osservare che l'elaborazione testuale risulta più complessa quando il cotesto fornisce in maniera esplicita unicamente degli spunti per l'elaborazione di (molteplici) ipotesi interpretative, ma non una soluzione esatta al *problem solving* (il caso estremo di tale procedimento presentato in PL è l'*Esercizio 8*). Proprio in stretta correlazione con questa osservazione, le conoscenze pregresse sembrano essere uno di quegli elementi che ricoprono molteplici ruoli nell'abilità inferenziale e non sorprende perciò se le inferenze connettive, necessarie al mantenimento della coerenza e della coesione testuale per mezzo di elementi generalmente presenti in maniera esplicita, sembrano essere state meglio recepite e gestite rispetto a quelle elaborative.

In questo genere di lavoro con il testo si è quindi rivelato fondamentale il ruolo dei due tipi di memoria, che si può semplificare illustrando come più impegnativo per la MDL per quanto concerne le inferenze di tipo connettivo, mentre per quelle di tipo elaborativo a essere

stata maggiormente attivata è stata la MLT (in quanto deve consentire al lettore di richiamare, quando necessario, schemi e conoscenze enciclopediche personali). Secondo Carpenter e Just (1986, p. 25) è importante considerare tra le variabili anche la capacità di ritenzione delle informazioni della MDL (*working memory capacity*) in quanto essa, se calcolata, può aiutare a mettere in relazione alcune caratteristiche specifiche di ogni individuo, come la sua velocità di lettura e la sua abilità di processazione di determinate informazioni; tale variabile avrebbe potuto essere utile anche per analizzare il perché di alcune delle differenze individuali presentatesi in PL. In questa sede, tuttavia, non sono stati raccolti i dati necessari a rilevare tale variabile, ma potrebbe essere un interessante elemento di approfondimento per indagini future.

Si è notato che generalmente il ricorso alle conoscenze pregresse del lettore per costituire il contesto necessario ha seguito due tipi di percorso. Il primo è legato a una sorta di supporto alla formulazione delle prime ipotesi interpretative: tali conoscenze vengono in seguito mantenute, modificate o eliminate man mano che l'ipotesi si adatta grazie alle informazioni fornite dal cotesto. Il secondo tipo di percorso è quello invece che, dal momento in cui viene attivata una conoscenza "esterna", vede una sorta di adattamento del testo a questo tipo di interpretazione, invertendo di fatto l'ordine dell'attivazione inferenziale (presenta quindi il testo come punto di arrivo e non come punto di partenza per il ragionamento). Questa è stata giudicata come una vera e propria interferenza nella strategia di *problem solving*.

Strettamente legata al ruolo delle conoscenze pregresse risulta essere anche la gestione delle informazioni implicite attraverso la conoscenza lessicale (cfr. Nation, 2005). Le parole che compongono i testi utilizzati nella prova di lettura sono tutte, con poche eccezioni, parte del vocabolario di base della lingua italiana (cfr. De Mauro et al., 1993; Pandolfi, 2009; De Mauro, 2016). Secondo quanto rilevato in PL, la difficoltà linguistica non sembra essere considerata un fattore significativo per quanto concerne la non attivazione di alcuni tipi di inferenze (anche perché praticamente la totalità degli allievi ha dichiarato di utilizzare regolarmente la lingua italiana anche al di fuori del contesto scolastico); tuttavia, essa può avere contribuito a innalzare il livello di complessità dell'interpretazione di un testo quando, se non si è a conoscenza del significato (o del contesto di utilizzo) di un dato termine, è necessario attivare un'ulteriore inferenza per poterlo ricavare (di fatto rendendo meno diretta la possibilità di risolvere l'inferenza richiesta dagli *item*).

Quanto osservato grazie ai dati di PL potrebbe quindi confermare che a giocare un ruolo fondamentale per l'elaborazione inferenziale e la buona riuscita del percorso di *problem solving* (che porti a individuare il differente grado di plausibilità delle ipotesi formulate) sono da un lato le strategie di lettura, e dall'altro l'effettiva capacità individuale di attivare in maniera

adatta MDL e MLT. A tale proposito cfr. anche Brown (1975), Kintsch e Vipond (1979), Graesser e Nakamura (1982), e soprattutto Carpenter e Just (1986, p. 19):

> *the information in short-term memory includes very recent information, such as the last part of the preceding sentence, and important information, like the theme. Consequently, texts are less readable if the reader must frequently search long-term memory to relate currently read information to earlier texts*.

Il costante lavoro di scambio tra MDL e MLT deve essere supportato da una buona fluenza nella lettura, e questo era già stato indicato anche nelle prove PISA come un fattore superordinato per consentire alle altre competenze in ambito di lettura di svolgere il loro compito (cfr. OECD, 2019a, pp. 33-38).

Per quanto concerne l'abilità inferenziale, si tratta quindi di considerare che una buona conoscenza pregressa della tematica trattata dal testo, sia perché posseduta da un individuo per proprio interesse personale, sia perché è parte di una "cultura generale" (che quindi si suppone essere a disposizione di tutti gli individui di una determinata comunità), sia perché derivante da una lettura precedente alla quale il testo attuale si riferisce continuamente, è un elemento fondamentale per aiutare questo continuo dialogo tra MDL e MLT. In PL, questo fenomeno relativo all'ottima conoscenza di un dato argomento è stato osservato soprattutto nell'*Esercizio 4*, in cui alcune volte per gli allievi risulta talmente chiaro il legame inferenziale che nelle motivazioni alle loro risposte lo omettono.

Le "interferenze pragmatiche" e il loro ruolo nelle strategie inferenziali

In alcuni percorsi di *problem solving* intrapresi dagli allievi è possibile osservare una strategia particolare, identificabile come "interferenza pragmatica"; essa «subentra sia al ragionamento inferenziale sia al [processo] di decodifica e così, nell'elaborazione finale dell'immagine mentale […], alcuni elementi testuali vengono completamente sovrastati» (Manetti, in stampa). Si tiene a sottolineare che è stato possibile osservare tale "interferenza" principalmente grazie alla tipologia di domande miste utilizzate quali *item* in PL; nelle prove standardizzate come PISA, infatti, se anche fossero intervenuti questi tipi di ragionamento, la formulazione degli *item*, così come la loro codifica (e quindi la modalità di esposizione dei dati) avrebbe reso molto complessa (se non impossibile) la loro rilevazione.[357]

[357] Al momento della pubblicazione della presente ricerca non si è a conoscenza di ulteriori test simili a PL condotti nel medesimo contesto studiato in questa sede; per questo motivo, anche la riuscita di tale raccolta dati e la possibilità di osservare alcuni dei fenomeni qui descritti si ritiene essere un risultato di fondamentale importanza. Inoltre, come si è visto poco sopra, grazie a questa strategia di raccolta dati, sono emerse delle differenti tipologie di ragionamento inferenziale che non sempre corrispondono a quelle più "classiche" presenti ad esempio nelle prove standardizzate.

In generale, il movimento inferenziale che viene compiuto con le integrazioni, che è dall'esterno verso l'interno (con il testo come punto di arrivo del ragionamento), non risulta essere problematico se è parte del processo di formulazione dell'ipotesi; esso può invece causare delle incomprensioni nell'interpretazione testuale quando, data la sua preminenza nella mente del lettore, arriva persino a sostituire alcuni degli elementi esplicitamente presenti nel testo (oppure a non considerarli nell'elaborazione dell'ipotesi interpretativa), venendo così a creare una vera e propria "interferenza".

Tale "interferenza pragmatica" sembra essere intervenuta in particolare negli esercizi 1, 5, 6 e 7;[358] Maria e MacGinitie (1982, p. 46) illustrano ciò che potrebbe essere accaduto in questo particolare procedimento: gli studiosi spiegano che quando dei lettori sono posti di fronte a un testo che contraddice le loro conoscenze pregresse, essi possono persino arrivare a ignorare ciò che non rientra nei loro schemi personali («*when* [*readers*] *are presented with text that contradicts their prior knowledge schemata they appear to ignore what does not agree with their schemata*»). Una simile ipotesi interpretativa era già stata esposta anche negli esperimenti sulla memoria e sul *recall* condotti da Bartlett (1932): secondo lo studioso tutto ciò che non rientrava nello schema conosciuto dal lettore, nelle situazioni di rievocazione veniva omesso oppure distorto proprio per combaciare con tale conoscenza («*what did not fit* [*the reader's*] *prior knowledge schema when recalling a narrative based on different cultural schemata* [*is omitted or distorted*]»). Gli allievi che hanno fornito un'interpretazione (inferenziale) giustificandola unicamente con le loro conoscenze pregresse senza considerare ciò che il testo menzionava esplicitamente, con tutta probabilità avevano già in mente un'immagine mentale preformata e, dato che ciò che il testo riportava probabilmente non era in linea con essa, hanno preferito non modificarla bensì integrarla con le loro conoscenze esterne, distorcendo l'elemento di partenza, ovvero il testo.

Come si è visto anche nella prima parte del lavoro, l'incapacità di riformulare le proprie ipotesi stabilite in una fase preliminare della lettura è solitamente un tratto associato ai lettori inesperti; tuttavia, come già si menzionava in precedenza (relativamente alla fluenza), gli allievi che hanno partecipato alla prova dovrebbero essere dei lettori esperti, o almeno con un bagaglio di esperienza notevole dato dalla scolarizzazione obbligatoria ormai terminata, mentre in questo senso sembrano riemergere dei punti critici che, si è ipotizzato, sono legati principalmente al loro approccio verso la lettura. È però giusto menzionare che le integrazioni denominate "interferenze" sono state osservate soprattutto in testi il cui contesto informativo era stato

[358] Rispettivamente: *Esercizio 1.1*, *item* 1; *Esercizio 1.2*, *item* 1; *Esercizio 5*, *item* 2; *Esercizio 6*, *item* 2 e 3; *Esercizio 7*, *item* 2.

volutamente manipolato per essere reso più povero, richiedendo così all'allievo un maggiore sforzo di ricostruzione.

Sempre Maria e MacGinitie (1980) illustrano come un eccessivo appoggio sulle conoscenze pregresse del lettore per ricostruire ciò che dalla lettura non è stato registrato ed elaborato dalla MDL in generale porta a un'interpretazione non del tutto plausibile di alcuni dei legami testuali (e di conseguenza anche degli elementi testuali esplicitamente presenti). Gli autori riportano un esempio in cui un giovane lettore stabilisce i legami logici tra le parole *gun* e *shoot* all'inizio del testo in base a un suo schema pregresso e non secondo quanto viene riportato esplicitamente al termine dello stesso (di fatto modificando completamente l'interpretazione testuale). Infatti, queste due parole si riferiscono non a una pistola utilizzata per ferire qualcuno, bensì alla registrazione di un film (ingl. *shooting a movie*) in cui si narra la storia di un poliziotto che si rifiuta di indossare un'arma (ingl. *gun*).[359] Un simile procedimento sembra essere occorso anche in PL, e in particolare nell'*Esercizio 7* in cui gli allievi attribuiscono un ruolo al cugino in campo basandosi esclusivamente su un elemento (*segnare* polisemico) e associandolo allo schema conosciuto e normalmente applicato a questo genere di situazioni (senza prestare attenzione a ulteriori variabili presenti, come l'elemento *taccuino* e la progressione logica del discorso identificabile attraverso una riflessione sulla punteggiatura).

Tipologie di inferenze a confronto

Grazie ai dati raccolti con PL è stato possibile osservare che le inferenze di tipo connettivo, quindi che dimostrano di avere un legame più stretto con il testo, sono quelle meglio recepite dagli allievi. Questo, secondo le nostre ipotesi, potrebbe essere dovuto anche al fatto che gli studenti sono maggiormente confrontati con questo tipo di inferenza: nelle ore di insegnamento della lingua si parla principalmente di tematiche quali il mantenimento della coerenza e della coesione, oppure ci si dedica allo studio della grammatica (e quindi anche al ruolo dei connettivi); inoltre, si tratta di un tipo di inferenza spesso molto presente e molto studiato sia nelle prove standardizzate sia nelle verifiche scolastiche (in quest'ultimo caso proprio per la possibilità di risalire con una certa esattezza ai legami testuali esplicitamente presentati, e quindi potere stabilire se una risposta è corretta oppure errata).

I risultati relativi alle inferenze di tipo elaborativo (in cui è più importante allontanarsi parzialmente dal testo per fornire un'interpretazione) mostrano invece una maggiore indecisione da parte degli allievi: in alcuni casi le inferenze non vengono risolte, in alcuni altri

[359] Cfr. Maria & MacGinitie (1982, pp. 53-54).

si intravede un tentativo di risoluzione, mentre in altri ancora si arriva a una risoluzione completa. Per quanto concerne le prime si vedano gli esempi di risposta "Non si sa" in cui viene detto che il testo non menziona esplicitamente un elemento che possa aiutare gli allievi nella risoluzione del quesito. Si tratta in questo caso di un'inferenza che si può definire come "bloccata", e ciò può essere dovuto alla possibile presenza di "trabocchetti" (solitamente inclusi nelle prove di lettura e comprensione svolte a scuola) che influenzano quindi le risposte degli allievi (in quanto essi sono solitamente alla ricerca di ciò che il docente si aspetta). Per le seconde si vedano invece gli esempi di risposta "Non si sa" che forniscono però una motivazione elaborata e plausibile, menzionando in fatto che non vi siano elementi a sufficienza per disambiguare o per confermare tale ipotesi. Di nuovo, si tratta di quanto osservato nell'*Esercizio 3* per la domanda relativa al contenuto della bottiglietta, in cui molti allievi hanno dedotto che il liquido al suo interno fosse frizzante, ma hanno preferito indicare "Non si sa" perché il testo non fornisce elementi concreti che menzionino in maniera univoca quale sia il contenuto (ma solamente la sua natura).

Per quanto concerne i movimenti inferenziali di tipo integrativo, soprattutto nei testi brevi sono emerse strategie che si potrebbero quasi definire "di compensazione", in cui tali integrazioni non sono state utilizzate per verificare le ipotesi interpretative formulate, bensì sono state mantenute e il testo adattato a esse (arrivando quindi a introdurre nella strategia di risoluzione inferenziale le già citate "interferenze pragmatiche"). Si è osservato che nei testi le integrazioni di elementi esterni non adeguatamente rielaborati possono avere un forte impatto sull'interpretazione e sull'attivazione delle strategie di *problem solving*; tali aggiunte, tuttavia, sembrano agire prevalentemente quando il lettore si trova di fronte a tipologie inferenziali elaborative, probabilmente a causa della loro natura più interpretativa (che lascia quindi maggiore libertà all'individuo per recuperare le proprie conoscenze pregresse) e in testi particolarmente brevi.

Dati questi risultati, sarebbe interessante indagare in maniera più approfondita unicamente le tipologie inferenziali elaborative (e, parallelamente, quelle integrative) che nelle prove standardizzate, proprio per loro natura, non trovano così ampio spazio. Data la forte influenza del contesto nelle risposte di buona parte degli allievi, sarebbe opportuno pensare di svolgere tali somministrazioni in un modo diverso, così da consentire ai partecipanti di allontanarsi dal pregiudizio (e dalla "soggezione") che può venire introdotto proprio dall'aula scolastica. In futuro ci si concentrerà dunque sull'influenza che tale parametro può avere nelle strategie di risoluzione inferenziale e si proverà a descriverlo in maniera scientificamente accurata secondo un quadro teorico precedentemente stabilito.

Il confronto con i dati delle prove standardizzate

Le prove standardizzate consentono di confrontare i dati anche in diacronia, e quindi di mostrare come le tendenze individuate durante un ciclo progrediscono e mutano in quello successivo. Questo nel presente lavoro non è possibile, in quanto sono stati raccolti dei dati che permettono unicamente delle osservazioni di natura sincronica; tuttavia, è comunque stato possibile rilevare delle analogie tra i dati di PL e le tendenze presentate per i precedenti cicli PISA e VeCoF.

In particolare, per quanto concerne l'abilità inferenziale è stato possibile osservare che i risultati delle prove standardizzate degli allievi ticinesi (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019) e quelli di PL per le inferenze di tipo connettivo sono molto simili; si conferma dunque che gli allievi sembrano maggiormente a loro agio nella gestione dei ragionamenti che coinvolgono questo tipo di legame inferenziale. Quello che invece PL ha consentito di rilevare in maniera più precisa e particolareggiata riguarda le inferenze di tipo elaborativo, normalmente escluse dalle prove standardizzate distribuite su larga scala a causa della natura stessa della. Questo potrebbe giustificare alcuni dei risultati che vengono ottenuti anche nelle prove standardizzate: queste tendenze potrebbero infatti essere già presenti anche nelle risposte degli allievi alle indagini PISA (o VeCoF e INVALSI), tuttavia l'esposizione dei risultati e l'analisi (o codifica) dei dati non ne consente la rilevazione. Le prove standardizzate si basano infatti su delle codifiche che, come visto, si concentrano prevalentemente sulla suddivisione delle risposte in corrette o errate; nel caso del presente lavoro, invece, lo scopo era quello di descrivere le differenti strategie inferenziali adottate dagli allievi e la loro plausibilità.

Sempre per quanto concerne le codifiche utilizzate nell'analisi dei dati di PL si è preso spunto dal metodo presente nelle prove standardizzate (in particolare PISA); tuttavia, se si dovessero cercare dei punteggi mediani per stabilire se gli allievi che hanno svolto PL sono considerati più o meno abili nell'ambito delle inferenze, questa operazione non sarebbe possibile proprio per la diversa natura dei ragionamenti inferenziali rilevati (che quindi non sottostanno a una codifica unica che possa essere "standardizzata" e che identifica un "punteggio minimo").

È inoltre possibile tracciare alcuni paralleli tra i dati dei questionari distribuiti nelle prove standardizzate e quanto rilevato in QL; ci si riferisce in particolare alla progressiva diminuzione del tempo trascorso a leggere per piacere personale e la sempre crescente considerazione della lettura quale attività pratica (per soddisfare dei bisogni immediati, quali ricavare un'informazione oppure organizzare un'uscita). Tale tendenza, emersa soprattutto nei cicli più recenti delle prove come PISA, si è ipotizzato possa essere dovuta anche alle nuove forme testuali sviluppatesi grazie alla digitalizzazione (cfr. Cignetti & Manetti, 2021).

Il confronto con quanto rilevato dalle prove standardizzate non trova quindi ulteriori corrispondenze con quanto rilevato in PL principalmente a causa del differente scopo di ricerca; inoltre, PL è stata appositamente elaborata per rilevare unicamente dati relativi all'abilità inferenziale, competenza su cui generalmente le indagini nazionali e internazionali non si concentrano in maniera così approfondita.[360]

Il confronto tra i gruppi che compongono il *target*

Contrariamente a quanto ipotizzato all'inizio di questa ricerca, non sono state riscontrate differenze significative nella capacità di *problem solving* legata all'attivazione inferenziale tra chi segue un percorso formativo integrato anche con un tirocinio (come gli allievi di differenti CPT, CPV e parte di CPC) e chi invece frequenta una scuola a tempo pieno (i liceali e un'altra parte di allievi che frequenta i CPC).[361] Tale osservazione richiama in parte quanto visto nel *Capitolo 1* relativamente alla prova INVALSI:

> A differenza della prova standardizzata svizzera, l'Italia suddivide i risultati INVALSI per differenti indirizzi di studio: licei scientifici e classici, altri licei, istituti tecnici e istituti professionali (INVALSI, 2019, p. 57). I risultati ottenuti dagli allievi dei primi due indirizzi risultano sempre essere nettamente superiore rispetto a quelli degli ultimi (cfr. INVALSI, 2019, pp. 40-60).

In PL non sono però mai state riscontrate delle differenze rilevanti tra le risposte e i ragionamenti inferenziali degli allievi che frequentano due differenti tipi di scuole, perciò questa variabile non è da considerarsi rilevante per proseguire nell'analisi di simili osservazioni. I maturandi, tuttavia, sembrano avere un maggiore vantaggio per quanto riguarda la velocità di lettura, soprattutto gli allievi delle classi seconde, e in QL hanno dichiarato di possedere nettamente più libri rispetto ai coetanei.

Quello che invece sembra differenziare gli allievi del *target* è la motivazione che spinge alla lettura. Secondo questo elemento di analisi, rilevato principalmente grazie a QL e visibile dai dati degli allievi che sono giunti al termine di PL, si può ipotizzare che gli allievi più motivati alla lettura e che sono sottoposti a questa attività praticamente giornalmente (anche in contesto scolastico) hanno un'attitudine più positiva verso la lettura e hanno dimostrato di essere in qualche modo "avvantaggiati" nella risoluzione di esercizi di comprensione; in

[360] Per un'analisi più precisa degli indicatori che si possono solitamente confrontare tra prove standardizzate cfr. anche CIRSE (2016).

[361] La presentazione dei dati nei grafici del *Capitolo 5* non è infatti mai stata divisa né per età, né per classe frequentata né per indirizzo di studio, proprio perché, nel presente studio di caso, nemmeno l'età (all'interno del *target* testato) sembra essere una variabile significativa per definire un maggiore o un minore sviluppo dell'abilità inferenziale.

particolare, questi allievi hanno dimostrato una maggiore familiarità nell'utilizzo di strategie interpretative e nell'esternazione dei loro percorsi di *problem solving* (quindi nelle domande aperte o in quelle miste). Tuttavia, è sempre da considerare anche il ruolo della motivazione e dell'interesse del singolo per l'argomento trattato in un testo che, se particolarmente alto, può aumentare significativamente il lavoro attivo che il lettore svolge su di esso (e, di conseguenza, anche la qualità e la quantità del materiale inferenziale che può venire prodotto; cfr. Hidi & Renninger, 2006).

Alcune delle occorrenze che non sono state conteggiate in questa sede perché appartenenti ad allievi fuori *target* (in quanto al momento della somministrazione della prova avevano più di 20 anni), hanno mostrato come una maggiore età in alcuni casi consente di adottare una differente prospettiva di lettura e quindi di risoluzione dell'inferenza, forse data dalla maggiore esperienza e dal maggiore esercizio (a differenza di quanto definito poco sopra). Questo è visibile soprattutto nei testi brevi, in cui invece di rispondere "Non si sa" gli allievi più grandi mostrano strategie inferenziali maggiormente improntate al *problem solving* senza essere così influenzati dal contesto (scolastico) di somministrazione (e quindi basandosi in parte su elementi testuali espliciti, attivando tipologie di inferenza elaborativa, e in parte utilizzando strategie integrative). Si potrebbe pensare, in futuro, di analizzare anche questi dati e di confrontarli in maniera diretta con quelli del *target*, per verificare se questa osservazione relativa alla minore influenza del contesto di somministrazione può essere confermata anche in altri stimoli.

Organizzazione logica del pensiero ed errori di natura ortografica e grammaticale

Un'ultima osservazione relativa ai dati raccolti grazie a PL riguarda le inferenze solo in maniera indiretta. Infatti, nelle risposte degli allievi sono stati riscontrati numerosi errori di natura ortografica, grammaticale e sintattica: i primi riguardano termini scritti alcune volte correttamente e altre volte in modo errato (e in particolare le forme del verbo "avere" a volte scritte come preposizione semplice "a" e altre volte invece con l'aggiunta, correttamente, della "h"), i secondi si riferiscono all'utilizzo improprio di forme e tempi verbali o ai mancati accordi soggetto-predicato (e attributo), e i terzi sono legati a strutture sintattiche disordinate (pensieri e ipotesi giustapposti, mancanza di punteggiatura), prive di predicato (o con un mancato accordo soggetto-predicato), e addirittura prive di una reggente o estremamente telegrafiche. Quest'ultima caratteristica può essere stata influenzata sia dalla formulazione delle domande sia dal contesto scolastico nel quale è stata svolta la prova; ad esempio, una delle risposte alla domanda 2 dell'*Esercizio 3* "Cosa conteneva la bottiglietta?" è unicamente «Spruzza»

(2_1EB_CPC_Loc), che riprende (con un sinonimo) un evento esplicitamente descritto nel testo.

In questo ambito si tiene a sottolineare che è stata identificata come estremamente pervasiva la forma *gli* anche per riferirsi a una figura femminile, quindi secondo il suo utilizzo neostandard (cfr. Berruto, 2012 [1987]; Grandi, 2019; Ballaré, 2020). Questo è relativo non solo all'*Esercizio 3* (dove, si è visto, solo una minima parte degli allievi ha identificato correttamente il pronome clitico maschile), ma anche agli esercizi in cui gli allievi erano chiamati a motivare la loro risposta e tra gli autori dei testi si trovavano sia figure di genere maschile sia figure di genere femminile. Si vedano in particolare queste risposte, la prima relativa all'*Esercizio 4* e la seconda all'*Esercizio 6*: «Perché alla fine il ragazzo *gli* ha detto che è andata bene […]» (5_2MONTB_CPT_Mend[362]); «Perché vuole aiutare il suo coniglio e quindi *gli* chiede di seguire la pagina» (11_1EB_CPC_Loc[363]). Questa tendenza, ormai ampiamente diffusa, si è visto che può essere responsabile di fraintendimenti o di comprensione solamente superficiale di alcuni legami testuali. Per questo motivo, le ipotesi interpretative formulate ad esempio nell'*Esercizio 3* sono state ampiamente discusse nella sezione dedicata, e si è tentato di capire se e come questo utilizzo pervasivo di *gli* come pronome indefinito (utilizzabile quindi sia per il genere femminile sia per il genere maschile) può effettivamente portare a delle difficoltà nell'attivazione di ragionamenti di tipo inferenziale. Se studiata in maniera più approfondita, questa potrebbe essere una linea di ricerca molto interessante da potere proseguire in futuro.

In generale, è inoltre stato possibile osservare una diffusa difficoltà di organizzazione logica del discorso, che in alcuni casi si è tradotta in una vera e propria impossibilità di comprendere ciò che l'allievo aveva scritto (alcune volte sembrava che le idee esposte si contraddicessero, mentre altre la motivazione non poteva essere assegnata all'opzione crociata nelle risposte a tipologia mista). Questo genere di difficoltà è emerso molto chiaramente nell'*Esercizio 4* in cui l'allievo era libero di scegliere come collegare le differenti parti del testo, ma a patto che questo legame fosse esplicitato chiaramente e che consentisse di mantenere la coerenza e la coesione testuale. Date alcune difficoltà riscontrate, in questo esercizio si è infatti deciso di introdurre un ulteriore procedimento di codifica (legato alle risposte considerate come incomplete secondo le intenzioni dei ricercatori, ma che dimostrano di riuscire ugualmente a

[362] La risposta riguarda l'unica domanda presente nell'*Esercizio 4* e il pronome *gli* utilizzato dall'allievo si riferisce ad Anna.
[363] La risposta riguarda la seconda domanda dell'*Esercizio 6*, «Perché Offertissime (l'autore della penultima risposta) scrive un commento sotto il post di Alessia_91?», e il pronome *gli* utilizzato dall'allievo si riferisce ad Alessia_91.

ricostruire la macrostruttura testuale) proprio perché ci si è accorti della grande quantità di risposte che rimanevano nettamente implicite.

Come già osservato, tra gli altri, da Tressoldi e Zamperlin (2007), una buona competenza linguistica è fondamentale non solo per esporre il proprio pensiero, ma anche per comprendere i testi, in particolare nel caso di PL in cui solamente in rari casi l'allievo era chiamato a identificare dei dati effettivamente presenti esplicitamente nei testi senza doverci ragionare e illustrare il tipo di operazione interpretativa compiuta. Si ipotizza che l'elevato numero di errori riscontrati nella raccolta dati possa essere dovuto anche al tempo limitato che gli allievi hanno avuto per leggere i testi e rispondere alle domande; tuttavia, vi sono delle competenze in questo ambito che dovrebbero ormai essere ampiamente acquisite, e in esse rientra anche esprimersi secondo un'adeguata correttezza sia ortografica sia grammaticale (cfr. PSSOT, 2015, pp. 95-105).

ii. Prospettive didattiche e sviluppi futuri

I risultati ottenuti grazie a questa ricerca non vogliono essere fini a loro stessi; alcune delle osservazioni a proposito di possibili tendenze individuate andranno approfondite in futuro attraverso ricerche mirate, ma nel frattempo si ritiene importante intervenire attivamente nel campo nella didattica, per consentire di sviluppare le competenze di allievi (e docenti) nella gestione delle inferenze durante la lettura. Nel nostro caso, nel corso dei tre anni di ricerca è stato possibile intervenire regolarmente in corsi e seminari sulla lettura offerti al DFA SUPSI per presentare quanto studiato e come, secondo questo tipo di tendenze, sarebbe stato opportuno intervenire nella lettura e nelle sue pratiche didattiche in aula con gli allievi. Trattandosi di un lavoro dedicato a cicli scolastici inferiori (in particolare SE), gli esempi proposti sono stati adattati a tale fascia di età degli allievi.[364]

Tali prospettive si situano nell'assunto di Kispal (2008, p. 24) secondo cui gli allievi devono essere istruiti in maniera esplicita e diretta relativamente alle abilità necessarie per la comprensione («*students must be explicitly taught the skills needed for comprehension*»). L'esposizione sistematica ai testi, infatti, migliora le competenze che sono alla base

[364] Cfr. in particolare i contributi di Bertocchi (1982, 1983), di Lumbelli (1988), di Piemontese (1991), di Sbisà (1991), di Orsolini (1999), e di Cisotto (2006a, 2006b) per quanto concerne le attività di lettura; i contributi di Chambers (2011a, 2011b), di De Beni et al. (2003), e di Maltese et al. (2019) sono invece stati presentati e proposti soprattutto per le modalità di verifica dell'apprendimento di tale competenza (sempre in merito principalmente al ruolo delle inferenze).

dell'attivazione inferenziale,[365] ma da sola essa non può portare a una naturale comprensione di tale fenomeno: è infatti il docente, attraverso dei percorsi che tengano in considerazione le competenze degli allievi e le loro preconoscenze, che deve adoperarsi per spiegare come queste ipotesi interpretative possano essere "autorizzate" in maniera produttiva durante la lettura (cfr. Byrnes, 2000; Baker, 2002; Kispal, 2008).

Le prospettive e le proposte didattiche esposte in quest'ultima sezione del lavoro sono in linea proprio con questo tipo di esposizione diretta degli allievi (e anche degli studenti di ordini e gradi superiori) alle strategie di *problem solving* più adatte per sviluppare le abilità inferenziali, nonché per un loro utilizzo e una loro elaborazione in maniera consapevole.

Una «cultura dell'implicito»[366]

Siccome anche nella letteratura precedente sono stati rilevati più filoni differenti e fortemente dipendenti dalla disciplina di partenza (generalmente la linguistica o la psicologia), provare a sviluppare dei percorsi didattici da inserire in più ordini e gradi per quanto concerne lo studio del fenomeno inferenziale risulta particolarmente complesso. Guardando alle tipologie di inferenze presentate nel *Capitolo 3* del presente lavoro è possibile comprendere quello che Sbisà (2007) illustra nel suo volume, ovvero che attualmente manca ancora una vera e propria didattica dell'implicito. Il fenomeno inferenziale, che si presenta come multidisciplinare e complesso, viene infatti solitamente testato (e quindi illustrato o spiegato) soprattutto in quella che è la struttura testuale, tralasciando invece la parte più cognitivo-elaborativa, e quindi più personale, della lettura (e in generale del *problem solving* legato proprio alla generazione inferenziale).

Con «cultura dell'implicito», la studiosa intende

> un insieme di atteggiamenti e di pratiche volto a ottimizzare l'acquisizione di informazioni dai testi, sia nella direzione di aggiungere altre informazioni sul mondo a quelle esplicitamente formulate, sia nella direzione di una ricostruzione più completa del mondo interiore del parlante o autore (Sbisà, 2007, p. 199).

Come è stato dimostrato dai dati raccolti nella presente ricerca, è proprio questo tipo di inferenza, maggiormente incentrato sulla parte più emotiva ed elaborativa delle informazioni recepite a livello testuale, che sembra avere dato maggiori problemi nell'interpretazione, in

[365] Tra di esse vi sono, ad esempio, la fluenza, la metacognizione e la capacità di utilizzo delle strategie di lettura e delle strategie di riparazione, aspetti che rendono un individuo completamente indipendente nello svolgimento di compiti di lettura (cfr. Armbruster & Brown, 1984).
[366] Tale denominazione è ripresa da Sbisà (2007, p. 199).

parte perché l'individuo sembra essere stato fortemente influenzato proprio dal contesto di svolgimento della prova (associata a una classica verifica di comprensione e non a un esercizio di interpretazione in cui illustrare le proprie strategie di risoluzione dei "problemi" presentati). Seguendo questo tipo di ragionamento, si potrebbe persino iniziare a parlare di una vera e propria "didattica dell'implicito", per scorporarla da quella che invece riguarda maggiormente la parte grammaticale e testuale (quindi la ricostruzione della macrostruttura, già precedentemente citata come maggiormente conosciuta dagli allievi in quanto regolarmente oggetto di verifica per ciò che concerne la comprensione).

Per quanto concerne la scuola ticinese, il PSSOT (2015) menziona la necessità, durante la scolarità obbligatoria, di aiutare gli allievi a sviluppare le loro competenze di lettura e comprensione anche attraverso l'abilità inferenziale, dunque la «cultura dell'implicito» (Sbisà, 2007, p. 199) non sembra essere del tutto assente; tuttavia, i partecipanti a questa prova hanno potuto "beneficiare" di questo nuovo approccio didattico (o meglio dell'entrata in vigore del piano di studio aggiornato) mediamente a partire dal terzo ciclo, ovvero dalla scuola media.[367] Come dimostrano anche contributi precedenti al presente studio, che sono tuttavia indirizzati ad allievi che frequentano ordini scolastici inferiori,[368] l'attivazione inferenziale non strettamente legata unicamente al cotesto e alla struttura testuale (l'inferenza che qui è stata denominata di tipo connettivo) può essere promossa ad esempio con l'ausilio di immagini e di icone. Questo tipo di attivazione solitamente viene integrato negli esercizi lettura per anticipazione oppure in quelli che riguardano direttamente la "lettura delle immagini", in cui gli allievi, solitamente molto piccoli, sono chiamati a dare un senso a ciò che vedono e "leggono" attraverso il confronto con ciò che loro già conoscono o hanno sperimentato (cfr. l'esperienza descritta nel loro contributo da Ryolo e Zedda, 2021, e anche quanto illustrato da Pearson et al., 1979). Il ragionamento attivato può assomigliare a una strategia inferenziale sia di tipo elaborativo sia di tipo integrativo, e ciò è reso possibile grazie agli schemi cristallizzati descritti da Piaget (1964). Tale procedimento, unito a delle discussioni comuni in classe, potrebbe aiutare gli allievi ad aumentare la loro consapevolezza riguardo ai molteplici percorsi (inferenziali) attivabili per affrontare l'elaborazione testuale e quindi approcciarsi a differenti strategie di *problem solving*.

[367] In precedenza erano ancora in vigore rispettivamente i *Programmi per la scuola elementare* (1984) e il *Piano di formazione della scuola media* (2004), nei quali non viene menzionata in maniera così diretta la trattazione di tali competenze.

[368] Per i contributi che coinvolgono i bambini cfr. in particolare Bertolini (2009), e Ryolo e Zedda (2021); per quanto concerne studi simili diretti agli adulti per verificare la costituzione di modelli mentali grazie a testi illustrati cfr. Glenberg e Langston (1992).

Un tipo di percorso di questo genere potrebbe aiutare a riflettere in maniera attiva anche sull'uso quotidiano delle strategie di *problem solving* nella lettura. Riprendendo nuovamente il discorso di Sbisà (2007, p. 199), si osserva infatti che

> la cultura dell'implicito non è una "dietrologia", non cerca cause nascoste ma senso intersoggettivamente riconoscibile […]. Aumenta il nostro dominio sulla comunicazione verbale e, oltre a ottimizzare l'acquisizione di informazioni, rende possibile il distacco critico dagli impliciti che altrimenti assorbiamo in modo sublimina[l]e. Ciò la rende strumento di difesa dagli usi manipolatori degli impliciti con cui quotidianamente ci troviamo in contatto, soprattutto nell'ambito delle comunicazioni di massa: solo dopo essere reso esplicito un implicito può essere criticato![369]

La capacità inferenziale, soprattutto se inserita nel contesto di *literacy* come quello presentato in PISA, può quindi essere persino interpretata come arma di difesa; di fatto, in questa prospettiva la lettura assume un ruolo pratico (che sembra interessare maggiormente gli allievi del *target* testato, come osservato anche recentemente da Van den Broek et al., 2021), anche se in maniera diversa rispetto a quanto visto in precedenza.

La «cultura dell'implicito» potrebbe quindi anche avere un ruolo fondamentale per riattivare la consapevolezza dei lettori e, parallelamente, anche risvegliare una sorta di "piacere" per questa attività in quanto reputata utile anche per non lasciarsi manipolare.[370] L'inserimento di tale insegnamento in un contesto familiare agli allievi e da loro ben conosciuto come quello digitale o, più in generale, quello di interazione sociale giornaliera con i compagni (come si è cercato di replicare in alcuni esercizi proposti in PL), potrebbe essere una delle chiavi di attivazione per potere mostrare ed esercitare la competenza relativa al pensiero inferenziale e alla metacognizione.

Possibili percorsi inferenziali e la loro applicazione in contesti reali

Quanto rilevato nella presente ricerca può avere un diretto riflesso anche su testi sottoposti agli allievi in altre materie scolastiche, come ad esempio la storia, la geografia e la biologia in cui sono in uso dei manuali che gli allievi sono chiamati spesso a leggere da soli (soprattutto nei gradi scolastici superiori),[371] ma anche la matematica, in cui è fondamentale comprendere la relazione tra un elemento e l'altro nei testi dei problemi (oppure i possibili dati già presenti ma in maniera implicita, in parte come visto nell'*Esercizio 6* proposto in PL).

[369] Cfr. anche Cisotto (2006, cap. 4) e Sbisà (2007, cap. 5).
[370] A proposito di possibili attività relative al piacere della lettura cfr. in particolare Chambers (2011a, 2011b).
[371] I manuali scolastici menzionati per queste materie sono spesso completati da illustrazioni, grafici e tabelle riassuntive, che sono parte del contenuto informativo e che necessitano di essere integrati nelle varie spiegazioni testuali. Per degli studi relativi all'importanza di tale movimento integrativo tra parti del testo cfr. in particolare Mason et al. (2013), Ariasi e Mason (2014), Mason et al. (2015), e Mason et al. (2016).

Quanto osservato nel presente lavoro potrebbe inoltre avere delle ripercussioni future relativamente alla formulazione di alcune domande di comprensione. È stato infatti notato che, in alcuni casi, gli allievi hanno utilizzato una sorta di strategia difensiva per rispondere alle domande relative a inferenze di tipo elaborativo: giustificando la loro risposta con variazioni della formula "il testo non lo dice", gli allievi sembrano sentirsi in qualche modo "al sicuro". Questo ha portato a bloccare l'inferenza che, data la motivazione della risposta, l'allievo sembra invece avere generato (attuando quindi un confronto fra la propria ipotesi interpretativa e ciò che il testo menziona). Numerosi esempi di questo tipo sono stati riscontrati ad esempio nell'*Esercizio 2*, dove si chiede che l'allievo indichi quale parte del corpo di Gianni è dolorante («Gianni rivela che è tornato a casa zoppicando quindi ci si aspetta che si sia fatto male ad una gamba ma non si sa dove», 3_2E_LiMe; la risposta scelta in questo caso è la quarta, "Non si sa"), oppure nell'*Esercizio 3*, in cui si chiede di identificare il contenuto della bottiglietta («non dice cosa beve ma sicuramente è qualcosa di frizzante (e dolce?)», 10_2EA_CPC_Lug; la risposta scelta in questo caso è la quarta, "Non si sa"). In questo genere di risposte gli allievi non ritengono valida l'ipotesi da loro generata, proprio per la mancanza di informazioni esplicite nel testo che possano confermare indubbiamente la loro proposta interpretativa. Tale osservazione non è da confondere con le inferenze non generate, come in questo tipo di risposte «non parlano del giorno in cui e successo quindi non è possibile saperlo» (4_1EB_CPC_Loc; la risposta scelta in questo caso è la quarta, "Non si sa"), anche se è possibile ipotizzare che anche in questi casi l'influenza data dal contesto di somministrazione della prova può avere parzialmente influito sulla scelta delle risposte prefedinite (e quindi sulla loro motivazione).

Nelle occorrenze relative alle inferenze bloccate sembra non essere stata recepita l'insistenza sulla formula «secondo te», utilizzata in svariate occasioni nel testo degli *item*; nelle intenzioni dei ricercatori, tale indicazione avrebbe dovuto spingere l'allievo a sentirsi "autorizzato" a menzionare la propria idea e il percorso di *problem solving* intrapreso se questo, a suo parere (e secondo le sue conoscenze pregresse), risulta plausibile. La differenza tra il presente studio e le prove standardizzate è visibile anche nella scelta di queste differenti formulazioni, il cui scopo è quello di rilevare l'individualità di ogni lettore: grazie a un campione molto ridotto e a un contesto circoscritto, è stato possibile porre al centro dell'indagine il pensiero del singolo, anche se non sempre con dei risultati ottimali.

La necessità di trovare un'informazione esplicita nel testo per potere effettivamente confermare la propria ipotesi interpretativa era una tendenza già emersa negli anni Settanta e Ottanta negli studi riguardanti la comprensione scritta in relazione ad alcuni tratti della dislessia (cfr. in particolare i risultati di questi studi riportati da Maria e MacGinitie, 1982; gli studiosi

sottolineano infatti che spesso una rievocazione dal testo può non avvenire perché è lo schema personale che sovrasta quanto letto, e dunque non consente il riconoscimento di tutte le informazioni necessarie). Naturalmente, non tutti gli allievi che hanno partecipato a PL sono dislessici, perciò si ritiene che questo tipo di tendenza possa nascere proprio da un'impostazione tipica delle prove svolte in contesto scolastico (e dall'insicurezza degli allievi circa la valutazione di queste prove).

Quanto rilevato attraverso questo dato può avere importanti implicazioni sulla didattica e sull'approccio adottato in classe verso qualsiasi tipo di attività di lettura e comprensione: è importante, soprattutto nelle fasi iniziali di presentazione del testo, che il docente chiarisca la natura delle informazioni contestuali fornite, anche se queste si presuppone facciano ormai parte di un "patrimonio culturale" (sia in forma di schema sia in forma di *script*) che dovrebbe essere noto. Questa fase di riconoscimento è importante per potere consentire a tutti un ambiente di lavoro paritario e stimolante. In una simile tipologia di percorso sembra essere di estrema attualità quanto scritto da Chambers (2000) a proposito dell'importanza di esporre tutte le sfaccettature che un testo può presentare perché quello che a un lettore può apparire ovvio può non esserlo affatto per un altro («Dove abbiamo imparato ad affermare che qualcosa di ovvio è inutile o sciocco? Quello che a noi appare ovvio, può non esserlo per un altro individuo»).[372]

Ad esempio, nell'*Esercizio 4* sembra che molti allievi abbiano considerato un'informazione (quella relativa allo studio) come ovvia, e quindi non l'hanno né esposta né menzionata per sostenere il loro ragionamento; ciò ha reso necessario introdurre la già precedentemente citata codifica che consentisse di analizzare anche le occorrenze di risposte che rimanevano in parte implicite. Al contrario, sembrano esserci stati dei casi in cui le informazioni esplicitamente menzionate nei testi (cfr. ad esempio l'*Esercizio 7*) sono state considerate ovvie dai ricercatori ma non dagli allievi, perciò questi ultimi hanno preferito affidarsi alle loro conoscenze personali (dunque a ciò che a loro appare "ovvio" perché parte dei loro schemi e *script*) per potere rispondere alle domande.

Nel corso delle somministrazioni e delle discussioni che sono state svolte in alcune classi, è stata rilevata l'importanza di un'impostazione contestualizzata per i percorsi inferenziali; questa osservazione riguarda sia l'esposizione del contesto di lavoro (dunque quelle che possono essere le consegne fornite dai docenti; cfr. ad esempio Thüring et al., 1985, Baker, 2002, e Pressley, 2002) sia l'esposizione del contesto nel quale si inscrive il testo con

[372] Sulla base di quanto osservato in PL, tale percorso è stato presentato ed enfatizzato anche nelle lezioni svolte al DFA SUPSI.

cui si lavora (dunque, nel caso di un testo narrativo, l'opera dal quale è tratto, l'autore dell'opera, e in alcuni casi potrebbe rivelarsi fondamentale anche illustrare il periodo storico in cui tale testo è stato prodotto). Infatti, un aspetto emerso in alcuni studi consultati rileva come, per l'analisi del processo inferenziale attraverso le prove di lettura, una variabile importante può essere proprio la tipologia delle istruzioni fornite per la risoluzione degli *item*; questo concerne in particolare le inferenze causali e quelle temporali:

> *The results show that the different instructions evoked different inferential processes* […]. *Temporally instructed subjects did not only pay attention to* temporal *passages but also tried to infer* causal *relations. On the other hand,* causal *instructed subjects did not infer missing dates.* […] *The reason for this may be that the causal task was not specific enough and in comparison to the temporal task too vague* (Thüring et al., 1985, p. 283).

Anche il presente lavoro di ricerca ha evidenziato come vi possano essere delle difficoltà di comprensione e di attivazione del ragionamento inferenziale che nascono proprio da una mancanza di un contesto informativo (ed esplicativo) chiaro;[373] in futuro potrebbe quindi essere interessante indagare in maniera più approfondita quanto osservato in merito alle istruzioni di somministrazione e quindi impostare dei lavori (sia teorici sia didattico-applicativi) proprio su queste variabili, ad esempio introducendo un gruppo di controllo e verificandone le abilità inferenziali a distanza di alcune settimane dopo avere seguito dei percorsi esplicativi diretti legati a questo fenomeno.

In base a quanto rilevato nel presente lavoro di ricerca e a ciò che è presente nei differenti piani di studio scolastici (in questo caso si fa particolare riferimento al PSSOT, 2015), per avvicinare gli allievi alla concezione inferenziale si possono distinguere almeno tre livelli di lavoro: quello lessicale, quello testuale (che comprende anche il livello grammaticale), e quello contestuale.[374] Kispal (2008, pp. 24-47) propone dei percorsi basati proprio su questo tipo di approccio[375] che, tuttavia, sono soprattutto incentrati sull'insegnamento alla SE, e quindi richiedono che il docente si concentri maggiormente sui primi due livelli (questo perché per potere ragionare a un livello più ampio è necessario procedere gradualmente, e quindi dapprima

[373] Si tenga presente che nella somministrazione di PL non è mai stata fatta menzione né del termine "inferenza" né sono mai state fornite istruzioni circa il formato delle informazioni da trovare e da elaborare (in questo caso "impliciti").
[374] Per *contestuale* in questo caso si intende non il contesto in cui il testo si inscrive (ad esempio nel caso di un estratto di un testo narrativo), bensì tutto ciò che è direttamente correlato al testo mediante differenti tipi di ragionamento. *Contesto* viene qui utilizzato in maniera simile alla nozione di *peritesto*.
[375] Tra le varie tipologie di esercizi proposti vi sono in particolare le discussioni predittive, le riformulazioni delle informazioni ricavate dal testo (generalmente a gruppi) e l'utilizzo di *cloze* (cfr. Kispal, 2008, pp. 38-39).

insegnare a riconoscere la struttura testuale e gli elementi che possono essere caratterizzanti di essa).

Quando si pianificano dei percorsi didattici incentrati sull'inferenza (o che includono delle unità didattiche significative legate all'inferenza) è inoltre importante considerare le tappe dello sviluppo del pensiero astratto degli allievi a cui questo percorso è rivolto (è di fondamentale importanza quindi riferirsi alle fasi descritte da Piaget, 1964, pp. 79-80). Come evidenziato da Conley (2017, p. 411), ai percorsi di insegnamento sulle inferenze non devono essere estranei né gli interessi degli allievi né le conoscenze che loro già possiedono, preconoscenze che generalmente derivano dalle interazioni e dagli scambi che i giovani e i giovanissimi hanno al di fuori del contesto scolastico («*Classroom teaching and learing often ignore students' funds of knowledge and perspectives from home, peer groups and other networks of relationships*»). Questo perché, come menzionato tra gli altri da Wilson e Anderson (1986) e da Schiefele (1990), maggiori sono le conoscenze che un lettore possiede su un dato argomento, maggiore sarà la sua probabilità di attivare delle strategie interpretative che possano portarlo oltre la comprensione letterale.

In conclusione, si vuole sottolineare che lo studio svolto nel corso di questi tre anni è principalmente di carattere esplorativo, e nonostante abbia preso notevolmente spunto dalle già note prove standardizzate, non può affatto essere assimilabile a esse. Ci si auspica che grazie alla presente ricerca si possa portare una maggiore consapevolezza sull'importanza di una didattica dell'implicito che possa insegnare ai lettori come gestire e come sviluppare delle strategie inferenziali adatte per essere utilizzate in qualsiasi contesto applicativo. Tale traguardo rientrerebbe anche in quanto auspicato da PISA, ovvero la formazione permanente (*lifelong learning*), che oggigiorno, dato il contesto in così rapido e continuo mutamento, risulta essere sempre più importante.[376]

[376] Cfr. Blossfeld & Von Maurice (2011). In prospettiva, cfr. anche quanto proposto a proposito di testualità e comprensione da Fox e Alexander (2018).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ababneh, T., & Ramadan, S. (2013). Inferences in the comprehension of language. *Research on Humanities and Social Sciences*, *3(4)*, 48-51.

Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (2018). Comprehension difficulties and struggling readers. In S. E. Israel (A cura di), *Handbook of Research on Reading Comprehension. Second Edition* (pp. 271-292). New York, The Guilford Press.

An, S. (2013). Schema theory in reading. *Theory and Practice in Language Studies*, *3(1)*, 130-134.

Anderson, R. C. (1984). Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. In R. C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (A cura di), *Learning to Read in American Schools. Basal Readers and Content Texts* (pp. 243-257). Hillsdale-London, Lawrence Erlbaum Associates.

Andorno, C. (n. d.). *Pronomi*. https://www.treccani.it/enciclopedia/pronomi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/

Angelone, D., & Keller, F. (2019). *Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) in den Fächern Schulsprache und erste Fremdsprache im 8. Schuljahr. Technische Dokumentation zur Testentwicklung und Skalierung*. https://www.vecof-svizzera.ch/wp-content/uploads/2019/06/%C3%9CGK2017_Technischer-Bericht_ADB.pdf

Antoniazzi, A. (2012). *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*. Milano, Apogeo.

Ariasi, N., & Mason, L. (2014). From covert processes to overt outcomes of refutation text reading: The interplay of science text structure and working memory through eye fixations. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *12(3)*, 493-523. https://doi.org/10.1007/s10763-013-9494-9

Armbruster, B. B., & Brown, A. L. (1984). Learning from reading: The role of metacognition. In R. C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (A cura di), *Learning to Read in American Schools. Basal Readers and Content Texts* (pp. 273-281). Hillsdale-London, Lawrence Erlbaum Associates.

August, D., Francis, D. J., Hsu, H. A., & Snow, C. E. (2006). Assessing reading comprehension in bilinguals. *The Elementary School Journal*, *107(2)*, 221-238.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford, Oxford University Press.

Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford, Oxford University Press.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (A cura di), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 47-89). New York, Academic Press.

Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C. C. Block & M. Pressley (A cura di), *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* (pp. 77-95). New York, Guilford Press.

Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino, UTET.

Ballaré, S. (2020). L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte. *Italiano LinguaDue*, *2*, 469-492.

Baranzini, L., Cignetti, L., Fornara, S., & Manetti, E. D. (in preparazione). *Repertorio lessicale dei regionalismi della Svizzera italiana in ambito scolastico*.

Baron, N. (1984). Computer-mediated communication as a force in language change. *Visible Language*, *18(2)*, 118-141.

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge, Cambridge University Press.

Bazzanella, C. (2005). *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*. Roma-Bari, Laterza.

Beccaria, L. (A cura di) (2004). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino, Einaudi.

Benni, S. (1994). *L'ultima lacrima*. Milano, Feltrinelli.

Benoussan, M. (1990). Redundancy and the cohesion cloze. *Journal of Research in Reading*, *13(1)*, 18-37.

Berretta, M. (1985). I pronomi clitici nell'italiano parlato. In G. Holtus, & E. Radtke (A cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (pp. 117-133). Tübingen, Narr.

Berruto, G. (2012 [1987]). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo. Nuova edizione*. Roma, Carocci.

Bertocchi, D. (1982). Curricolo di lettura, lettura nel curricolo. In G. Pozzo (A cura di), *Insegnare la lingua. La comprensione del testo* (pp. 15-37). Milano, Mondadori.

Bertocchi, D. (1983). *La lettura*. Lecce, Milella.

Bertolini, C. (2009). L'abilità inferenziale nel processo di comprensione di testi verbali e di testi visivi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *2/3*, 9-17.

Bertrand, R., & Blais, J. (2004). *Modèles de mesure : l'apport de la théorie des réponses aux items*. Sainte-Foy, Resses de l'Université du Québec.

Besnard, P., & Hunter, A. (2008). *Elements of argumentation*. Cambridge, MIT Press.

Bettelheim, B. (2005). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Roma, Feltrinelli.

Binazzi, A. (2012). Cognizione logica e modelli mentali. *Studi sulla formazione*, *1*, 69-84.

Black, J. B., & Bern, H. (1981). Causal coherence and memory for events in narratives. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *20*, 267-275.

Blezza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano, FrancoAngeli.

Blossfeld, H., & Von Maurice, J. (2011). Education as a lifelong process. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14(2)*, 19-32.

Bonacci, F. (2009). Processi inferenziali vs processi di codifica/decodifica nei modelli di trasmissione dell'informazione fra individui. *Rivista italiana di filosofia del linguaggio*, *1*, 3-19.

Bos, L., De Koning, B., Wassebburg, S., & Van der Schoot, M. (2016). Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00116

Boureux, M., Pasini, M., Arfé, B., & Carretti, B. (2012). Quando, prima, perché: inferenze temporali e causali nei processi di comprensione del testo scritto. In AA. VV., *I linguaggi delle scienze cognitive. Bioestetica, bioetica, biopolitica* (pp. 287-300). Messina, Corisco.

Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, *75(2)*, 189-201.

Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *11*, 717-726.

Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1973). Considerations of same problems of comprehension. In W. G. Chase (A cura di), *Visual information processing* (pp. 383-438). Orlando, Academic Press.

Bråten, I., Strømsø, H., & Britt, M. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, *44(1)*, 6-28.

Brewer, W. F., Lichtsteiner, E. H. (1981). Event schemas, story schemas, and story grammars. In A. D. Baddeley, & J. D. Long (A cura di), *Attention and performance IX*. Hillsdale NJ, Erlbaum.

Brewer, W. F., & Nakamura, G. V. (1984). The nature and functions of schemas. In R. S. Wyer, & T. K. Srull (A cura di), *Handbook of social cognition (vol. 1)* (pp. 118-160). Hillsdale NJ, Erlbaum.

Brown, A. L (1975). The development of memory: Knowing, knowing about knowing, and knowing how to know. *Advances in Child Development and Behavior*, *10*, 103-152.

Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (A cura di), *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 49-75). Hillsdale-London, Lawrence Erlbaum Associates.

Bruno, D., Cappellini, T., Caravaggi, G., Casoni, M., & Janner, M. C. (A cura di) (2020). *Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino. Volume 1*. Bellinzona, Edizioni dello Stato del Cantone Ticino. https://bibliotecadigitale.ti.ch/primo-explore/fulldisplay?docid=41CSI_CUMULUS_LBD_QUADERNI_DCSU468&context=L&vid=41CSI_BD_V1&lang=it_IT&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,forme%20e%20ritmi%20della%20lettura&offset=0.

Brüder Grimm (n. d.). *Rotkäppchen*. https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/rotkaeppchen.

Brysbaert, M. (2019). How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of Memory and Language*, *109*. https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047.

Bühler, K. (1983 [1934]). *Teoria del linguaggio. La funzione rappresentativa del linguaggio*. Roma, Armando Editore.

Butler, A. C. (2018). Multiple-choice testing in education: Are the best practices for assessment also good for learning? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, *7(3)*, 323-331. https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.07.002.

Byeong-Young, C., Afflerbach, P. (2018). An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. In S. E. Israel (A cura di), *Handbook of Research on Reading Comprehension. Second Edition* (pp. 109-134). New York, The Guilford Press.

Byrnes, J. P. (2000). Using instructional time effectively. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (A cura di), *Engaging Young Readers: Promoting Achievement and Motivation* (pp. 188-208). New York, Guilford Press.

Cacciari, C., & Levorato, M. C. (1989). How children understand idioms in discourse. *Journal of Child Language*, *16*, 387-405.

Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (A cura di), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (pp. 41-75). New York, Guilford Press.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skill. *Journal of Educational Psychology*, *96(1)*, 31-42.

Calogero, G. (1933). *Inferenza*. In *Treccani*. https://www.treccani.it/enciclopedia/inferenza_%28Enciclopedia-Italiana%29/.

Cardarello, R. (2009). *Vedere e pensare: una sperimentazione nella scuola materna*. https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/635898/289803/PDF%20Cardarello%20%20Vedere%20pensare%202009.pdf.

Cardarello, R., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma, Carocci.

Caro, D., & Kyriakides, L. (2019). Assessment design and quality of inferences in PISA: limitations and recommendations for improvement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *26(4)*, 363-368.

Carpenter, P. A., & Just, M. A. (1977). Integrative processes in comprehension. In D. Laberge, & S. J. Samuels (A cura di), *Perception and Comprehension* (pp. 119-136): Hillsdale, Erlbaum.

Carpenter, P. A., & Just, M. A. (1986). Cognitive processes in reading. In J. Orasanu (A cura di), *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 11-29). Hillsdale-London, Lawrence Erlbaum Associates.

Castellaneta, C. (1984). *Questa primavera*. Milano, Rizzoli.

Cavazzini, G. (1996). Stimolazione dell'abilità di fare inferenze e testi informativo-argomentativi. In A. Colombo, & W. Romani (A cura di), *"È la lingua che ci fa uguali". Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento* (pp. 147-166). Firenze, La Nuova Italia.

CERDD (n. d.). *Centro di risorse didattiche e digitali del Cantone Ticino*. https://www4.ti.ch/decs/ds/cerdd/cerdd/.

Chambers, A. (2000). *Come imparare a leggere con i ragazzi*. Casale Monferrato, Sonda.

Chambers, A. (2011a). *Il piacere di leggere e come non ucciderlo: come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*. Casale Monferrato, Sonda.

Chambers, A. (2011b). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Modena, Equilibri.

Chomsky, N. (1969). *Saggi linguistici. Filosofia del linguaggio: ricerche teoriche e storiche*. Torino, Boringhieri.

Cignetti, L. (2021). Leggere e comprendere a scuola. In L. Cignetti, & E. D. Manetti (A cura di), *Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino. Fascicolo 2. La lettura a scuola* (pp. 20-29). Bellinzona, DECS.

Cignetti, L., & Fornara, S. (2014). *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*. Roma, Carocci.

Cignetti, L., & Manetti, E. D. (A cura di) (2021). *Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino. Fascicolo 2. La lettura a scuola*. Bellinzona, DECS.

Cignetti, L., & Manetti, E. D. (2022). La lettura e la comprensione del testo a scuola: l'indagine PISA 2018 e il ruolo delle inferenze. In L. Baranzini, M. Casoni, & S. Christopher (A cura di), *Linguisti in contatto 3. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera e sulla Svizzera* (pp. 147-158). Bellinzona, OLSI.

CIRSE (2016). *Prove standardizzate in ambito educativo: confronto tra Svizzera e Italia. Atti del Convegno CH-I, Locarno, 11-13 novembre 2015*. Locarno, CIRSE. https://www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/eventi-comunicazione/manifestazioni-convegni/convegno-chi/atti-convegno-ch-i-interattivo/Prove_standardizzate_in_ambito_educativo_confronto_tra_Svizzera_e_Italia.pdf.

Cisotto, L. (2006a). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma, Carocci.

Cisotto, L. (2006b). Lo sviluppo delle competenze linguistiche. *L'Educatore*, *11(53)*, 42-46.

Clark, H. H. (1975). Bridging. In R. Schank, & B. L. Nash-Webber (A cura di), *Theoretical Issues in Natural Language Processing* (pp. 169-174). New York, Association for computing machinery.

Clark, H. H. (1977). Inferences in comprehension. In D. LaBerge, & S. J. Samuels (A cura di), *Basic Prpcesses in Reading: Perception and Comprehension* (pp. 243-263). Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Clark, H. H. (1985). Social knowledge and inference processing in text comprehension. In G. Rickheit, & H. Strohner (A cura di). *Inferences in text processing* (pp. 95-114). North-Holland, Elseviert Science Publishers B.V.

Clark, H. H. & Haviland, S. E. (1977). Comprehension and the given-new contract. In R. O. Freedle (A cura di), *Discourse production and comprehension* (pp. 1-40). Hillsdale NJ, Erlbaum.

Cognitivismo (n. d.). *Treccani*. https://www.treccani.it/enciclopedia/cognitivismo_%28Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica%29/.

Collette, F., Van der Linden, M., & Poncelet, M. (2000). Working memory, long-term memory, and language processing: Issues and future directions. *Brain and Language*, *71(1)*, 46-51.

Collodi, C. (1999 [1883]). *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Milano, Rizzoli.

Conley, M. W. (2017). Improving adolescent comprehension. Developing comprehension strategies in the content areas. In S. E. Israel (A cura di), *Handbook of Research on Reading Comprehension. Second Edition* (pp. 406-427). New York, The Guilford Press.

Consorzio PISA.ch (2019). *PISA 2018: Gli allievi della Svizzera nel confronto internazionale.* https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/it/dokumente/2019/12/bericht-pisa-2018.pdf.download.pdf/pisa-2018-bericht_i.pdf.

Consorzio VeCoF (2019). *Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali. Rapporto nazionale VeCoF 2017: Lingue 8° anno scolastico*. https://www.vecof-svizzera.ch/wp-content/uploads/2019/05/VeCoF_2017_ITA.pdf.

Contaminazione (n. d.). In Treccani https://www.treccani.it/enciclopedia/contaminazione/.

Conte, M. E. (1988). *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. Firenze, La Nuova Italia.

Colombo, A. (2002). *Leggere. Capire e non capire*. Milano, Zanichelli.

Corno, D., & Pozzo, G. (1991). *Mente, linguaggio, apprendimento: l'apporto delle scienze cognitive all'educazione*. Firenze, La Nuova Italia.

Cornoldi, C., Colpo, G., & il Gruppo M. T. (1981). Processi psicologici impegnati nella lettura. In C. Cornoldi, G. Colpo, & il Gruppo M. T. (A Cura di), *La verifica dell'apprendimento della lettura* (pp. 22-30). Firenze, Organizzazioni Speciali.

Crescentini, A., Salvisberg, M., & Zampieri, S. (2015). Le prove standardizzate in educazione: una riflessione tra valutazione di sistema e valutazione individuale. *Scuola Ticinese*, *44(3)*, 15-18.

Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *99(2)*, 311-325. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311.

Crothers, E. J. (1979). *Paragraph Structure Inference*. Norwood, Ablex.

Crotta, F., Salvisberg, M., & Cignetti, L. (2021). *PISA 2018 in Ticino. Confronti con Paesi, regioni linguistiche svizzere e aree italiane. Risultati secondo il settore scolastico frequentato*. https://www.supsi.ch/home/dms/dfa/docs/eventi-comunicazione/news/2021/20210601_PISA2018Ticino_risultatieconfronti.pdf.

Crystal, D. (2011). *Internet Linguistics: A student Guide*. London, Routledge.

Cura (n. d.). In Treccani https://www.treccani.it/
/cura/#:~:text=%E2%80%93%201.,avere%20c.%2C%20prendersi%20c.

De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna, Il Mulino.

De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino, UTET.

De Beni, R., Cisotto, L., & Caretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura*. Trento, Erickson.

De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti, B., & Meneghetti, C. (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo, vol. 1*. Trento, Erickson.

De Beni, R., Cornoldi, C., & il Gruppo M. T. (2004). *Nuova guida alla comprensione del testo*. Trento, Erickson.

De Cesare, A. M. (2010). *Deittici*. https://www.treccani.it/enciclopedia/deittici_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.

De Mauro, T. (A cura di) (2016). *Il nuovo vocabolario di base della lingua italiana*. https://www.dropbox.com/s/mkcyo53m15ktbnp/nuovovocabolariodibase.pdf?dl=0.

De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari, Laterza.

De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., & Voghera, M. (1993). *LIP. Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano, Estalibri.

Della Casa, M. (1989). *La comprensione dei testi*. Milano, FrancoAngeli.

Dennis, D. V. (2013). Heterogeneity or homogeneity: What assessments data reveal about struggling adolescent readers. *Journal of Literacy Research*, *45(1)*, 1-21.

Divisione della formazione professionale (2015). *Programma quadro d'insegnamento per la disciplina "Lingua italiana"*. https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DFP/centrieservizi/MP/documenti/piani_disciplinari/PQC_Lingua_italiana_con_Allegati1-2-3.pdf.

Douven, I. (2017). *Abduction*. https://plato.stanford.edu/entries/abduction/index.html.

Dürscheid, C., & Frick, K. (2014). Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. In A. Mathias, J. Runkehl, & T. Siever (A cura di), *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski* (pp. 149-181). https://www.mediensprache.net/networx/networx-64.pdf.

Eco, U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano, Bompiani.

Eco, U. (2005). Metafora e semiotica interpretativa. In S. Bongiglioli, & C. Marmo (A cura di), *Retorica e scienze del linguaggio, teorie e pratiche dell'argomentazione e della persuasione. Atti del X congresso nazionale, Rimini, 19-21 settembre 2003* (pp. 407-439). Roma, Aracne.

EDK (2011a). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen.* https://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf.

EDK (2011b). *Grundkompetenzen für die Mathematik.* https://edudoc.ch/record/96784/files/grundkomp_math_d.pdf.

EDK (2011c). *Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften*. https://edudoc.ch/record/96787/files/grundkomp-nawi_d.pdf.

EDK (2011d). *Grundkompetenzen für die Schulsprache*. https://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf.

Edwards, P. A., Protacio, M. S., Peltier, M., & Hopkins, L. (2018). Family literacy initiatives and reading comprehension. In S. E. Israel (A cura di), *Handbook of Research on Reading Comprehension. Second Edition* (pp. 568-598). New York, The Guilford Press.

Erzinger, A. B., Hauser, M., Dutrevis, M., Hascher, T., Keller, R., Lenz, P., & Soucis, A. (2019). *Erläuterung zu den Skalen des Kontextfragebogens der ÜGK Sprachen 2017: Theoretischer Hintergrund, Inhalte und Konstrukte*. http://uegk-schweiz.ch/wp-content/uploads/2019/09/%C3%9CGK2017_Sprachen_KFB_def.pdf.

Evangelisti Allori, P. (1992). La conoscenza schematica, tra lingua e cultura nella interpretazione del discorso. In C. Lavinio (A cura di), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico* (pp. 11-38). Firenze, La Nuova Italia.

Evans, V. (2017). *The Emoji code: The linguistics behind smiley faces and scaredy cats*. New York, Picador.

Farr, R., Carey, R., & Tone, B. (1986). Recent theory and research into the reading processes: Implications for reading assessment. In J. Orasanu (A cura di), *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 135-149). Hillsdale-London, Lawrence Erlbaum Associates.

Ferrari, A. (2010). *Cataforiche, espressioni*. https://www.treccani.it/enciclopedia/espressioni-cataforiche_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.

Ferrari, A. (2014). *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*. Roma, Carocci.

Ferrari, A. (2016). La subordinazione sintattica e la subordinazione informativa. In P. D'Achille (A cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto* (pp. 41-54). Firenze, Cesati.

Ferrari, A. (2019). *Che cos'è un testo*. Roma, Carocci.

Ferrari, A., & Rosi, B. (2019). Il costrutto causale nello scritto, tra grammatica, linguistica e didattica. In V. Carbonara, L. Cosenza, P. Masillo, L. Salvati, & A. Scibetta (A cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici* (pp. 17-27). Ospedaletto-Pisa, Pacini.

Ferrari, A., Lala, L., & Zampese, L. (2021). *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*. Roma, Carocci.

Ferreri, S. (2002). *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*. Firenze, La Nuova Italia.

Fiorentino, G. (2021). Parlare in pubblico: un'abilità trascurata nella didattica dell'italiano come L1. *DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura*, *1*, 33-53.

Fletcher, C. R., & Chrysler, S. T. (1990). Surface forms, textbases, and situation models: Recognition memory for three types of textual information. *Discourse Processes*, *13(2)*, 175-190. https://doi.org/10.1080/01638539009544752.

Fornara, S. (2010). *La punteggiatura*. Roma, Carocci.

Fox, E., & Alexander, P. A. (2018). Text and comprehension. A retrospective, perspective and prospective. In S. E. Israel (A cura di), *Handbook of Research on Reading Comprehension. Second Edition* (pp. 335-352). New York, The Guilford Press.

Frederiksen, C. H., Frederiksen, J. D., Humphrey, F. M., & Ottesen, J. (1978). *Discourse inference: Adapting to the inferential demands of school texts*. Paper presented at the meeting of the AERA, Toronto.

Frege, G. (2019 [1892]). *Über Sinn und Bedeutung*. Leipzig, Reclam.

Gaudenzio, F., Mandelli, F., & Rovida, L. (2003). *Italiano*. Milano, Minerva Italica.

Giani, A. (2005). *I testi e la mente. Caratteristiche e processi di comprensione*. San Cesario di Lecce, Manni.

Glenberg, A. M., & Langston, W. E. (1992). Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language*, *31(2)*, 129-151. https://doi.org/10.1016/0749-596X(92)90008-L.

Glenberg, A. M., Meyer, M., & Linem, K. (1987). Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and Language*, *26(1)*, 69-83. https://doi.org/10.1016/0749-596X(87)90063-5.

Graesser, A. C., & Clark, L. F. (1985). The generation of knowledge-based inferences during narrative comprehension. In G. Rickheit, & H. Strohner (A cura di), *Inferences in Text Processing* (pp. 53-94). North-Holland, Elsevier Science Publisher B.V.

Graesser, A. C., & Nakamura, G. V. (1982). The impact of a schema on comprehension and memory. In G. H. Bower (A cura di), *The Psychology of Learning and Motivation (vol. 16)* (pp. 59-109). New York, Academic Press.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, *101(3)*, 371-395.

Grandi, N. (2019). Che tipo, l'italiano neostandard! In B. Moretti, A. Kunz, S. Natale, & E. Krakenberger (A cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018)* (pp. 59-74). Milano, Officinaventuno.

Greenberg, D. L., & Verfaeillie, M. (2010). Interdependence of episodic and semantic memory: Evidence from neuropsychology. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *16(5)*, 748-753.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan (A cura di), *Syntax and Semantics. Vol. 3* (pp. 41-58). New York, Academic Press.

Grice, H. P. (1978). Further notes on logic and conversation. In P. Cole (A cura di), *Syntax and Semantics, Vol. 9* (pp. 113-127). New York, Academic Press.

Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences and the component process of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *93(1)*, 103-128.

Harrison-Caldwell, M. (2021). *No more periods when texting. Period*. https://www.nytimes.com/2021/06/29/crosswords/texting-punctuation-period.html?mc_cid=478000030a&mc_eid=802c82c476.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. (2017). *An update to compiled ORF norms (Technical Report No. 1702)*. Eugene, OR, Behavioral Research and Teaching, University of Oregon.

Herring, S. C. (2004). Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online communities. In S. Barab, R. Kling, & J. H. Gray (A cura di), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 338-376). Cambridge, Cambridge University Press.

Hidi, S., & Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, *41(2)*, 111-127.

INVALSI (2018a). *Descrittori dei livelli INVALSI*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Descrittori%20dei%20livelli%20sintetici%20INVALSI%20-%20ITALIANO.pdf.

INVALSI (2018b). *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

INVALSI (2019). *Rapporto nazionale prove INVALSI 2019*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf.

Ipertesto (n. d.). *Treccani*. http://www.treccani.it/enciclopedia/ipertesto/.

Israel, S. E. (A cura di) (2018). *Handbook of Research on Reading Comprehension. Second Edition*. New York, The Guilford Press.

Integrazione degli stranieri (n. d.). *Repubblica e Cantone Ticino*. https://www4.ti.ch/di/integrazione-degli-stranieri/home/.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models. Toward a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge, Cambridge University Press.

Johnson-Laird, P. N. (1988). *The Computer and the Mind: An Introduction to Cognitive Science*. Harvard, Harvard University Press.

Johnson-Laird, P. N., & Bara, B. (1982). *The Figural Effect in Syllogistic Reasoning*. Sussex, Mimeo Laboratory of Experimental Psychology.

Johnson-Laird, P. N., & Steedman, M. J. (1978). The psychology of syllogisms. *Cognitive Psychology*, *10*, 64-99.

Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science and Technology*, *7(4)*, 396-403.

Jucker, A., & Dürscheid, C. (2012). The linguistics of Keyboard-to-screen communication. A new terminological framework. *Linguistik Online*, *56(6)*, 39-64.

Kant, I. (1963 [1787]). *Kritik der reinen Vernunft*. Leipzig, Reclam.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge: MIT Press.

Karmiloff-Smith, A. (2015). An alternative to domain-general or domain-specific frameworks for theorizing about human evolution and ontogenesis. *AIMS Neuroscience*, *2(2)*, 91-104.

Karmiloff-Smith, A., Casey, B. J., Massand, E., Tomalski, P., & Thomas, M. S. C. (2014). Environmental and genetic influences on neurocognitive development: The importance

of multiple methodologies and time-dependent intervention. *Clinical Psychological Science*, *2(5)*, 628-637.

Karmiloff-Smith, A., Thomas, M., & Johnson, M. (A cura di) (2018). *Thinking Developmentally from Constructivism to Neuroconstructivism*. *Selected Works of Annette Karmiloff-Smith*. New York, Routledge.

Kemper, S. (1983). Measuring the inference load of a text. *Journal of Educational Psychology*, *75(3)*, 391-401.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, *95*, 163-182.

Kintsch, W. (1993). Information accreditation and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, *16*, 193-202.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Greene, E. (1978). The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*, *1(1)*, 1-13.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*, 363-394.

Kintsch, W., & Vipond, D. (1979). Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory. In L. Nilsson (A cura di), *Perspectives on Memory Research* (pp. 329-365). Mahwah, Lawrence Erlbaum.

Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading. Literature Review*. https://www.nfer.ac.uk/publications/edr01/edr01.pdf.

Knott, G. P. (1986). Literacy in the Secondary school. In J. Orasanu (A cura di), *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 203-213). Hillsdale-London, Lawrence Erlbaum Associates.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, *95(1)*, 3-21.

La Mantia, F. (2012). *Che senso ha? Polisemia e attività di linguaggio*. Milano, Mimesis.

Lala, L. (2011). *Testi, tipi di*. https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.

Langston, M., & Trabasso, T. (1999). Modeling causal integration and availability of information during comprehension of narrative texts. In H. Van Oostendorp, & S. R. Goldman (A cura di), *The Construction of Mental Representation during Reading* (pp. 29-69). Hillsdale-London, Lawrence Erlbaum Associates.

Lastrucci, E. (1995). Che cosa significa comprendere un testo. In G. Benvenuto, E. Lastrucci, & A. Salerni (A cura di), *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello adolescenziale* (pp. 13-64). Roma, Anicia.

Lavinio, C. (2000). Tipi testuali e processi cognitivi. In F. Camponovo, & A. Moretti (A cura di), *Didattica ed educazione linguistica* (pp. 125-144). Firenze, La Nuova Italia.

Lavinio, C. (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Roma, Carocci.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press.

Levinson, S. (2000). *Presumptive Meanings. The Theory of Generalized Conversational Implicature*. Cambridge-London, Massachussets Institute of Technology.

Levorato, M. C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna, Il Mulino.

Levorato, M. C. (2000). Il processo di comprensione. In M C. Levorato, *Le emozioni della lettura* (pp. 11-35). Bologna, Il Mulino.

Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity. *Journal of Child Language*, *19*, 415-433.

Likert, R. A. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, *140(22)*, 5-54.

Ling, R., & Baron, N. (2007). Text messaging and IM linguistic comparison of American college data. *Journal of Language and Social Psychology*, *26(3)*, 291-298.

Litosseliti, L. (2011). *Research Methods in Linguistics*. London, Continuum.

Long, D. L., Seely, M. R., Oppy, B. J., & Golding, J. M. (1996). *The Role of Inferential Processing in Reading Ability*. Hillsdale NJ, Lawernce Erlbaum Associates.

Lucisano, P. (1989). *Lettura e comprensione*. Torino, Loescher.

Lucisano, P., & Siniscalco, M. T. (1989). Motivazione e atteggiamenti nei confronti della lettura. In P. Lucisano (A cura di), *Lettura, leggibilità, comprensione* (pp. 220-239). Torino, Loescher.

Lumbelli, L. (1982). *La comunicazione*. Bologna, Il Mulino.

Lumbelli, L. (1988). *Incoraggiare a leggere*. Firenze, La Nuova Italia.

Lumbelli, L. (2002). Bridging e sintetica. In G. L. Beccaria, & C. Marello (A cura di), *La parola al testo (vol. 2)* (pp. 232-246). Alessandria, Edizioni dell'Orso.

Lumbelli, L. (2003). Per un confronto consapevole della comprensione di testi: un approccio alla diagnosi ed alla stimolazione. In O. Albanese, P. A. Doudin, & D. Martin (A cura di), *Metacognizione ed educazione* (pp. 159-171). Milano, FrancoAngeli.

Lumbelli, L. (2007). Complex connective inference and a possible type of implicature. *Lingue e linguaggio*, *8(1)*, 85-100.

Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari, Laterza.

Maltese, A., Scifo, L., & Pepi, A. (2019). *Fare inferenze. Storie e attività per potenziare la comprensione del testo*. Torino, Erickson.

Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts and scenes*. Hillsdale NJ, Erlbaum.

Manetti, E. D. (2021). La "misura" della lettura negli studenti: le prove standardizzate nel contesto scolastico ticinese. In L. Cignetti, & E. D. Manetti (A cura di), *Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino. Fascicolo 2. La lettura a scuola* (pp. 40-69). Bellinzona, DECS.

Manetti, E. D. (2022). Leggere il "non-scritto". Uno studio circa l'impiego delle abilità inferenziali nella comprensione del testo scritto nelle scuole post-obbligatorie del Cantone Ticino. In *Atti del 5° Convegno sulle didattiche disciplinari. Lo sviluppo delle didattiche disciplinari come discipine scientifiche in Svizzera: bilancio e prospettive. Locarno, 8-9 aprile 2022* (pp. 403-409). https://doi.org/10.33683/dida.22.05.01.

Maria, K., & MacGinitie, W. H. (1982). Reading comprehension disabilities: Knowledge structures and non-accomodating text processing strategies. *Annals of Dyslexia*, *32*, 33-59.

Mason, L., Pluchino, P., & Tornatora, M. C. (2015). Eye-movement modeling of text and picture integration during reading: effects on processing and learning. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 172-187. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.004.

Mason, L., Pluchino, P., & Tornatora, M. C. (2016). Using eye-tracking technology as an indirect instruction tool to improve text and picture processing and learning. *British Journal of Educational Technology*, *47(6)*, 1083-1095. https://doi.org/10.1111/bjet.12271.

Mason, L., Scheiter, K., & Tornatora, M. C. (2017). Using eye movements to model the sequence of text-picture processing for multimedia comprehension. *Journal of Computer Assisted Learning*, *33(5)*, 443-460.

Mason, L., Tornatora, M. C., & Pluchino, P. (2013). Do fourth graders integrate text and pictures in processing and learning from an illustrated science text? Evidence from eye-movement patterns. *Computer and Education*, *60*, 95-109. https://doi.org/10.1111/jcal.12191.

McElvany, N., Kortenbruck, M., & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, *22(3-4)*, 207-219.

McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, *99(3)*, 440-466.

McLeod, S. (2019). *Likert scale*. https://www.simplypsychology.org/likert-scale.html.

Merini, C. (1991). *I problem della lettura*. Torino, Bollati Boringhieri.

Miller, G. A. (1999). On knowing a word. *Annual Review of Psychology*, *50*, 1-19.

Millis, K, & Graesser, A. C. (1994). The time-course of constructing knowledge-based inferences for scientific texts. *Journal of Memory and Language*, *33*, 583-599.

Mingioni, I. (2014). I connettivi inferenziali nel testo: un confronto tra la prosa giornalistica e letteraria dell'ultimo cinquantennio. In G. Ruffino, & M. Castiglione (A cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione. Testi presentati in CD al XII congresso della SILFI, Palermo, 22-24 settembre 2014* (pp. 122-124). Firenze, Franco Cesati.

Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P. H. Winston (A cura di), *The Psychology of Computer Vision* (pp. 111-142), New York, McGraw-Hill.

MIUR (2013). *Annali della pubblica istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.

Miyamoto, A., Pfost, M., & Artelt, C. (2019). The relationship between intrinsic motivation and reading comprehension: Mediating effects of reading amount and metacognitive knowledge of strategy use. *Scientific Studies of Reading*, *23(6)*, 445-460.

Monighetti, I. (1994). *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*. Firenze, La Nuova Italia.

Moretti, B. (2011). *Svizzera, italiano di*. https://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-di-svizzera_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.

Nardi, E. (2002). *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA*. Milano, FrancoAngeli.

Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. Snowling, & C. Hulme (A cura di), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 248-265). Oxford, Blackwell.

Nelson, K., & Brown, A. L. (1978). The semantic-episodic distinction in memory development. In P. A. Ornstein (A cura di), *Memory development in children* (pp. 233-241). Hillsdale NJ, Erlbaum.

Nelson, T. H. (1965). Complex information processing: A file structure for the complex, the changing and the indeterminate. In L. Winner (A cura di), *Proceedings of the 1965 20th National Conference* (pp. 84-100). New York, Association for Computing Machinery.

Nerlich, B. (A cura di) (2003). *Polisemy*. Berlino, De Gruyter.

Norton E., & Wolf, M. (2010). Rapid Automized Naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, *63(1)*, 427-452.

Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issue of causality in children's reading comprehension. In D. S. McNamara (A cura di), *Reading Comprehension Strategies* (pp. 47-71). New York, Lawrence Erlbaum.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2021). *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*. Roma, Carocci.

Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornoldi, & J. Oakhill (A cura di), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and intervention*. (pp. 69-92). Mahwah NJ, Erlbaum.

OECD (n. d.). *Organisation for Economic Co-operation and Development*. https://oecd.org.

OECD (2002). *Programme For International Student Assessment (PISA): Manual for the PISA 2000 Database*. https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33688135.pdf.

OECD (2019a). *PISA 2018. Assessment and Analytical Framework*. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b25efab8-en.pdf?expires=1646753553&id=id&accname=guest&checksum=246919B42A76C8C6E79BA3FED8AF8169.

OECD (2019b). *PISA 2018. Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1646753607&id=id&accname=guest&checksum=716D2902F037CD1B3028F928845C67F8.

OECD PISA (2006). *PISA Released Items – Reading*. https://www.oecd.org/pisa/38709396.pdf.

OECD PISA (2018). *PISA 2018 Technical Report. Chapter 13: Coding Reliability*. https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018%20TecReport-Ch-13-Coding-Reliability.pdf.

OECD PISA (2019). *PISA 2018 Released Field Trial. New Reading Items*. https://www.oecd.org/pisa/test/PISA-2018-Released-New-REA-Items.pdf.

Orientamento.ch (n. d.). *Formazioni. Il sistema educativo svizzero: visione d'insieme dei percorsi formativi e dei titoli rilasciati*. https://www.orientamento.ch/dyn/show/2800.

Orsolini, M. (1999). Imparare a leggere. In C. Pontecorvo (A cura di). *Manuale di Psicologia dell'Educazione* (pp. 145-172). Bologna, Il Mulino.

Palermo, M. (2010). *Interferenza*. https://www.treccani.it/enciclopedia/interferenza_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.

Palermo, M. (2017). *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*. Roma, Carocci.

Pandolfi, E. M. (2009). *LIPSI. Lessico di frequenza dell'italiano parlato nella Svizzera italiana*. Bellinzona, OLSI.

Pazzaglia, F., De Beni, R., & Cristante, F. (1994). *Prova di metacomprensione*. Firenze, Organizzazioni Speciali.

Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, *11*, 201-209.

Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). *The Acquisition of Reading Comprehension Skill. The Science of Reading: A Handbook*. Oxford, Blackwell.

Perrig, W., & Kintsch, W. (1985). Propositional and situational representation of text. *Journal of Memory and Language*, *24(5)*, 503-518. https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90042-7.

Pham, G., Helbling, L., Verner, M., & Ambrosetti, A. (2019). *ÜGK-COFO-VeCoF 2017 Results: Technical Appendices*. https://cofo-suisse.ch/cofo-2017.

Piaget, J. (1964). Le développement mental de l'enfant. In J. Piaget, *Six études de psychologie* (pp. 9-86). Genève, Gonthier.

Piaget, J. (1972). Intellectual development from adolescence to adulthood. *Human Development*, *15*, 40-47.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The Child's Conception of Space*. London, Routledge.

Piano cantonale degli studi liceali (n. d.). https://www4.ti.ch/decs/ds/sims/scuole/liceo/piani-di-studio-liceo/.

Piano degli studi della Scuola cantonale di commercio. Bellinzona (2017). https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIMS/documenti/PianiStudio/PS_SCC_2017.pdf.

Piano di formazione della scuola media (2004). https://fondo-gianini.supsi.ch/190/2/2004-SM_programma.pdf.

Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese [PSSOT] (2015). https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf.

Piano quadro degli studi per le scuole svizzere di maturità (1994). https://edudoc.ch/record/32272/files/piano_quadro_maturita_i.pdf.

Piano quadro d'insegnamento per le scuole specializzate (2018). https://edudoc.ch/record/133061?ln=it.

Pichert, J. W., & Anderson, R. C. (1977). Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, *69(4)*, 309-315.

Piemontese, M. E. (1991). Scrittura e leggibilità: "Due parole". In M. A. Cortelazzo (A cura di), *Scrivere nella scuola dell'obbligo* (pp 151-167). Firenze, La Nuova Italia.

Piemontese, M. E. (1996). *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli, Tecnodid.

PISA (n. d.). *PISA Schweiz. Beispielaufgaben*. https://pisa-svizzera.ch/wp-content/uploads/2021/09/PISA2022_MS_I_Beispielaufgaben-2000-2012_210929.pdf.

Pontecorvo, C., & Pontecorvo, M. (1986). *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*. Bologna, Il Mulino.

Prandi, M. (2006). *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*. Torino, UTET.

Pressley, M. (2000). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (A cura di), *Handbook of Reading Research: Volume III* (pp. 545-561). New York, Longman.

Pressley, M. (2002). Improving comprehension instruction: A path for the future. In C. C. Block, L. Gambrell, & M. Pressley (A cura di). *Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice* (pp. 385-399). San Francisco, Jossey-Bass.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Programma quadro per l'insegnamento della cultura generale (2006). https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/it/dokumente/rahmenlehrplan_fuerdenallgemeinb

ildendenunterrichtinderberuflich.pdf.download.pdf/programma_quadroperlinsegnamentodellaculturageneralenellaformazi.pdf.

Programmi di istituto (n. d.). https://www4.ti.ch/decs/dfp/icgsp/informazioni/programmi-di-istituto/.

Programmi per la scuola elementare (1984). https://fondo-gianini.supsi.ch/189/1/1984_SE_programma.pdf.

Propp, V. (2000 [1928]). *Morfologia della fiaba*. Torino, Einaudi.

Reder, L. M. (1980). The role of elaboration in the comprehension and retention of prose. A critical review. *Review of Educational Research*, *50*, 5-53.

Renzi, L. (2012). Parlare l'italiano ieri, oggi e domani. In L. Renzi, *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento* (pp. 133-147). Bologna, Il Mulino.

Riccitelli, C. (1992). *Il processo di comprensione nella lettura*. Pisa, Edizioni del Cerro.

Rickheit, G., Schnotz, W., & Strohner, H. (1985). The concept of inference in discourse comprehension. In G. Rickheit, & H. Strohner (A cura di), *Inferences in Text Processing* (pp. 3-49). North-Holland, Elseviert Science Publishers.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino, Einaudi.

Rodriguez-Brown, F. (2011). Family literacy. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (A cura di), *Handbook of Reading Research (vol. 4)* (pp. 726-753). New York, Routledge.

Rollo, D. (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e sociali*. Roma, Carocci.

Rouet, J., Vörös, Z., & Pléh, C. (2012). Incidental learning of links during navigation: The role of visuo-spatial capacity. *Applied Cognitive Psychology*, *22*, 389-406.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spyro, C. B. Bertram, & W. F. Brewer (A cura di), *Theoretical issues in Reading Comprehension* (pp. 33-58). London, Routledge.

Rumelhart, D. E. (1984). Understanding understanding. In J. Flood (A cura di), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose* (pp. 1-20). Newark, International Reading Association.

Rumelhart, D. E., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R. Anderson, R. J. Spiro, & W. Montague (A cura di), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 99-135). Hillsdale NJ, Erlbaum.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25(1)*, 54-67.

Ryolo, I., & Zedda, A. (2021). Alcuni esempi di attività di lettura. In L. Cignetti, & E. D. Manetti (A cura di), *Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino. Volume 2. La lettura a scuola* (pp. 70-87). Bellinzona, DECS.

Sabatini, F. (1985). L'"italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In G. Holtus, & E. Radtke (A cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (pp. 154-184). Tübingen, Narr.

Sabatini, F. (1990). Una lingua ritrovata: l'italiano parlato. *Studi Latini e Italiani*, *4*, 215-234.

Sabatini, F., & Coletti, V. (2008). *Il Sabatini Coletti. Dizionario della lingua italiana*. Milano, Rizzoli-Larousse.

Salvisberg, M., Ambrosetti, A., Jörimann Vancheri, B., & Moretti, A. (2019). *Verifica delle competenze fondamentali (VeCoF) 2017. Risultati ticinesi nelle lingue dell'8° anno scolastico*. https://www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/eventi-comunicazione/news/2019/Rapporto-lingue_DEF/Rapporto%20lingue%20.pdf.

Salvisberg, M., & Crotta, F. (2019). *PISA 2018: primi risultati per il Canton Ticino*. https://m3.ti.ch/COMUNICAZIONI/186763/PISA%202018_Primi%20risultati%20per%20il%20Canton%20Ticino.pdf.

Sanford, A. J., & Garrod, S. C. (1998). The role of scenario mapping in text comprehension. *Discourse Processes*, *26(2-3)*, 159-190. https://doi.org/10.1080/01638539809545043.

Santillan, E. (2009). *Digitale Jugendkommunikation in der Informationsgesellschaft. Spanisch, Italienisch und Deutsch im Vergleich*. Wien, Praesens Verlag.

Savoia, S., & Vitale, E. (A cura di) (2008). *Lo Svizzionario. Splendori, miserie e segreti della lingua italiana in Svizzera*. Bellinzona, Torriani.

Sbisà, M. (1991). Sperimentazione di strategie pragmatiche nella comprensione e produzione di testi scritti. In M. A. Cortelazzo (A cura di), *Scrivere nella scuola dell'obbligo* (pp. 171-191). Firenze, La Nuova Italia.

Sbisà, M. (2005). Comunicazione implicita e razionalità argomentativa. In S. Bonfiglioli & C. Marmo (A cura di), *Retorica e scienze del linguaggio. Teorie e pratiche dell'argomentazione e della persuasione. Atti del X congresso nazionale, Rimini, 19-21 settembre 2003* (pp. 187-207). Roma, Aracne.

Sbisà, M. (2007). *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*. Roma-Bari, Laterza.

Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *48(4)*, 369-385.

Schank, R. C. (1975). The structure of episodes in memory. In D. Bobrow & A. Collins (A cura di), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Sciences* (pp. 237-272). New York, Academic Press.

Schank, R. C. (1992). *Il lettore che capisce. Il punto di vista dell'intelligenza artificiale*. Firenze, La Nuova Italia.

Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale NJ, Erlbaum.

Schiefele, U. (1990). The influence of topic interest, prior knowledge, and cognitive capabilities on text comprehension. In J. M. Pieters, K. Breuer & P. Simons (A cura di), *Learning Environments* (pp. 323-338). Berlin, Springer.

Schneider, W., & Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search and attention. *Psychological Review*, *84(1)*, 1-66.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf.

Scrimin, S., & Mason, L. (2015). Does mood influence text processing and comprehension? Evidence from an eye-movement study. *British Journal of Educational Psychology*, *85(3)*, 387-406. https://doi.org/10.1111/bjep12080.

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana [SUPSI] (2020). *A scuola in Ticino durante la pandemia di Covid-19*. https://ricercascuola2020.supsi.ch/.

Serianni, L. (2021). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino, UTET.

Siever, C. M. (2019). Iconographetic communication. In E. Giannoulis & L. Wilde (A cura di), *Emoticons, Emoji and Kaomoji. The Transformation of Communication in the Digital Age* (pp. 127-147). London, Routledge.

Singer, M., Harkness, D., & Stewart, S. T. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse Processes*, *24(2-3)*, 199-228.

Slobin, D. I. (1987). Thinking for speaking. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 435-445.

Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Oxford, Blackwell.

Springer, S. E., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2018). The role of interest in reading comprehension. In S. E. Israel (A cura di), *Handbook of Research on Reading Comprehension. Second Edition* (pp. 519-542). New York, The Guilford Press.

Stadtler, M. & Bromme, R. (2014). The content-source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. In D. Rapp & J. Braasch (A cura di), *Processing Inaccurate Information: Theoretical and Applied Perspectives from Cognitive Science and the Educational Sciences* (pp. 379-402). Cambridge, MIT Press.

Stauffer, R. G. (1969). *Teaching Reading as a Thinking Process*. New York, Harper & Row.

Stojmenova, R. (2014). Catafora *au sens strict* vs catafora *au sens large*. Problemi di definizione e di delimitazione. In I. Korzen, A. Ferrari & A. M. de Cesare (A cura di), *Tra romanistica e germanistica: lingua, testo, cognizione e cultura* (pp. 277-291). Berna, Lang.

Stojmenova, R. (2017). *La catafora nell'italiano contemporaneo. Aspetti teorici, descrittivi ed esplicativi*. Alessandria, Edizioni dell'Orso.

Taylor, W. L. (1956). Recent developments in the use of "Cloze Procedure". *Journalism Quarterly*, *33*, 42-99.

Technorati (n. d.). https://technorati.com/.

Thaler, V. (2003). *Chat-Kommunikation im Spannungsfeld zwischen Oralität und Literalität*. Berlin, Verlag für Wissenschaft und Forschung.

Thüring, M., Grossmann, I, & Wender, K. F. (1985). Causal and temporal inferences and their effects on memory for discourse. In G. Rickheit & H. Strohner (A cura di), *Inferences in Text Processing* (pp. 273-285). North-Holland, Elseviert Science Publishers.

Tressoldi, P. E., & Zamperlin, C. (2007). La valutazione della comprensione del testo: proposta di una batteria di approfondimento. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, *11(2)*, 271-290.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (A cura di), *Organization of Memory* (pp. 381-403). New York, Academic Press.

Tulving, E. (1993). What is episodic memory? *Current Directions in Psychological Science*, *2(3)*, 67-70.

Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale (2019-2020). *Scuola media… e poi ?* https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UOSP/download/2019-2020_Scuola_media_e_poi/15/.

Van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais, & K. Rayner (A cura di), *Comprehension Processes in Reading* (pp. 423-446). Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Van den Broek, P., Bohn-Gettler, C., Kendeou, P., & Carlson, S. (2011). When a reader meets a text. The role of standards of coherence in reading comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (A cura di), *Text Relevance and Learning from Text* (123-139). Charlotte (NC), Information Age.

Van den Broek, P., Lorch, R. F. Jr., Linderholm, T., & Gustafson, M. (2021). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition*, *29(8)*, 1081-1087.

Van der Linden, M. (1998). The relationship between working memory and long-term memory. *Académie des Sciences*, *Paris, Sciences de la vie*, *321*, 175-177.

Van Dijk, T. A. (1978). Recalling and summarizing complex discourse. In K. Holker & W. Burghardt (A cura di), *Text Processing* (pp. 50-114). Berlin-New York, de Gruyter.

Van Dijk, T. A. (1980a). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Lectures in Discourse, Interaction and Cognition*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Van Dijk, T. A. (1980b). *Testo e contesto. Studi di semantica e pragmatica del discorso*. Bologna, Il Mulino.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press.

Vegliante, R. (2016). *La sperimentazione di percorsi didattici nella scuola dell'infanzia per lo sviluppo delle abilità inferenziali di lettura*. [Tesi di dottorato]. Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di scienze umane, filosofiche e della formazione. http://elea.unisa.it/jspui/bitstream/10556/2298/2/tesi%20R.%20Vegliante.pdf.

Verheij, B. (2018). On coherent arguments and their inferential roles. In S. Oswald & D. Maillat (A cura di), *Argumentation and Inference. Proceedings of the 2nd European Conference on Argumentation, Fribourg 2017* (pp. 385-404). United Kingdom, College Publications.

Walczyk, J. A., & Griffith-Ross, D. A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *Reading Teacher*, *60(6)*, 560-569.

Warren, W. H., Nicholas, D. W., & Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. In R. O. Freedle (A cura di), *New Directions in Discourse Processing. Vol. II* (pp. 23-52). Norwood, Ablex.

Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg, Quelle & Meyer.

Wilson, P. T., & Anderson, R. C. (1986). What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehension. In J. Orasanu (A cura di), *Reading Comprehension:*

From Research to Practice (pp. 31-48). Hillsdale-London, Lawrence Erlbaum Associates.

Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. New York, Harper.

Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World*. New York, Harper.

Zaccoletti, S., Altoè, G., & Mason, L. (2020). Enjoyment, anxiety and boredom, and their control-value antecedents as predictors of reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, *79*, 1-11.

Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Coradi Vellacott, M., Huber, M., & Zutavern, M. (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel, EDK.

Zingarelli (2020). *LoZingarelli. Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli*. Bologna, Zanichelli.

Zwaan, R. A., Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, *21*, 386-397.

Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, *123(2)*, 162-185. https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.2.162.

APPENDICE

ABITUDINI DI LETTURA DEGLI ALLIEVI E DELLE ALLIEVE
NELLE SCUOLE MEDIE E MEDIO-SUPERIORI DEL CANTON TICINO

Questionario

Ti ringrazio per la tua partecipazione a questo breve questionario (12 domande) sulle abitudini di lettura dei giovani studenti del Canton Ticino. Le tue risposte saranno molto utili per un progetto di ricerca che si sta svolgendo presso la SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana) in collaborazione con l'Università di Berna, perciò ti chiedo di concentrarti e di lavorare al meglio delle tue possibilità.
Quando avrai terminato il questionario, non dimenticarti di caricarlo nuovamente su Moodle!

Da questo momento hai a disposizione 30 minuti per rispondere alle domande.

☺ Buon lavoro ☺

Prima di iniziare ti chiedo di indicarmi se sei:

- ☐ una ragazza
- ☐ un ragazzo

Quanti anni hai? Indica anche il tuo anno di nascita: _____

1. Quanti libri leggi, in media, in un anno, per tuo interesse personale (non come compito scolastico)? (1 risposta)

- ☐ Nessuno
- ☐ Tra 1 e 2
- ☐ Tra 3 e 5
- ☐ Tra 5 e 10
- ☐ Tra 10 e 25
- ☐ Più di 25

2. Sapresti stimare quanti libri (escludendo atlanti e dizionari) ci sono in casa tua? Tieni presente i tuoi, quelli dei tuoi fratelli e delle tue sorelle (se ne hai) e quelli dei tuoi genitori. (1 risposta)

- ☐ Nessuno
- ☐ Tra 1 e 50
- ☐ Tra 50 e 100
- ☐ Tra 100 e 250
- ☐ Tra 250 e 500
- ☐ Più di 500

3. Per quale motivo leggi i libri? (1 risposta)

- ☐ Perché sono obbligato (ad esempio per compiti scolastici)
- ☐ Perché mi piace e mi diverte
- ☐ Perché mi consente di imparare cose nuove
- ☐ Altro (specificare): _____

4. Quanto tempo trascorri a leggere libri per il tuo piacere personale? (1 risposta)

- ☐ Da 0 a 1 ora alla settimana
- ☐ Da 2 a 10 ore alla settimana
- ☐ Nettamente più di 10 ore alla settimana
- ☐ Altro (specificare): _____

5. Quale supporto preferisci per leggere un libro? (1 risposta)

- ☐ Libro cartaceo
- ☐ Tablet
- ☐ E-book Reader (es. Kindle, Tolino)
- ☐ Cellulare
- ☐ Computer

6. Quali generi di libri leggi di solito? (più risposte possibili)

- ☐ Romanzo storico / Biografia
- ☐ Romanzo d'amore
- ☐ Giallo / Mistero
- ☐ Fantasy
- ☐ Saggistica
- ☐ Poesie / Epica
- ☐ Romanzo d'avventura / Azione
- ☐ Satire (comicità)
- ☐ Fumetti (classici o manga)
- ☐ Altro (specificare): _____

7. Come si intitola il libro che stai leggendo in questo momento?

_____

_____

8. Si tratta di un libro per la scuola, oppure di un libro che hai scelto liberamente?

_____

9. Se non stai leggendo adesso, quando hai letto l'ultimo libro? Come si intitolava?

_____

_____

10. Oltre ai libri, quali altri testi scritti leggi più spesso? (più risposte possibili)

- ☐ Messaggini (es. SMS, WhatsApp, Messenger, Telegram)
- ☐ Articoli di giornale (es. Corriere del Ticino, La Regione, Corriere della Sera)
- ☐ Articoli brevi (es. TIO/20Minuti, BBC News, Blick)
- ☐ Post / Tweet sui Social Networks (es. Facebook, Twitter, Instagram)
- ☐ Post sui blog
- ☐ Ricette di cucina
- ☐ Articoli e saggi scientifici
- ☐ Articoli in giornali di gossip / riviste
- ☐ Fumetti
- ☐ Sottotitoli (ad esempio in un episodio di una serie TV)
- ☐ Altro (specificare): _____

11. Quali sono le lingue nelle quali leggi i testi scritti che hai crociato nella domanda 10? Questa lingua la parli anche a casa? (più risposte possibili)

Lingua	**Leggo i testi**	**La parlo a casa**
Italiano		
Dialetto ticinese		
Svizzero tedesco		
Tedesco		
Francese		
Inglese		
Spagnolo		
Portoghese		
Serbo		
Croato		
Russo		
Albanese		
Polacco		
Turco		
Arabo		
Altro (specificare):		

12. Sei d'accordo o in disaccordo con le affermazioni seguenti? Sottolinea o evidenzia il numero che meglio descrive tua esperienza personale; tieni presente che 1 significa "molto in disaccordo", 5 "molto d'accordo", mentre 3 è la risposta "neutra" (1 risposta per ogni affermazione).

Leggo molto velocemente. 1 2 3 4 5
Quando leggo, capisco la maggior parte di quello che ho letto. 1 2 3 4 5
Quando mi accorgo di non avere capito qualcosa in un testo, torno indietro e lo rileggo. 1 2 3 4 5
Quando un testo tratta di un argomento che già conosco, riesco a comprenderlo più facilmente. 1 2 3 4 5
Mi piacerebbe avere più tempo a disposizione per leggere. 1 2 3 4 5
Trascorro più tempo facendo altre attività che leggendo. 1 2 3 4 5 Se è così, indica quali sono queste altre attività: _____ _____ _____

QL pilota: Analisi dei risultati

Come già illustrato brevemente nell'introduzione a questo lavoro, la ricerca prevede due momenti di raccolta dati: il primo relativo a un questionario atto a rilevare le abitudini di lettura degli allievi (di seguito QL), e il secondo legato alla somministrazione di una prova di lettura. Il questionario pilota viene somministrato principalmente per due motivi: primariamente per testare se le domande, in questa forma, forniscono dei dati comparabili a quelli già emersi dalle ricerche precedenti su scala regionale, nazionale e internazionale; secondariamente per guidare la scelta dei testi che verranno sottoposti agli allievi nella prova di lettura (per quanto concerne le inferenze, infatti, risulta più utile testare gli allievi su tipologie e generi testuali a loro familiari).

L'esposizione dei risultati in questa sezione prevede che ogni domanda sia trattata singolarmente in una sezione dedicata. La domanda, con le relative opzioni di risposta, viene riportata all'inizio e successivamente vengono presentati i risultati delle due classi, relativi a quella domanda specifica, sotto forma di grafico. Le risposte degli allievi sono differenziate da due colonne di colori differenti: blu per le prime, rosso per le seconde. L'asse verticale ha sempre valore 40, ma bisogna tenere presente che il 100% dei partecipanti per le prime corrisponde a 39, mentre per le seconde a 40; l'asse orizzontale, invece, riporta le opzioni di risposta relative alla domanda analizzata. L'unità scalare scelta per l'indicazione dei risultati è 2 (che, dato il campione molto ristretto, sono rappresentati numericamente e non in percentuale). Successivamente, si procede con una breve spiegazione della domanda, l'indicazione della bibliografia di riferimento (se applicabile) e l'analisi dei risultati.

La raccolta dei dati è avvenuta verificando singolarmente ogni questionario e inserendo manualmente i dati nel documento di riferimento. Nessuno, oltre ai ricercatori e alle persone autorizzate, ha avuto accesso a questi dati prima della loro elaborazione, anonimizzazione ed esposizione in questa sede.

Domanda 1

Domanda 1	Opzioni di risposta: 1 (a scelta)
Quanti libri leggi, in media, in un anno per tuo interesse personale?	• Nessuno • Tra 1 e 2 • Tra 3 e 5 • Tra 5 e 10 • Tra 10 e 25 • Più di 25

Tabella A1.1. Domanda e opzioni di risposta.

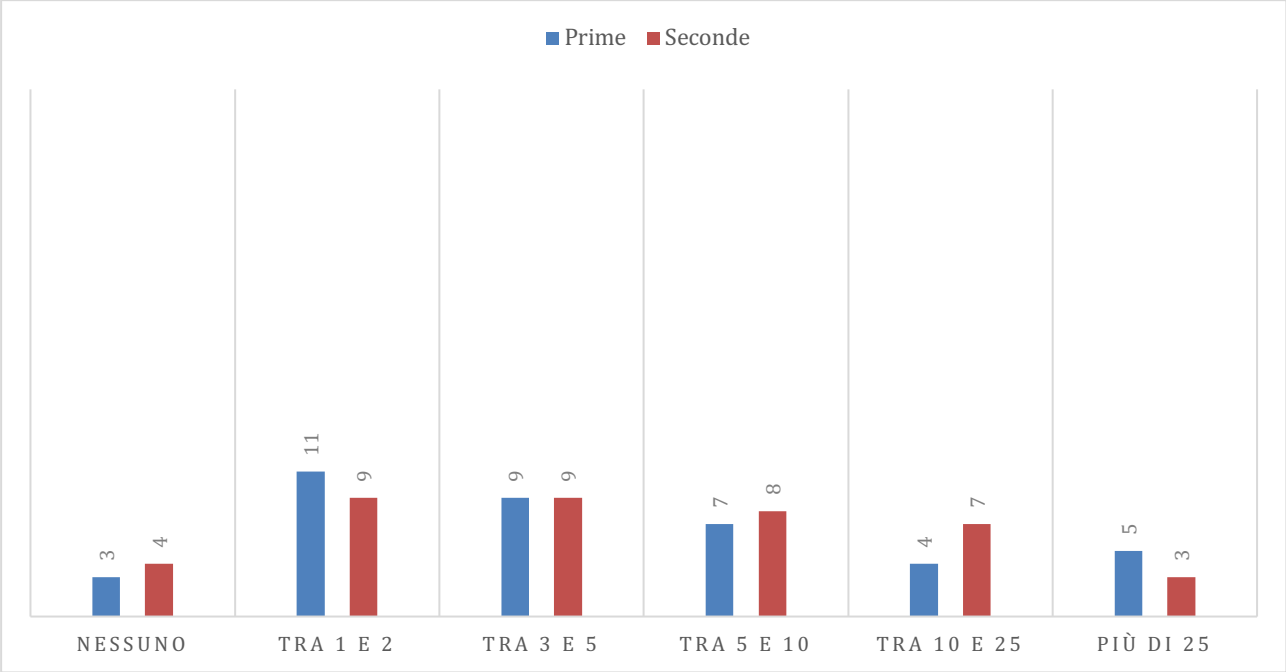


Tabella A1.2. Rappresentazione grafica dei risultati.

Questa prima domanda vuole innanzitutto rilevare a quale tipologia di lettori appartengono gli allievi dei primi due anni di scuola post-obbligatoria e se emergono delle differenze significative sulla base di variabili quali la classe, la sede scolastica frequentata e il sesso dei partecipanti. Siccome il campione sottoposto a QL pilota appartiene alla medesima sede, non si riscontrano differenze significative.

Nelle classi di prima, la maggior parte degli allievi dichiara di leggere per proprio piacere personale mediamente tra uno e cinque libri all'anno: le risposte più scelte risultano infatti "Tra 1 e 2" e "Tra 3 e 5", rispettivamente corrispondenti al 28,2% e al 23,1% del totale del campione. Questo dato corrisponde a quanto emerso anche da indagini precedentemente

svolte con un target di allievi molto simile (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019, pp. 60-70; OECD 2019b, pp. 67-70). La maggior parte degli allievi di prima si può dunque definire un lettore occasionale o addirittura un non-lettore, considerando la media di uno o due libri all'anno: poco meno del 60% di loro legge cinque o meno libri all'anno, mentre solo un 40% ne legge dai cinque in su (in media circa uno ogni due mesi).

Anche per quanto concerne il genere degli allievi che leggono di più o di meno vi è una conferma dei dati ricavati dai questionari delle prove standardizzate: «in tutti i Paesi di riferimento e in tutti gli anni d'indagine considerati le ragazze denotano un maggiore piacere per la lettura rispetto ai ragazzi» (Consorzio PISA.ch, 2019, p. 62). Infatti, se si considerano le prime tre risposte della tab. A1.2. (che indicano un numero minore di libri letti) queste sono state date in prevalenza da allievi di genere maschile, mentre le ragazze si trovano per la maggior parte nella seconda metà della tabella (in cui le opzioni indicano un numero maggiore di libri letti).

I risultati degli allievi di seconda differiscono leggermente rispetto a quelli degli allievi di prima, in quanto vi è una distribuzione più eterogenea tra le risposte date. A livello di percentuale vi è una sorta di equilibrio tra la prima metà della tabella e la seconda: il 55% degli allievi si può definire un lettore occasionale (che legge dunque meno di 5 libri all'anno), mentre il restante 45% legge regolarmente; addirittura vi è un 25% che dichiara di leggere oltre 10 libri all'anno. Le percentuali relative al genere dei lettori rispecchiano il medesimo quadro evidenziato precedentemente.

Un dato che risalta nel grafico delle seconde è vedere come la percentuale di non lettori (coloro che dichiarano di non leggere alcun libro) sia superiore a quella delle prime, e addirittura supera di un'unità quella dei "super-lettori" (coloro che leggono più di 25 libri all'anno). Questo, seppure in piccola scala, conferma la tendenza evidenziata dai questionari delle prove standardizzate, ma anche da altri studi di portata internazionale, dove si evidenzia sempre più che, man mano che gli studenti crescono, l'attività di lettura viene vista sempre meno come qualcosa di piacevole, poiché vengono introdotte altre attività che competono con quelle di lettura («*reading enjoyment decreases as students become older because of the introduction of other activities that compete with reading activities*», Zaccoletti, Altoè & Mason, 2020, p. 3).[1] La seguente affermazione va tenuta presente durante l'intera esposizione dei risultati, in quanto vi sono ulteriori dati ricavati dal questionario che confermano questa tendenza (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019, pp. 61-64).

[1] Si ipotizza che questa diminuzione possa essere dovuta anche all'aumento del carico di lavoro man mano che lo studente prosegue nei suoi studi.

Siccome questa domanda ha fornito dei risultati in linea non solo con gli studi attuali sulle abitudini di lettura, ma che completano anche il quadro dei dati ricavati dalle prove standardizzate, essa sarà mantenuta identica nella sua formulazione e nelle opzioni di risposta anche nel questionario principale.

Domanda 2

Domanda 2	Opzioni di risposta: 1 (a scelta)
Sapresti stimare quanti libri (escludendo atlanti e dizionari) ci sono in casa tua? Tieni presente i tuoi, quelli dei tuoi fratelli e delle tue sorelle (se ne hai) e quelli dei tuoi genitori.	• Tra 1 e 50 • Tra 50 e 100 • Tra 100 e 250 • Tra 250 e 500 • Più di 500

Tabella A2.1. Domanda e opzioni di risposta.

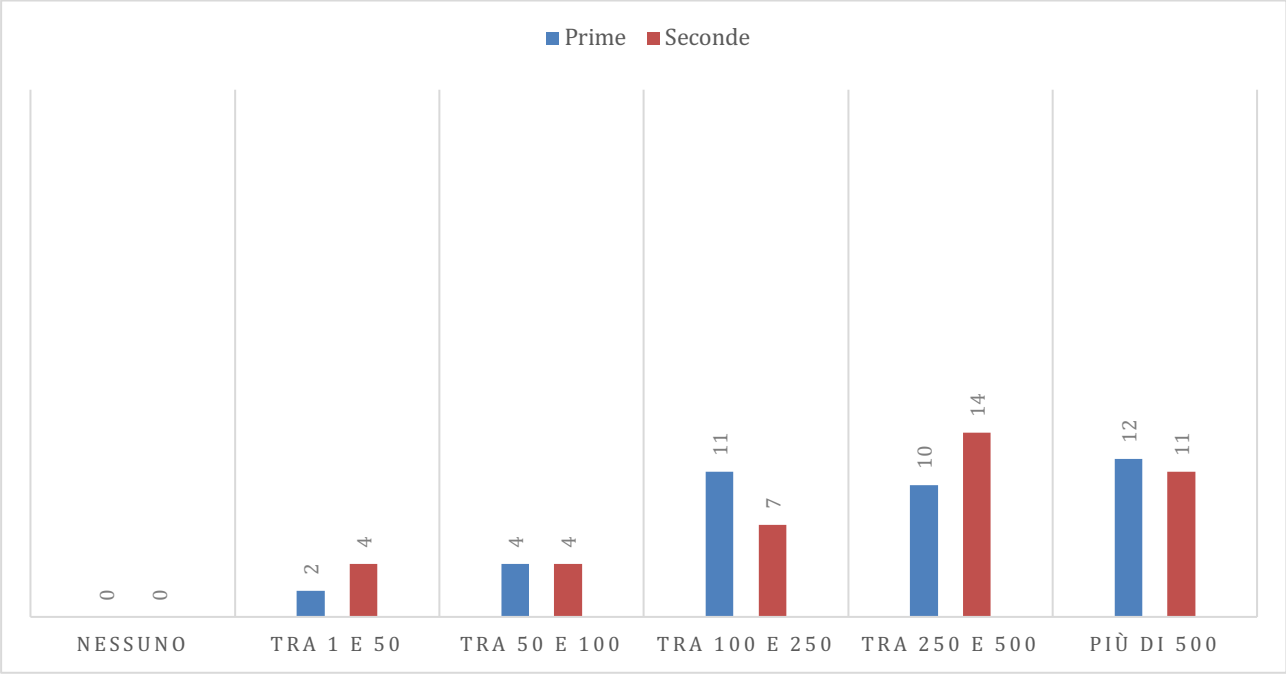


Tabella A2.2. Rappresentazione grafica dei risultati.

La seconda domanda chiede che gli allievi stimino quanti libri sono presenti nel loro nucleo familiare; questa domanda ha una formulazione molto simile ad altre presenti nei questionari svolti nell'ambito delle prove standardizzate (in particolare VeCoF). Le opzioni di risposta sono sei, in ordine crescente, e l'allievo ne può indicare soltanto una.

Come evidenziato in studi recenti (cfr. ad esempio Rodriguez-Brown, 2011, ed Edwards et al., 2018), le biblioteche casalinghe rimangono un ottimo stimolo alla lettura, soprattutto nelle prime fasi relative all'avvicinamento ai libri. In generale l'alfabetizzazione che viene dagli stimoli presenti nel contesto familiare (*family literacy*) è molto importante nello sviluppo non solo delle capacità di lettura dell'individuo, ma anche per la sua motivazione e per il suo interesse nei confronti di questa attività. Per questo, un contatto

(anche visivo) con i libri può avere un impatto non indifferente sulle abitudini di lettura. Così come gli studenti che sono esposti a un ambiente di classe ricco di libri mostrano una competenza di lettura e comprensione maggiore («*students exposed to a book-rich classroom environment [experience] increased reading comprehension*», Edwards et al., 2018, p. 575), lo stesso si riscontra anche nell'ambiente familiare. In generale, sia gli allievi di prima sia quelli di seconda dichiarano di possedere una più o meno ben fornita biblioteca casalinga; addirittura più del 50% di loro possiede 250 libri e oltre. Nessun allievo ha dichiarato di non avere libri a casa propria.

Sembra esserci una correlazione tra questi dati e le risposte alla domanda precedente: infatti, chi appartiene alla categoria dei "lettori occasionali", o addirittura dei "non-lettori", in questa domanda è tra coloro che hanno indicato di possedere un minor numero di libri a casa propria. È inoltre interessante discutere brevemente il dato "Tra 1 e 50", che ha trovato maggiori adesioni tra gli studenti di seconda (10%). Questo potrebbe essere direttamente collegato alla quinta domanda relativa ai mezzi preferiti per la lettura. Siccome i dispositivi elettronici stanno assumendo un ruolo sempre di maggior rilievo anche nello spazio dedicato ai libri e alla lettura (cfr. Cignetti & Manetti, 2021), può darsi che alcuni allievi preferiscano scaricare un nuovo libro in formato elettronico invece dell'esemplare cartaceo; questa ipotesi potrebbe giustificare l'esiguo numero di libri effettivamente presenti in casa loro.

Per potere ottenere dei risultati più precisi in merito a questa variabile, nella versione definitiva di QL si è deciso di mantenere la domanda ma di operare alcuni accorgimenti, abbandonando quindi la suddivisione standard utilizzata invece per QL pilota. Si è deciso di concentrarsi principalmente su chi dichiara di possedere un numero limitato di libri nella propria biblioteca familiare, e di conseguenza di adattare le opzioni di risposta come segue: "Tra 1-10", "Tra 10-20", "Tra 20-50", "Tra 50-150", "Nettamente più di 150". Questo, si ipotizza, potrebbe fornire maggiori indicazioni sul tipo di libri che uno studente possiede (ad esempio, i dieci libri potrebbero essere unicamente manuali scolastici).

Domanda 3

Domanda 3	Opzioni di risposta: 1 (a scelta)
Per quale motivo leggi i libri?	• Perché sono obbligato (ad esempio per compiti scolastici) [→ per obbligo] • Perché mi piace e mi diverte [→ per piacere] • Perché mi consente di imparare cose nuove [→ per imparare] • Altro (specificare)

Tabella A3.1. Domanda e opzioni di risposta.

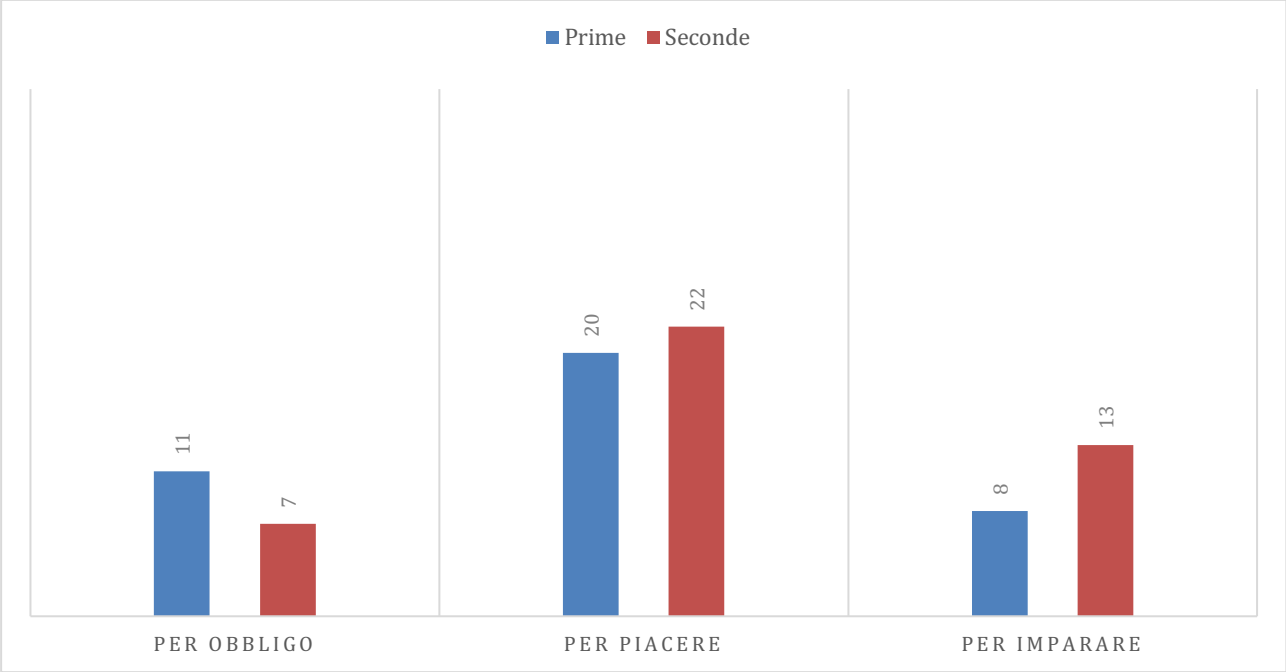


Tabella A3.2. Rappresentazione grafica dei risultati.

La terza domanda è strettamente legata ad altre presenti in QL pilota, in quanto vuole andare a rilevare la motivazione che spinge gli allievi ad aprire e leggere un libro. Le opzioni di risposta in questo caso sono quattro, di cui tre predefinite e una aperta (indicata con "Altro" e quindi con uno spazio a disposizione) in cui l'allievo può inserire la propria risposta nel caso in cui nessuna delle tre opzioni fosse adeguata alla propria situazione.

In questa domanda ognuna delle risposte predefinite corrisponde, in maniera implicita, a tre diverse considerazioni dell'attività di lettura (indicate tra parentesi quadre nella tab. A3.1): chi sceglie *Perché sono obbligato*, implicitamente ha una concezione negativa della lettura e la reputa un'attività sostanzialmente inutile e niente affatto piacevole; chi sceglie

Perché mi piace e mi diverte ha una concezione positiva della lettura, che viene soprattutto considerata come un piacevole passatempo; chi sceglie *Perché mi consente di imparare cose nuove* ha una concezione generalmente positiva della lettura ma vede in essa un senso più pratico, dunque non la giudica come un passatempo (cfr. Ryan & Deci, 2000; Zaccoletti et al., 2020).

Tra gli allievi di prima, il 51,3% dichiara di leggere per il proprio piacere personale (le ragazze in percentuale nettamente maggiore rispetto ai ragazzi, rispettivamente 67% e 44%); il medesimo dato vale anche per le seconde (il 28,2% vede la lettura come un obbligo, e il restante 20,5% la percepisce come un utile strumento per imparare). Il sentimento generale verso la lettura è comunque positivo, seguito da quello negativo associato all'obbligo, per poi infine avere una minore percentuale di allievi il cui sentimento verso la lettura è "neutro", dunque maggiormente legato alla praticità dell'attività. I risultati delle seconde variano leggermente: al sentimento positivo legato alla lettura per piacere (scelta dal 55% degli allievi) fa seguito quello "neutro" legato al suo lato pratico (27,5%), mentre quello negativo dell'obbligo ha ottenuto solamente il 17,5% delle preferenze (ed è un dato rilevabile in prevalenza tra gli allievi di genere maschile).

Siccome vi era la possibilità per gli allievi di aggiungere delle informazioni alle risposte preimpostate, il 18% di loro ha voluto indicare il motivo per cui legge. La maggior parte di questi commenti riguarda soprattutto sentimenti positivi legati all'attività, come ad esempio «leggo per rilassarmi», oppure «leggo per viaggiare con la mente ed evadere», o ancora «leggere fa sognare»; attraverso la medesima modalità sono state rilevate anche alcune occorrenze di chiusura totale verso la lettura, indicate come «non leggo mai» oppure «leggo solo quando è di compito».

Come detto, la domanda ha lo scopo di raccogliere dati riguardanti i sentimenti degli allievi nei confronti della lettura; tuttavia, le opzioni di risposta in questa forma sembrano non rispecchiare pienamente le aspettative degli allievi (lo dimostra il 18% che ha risposto in altro modo, aggiungendo dei commenti personali per esprimere meglio il proprio sentimento nei confronti della lettura). Per questo motivo, nella seconda elaborazione di QL si è deciso di unire quattro domande (la presente e il trittico 7, 8 e 9) in un unico quesito e di modificarne non solo l'impostazione, ma anche il tipo di valutazione che gli allievi possono esprimere in merito all'attività di lettura. In particolare, la domanda è stata rielaborata e quindi presentata in forma di affermazione ("In questo momento…") che gli allievi possono completare con una delle seguenti opzioni (quella che meglio descrive la loro situazione): "Sto leggendo un libro liberamente per mio piacere personale"; "Sto leggendo un libro, ma si tratta di un

compito per la scuola"; "Sto leggendo due libri: uno per mio piacere personale e uno di compito per la scuola"; "Non sto leggendo alcun libro". Tale modo di procedere consente inoltre di rilevare parallelamente più informazioni, che in QL pilota sono invece state suddivise in più domande.

Domanda 4

Domanda 4	Opzioni di risposta: 1 (a scelta)
Quanto tempo trascorri a leggere libri per il tuo piacere personale?	• Da 0 a 1 ora alla settimana • Da 2 a 10 ore alla settimana • Nettamente più di 10 ore alla settimana • Altro (specificare)

Tabella A4.1. Domanda e opzioni di risposta.

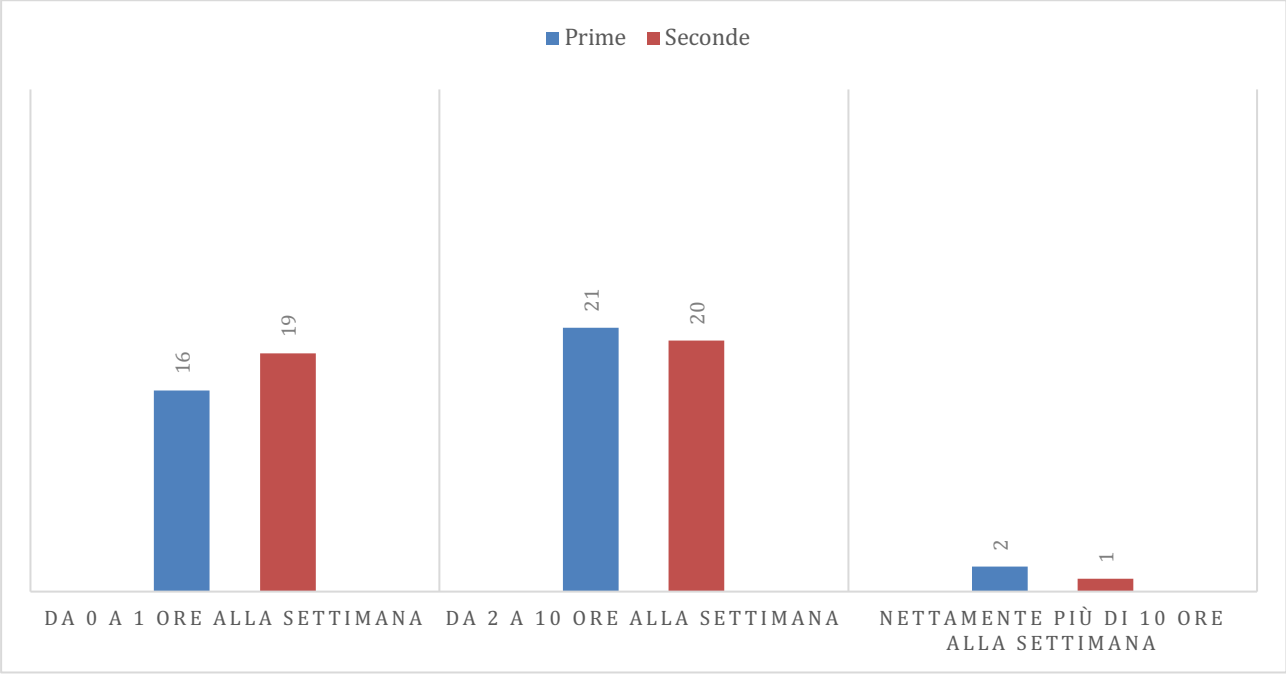


Tabella A4.2. Rappresentazione grafica dei risultati (per classe).

La quarta domanda è strettamente legata alla prima e alla terza: un allievo che non legge volentieri, o che legge solamente quando obbligato, naturalmente non investirà del tempo in questa attività. Analogamente a quanto visto per la domanda precedente, anche qui le opzioni di risposta sono quattro, di cui tre predefinite e una aperta; gli allievi sono chiamati a scegliere solamente una delle opzioni.

I risultati degli allievi di prima mostrano una minima preferenza per quanto concerne la risposta "Da 2 a 10 ore alla settimana" (scelta dal 53,9% degli allievi); una discreta percentuale di allievi, in linea con quanto rilevato con le domande precedenti, dichiara di leggere "Da 0 a 1 ore alla settimana" (41%), mentre a leggere "Nettamente più di 10 ore alla settimana" sono veramente in pochissime, il 5,1% (in questo caso si utilizza il femminile

perché questa opzione è stata scelta solamente da allieve). I risultati degli allievi di seconda, invece, mostrano un equilibrio quasi perfetto tra gli allievi che leggono non più di un'ora a settimana (47,5%) e quelli che settimanalmente leggono dalle 2 alle 10 ore (50%). Solo il 2,5% delle ragazze di seconda dichiara di riuscire a leggere regolarmente più di 10 ore a settimana. L'aumento riscontrato nella scelta dell'opzione "Da 0 a 1 ore a settimana" nel passaggio da una classe all'altra può essere dovuto a un maggiore carico di lavoro legato alla scuola, che dunque impedisce agli allievi di sfruttare il tempo libero leggendo regolarmente per il loro piacere personale. Data la possibilità di una risposta aperta, è interessante notare che alcuni allievi (di entrambi gli anni) hanno specificato che in determinati periodi dell'anno, ad esempio durante le vacanze scolastiche, riescono a leggere molto di più. Queste due osservazioni sembrano quindi confermare l'ipotesi relativa al carico di lavoro percepito durante i periodi di lezione.

Siccome la differenza tra i dati delle prime e delle seconde sembra non portare a delle differenze significative o rilevanti, si è deciso di suddividere ulteriormente il campione e, per questa risposta, esporre i dati in un ulteriore grafico, in questo caso distinto secondo il genere:

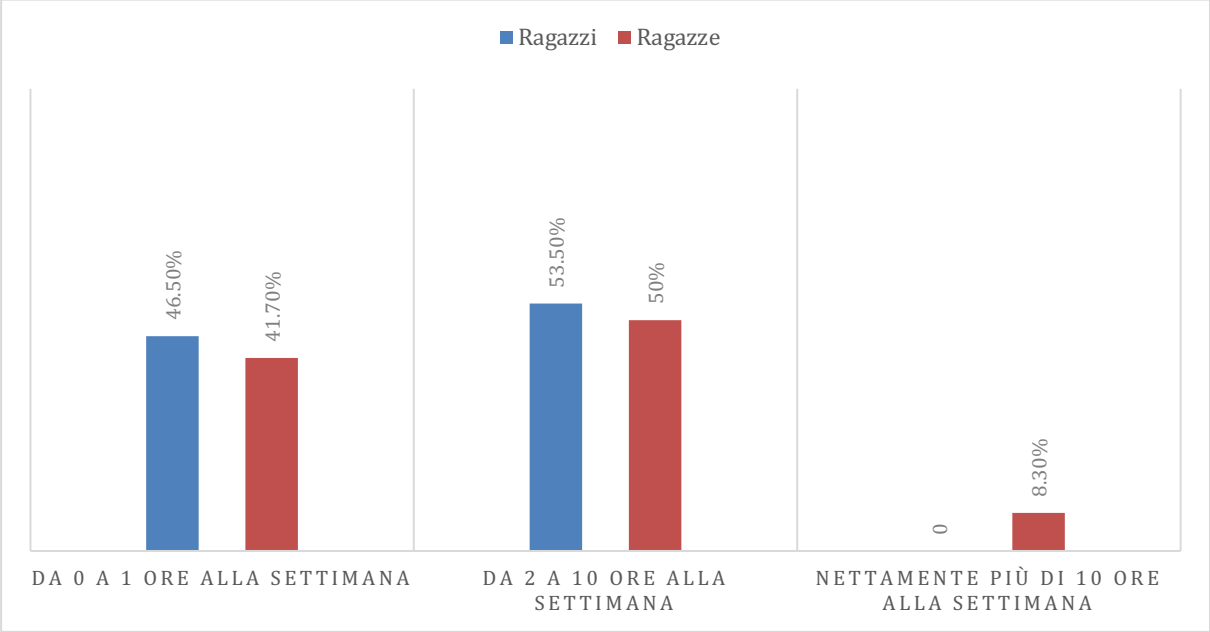


Tabella A4.3. Rappresentazione grafica dei risultati (per genere).

Anche in questo caso emerge la già riscontrata differenza tra le ragazze e i ragazzi, ovvero le prime trascorrono più tempo a leggere rispetto ai secondi; i risultati sembrano però denotare un maggiore equilibrio, soprattutto nella risposta centrale. Le ragazze si dimostrano nettamente delle maggiori lettrici dei ragazzi a livello di tempo speso: sono solamente queste

ultime ad avere selezionato l'opzione "Nettamente più di 10 ore a settimana", sia nelle prime sia nelle seconde.

Per quanto concerne QL definitivo, si è deciso di mantenere la domanda, ma di modificarla leggermente nella forma, chiedendo all'allievo "Quanto tempo trascorri settimanalmente a leggere libri per il tuo piacere personale?". Si vuole dunque porre maggiormente l'accento già nella formulazione della domanda sull'attività di lettura che viene svolta settimanalmente. Al fine di garantire una maggiore precisione, si è deciso di modificare anche le opzioni di risposta come segue (aggiungendo una maggiore diversificazione): "Non leggo"; "Da 1 a 2 ore"; "Da 3 a 7 ore"; "Da 7 a 15 ore"; "Più di 15 ore". In questo modo è possibile rappresentare più lassi di tempo che vanno da pochi minuti a settimana, a una o più ore al giorno. La menzione "Altro" viene eliminata, e gli allievi devono scegliere solamente una tra le opzioni predefinite.

Domanda 5

Domanda 5	Opzioni di risposta: 1 (a scelta)
Quale supporto preferisci per leggere un libro?	• Libro cartaceo • Tablet • E-book Reader (es. Kindle, Tolino) • Cellulare • Computer

Tabella A5.1. Domanda e opzioni di risposta.

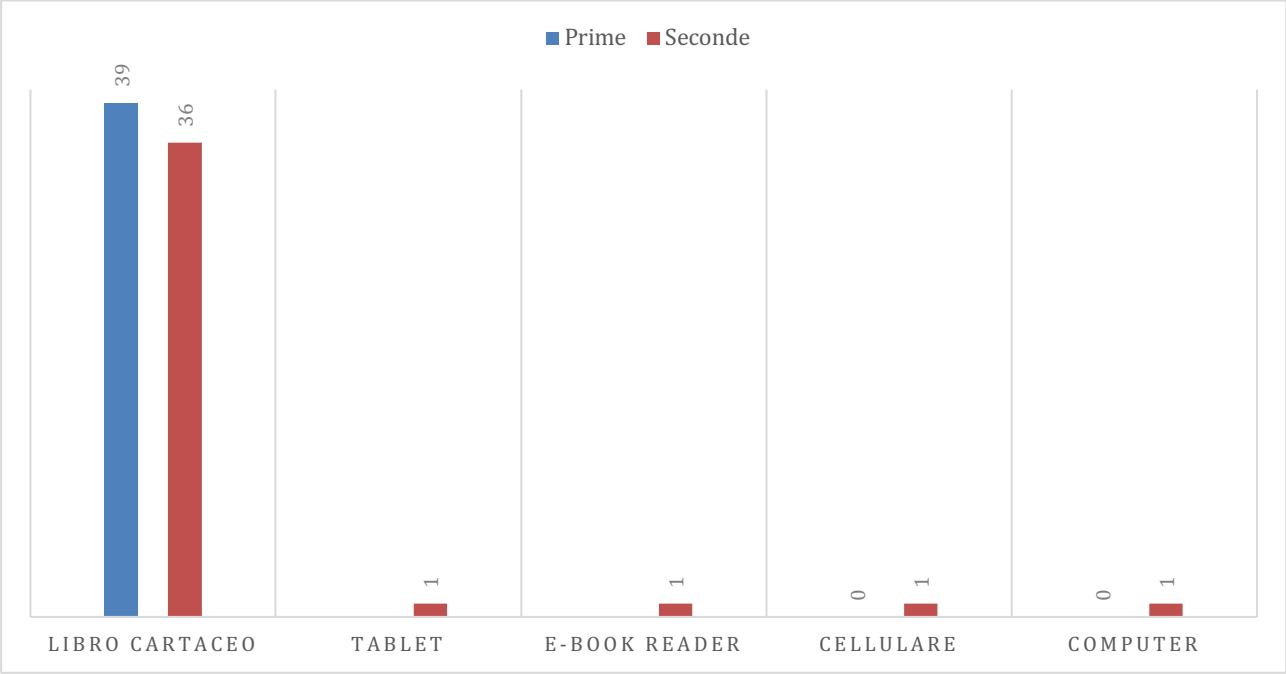


Tabella A5.2. Rappresentazione grafica dei risultati.

La quinta domanda riguarda il mezzo maggiormente impiegato dagli allievi per leggere (era possibile indicare un'unica preferenza). Data la crescente digitalizzazione, e quindi l'accresciuto impiego di risorse e piattaforme digitali anche per attività più tradizionali come la lettura (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019, pp. 39-54), è interessante rilevare se e quali di questi mezzi elettronici gli allievi utilizzano per le loro letture personali. Anche in questo caso, sono state fornite delle risposte predefinite tra cui scegliere; la domanda prevede un'unica risposta, ma in alcuni casi sporadici sono state indicate più opzioni da parte degli allievi (in particolare sia il libro cartaceo sia l'*E-book reader* o il *tablet*, dispositivi dotati di uno schermo che supporta un'interfaccia grafica molto simile a quella di una pagina cartacea, sia per dimensioni sia per maneggiabilità del mezzo).

Tra gli allievi di prima, vi è una (quasi) totale preferenza per il libro cartaceo e un'unica occorrenza di risposta doppia (in cui l'allievo indica il libro cartaceo e il tablet).[2] Tra gli allievi di seconda, invece, è possibile notare che la preferenza per il libro cartaceo non è più totale: quattro allievi hanno infatti indicato di preferire i dispositivi elettronici per la lettura: un tablet, un *E-book reader*, un cellulare, un computer. La percentuale di utilizzo di tali dispositivi per la lettura è comunque ancora molto bassa, ma il suo incremento nel passaggio dalle classi di prima a quelle di seconda indica un crescente interesse verso questo *medium*, soprattutto da parte degli allievi più grandi.

Il dato relativo alla digitalizzazione rilevato dalla domanda può essere interessante per monitorare il crescente contatto tra i giovani e il mondo digitale (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019, pp. 39-54). In particolare, potrebbe essere interessante confrontare i dati emersi in QL pilota con quelli raccolti durante la prova principale, considerando il fatto che tra l'una e l'altra gli allievi hanno vissuto un notevole incremento nell'utilizzo dei mezzi digitali (anche nell'ambito scolastico) dovuto all'emergenza pandemica.

Considerando quanto sopra, questa domanda verrà mantenuta anche nel QL principale, in una versione leggermente modificata nella sua formulazione: "Quale supporto/i utilizzi abitualmente per leggere un libro?". Le opzioni di risposta rimarranno le medesime, ma sarà possibile sceglierne più di una, così da rilevare eventuali mezzi concorrenti.

[2] Questo nonostante la domanda non prevedesse la possibilità di indicare più *medium* differenti.

Domanda 6

Domanda 6	Opzioni di risposta: più risposte
Quali generi di libri leggi di solito?	• Romanzo storico / Biografia • Romanzo d'amore • Giallo / Mystery • Fantasy • Saggistica • Poesie / Epica • Romanzo d'avventura / Azione • Satire (comicità) • Fumetti (classici o manga) • Altro (specificare)

Tabella A6.1. Domanda e opzioni di risposta.

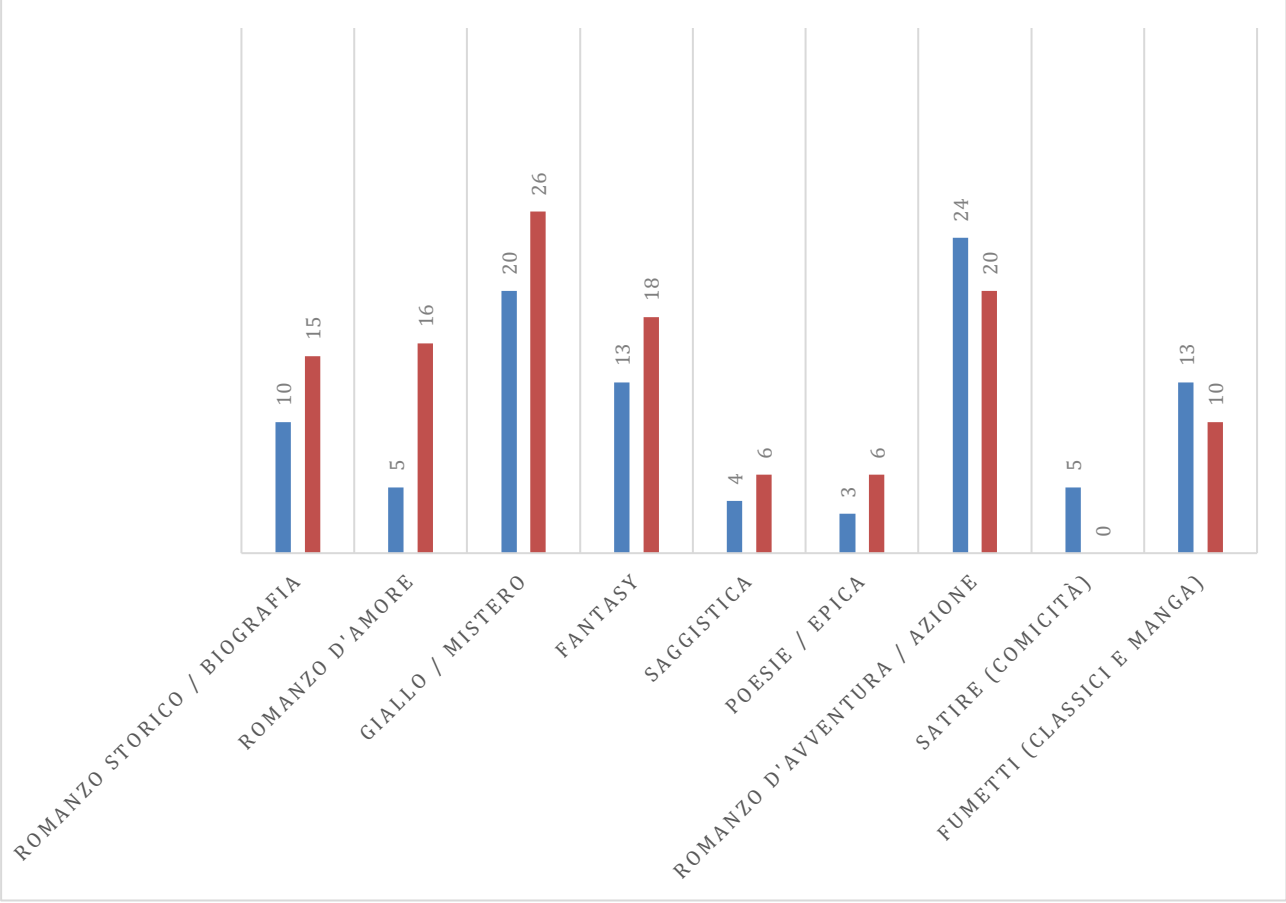


Tabella A6.2. Rappresentazione grafica dei risultati.

La sesta domanda vuole rilevare quali sono i generi più letti dagli allievi del target; questo dato è molto importante ai fini della scelta del materiale da sottoporre loro durante la prova di

lettura. In questo caso, gli allievi possono fornire più risposte, indicando quali tra i generi predefiniti leggono solitamente; è stato inoltre messo a disposizione uno spazio ("Altro") nel quale era possibile indicare eventuali altri generi letti ma che non erano presenti nella lista. Per potere leggere questi dati è importante considerare che la scala verticale rappresenta sempre il numero massimo di allievi (39 rispettivamente 40) e che ogni genere poteva essere selezionato liberamente dagli studenti (dunque erano possibili risposte con più opzioni di scelta).

Per quanto concerne le prime, in generale si nota che sono stati scelti i generi notoriamente più popolari fra i più giovani (cfr. Bruno et al., 2020), quali i romanzi d'avventura (i più letti in assoluto con il 61,5% delle preferenze), i gialli (51,3%) e molto distanziati a pari merito il genere fantasy e i fumetti (33,3% ciascuno). I generi meno letti risultano essere la poesia e l'epica (con il 7,7%) e la saggistica (con il 10,3%). Tra gli allievi di seconda si nota invece una maggiore distribuzione degli allievi tra tutti i generi; inoltre, in media ognuno ne legge tra i quattro e i cinque differenti, mentre in prima mediamente sono solo tre. Il genere più letto in assoluto è il giallo (65%), seguito dal romanzo d'avventura (50%), dal fantasy (45%) e dal romanzo d'amore (40%, di cui l'81% dei lettori è di genere femminile). Chiude la classifica il genere della satira che non ha ottenuto alcuna adesione. Rispetto a quanto rilevato nelle classi di prima, in seconda vi sono più lettori che affrontano regolarmente i generi considerati "difficili", forse proprio grazie all'avvicinamento che avviene durante le lezioni di italiano (cfr. Piano quadro degli studi per le scuole svizzere di maturità, 1994, pp. 21-26); la saggistica e la poesia sono state scelte entrambe dal 15% degli allievi, che corrisponde a un netto raddoppio delle adesioni rispetto al risultato delle classi di prima.

I generi aggiunti dagli allievi nell'opzione "Altro" sono stati i seguenti: narrativa, storie vere, libri pratici, fantascienza e romanzi distopici. Tutti sono stati indicati un'unica volta ad eccezione dell'ultimo, citato in due occasioni distinte, ma entrambe nella medesima classe di seconda, e potrebbe dunque trattarsi di un genere presentato durante una lezione.

Ai fini dell'indagine sulla comprensione, è importante conoscere con quali generi gli allievi vengono maggiormente in contatto; per questo motivo, la domanda viene mantenuta con la medesima formulazione anche in QL; vengono invece modificate le opzioni di risposta predefinite:[3] Alle voci già presenti vengono aggiunte "Narrativa" e "Fantascienza"; alla dicitura "Romanzo storico / biografia" viene aggiunta la menzione "Storie vere"; infine

[3] Anche per correggere un errore che vede il genere dei fumetti riportato in doppio.

vengono eliminate le voci “Satire” e “Fumetti”. In questo caso si ritiene però necessario mantenere l’opzione “Altro”, in quanto vi possono essere dei generi minori che non sono riportati nella lista, ma che i lettori potrebbero avere piacere a indicare.

Domande 7, 8, 9

Domanda 7	Opzioni di risposta: aperta
Come si intitola il libro che stai leggendo in questo momento?	-

Tabella A7.1. Domanda e opzioni di risposta.

Domanda 8	Opzioni di risposta: aperta
Si tratta di un libro per la scuola, oppure di un libro che hai scelto liberamente?	-

Tabella A7.2. Domanda e opzioni di risposta.

Domanda 9	Opzioni di risposta: aperta
Se non stai leggendo adesso, quando hai letto l'ultimo libro? Come si intitolava?	-

Tabella A7.3. Domanda e opzioni di risposta.

La settima, l'ottava e la nona domanda vengono qui trattate insieme in quanto, oltre ad avere la medesima impostazione (domanda aperta senza opzioni di risposta predefinite) si riferiscono alla medesima categoria: cosa stanno leggendo attualmente gli allievi? Per logica, era necessario rispondere solamente a due delle domande (la settima e l'ottava, oppure la settima e la nona).

In questa sede si è deciso di non riportare tutti i titoli dei libri indicati dagli allievi, ma di suddividere quanto raccolto come segue: allievi che attualmente stanno leggendo un libro per scelta propria (corrispondente alla domanda 7); allievi che stanno leggendo un libro perché imposto dalla scuola, sia che si tratti di un titolo predefinito sia che sia stato scelto liberamente dall'allievo (corrispondente alla domanda 8); allievi che attualmente non stanno leggendo alcun libro (corrispondente alla domanda 9). I dati sono stati raggruppati graficamente come segue:

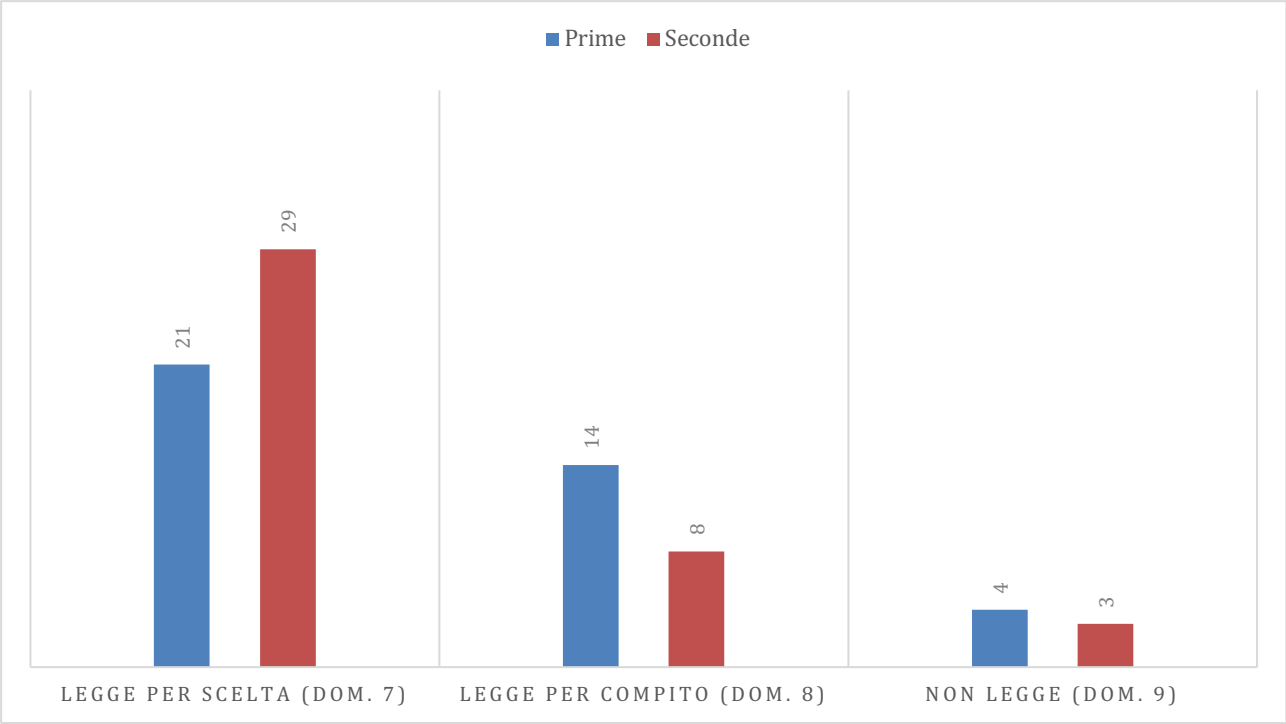


Tabella A7.4. Rappresentazione grafica dei risultati.

I dati raccolti nel questionario originale (dunque i titoli dei libri indicati) confermano quanto già emerso nella sesta domanda: i generi maggiormente letti dagli allievi, sia di prima sia di seconda, sono i romanzi d'avventura, i gialli e i fantasy. Per quanto concerne le classi di prima, poco più della metà degli allievi (53,5%) sta leggendo un libro per scelta propria, il 35,9% sta leggendo per compito, mentre il 10,3% non sta leggendo affatto; di questi ultimi, il 75% dichiara di avere letto l'ultima volta non più di due mesi fa, mentre il restante 25% indica di non leggere da almeno un anno.

I dati degli allievi di seconda, invece, illustrano un quadro leggermente diverso, confermando di avere generalmente un'attitudine più positiva nei confronti della lettura, come osservato anche in precedenza. Gli allievi che stanno leggendo per scelta propria sono infatti il 72,5%, quelli che stanno leggendo perché obbligati sono il 20%, mentre solo il 7,5% non sta leggendo affatto (in nessuno di questi casi è stato indicato a quanto tempo fa risale l'ultimo libro letto).

Le tre domande si sono rivelate utili principalmente nell'ambito della raccolta dati per QL pilota e in quello della preparazione del materiale per la prova di lettura; l'indicazione dei titoli, infatti, è servito da spunto per la scelta di alcuni brani per la somministrazione principale. In QL principale si è deciso di eliminare le tre domande, e di proporre invece un altro genere di quesito che indaghi la motivazione (intrinseca o estrinseca) che porta gli allievi

alla lettura:[4] la seconda domanda di QL (presentata in forma di affermazione, “In questo momento…”, che i ragazzi devono completare) chiede di indicare se in questo momento l’allievo sta leggendo per il proprio piacere personale, se sta leggendo perché si tratta di un compito per la scuola, se sta leggendo due libri (la combinazione tra la prima e la seconda opzione, ovvero un libro per il proprio piacere personale e un libro di compito), oppure se non sta leggendo alcun libro.

[4] Cfr. Byrnes (2000); Ryan & Deci (2000); McElvany et al. (2008); Erzinger et al. (2019); Miyamoto et al. (2019).

Domanda 10

Domanda 10	Opzioni di risposta: più risposte
Oltre ai libri, quali altri testi scritti leggi più spesso?	• Messaggini (es. SMS, WhatsApp, Messenger, Telegram) • Articoli di giornale (es. Corriere del Ticino, La Regione, Corriere della Sera) • Articoli brevi (es. TIO/20Minuti, BBC News, Blick) • Post / *Tweet* sui Social Network (es. Facebook, Twitter, Instagram) • Post sui blog • Ricette di cucina • Articoli e saggi scientifici • Articoli in giornali di gossip / riviste • Fumetti • Sottotitoli (ad esempio in un episodio di una serie TV) • Altro (specificare)

Tabella A8.1. Domanda e opzioni di risposta.

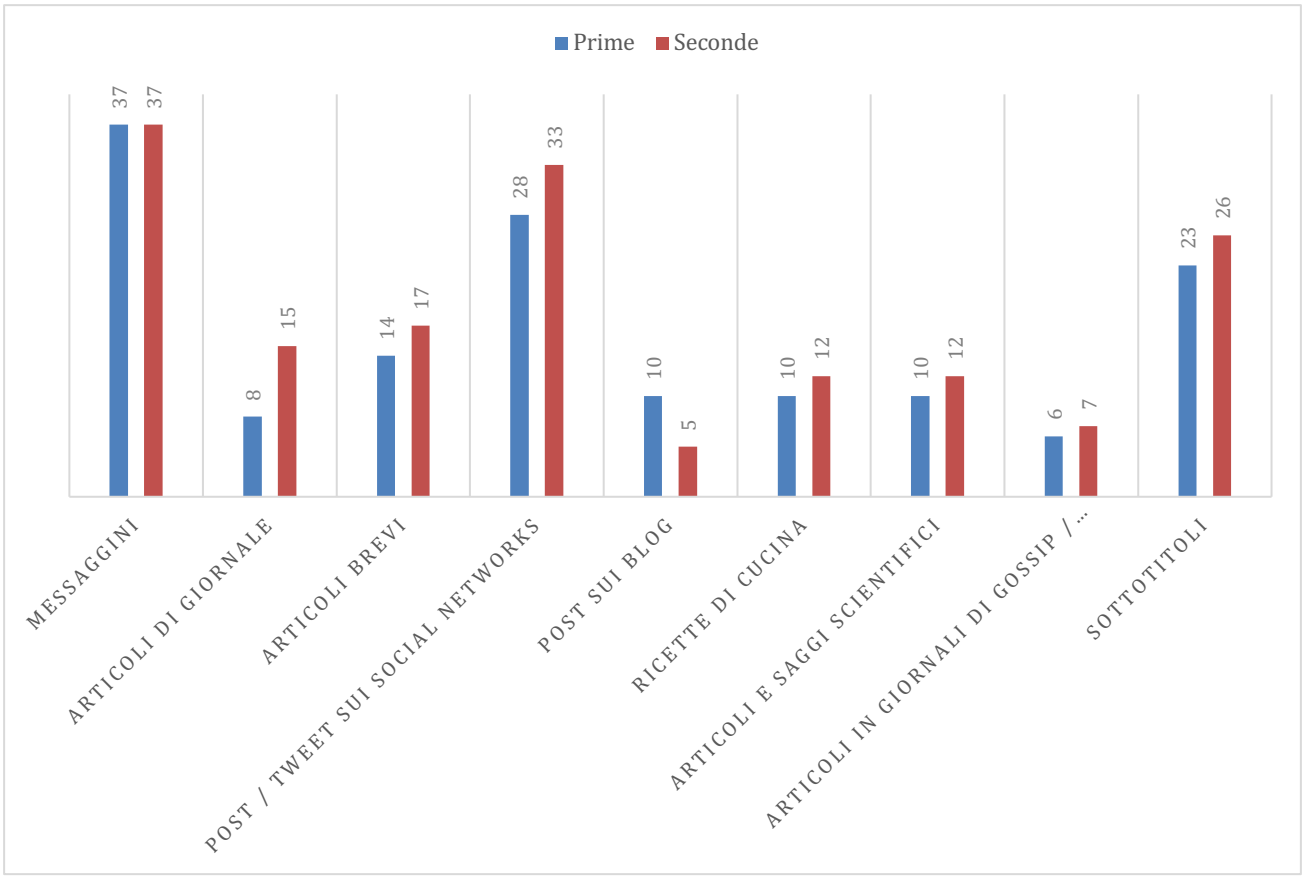


Tabella A8.2. Rappresentazione grafica dei risultati.

Per rispondere alla decima domanda, relativa ad altre tipologie testuali con cui gli allievi entrano in contatto durante il loro tempo libero, viene fornita una lista predefinita di tipi e uno spazio apposito ("Altro") per potere aggiungere opzioni non presenti; l'allievo può indicare più risposte.

I dati ricavati da questa domanda sono molto importanti ai fini della scelta dei tipi testuali da sottoporre agli allievi per la prova di lettura; molte di questi, infatti, sono presenti in forma digitale, in particolare relativi alla comunicazione e allo scambio sincrono. Tali testi sono spesso caratterizzati dalla brevità, dalla linearità (o dalla tendenza alla paratassi), e dalla presenza di molti impliciti dovuti allo sfondo di conoscenze comune tra i due interlocutori (tutti tratti che sono sostanzialmente mimetici del parlato; cfr. Palermo, 2017).

Dal grafico emergono immediatamente tre colonne più alte rispetto alle altre, sia per le classi di prima sia per quelle di seconda: si tratta di quelle corrispondenti ai messaggini, ai post sui *Social network* e ai sottotitoli. Queste sono tutte tipologie testuali legate alla tecnologia e che necessitano di dispositivi elettronici per accedervi. Delle categorie appartenenti a questo mondo digitale rimane esclusa quella dei post sui blog, che si classifica addirittura ultima tra le scelte degli allievi di seconda, con il 12,5% (meglio tra le prime con il

25,6%). Questo può essere dovuto a una serie di fattori, non per forza interconnessi, quali l'interesse degli allievi per la materia trattata dal blog o il tempo trascorso a navigare in rete. Inoltre, un post su un blog ha solitamente delle caratteristiche che lo rendono molto più simile a un testo statico tradizionale che non a quelli "nativi digitali" (e quindi generalmente si rivela più lungo, articolato e complesso).

Per quanto concerne i sottotitoli, essi meritano un discorso a parte, in quanto si tratta sì di un testo scritto, ma che funge da supporto al parlato e che viene utilizzato quale strumento di traduzione (le battute recitate dagli attori in lingua originale scorrono poi in lingua italiana sullo schermo); si tratta dunque della trascrizione di uno scambio di tipo dialogico, con molte tra le caratteristiche sopracitate che ciò comporta (brevità, tendenza alla paratassi, presenza di impliciti e deittici).

Per quanto concerne le voci "articoli di giornale" e "articoli brevi", a differenza dei questionari di lettura somministrati durante le prove standardizzate, in questo caso si è voluto suddividere queste due differenti modalità di riportare le notizie: da un lato gli articoli di testate giornalistiche note (ad esempio Corriere del Ticino, LaRegione, Corriere della Sera), e dall'altro gli articoli brevi, tipici di testate giornalistiche più recenti, che spesso si trovano gratuitamente anche online (come Tio/20Minuti). Se lo stile e il linguaggio dei primi risulta, nella maggior parte dei casi, particolarmente curato e corretto, lo stesso non si può dire per la lingua dei secondi, il cui scopo principale è quello di informare il più rapidamente possibile i lettori dei fatti di cronaca a discapito della correttezza linguistica; tuttavia, siccome i secondi risultano decisamente più reperibili e più corti da leggere, sono questi ad avere maggior successo rispetto ai primi. In generale, gli allievi di prima preferiscono di gran lunga leggere gli articoli brevi (35,9% contro il 20,5% delle preferenze per gli articoli di giornale classici), e spesso il fatto di leggere una tipologia di articolo esclude l'altra; tra gli allievi di seconda questo divario si assottiglia notevolmente (42,5% per gli articoli brevi contro il 39,5% degli articoli classici), e inoltre chi legge una tipologia solitamente si rapporta anche con l'altra.

Le opzioni rimanenti designano, nella maggior parte dei casi, testi più complessi, legati a tipi più vicini allo scritto classico che all'ibrido o al parlato, e che dunque, essendo mediamente più lunghi ed elaborati, richiedono un tempo di lettura maggiore.[5] Per quanto concerne le classi di prima, dopo i generi menzionati in precedenza troviamo a pari merito i post sui blog, le ricette e gli articoli scientifici (25,6%), mentre per le seconde le ricette e i saggi sono stati scelti rispettivamente dal 30% e dal 20% degli allievi. Anche gli articoli delle

[5] Cfr. Carpenter & Just (1986).

riviste non sembrano interessare particolarmente gli allievi: quelli di seconda li hanno scelti solo nel 17,5% dei casi, mentre tra le prime la percentuale è ancora più bassa, 15,4%. Come per i blog, anche in questo caso può trattarsi del disinteresse verso la materia specifica trattata da quella rivista (che dunque non viene né acquistata né letta).

L'aggiunta di altri generi testuali non presenti tra le categorie predefinite è stata molto contenuta (è accaduto solo nel 7% delle risposte totali): in questi casi gli allievi hanno indicato tra questi generi le consegne e i compiti per la scuola, e i testi delle canzoni. Per quanto concerne ciò che è legato alla scuola si può ipotizzare che gli allievi abbiano percepito come molto maggiore il carico di testi da leggere consegnati loro dai docenti (cfr. SUPSI, 2020),[6] e per questo li hanno inseriti come "ulteriore tipologia". Per quanto concerne invece i testi delle canzoni, ci si può ricollegare al discorso precedente relativo ai sottotitoli: anche la loro funzione è sostanzialmente subordinata a quella che in realtà è l'attività primaria, ovvero ascoltare la canzone; inoltre, bisogna sempre tenere presente che questi testi, seppure in lingua italiana, molte volte possono essere privi di senso.

Grazie a questi dati si può dunque osservare che gli allievi che frequentano i primi due anni di liceo dimostrano di avere una particolare predilezione per i testi di natura digitale o che sono in qualche modo legati al contesto online e interattivo; ne risulta che la loro dimestichezza con il mezzo elettronico sembra aumentare esponenzialmente di generazione in generazione, come confermato anche dai dati PISA degli ultimi anni (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019, pp. 39-54).

Siccome i dati ricavati da questa domanda sono molto importanti ai fini della ricerca sulla lettura e la comprensione, si è deciso di mantenere la medesima impostazione (sia per la domanda sia per le opzioni di risposta) anche in QL principale. L'unica modifica operata riguarda l'ulteriore suddivisione per gli articoli nelle riviste in "Articoli in giornali di gossip" e "Articoli in riviste specialistiche".

[6] Nonostante si tratti di uno studio incentrato sulle scuole dell'obbligo, è molto chiara la tendenza che si delinea: man mano che si procede verso le classi più avanzate, più aumenta la percezione del carico di lavoro – che, secondo gli allievi degli ultimi anni di scuola media, è stato decisamente esagerato, non consentendo loro di occuparsi di altro che non fossero compiti e consegne date dalla scuola.

Domanda 11

Domanda 11	Opzioni di risposta: più risposte
Quali sono le lingue nelle quali leggi i testi scritti che hai crociato nella domanda 10? Questa lingua la parli anche a casa?	• Leggo i testi • La parlo a casa

Tabella A9.1. Domanda e opzioni di risposta.

Per l'undicesima domanda, strettamente legata alla precedente anche nella sua formulazione, l'esposizione dei risultati differisce rispetto alle altre, in quanto non è stato possibile rappresentare graficamente le risposte degli allievi. Si considerano inoltre i dati di prime e seconde uniti in un unico discorso.

La domanda vuole andare a indagare sulle lingue con cui gli allievi vengono maggiormente in contatto, sia nello scritto (quindi nella lettura di testi) sia nel parlato. Le lingue predefinite sono elencate qui di seguito e sono state selezionate prendendo in considerazione indagini precedentemente operate nelle scuole cantonali (in particolare VeCoF) e alle comunità di stranieri presenti sul territorio ticinese;[7] l'allievo ha comunque la possibilità di inserire altre lingue non presenti nella lista ("Altro"):

• Italiano • Dialetto ticinese • Svizzero tedesco • Tedesco • Francese • Inglese • Spagnolo • Portoghese	• Serbo • Croato • Russo • Albanese • Polacco • Turco • Arabo • Altro (specificare)

Tabella A9.2. Opzioni di risposta.

Naturalmente, essendo scolarizzati in Ticino (e in una scuola di maturità nel caso di QL pilota), il 100% degli allievi dichiara di leggere regolarmente testi in italiano. In poco meno del 90% dei casi gli allievi dichiarano sia di leggere i testi in italiano sia di parlare questa lingua a casa. Per quanto concerne unicamente la lingua parlata, si constata che in prima il 28% degli allievi parla sia italiano sia un'altra lingua a casa; questo dato cresce sensibilmente

[7] Cfr. Integrazione degli stranieri (n. d.).

in seconda, dove quasi il 70% degli allievi dichiara di parlare sia l'italiano sia un'altra lingua (o un dialetto) tra le mura domestiche. In entrambe le classi gli allievi che a casa parlano esclusivamente un'altra lingua si assestano mediamente tra il 10% e il 12%. Le lingue non strettamente legate al contesto scolastico (quindi il francese, il tedesco, l'inglese e lo spagnolo) che vengono citate maggiormente sono: i dialetti (italiani in generale oppure lo svizzero tedesco), il portoghese, il serbo, il croato e il russo. Vi sono poi occorrenze uniche delle seguenti lingue: il tamil, il tigrigno, il greco, l'olandese e il turco.

Per quanto concerne la lettura di testi, le maggiori occorrenze riportate sono strettamente legate alle lingue insegnate a scuola. L'inglese, tuttavia, ha uno statuto diverso rispetto alle altre, quasi superordinato, in quanto come lingua di comunicazione anche sul web (lingua franca), gli allievi trascorrono molto tempo a contatto con essa.

Nonostante la formulazione della domanda e le modalità di risposta possano sembrare piuttosto complesse (dato dal legame con la domanda precedente, che deve essere riconosciuto e attivato), in QL principale si è deciso di mantenere la medesima impostazione della domanda; il legame, tuttavia, sarà non più con i tipi testuali della domanda 10, bensì con i generi della domanda precedente (quindi si farà maggiormente riferimento ai libri, e non solo ai testi in generale).

Domanda 12

La dodicesima e ultima domanda, suddivisa in sei affermazioni con cui gli allievi devono indicare se sono d'accordo o meno, si basa su un tipo di scala diversa rispetto alle precedenti: viene usata qui infatti la scala Likert[8] per definire quanto le affermazioni si avvicinino all'esperienza personale dei singoli allievi (o se siano d'accordo o meno con tali affermazioni). In questa sezione le affermazioni verranno considerate come domanda unica, e dunque esposte con ordine tutte insieme. Tranne che per l'ultima affermazione, in cui si chiede all'allievo di specificare il motivo della propria risposta, tutte le altre richiedono di selezionare un unico valore secondo questa graduatoria: 1 molto in disaccordo; 2 in disaccordo; 3 neutro; 4 d'accordo; 5 molto d'accordo.

La prima affermazione riguarda la "velocità di lettura" da intendere come fluenza (o *fluency*; cfr. PISA, 2018b); per non creare confusione negli allievi, è stata adottata questa traduzione semplificata del concetto.

Domanda 12.1	Opzioni di risposta: 1 (a scelta)
Leggo molto velocemente.	Intervallo da 1 a 5

Tabella A10.1. Domanda e opzioni di risposta.

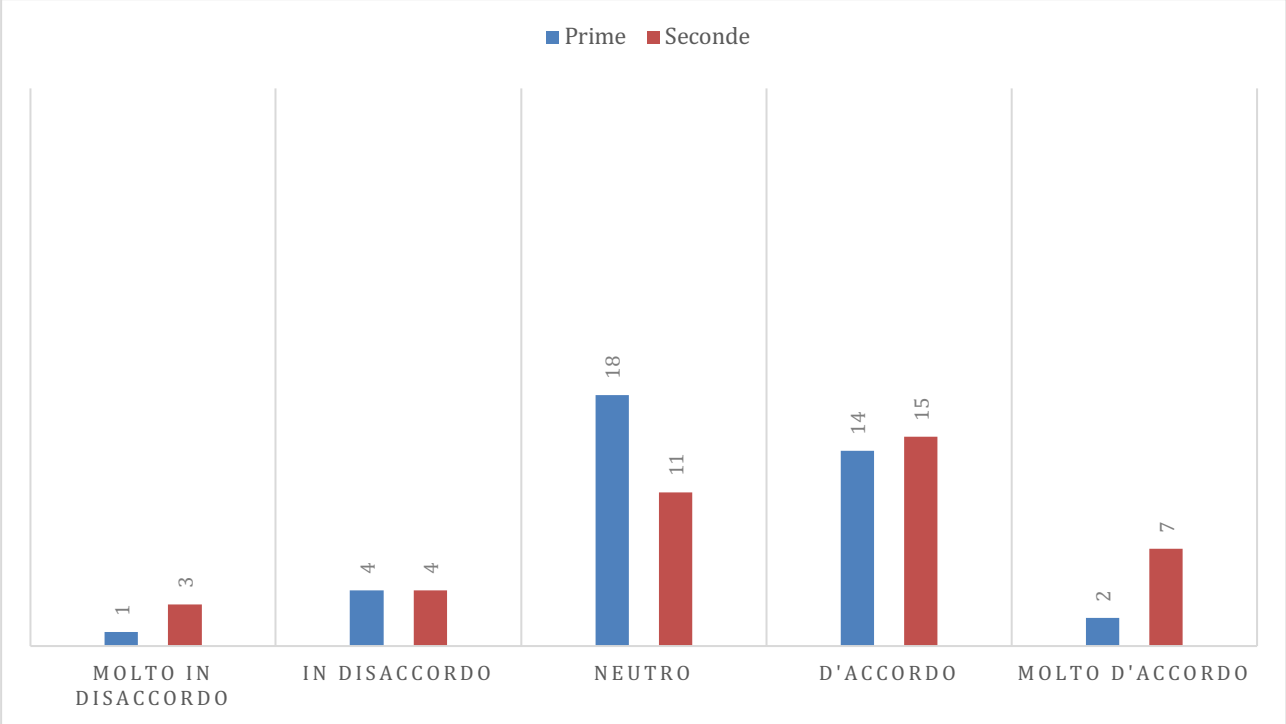


Tabella A10.2. Rappresentazione grafica dei risultati.

[8] Cfr. Likert (1932); McLeod (2019).

Per gli studenti di prima si notano due picchi, che corrispondono alle risposte "neutro" e "d'accordo" (rispettivamente 46,2% e 35,9%); questi studenti considerano la loro fluenza nella lettura come da discreta a buona, mentre una percentuale nettamente più distaccata (10,3%, "in disaccordo") reputa di leggere relativamente lentamente; solo una minima parte degli allievi è completamente d'accordo con l'affermazione (5,1%) o completamente in disaccordo con essa (2,6%).

Anche dal grafico delle seconde spiccano in particolare le due colonne corrispondenti alle risposte "neutro" e "d'accordo" (rispettivamente con il 27,5% e il 37,5% delle preferenze), e insieme a esse anche l'affermazione "molto d'accordo" è stata scelta da un numero di allievi nettamente maggiore rispetto a quello delle prime (17,5%). In generale si può dire che gli allievi di seconda reputano in larga maggioranza di avere un ritmo di lettura piuttosto veloce; quelli "in disaccordo" e "molto in disaccordo" con l'affermazione sono rispettivamente solo il 7,5% e il 10%. Il fatto che in seconda gli allievi valutino la loro fluenza in lettura come più rapida conferma quanto esposto da molti studi, anche recenti: la fluidità di lettura si migliora solamente con maggiore esercizio, e al contempo accresce anche la motivazione personale verso questa attività.[9] L'affermazione, nella sua formulazione attuale, viene adottata senza variazioni anche in QL definitivo. Anche la scala di giudizio da 1 a 5 (Likert) viene mantenuta tale (e così per tutte le affermazioni a seguire che si è deciso di includere anche in QL definitivo).

La seconda affermazione è strettamente legata alla precedente, in quanto il ritmo di lettura deve naturalmente seguire la capacità del lettore di fornire un'interpretazione coerente del testo. Questa affermazione vuole dunque essere una sorta di autovalutazione delle proprie capacità di comprensione (cfr. Benvenuto, 1989; Wilson & Anderson, 1986).

Domanda 12.2	Opzioni di risposta: 1 (a scelta)
Quando leggo, capisco la maggior parte di quello che ho letto.	Intervallo da 1 a 5

Tabella A10.3. Domanda e opzioni risposta.

[9] Cfr. in particolare Consorzio PISA.ch (2019, pp. 61, 67); per un approfondimento relativo al circolo virtuoso della lettura cfr. anche Schiefele (1990), McElvany et al. (2008); Schaffner et al. (2013), e Miyamoto et al. (2019). Si tenga inoltre presente che al grado liceale le letture aumentano notevolmente in numero e in volume, perciò gli studenti sono quasi "obbligati" a sviluppare maggiori competenze relative alla loro velocità nell'attività.

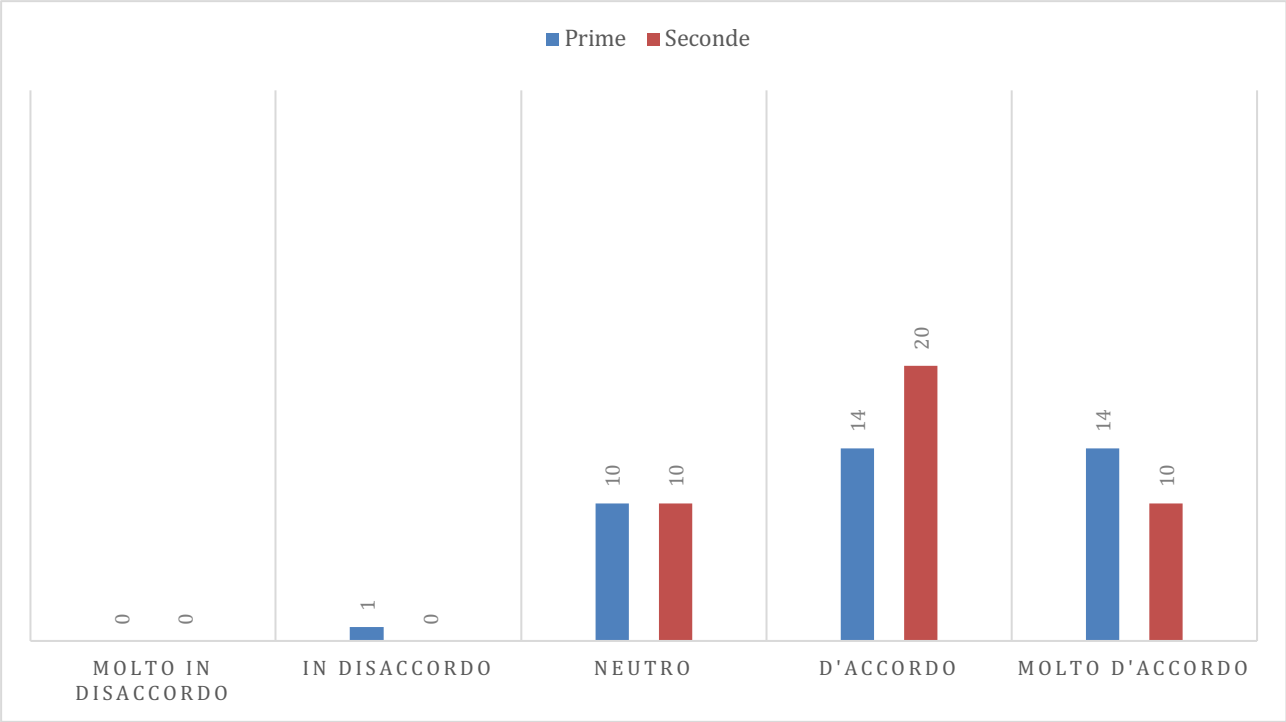


Tabella A10.4. Rappresentazione grafica dei risultati.

Dal grafico è possibile osservare che in generale tutti gli allievi valutano positivamente la loro capacità di comprendere un testo (nessuno dichiara di essere molto in disaccordo con l'affermazione); questo dato rispecchia effettivamente anche i risultati delle prove standardizzate PISA somministrate nel ciclo 2018 dove il risultato ticinese è nettamente migliore rispetto alla media nazionale (cfr. Consorzio PISA.ch, 2019). Un'unica eccezione si riscontra nelle classi di prima, dove un solo allievo considera la propria capacità di comprensione non sufficientemente adeguata (crociando "in disaccordo"); ciò può dipendere dal fatto che normalmente l'allievo in questione dichiara di parlare regolarmente un'altra lingua che non è l'italiano. Il giudizio relativo alla propria capacità di comprensione può inoltre dipendere dalla tipologia di testo con cui l'allievo si trova confrontato (ad esempio vi possono essere notevoli differenze nello stesso contesto scolastico tra testi di materie umanistiche e testi di materie specifiche).

L'affermazione viene mantenuta anche nel QL principale, poiché potenzialmente è in grado di fornire un interessante spunto di riflessione (e di confronto) in base ai dati rilevati in PL. Si è però deciso di modificare leggermente la forma come segue: "Riesco a comprendere ogni testo che leggo in maniera ottimale".

La terza affermazione vuole indagare se, tra le varie strategie di lettura utilizzate quando si incontrano difficoltà di comprensione, la rilettura appare come efficace agli allievi e dunque se loro stessi la utilizzano.

Domanda 12.3	Opzioni di risposta: 1 (a scelta)
Quando mi accorgo di non avere capito qualcosa in un testo, torno indietro e lo rileggo.	Intervallo da 1 a 5

Tabella A10.5. Domanda e opzioni di risposta.

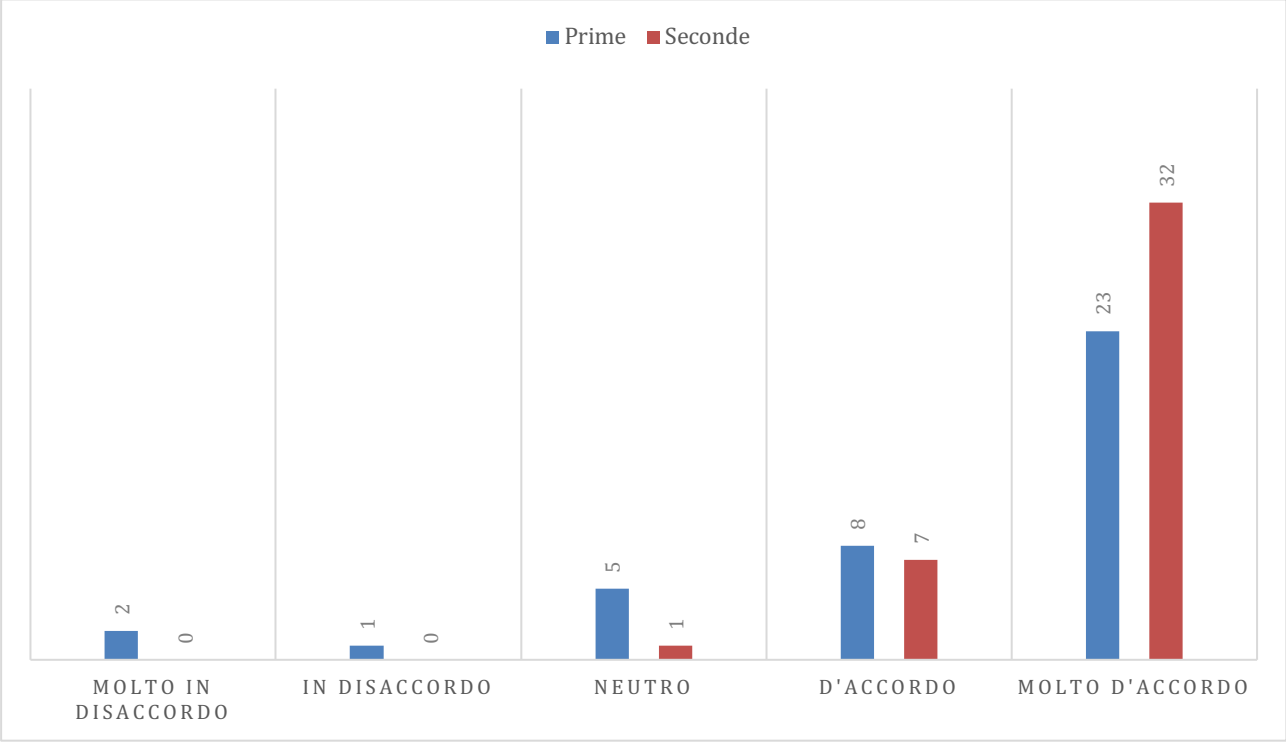


Tabella A10.6. Rappresentazione grafica dei risultati.

Tra le risposte degli allievi delle classi di prima si può notare che il 59% si trova molto d'accordo con l'affermazione; tra le seconde, invece, questa percentuale raggiunge addirittura l'80%. Generalmente, sono soprattutto gli allievi di seconda che dichiarano di utilizzare regolarmente questa strategia quando si accorgono di non aver compreso un testo. Tra gli allievi più giovani il 20% reputa invece la rilettura una strategia non troppo utile ai fini della comprensione e perciò dice di non rileggere i brani che si accorge di non aver capito.

Un'ipotesi che potrebbe giustificare questo scarto tra i risultati dei due differenti anni scolastici potrebbe essere la seguente, basata sull'esperienza scolastica: la rilettura è una

strategia che viene utilizzata soprattutto in sede di studio e di cui, nonostante venga raccomandata già anche negli anni precedenti, si comprende veramente l'importanza quando si arriva in contatto con dei testi particolarmente lunghi o complessi, ma anche quando si deve lavorare maggiormente in maniera autonoma (ad esempio per studiare o per preparare le lezioni; cfr. Piano quadro degli studi per le scuole svizzere di maturità, 1994).

Questa terza domanda, seppure interessante dal punto di vista delle strategie di lettura, per potere fornire dei dati maggiormente rilevanti e utilizzabili nell'ambito della presente ricerca, dovrebbe essere inserita in un contesto che sia incentrato esclusivamente sullo studio di tutte le strategie; per questo motivo, si è deciso di eliminarla dal QL principale. Inoltre, ai fini della prova di lettura, non fornirebbe risultati particolarmente significativi (infatti, in base al numero di testi presenti in PL e il tempo a disposizione, difficilmente è possibile riuscire a rileggere gli estratti proposti).

La quarta affermazione, che vuole indagare su quello che può essere un "facilitatore" della comprensione, ovvero la conoscenza pregressa del tema trattato nel testo, è molto importante ai fini della ricerca sulle inferenze condotta in questa sede (cfr. Brown et al., 1986; De Beni & Pazzaglia, 1995; Wilson & Anderson, 1986).

Domanda 12.4	Opzioni di risposta: 1 (a scelta)
Quando un testo tratta di un argomento che già conosco, riesco a comprenderlo più facilmente.	Intervallo da 1 a 5

Tabella A10.7. Domanda e opzioni di risposta.

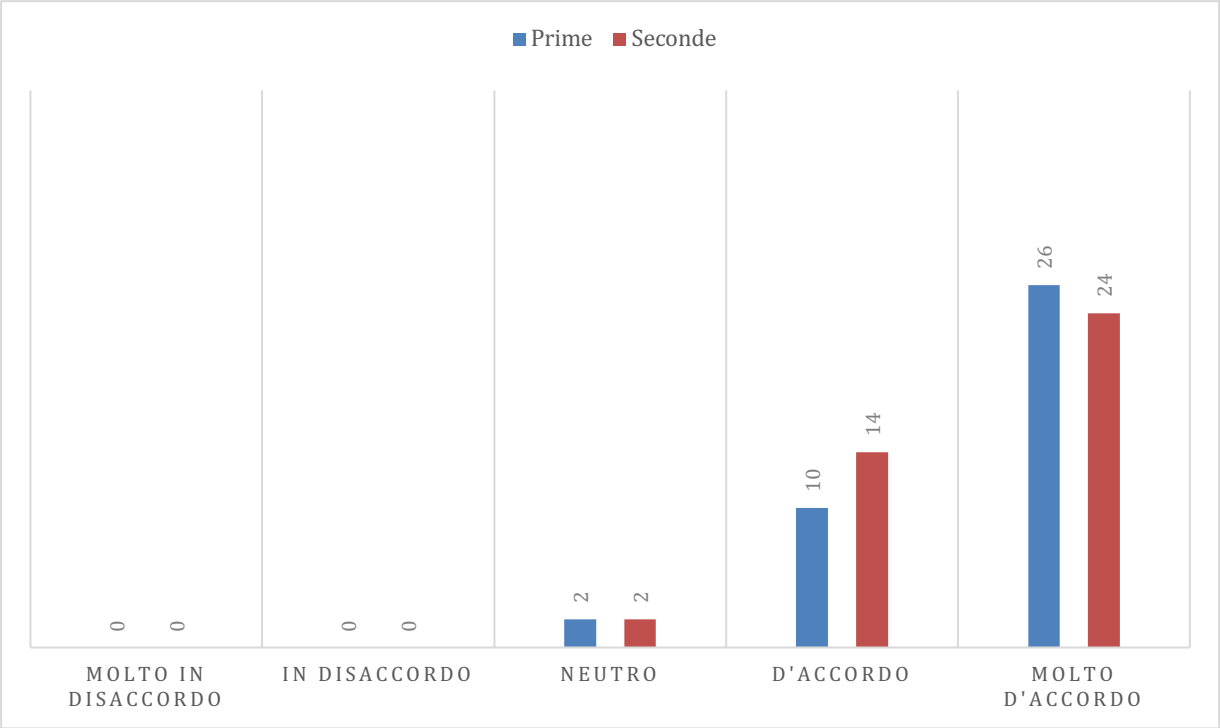


Tabella A10.8. Rappresentazione grafica dei risultati.

Come si può vedere dalla tab. A10.8, il grafico ha un andamento pressoché identico sia per le prime sia per le seconde, poiché la quasi totalità degli allievi ha dichiarato di essere d'accordo con l'affermazione. I risultati della prova di lettura, in cui per ogni testo si chiede agli allievi se lo hanno già letto precedentemente, potrebbe doppiamente confermare queste teorie precedenti. Data la presenza di questa tipologia di domanda in PL (anche se in forma diversa), si è deciso di non mantenere tale affermazione in QL.

Come già indicato precedentemente, la lettura è un'attività che, con il passare dell'età, sembra venire progressivamente abbandonata (cfr. ad esempio Cornoldi et al., 1981, ma anche i più recenti risultati PISA per cui cfr. OECD PISA, 2019b). Con la quinta affermazione, strettamente collegata alla successiva, si vuole indagare se tale tendenza può considerarsi volontaria, quindi in favore di attività reputate più attrattive, oppure se è dovuta ad esempio a un maggiore carico scolastico dovuto all'avanzamento negli studi (di cui si è già fatta menzione in precedenza).

Domanda 12.5	Opzioni di risposta: 1 (a scelta)
Mi piacerebbe avere più tempo a disposizione per leggere.	Intervallo da 1 a 5

Tabella A10.9. Domanda e opzioni di risposta.

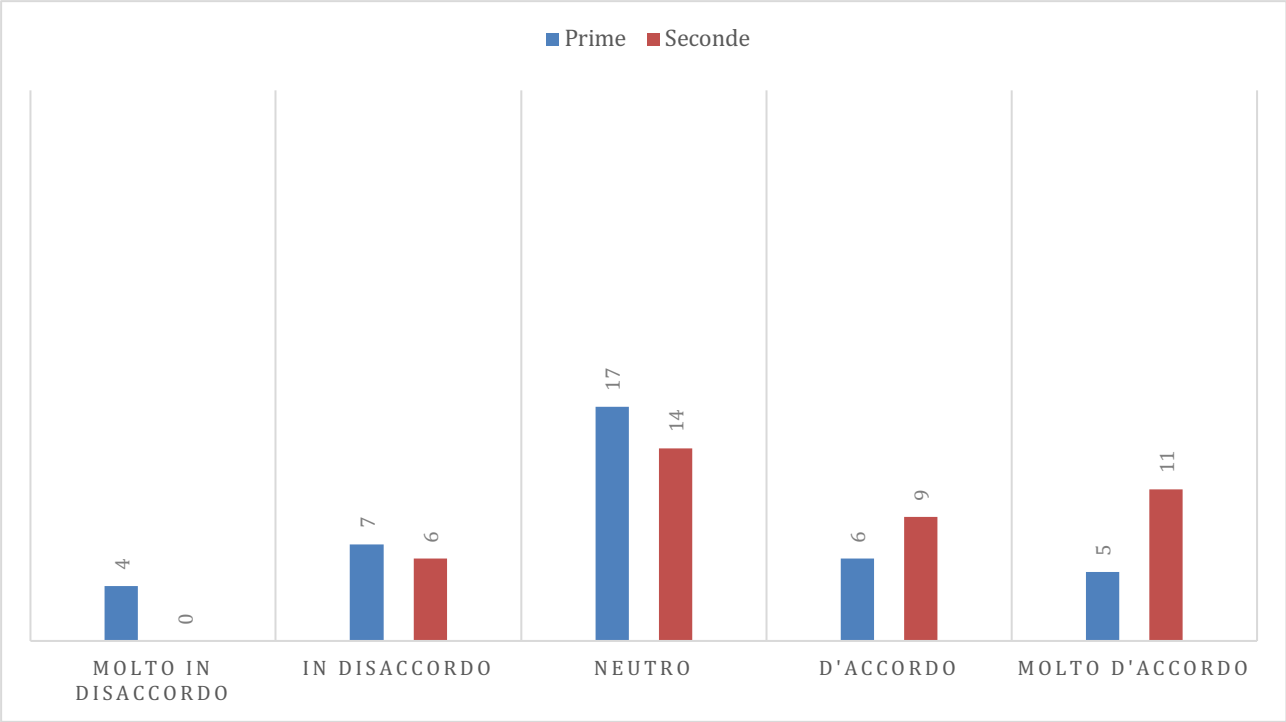


Tabella A10.10. Rappresentazione grafica dei risultati.

In linea con i risultati emersi dai questionari PISA 2018 (il cui target è molto simile agli allievi di prima liceo), gli allievi di prima non dimostrano di volere trascorrere più tempo leggendo; i risultati che emergono dalle seconde, invece, sono leggermente differenti ed evidenziano un maggiore interesse nel disporre di più tempo da poter dedicare alla lettura.

Questo divario tra le risposte delle prime e quelle delle seconde potrebbe essere spiegato dal carico di lavoro che aumenta nel passaggio dall'una all'altra classe: gli allievi di prima, infatti, potrebbero reputare sufficiente il tempo libero a loro disposizione per la lettura, mentre gli allievi di seconda, avendo molto più tempo occupato dalla preparazione scolastica, potrebbero desiderare più tempo per dedicarsi alla lettura. Si tratta solo di un'ipotesi, che nasce da un ragionamento basato anche sull'esperienza personale, e che trova in parte fondamento in uno studio eseguito nelle scuole dell'obbligo durante il periodo pandemico (cfr. SUPSI, 2020). Data la non necessità di ricavare e studiare un dato simile ai fini della ricerca sulle inferenze, questa domanda non è inclusa in QL principale.

La sesta e ultima affermazione presente nel questionario vuole rilevare quali attività gli allievi svolgono durante il loro tempo libero e quanto vi si dedicano in confronto al tempo che trascorrono leggendo.

Domanda 12.6	Opzioni di risposta: 1 (a scelta) + aperta
Trascorro più tempo facendo altre attività che leggendo. Se è così, indica quali sono queste attività.	Intervallo da 1 a 5 + spazio a disposizione

Tabella A10.11. Domanda e opzioni di risposta.

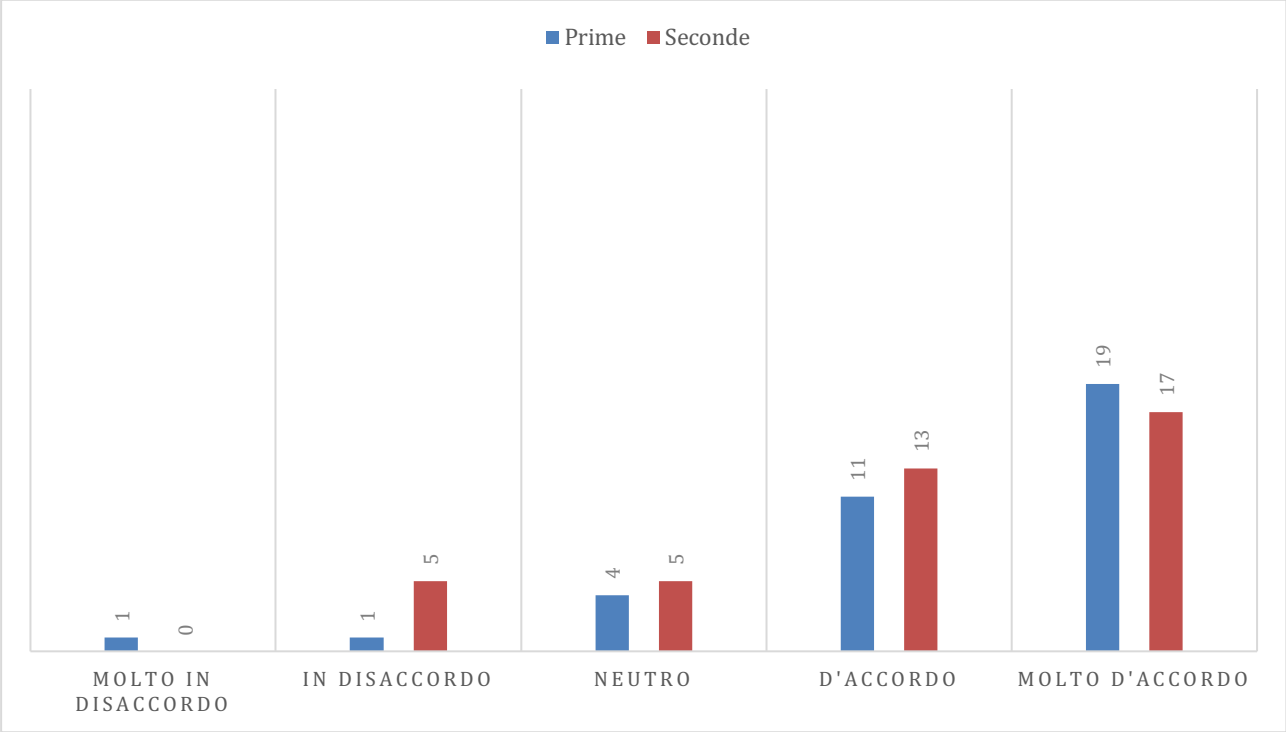


Tabella A10.12. Rappresentazione grafica dei risultati.

La tab. A10.12 mostra come gli di prima siano quasi tutti concordi nell'affermare di trascorrere nettamente più tempo facendo altre attività che leggendo (la risposta "molto d'accordo" è stata scelta quasi dal 50% degli allievi). Queste attività includono in particolare gli incontri con gli amici e la pratica di uno sport, ma viene anche menzionato un discreto numero di riferimenti ad attività online come videogiochi e chat.

Anche gli allievi di seconda dichiarano di trascorrere molto più tempo impegnati in altre attività che leggendo, ma tra di esse vengono menzionate non solo quelle presenti anche nelle prime, bensì anche i compiti scolastici (e lo studio in generale, che in parte quindi conferma l'ipotesi esposta precedentemente a proposito del carico di lavoro che aumenta tra una classe e l'altra), e i lavori domestici. Nonostante si tratti di un dato interessante, ai fini

dell'indagine esso non è completamente rilevante, e perciò la domanda viene eliminata nella versione definitiva di QL.

Commento generale sui dati raccolti e sulla prima elaborazione del questionario

Generalmente, la prima elaborazione del questionario ha portato ai risultati sperati, almeno per quanto concerne la sua utilità nella scelta dei testi per la prova di lettura. Anche i dati ricavati si sono dimostrati in parte comparabili con quelli già ricavati da precedenti indagini distribuite a un ben più ampio campione di allievi delle scuole ticinesi.

Le maggiori differenze all'interno del campione sono emerse a livello di anni scolastici: le risposte delle prime spesso non corrispondevano del tutto a quelle delle seconde, e ciò è riscontrabile soprattutto nelle ore dedicate alla lettura e nell'attitudine e nella motivazione che porta i ragazzi a leggere. Si tratta di un dato tendenzialmente positivo, che dimostra come gli insegnamenti profusi durante il primo anno di scuola post-obbligatoria (in questo caso di liceo) aiutano gli allievi a maturare una nuova consapevolezza dei propri mezzi e dei propri strumenti per affrontare la lettura (di qualsiasi tipo si tratti, sia per piacere sia per compito). Per quanto concerne le differenze registrate tra il campione maschile e quello femminile, le due popolazioni si comportano in maniera pressoché identica sia in prima sia in seconda (vi è un'unica differenza osservata per la domanda 4).

Particolarmente degno di nota è il dato che evidenzia come gli allievi abbiano sempre una maggiore propensione nel rapportarsi con tipi testuali legati maggiormente alla sfera digitale e alla comunicazione, come la messaggistica istantanea, i post sui social media e gli articoli brevi e gratuiti. Le nuove abitudini, che portano ognuno a rapportarsi giornalmente con internet e quanto a esso è collegato, portano anche a una modifica dell'attitudine nei confronti della lettura di determinati tipi testuali. È molto importante tenere in considerazione questi cambiamenti e introdurli progressivamente anche nel contesto scolastico, in quanto le competenze legate a essi, come emerge in PISA 2018, sono poi richieste nella società o negli studi superiori.

Alla luce di queste osservazioni, appare dunque chiaro che la lettura e la comprensione possono essere accuratamente studiate solamente prendendo in considerazione dei dati che siano il più attuale possibile; già solo tra i due cicli PISA che hanno visto la lettura come materia principale (2009 e 2018) vi è un'intera generazione digitale di differenza, e ciò è ben visibile sia nel tipo di impostazione della prova (quadro teorico) sia nel tipo di risultati. Le domande che si è scelto di mantenere anche in QL principale tengono in considerazione queste osservazioni, anche se per la maggior parte sono principalmente legate al tipo di compito che gli allievi sono chiamati a svolgere in PL.

QUESTIONARIO SULLE
ABITUDINI DI LETTURA

Per questa ultima parte della prova hai a disposizione non più di 10 minuti.
Ti chiedo di rispondere alle domande nella maniera più sincera possibile e di prestare attenzione alle seguenti indicazioni riportate in grassetto tra parentesi:

- "**1 risposta**" significa che puoi crociare **una e soltanto una** risposta;
- "**più risposte possibili**" significa che puoi crociare **una o più** risposte.

Quando hai terminato la prova, lascia pure i fogli sul tuo banco; passerò a ritirarli alla fine dell'ora.

Grazie per la collaborazione! ☺

Prima di iniziare ti chiedo di indicarmi se sei:

- ☐ una ragazza
- ☐ un ragazzo

Quanti anni hai? Indica anche il tuo **anno di nascita**: _____

1. Quanti libri leggi, in media, in un anno, per tuo interesse personale (non come compito scolastico)? (**1 risposta**)

- ☐ Nessuno.
- ☐ Tra 1 e 2.
- ☐ Tra 3 e 5.
- ☐ Tra 5 e 10.
- ☐ Tra 10 e 25.
- ☐ Più di 25.

2. In questo momento… (**1 risposta**)

- ☐ Sto leggendo liberamente un libro per mio piacere personale.
- ☐ Sto leggendo un libro, ma si tratta di un compito per la scuola.
- ☐ Sto leggendo due libri: uno per mio piacere personale e uno di compito per la scuola.
- ☐ Non sto leggendo alcun libro.

3. Quanto tempo trascorri settimanalmente a leggere libri per il tuo piacere personale? (**1 risposta**)

- ☐ Non leggo.
- ☐ Da 1 a 2 ore alla settimana.
- ☐ Da 3 a 7 ore alla settimana.
- ☐ Da 7 a 15 ore alla settimana.
- ☐ Più di 15 ore alla settimana.

4. Quale supporto/i utilizzi abitualmente per legge libri? (**più risposte possibili**)

- ☐ Libro cartaceo.
- ☐ Tablet.
- ☐ E-book Reader (es. Kindle, Tolino).
- ☐ Cellulare.
- ☐ Computer.

5. A stima, quanti libri ci sono a casa tua (sia fisicamente sia in versione digitale)? (**1 risposta**)

- ☐ Tra 1 e 10.
- ☐ Tra 10 e 20.
- ☐ Tra 20 e 50.
- ☐ Tra 50 e 150.
- ☐ Nettamente più di 150.

6. Quali generi di libri leggi di solito? (**più risposte possibili**)

- ☐ Narrativa.
- ☐ Romanzo storico / Biografia / Storie vere (anche diari).
- ☐ Romanzo d'amore.
- ☐ Romanzo d'avventura / Azione.
- ☐ Giallo / Mistero / Thriller (anche psicologico).
- ☐ Fantasy.
- ☐ Fantascienza.
- ☐ Saggistica.
- ☐ Poesia / Epica.
- ☐ Altro (specificare): _____

7. Oltre ai libri, quali altri testi scritti leggi più spesso? (**più risposte possibili**)

- ☐ Messaggini (es. SMS, WhatsApp, Messenger, Telegram).
- ☐ Articoli di giornale (es. Corriere del Ticino, La Regione, Corriere della Sera).
- ☐ Articoli brevi (es. TIO/20Minuti, BBC News, Blick).
- ☐ Post / Tweet sui Social Networks (es. Facebook, Twitter, Instagram).
- ☐ Post sui blog.
- ☐ Ricette di cucina.
- ☐ Articoli e saggi scientifici.
- ☐ Articoli in giornali di gossip.
- ☐ Articoli in riviste specialistiche.
- ☐ Fumetti.
- ☐ Sottotitoli (ad esempio in un episodio di una serie TV).
- ☐ Altro (specificare): _____

8. Quali sono le lingue nelle quali leggi i testi scritti che hai crociato nella domanda 6? Questa lingua la parli anche a casa? (**più risposte possibili**)

Lingua	**Leggo i testi**	**La parlo a casa**
Italiano		
Dialetto ticinese		
Svizzero tedesco		
Tedesco		
Francese		
Inglese		
Spagnolo		
Portoghese		
Serbo		
Croato		
Russo		
Albanese		
Polacco		
Turco		
Arabo		
Altro (specificare):		

9. Sei d'accordo o in disaccordo con le affermazioni seguenti? Fai una crocetta sul numero che meglio descrive tua esperienza personale; tieni presente che 1 significa "molto in disaccordo", 5 "molto d'accordo", mentre 3 è la risposta "neutra" (**1 risposta per ogni affermazione**).

Leggo molto velocemente. 1 2 3 4 5
Riesco a comprendere in maniera ottimale ogni testo che leggo. 1 2 3 4 5

Esercizio 1.1

Leggi il testo seguente e poi rispondi alla domanda.

Il Re Moro

Il Re Moro entrò nella scuderia. Sul volto d'ebano brillavano gli occhi feroci che tanto terrore incutevano ai nemici durante le battaglie.

Osservò i due cavalli, uno bianco e uno nero, purosangue di incredibile bellezza. Li valutò attentamente poi, con fare deciso, mosse verso il cavallo bianco.

Fu questione di pochi attimi: il cavallo, con un doppio balzo, si avventò sul Re Moro e lo mangiò.

[…]

(gira il foglio)

A questo racconto breve è stata cancellata l'ultima frase (indicata con […]). Secondo te, come potrebbe andare a finire la storia?

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

PROVA DI LETTURA

Ciao! Grazie mille per la tua partecipazione a questa indagine.
Per questa prova di lettura ti chiedo di leggere con attenzione tutti i testi che ti verranno presentati e di rispondere a tutte le domande (soprattutto a quelle dove ti chiedo di motivare la tua risposta). Ti ricordo inoltre che si tratta di un lavoro individuale.

ATTENZIONE: una volta terminato un esercizio, ti chiedo di non tornare indietro a modificarlo in un secondo momento.

Buon lavoro! ☺

Esercizio 1.2

Leggi nuovamente il testo intitolato *Il Re Moro*, questa volta completo, e poi rispondi alla domanda.

Il Re Moro

Il Re Moro entrò nella scuderia. Sul volto d'ebano brillavano gli occhi feroci che tanto terrore incutevano ai nemici durante le battaglie.

Osservò i due cavalli, uno bianco e uno nero, purosangue di incredibile bellezza. Li valutò attentamente poi, con fare deciso, mosse verso il cavallo bianco.

Fu questione di pochi attimi: il cavallo, con un doppio balzo, si avventò sul Re Moro e lo mangiò.

Il Re si era dimenticato di essere il re degli scacchi.

(gira il foglio)

Avevi già letto questo testo prima di oggi? (crociare pf) SÌ NO

Se sì, in quale contesto (a casa, a scuola, …)?

……

1. Rispondi sinceramente: ti aspettavi un finale simile? Perché, secondo te, è facile fraintendere il senso di questo racconto se si toglie l'ultima frase? Spiegalo brevemente.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

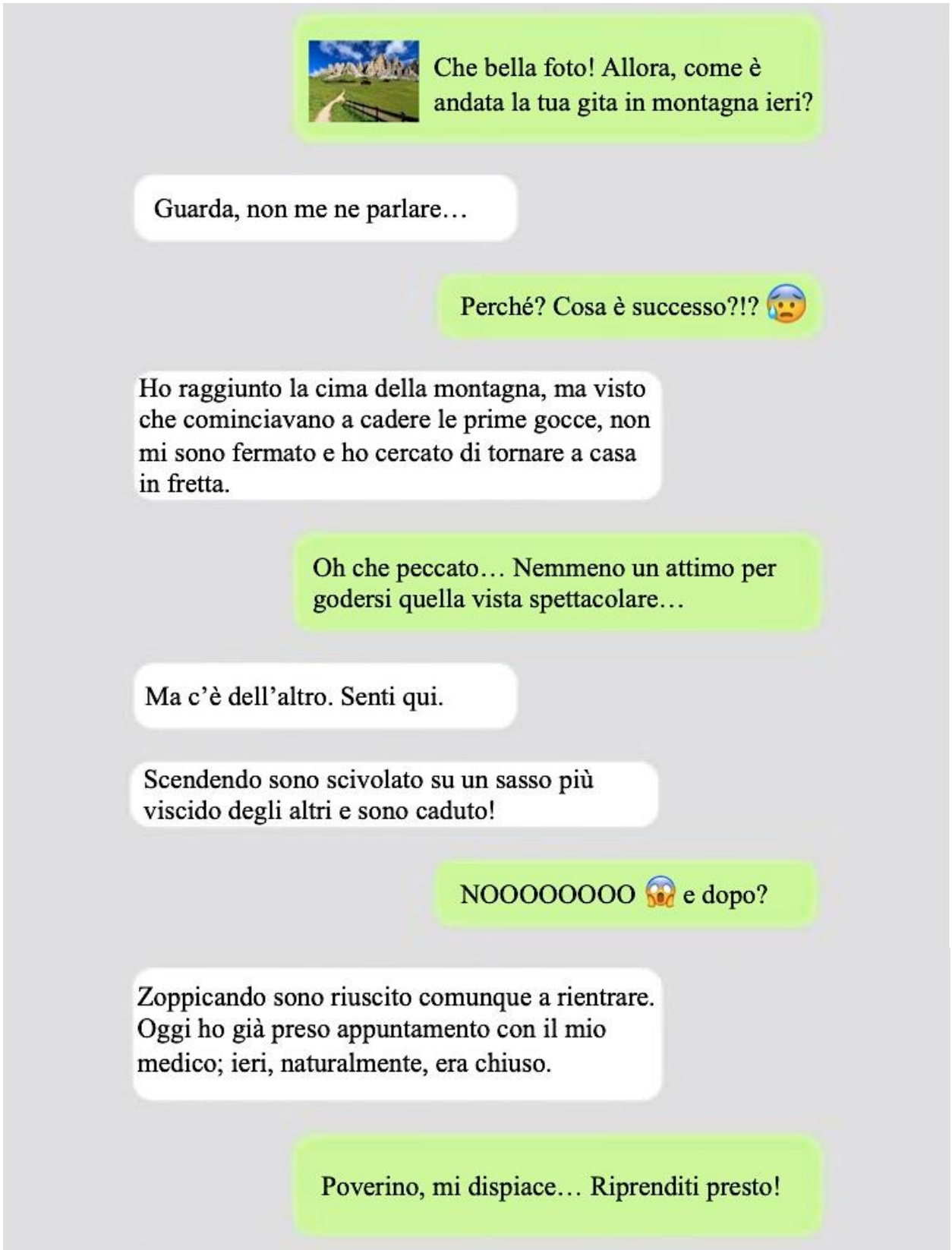
……

……

……

Esercizio 2

Leggi questa conversazione *Whatsapp* tra due amici, Silvia (in verde) e Gianni (in bianco), e poi rispondi alle domande.



Avevi già letto questo testo prima di oggi? (crociare pf) SÌ NO

Se sì, in quale contesto (a casa, a scuola, …)?

……

1. Perché il sasso su cui è scivolato Gianni era più viscido?

- ☐ Perché ci avevano camminato in molti.
- ☐ Perché era coperto di muschio e lui non se n'era accorto.
- ☐ Perché stava piovendo.
- ☐ Perché le gocce del suo sudore lo avevano bagnato.

2. Dove si è fatto male Gianni?

- ☐ A un gomito.
- ☐ A una caviglia.
- ☐ Alla schiena.
- ☐ Non si sa.

Motiva brevemente la tua risposta.

……

……

3. Quando è accaduto l'infortunio?

- ☐ Sabato.
- ☐ Domenica.
- ☐ Lunedì.
- ☐ Non si sa.

Motiva brevemente la tua risposta.

……

……

Esercizio 3

Leggi il testo seguente e poi rispondi alle domande.

La bottiglietta

Era un pomeriggio di agosto inoltrato. Faceva molto caldo e si fermò all'edicola. Comperò solamente una bottiglietta e, prima di aprirla, per via delle mani sudate, gli cadde per terra. Imprecando la raccolse, svitò il tappo color mela acerba e… il contenuto spruzzò dappertutto. Trangugiò quello che restava nella bottiglietta, la schiacciò sotto i piedi e la gettò nel giardino di uno dei tanti palazzi che gli stavano attorno.

Avevi già letto questo testo prima di oggi? (crociare pf) SÌ NO

Se sì, in quale contesto (a casa, a scuola, …)?

……

1. In questo brano chi compie queste azioni è:

- ☐ Un ragazzo.
- ☐ Una ragazza.
- ☐ Può essere sia un ragazzo sia una ragazza.

Motiva brevemente la tua risposta.

……

……

2. Cosa conteneva la bottiglietta?

- ☐ Non si sa.
- ☐ Acqua naturale.
- ☐ Succo di frutta.
- ☐ Acqua frizzante.

Motiva brevemente la tua risposta.

……

……

3. La persona di cui si racconta in questo testo, secondo te ha un comportamento educato? Motiva brevemente la tua risposta.

……

……

……

Esercizio 3

Leggi il testo seguente e poi rispondi alle domande.

La bottiglietta

Era un pomeriggio di agosto inoltrato. Faceva molto caldo e si fermò all'edicola. Comperò solamente una bottiglietta e, prima di aprirla, per via delle mani sudate, gli cadde per terra. Imprecando la raccolse, svitò il tappo color mela acerba e… il contenuto spruzzò dappertutto. Trangugiò quello che restava nella bottiglietta, la schiacciò sotto i piedi e la gettò nel giardino di uno dei tanti palazzi che stavano attorno.

Avevi già letto questo testo prima di oggi? (crociare pf) SÌ NO

Se sì, in quale contesto (a casa, a scuola, …)?

……

1. In questo brano chi compie queste azioni è:

- ☐ Un ragazzo.
- ☐ Una ragazza.
- ☐ Può essere sia un ragazzo sia una ragazza.

Motiva brevemente la tua risposta.

……

……

2. Cosa conteneva la bottiglietta?

- ☐ Non si sa.
- ☐ Acqua naturale.
- ☐ Succo di frutta.
- ☐ Acqua frizzante.

Motiva brevemente la tua risposta.

……

……

3. La persona di cui si racconta in questo testo, secondo te ha un comportamento educato? Motiva brevemente la tua risposta.

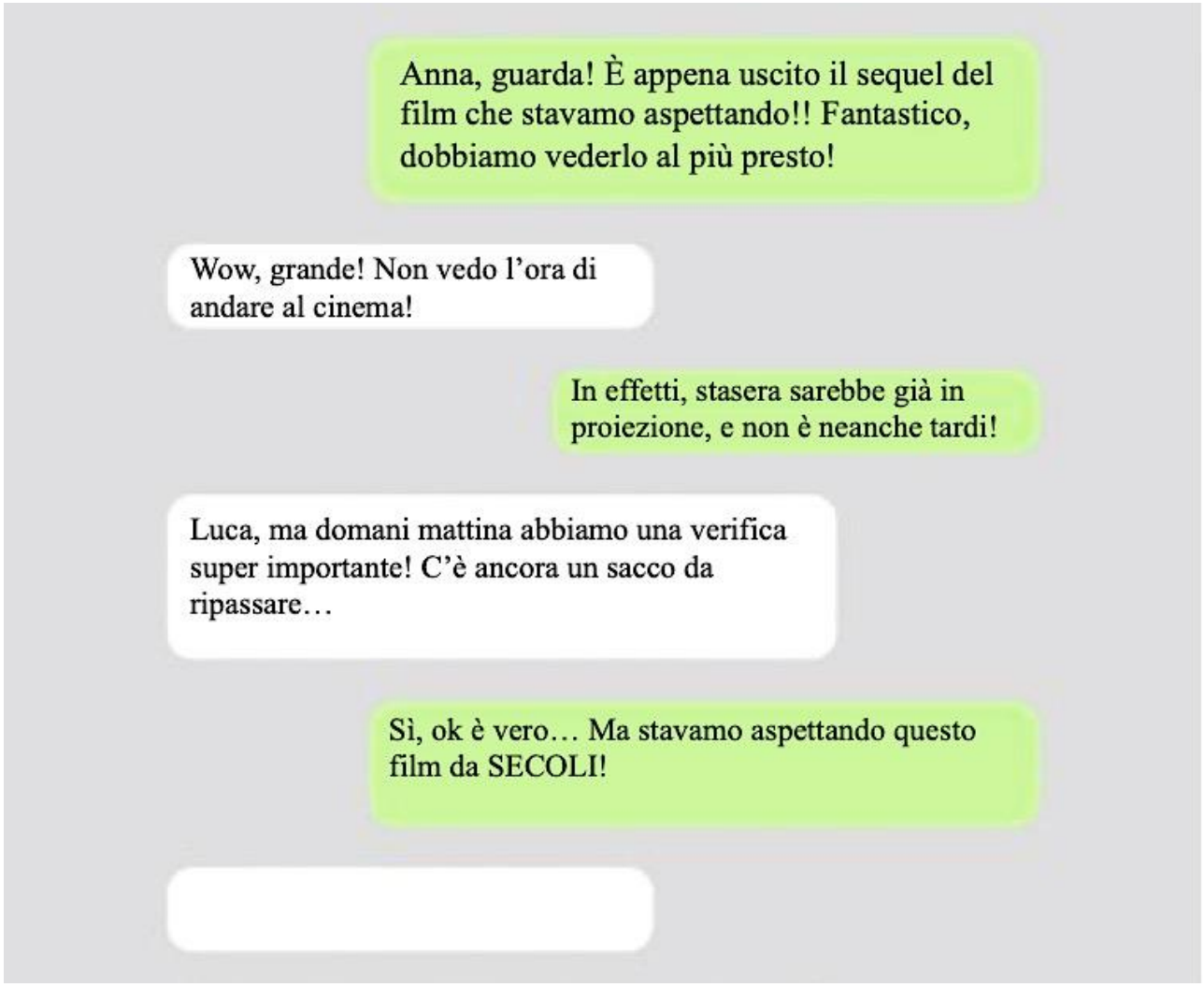
……

……

……

Esercizio 4

Leggi la seguente conversazione *Whatsapp* tra due compagni di scuola, Luca (in verde) e Anna (in bianco), e poi rispondi alle domande.



Il giorno seguente:

Avevi già letto questo testo prima di oggi? (crociare pf) SÌ NO

Se sì, in quale contesto (a casa, a scuola, …)?

……

1. Nella prima schermata, l'ultima risposta di Anna è stata cancellata. Scegli tra le seguenti alternative quella che secondo te è più plausibile (tieni presente anche la conversazione che avviene tra i due il giorno seguente):

- ☐ Sai che ti dico? Hai ragione! Facciamo questa follia! E per la verifica di domani si vedrà come fare…
- ☐ Senti, mi dispiace davvero, ma questa verifica è la più importante dell'anno. Possiamo andare al cinema un'altra volta…

Motiva brevemente la tua scelta.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

Esercizio 5

Leggi la seguente discussione apparsa su un blog scolastico e poi rispondi alle domande.

IL BLOG DELLA SCUOLA 2.0
NOTIZIE E INFORMAZIONI SUL NOSTRO ISTITUTO

Scritto da *Moderatore*, 14 settembre 2020 ore 15.00

ATTENZIONE!
Pittura fresca sulla facciata della scuola
di fronte alla palestra.
Rimossi i graffiti della settimana scorsa.

Scritto da *Olivia25* in risposta a *Moderatore*, 14 settembre 2020 ore 17.00

È la quarta volta che il muro della scuola viene pulito e ridipinto per cancellare i graffiti! La creatività è da ammirare, ma bisognerebbe trovare canali di espressione che non causino ulteriori costi alla società. Perché rovinare la reputazione dei giovani dipingendo graffiti dove è proibito? Gli artisti di professione non appendono i loro dipinti per le strade! Al contrario, cercano fondi e diventano famosi allestendo mostre legalmente autorizzate. Secondo me gli edifici, le recinzioni e le panchine nei parchi sono opere d'arte in sé. È davvero assurdo rovinare l'architettura con i graffiti e, peggio ancora, il metodo con cui vengono realizzati distrugge lo strato di ozono. Davvero non riesco a capire perché questi artisti si diano tanto da fare, visto che le loro "opere d'arte" vengono cancellate sistematicamente…

Scritto da *Sofi_arte* in risposta a *Olivia25*, 14 settembre 2020 ore 17.25

Sui gusti non si discute. La società è invasa dai messaggi pubblicitari: simboli di società, nomi di negozi e grandi poster sono ovunque. Sono tollerabili? Sì, per la maggior parte. E i graffiti sono tollerabili? Alcuni dicono di sì, altri di no.
Chi paga il prezzo dei graffiti? In fin dei conti, chi paga il prezzo degli annunci pubblicitari? Giusto: il consumatore. Chi ha affisso i cartelloni ha chiesto il vostro permesso? No. Allora perché chi dipinge i graffiti dovrebbe farlo?
Pensiamo ai vestiti a strisce e a quadri apparsi nei negozi qualche anno fa, o all'abbigliamento da sci: i motivi e i colori sono stati presi in prestito direttamente dai variopinti muri di cemento. È piuttosto curioso che questi motivi e colori vengano accettati e ammirati, mentre i graffiti dello stesso stile vengano considerati orrendi. Tempi duri per l'arte.

Avevi già letto questo testo prima di oggi? (crociare pf) SÌ NO

Se sì, in quale contesto (a casa, a scuola, …)?

……

1. Lo scopo di ciascuno di questi post è di:

- ☐ Spiegare cosa sono i graffiti.
- ☐ Esprimere un'opinione sui graffiti.
- ☐ Dimostrare la popolarità e la diffusione dei graffiti.
- ☐ Dimostrare quanto costa realizzare e fare cancellare i graffiti.

2. Perché nel suo post, *Sofi_arte* fa riferimento alla pubblicità?

……

……

……

……

……

……

Esercizio 6

Leggi la seguente discussione sul forum specializzato e poi rispondi alle domande.

Son-ia

Qualcuno sa dirmi come posso capire se il mio coniglio sta male? Grazie.

Offertissime

Hey! Tu! Sì proprio tu! Visita la mia pagina per delle offerte PAZZESCHE! Attualmente in offerta: tutto quello che ti serve per prenderti cura del tuo CONIGLIETTO. Affrettati!

www.offerteaquattrozampe.bau

FrancoTheVet

Ciao Alessia, sono un veterinario e mi sto specializzando in coniglietti da compagnia. Va bene dare un'aspirina a un coniglio se si è fatto male. Quando ne prescrivo seguo sempre le linee guida pubblicate sul manuale di veterinaria: un coniglio dovrebbe ingerire 5mg di aspirina per ogni kg del suo peso corporeo. Puoi dargli questa dose 3-4 volte al giorno, almeno finché otterrai un appuntamento con il tuo veterinario. È molto importante che venga comunque visitato. Buona fortuna!

Avevi già letto questo testo prima di oggi? (crociare pf) SÌ NO

Se sì, in quale contesto (a casa, a scuola, …)?

……

1. Perché Alessia_91 (l'autrice del primo post) decide di postare la sua domanda su un forum online?

- ☐ Perché non sa come trovare un veterinario disponibile.
- ☐ Perché pensa che il problema del suo coniglio non sia poi tanto serio.
- ☐ Perché vuole aiutare il suo coniglio il prima possibile.
- ☐ Perché spera di ottenere dei consigli online senza dovere pagare una visita dal veterinario.

2. Perché Offertissime (l'autore della penultima risposta) scrive un commento sotto il post di Alessia_91?

……

……

……

3. Perché FrancoTheVet (l'autore dell'ultima risposta) non può fornire ad Alessia_91 la quantità esatta di aspirina che può dare al suo coniglio?

……

……

……

Esercizio 7

Leggi il testo seguente e poi rispondi alle domande.

Lettera su un campo

Cara moglie,

A proposito di quanto ti scrivevo ieri, devo aggiungere che ho avuto il piacere di vedere mio cugino in campo. A un certo punto il pubblico ha gridato entusiasta. Mio cugino ha segnato il goal per la squadra del Taranto. Dopo aver segnato il goal, ha chiuso il taccuino e lo ha rimesso in tasca.

Dopo la partita, ho parlato a lungo con mio cugino, che mi ha invitato al campo anche domenica prossima!

Con affetto,

Tuo marito.

Avevi già letto questo testo prima di oggi? (crociare pf) SÌ NO

Se sì, in quale contesto (a casa, a scuola, …)?

……

1. Di che genere di campo si parla nel testo?

- ☐ Un campo da hockey.
- ☐ Un campo da calcio.
- ☐ Un campo da golf.
- ☐ Un campo da tennis.

2. Quale potrebbe essere, fra questi, il ruolo del cugino descritto in questa breve lettera?

- ☐ Un giocatore in campo.
- ☐ Un giornalista a lato del campo.
- ☐ Un arbitro in campo.
- ☐ Un poliziotto a lato del campo.

Motiva brevemente la tua risposta:

……

……

Esercizio 8

Leggi il testo seguente e poi rispondi alle domande.

Tra genitori e figli

Uno zoologo canadese ha studiato il caso delle volpi rosse. Fa ancora freddo in Canada, quando i piccoli, cinque in media, vengono al mondo verso la fine di marzo o i primi di aprile. La madre li avvolge nella sua calda pelliccia, quasi una termocoperta vivente. Per due settimane non si allontana da loro, li allatta, li striglia, li letta, si mangia persino i loro escrementi per mantenere pulita la tana.

Quando hanno una dozzina di giorni, i volpacchiotti aprono finalmente gli occhi, le piccole orecchie incominciano a percepire i suoni ed entra in funzione il loro sistema termoregolatore. Allora la madre si decide ad abbandonarli per riprendere le sue battute di caccia, pur tornando a intervalli regolari nella tana per la poppata.

Verso la terza settimana i piccoli, cui sono spuntati i denti da latte, possono provare il gusto di affondarli nella carne di un coniglio appena ucciso dalla madre. Ma è a questo punto che tra quei volpacchiotti, così graziosi e apparentemente così fragili, si scatenano lotte furibonde per l'accesso al cibo e si stabilisce tra loro una precisa gerarchia. Il cucciolo dominante fa la parte del leone: arraffa il boccone più grosso e cerca anche di derubare spudoratamente il fratello che lo segue nella scala gerarchica. Questi a sua volta si rifà con quello a lui sottomesso, e così via. Va da sé che i più deboli rimangono a bocca asciutta e muoiono di fame. Né la madre né il padre si sognano di intervenire in loro favore.

Avevi già letto questo testo prima di oggi? (crociare pf) SÌ NO

Se sì, in quale contesto (a casa, a scuola, …)?

……

1. Dopo una dozzina di giorni i cuccioli non hanno più bisogno di essere protetti dal freddo perché:
   - ☐ È cresciuta loro la propria pelliccia.
   - ☐ È entrato in funzione il sistema fisiologico che regola la temperatura corporea.
   - ☐ La stagione è avanzata e la temperatura esterna è meno fredda.

2. L'insorgenza della percezione uditiva è importante per l'autonomia dei cuccioli perché essi sono così in grado di:
   - ☐ Avvertire meglio eventuali pericoli esterni.
   - ☐ Percepire meglio i richiami della madre.
   - ☐ Difendersi meglio dai fratelli che li aggrediscono.

3. I genitori non manifestano un istinto che li induce a intervenire per reprimere l'aggressività dei cuccioli più forti, lasciando così morire i più deboli. Perché questo comportamento?
   - ☐ Se la cucciolata fosse troppo numerosa, la popolazione delle volpi crescerebbe troppo in rapporto alle risorse disponibili per la sopravvivenza.
   - ☐ Se la madre allattasse un numero troppo elevato di cuccioli si indebolirebbe e di conseguenza non potrebbe più proteggerli.
   - ☐ Risulta funzionale all'evoluzione della specie che solo gli individui più adatti sopravvivano e a loro volta si riproducano.

Esercizio 9

Leggi il testo seguente e poi rispondi alle domande.

L'inserzionista

L'idea gli era venuta un giorno quasi per caso. A chi mai avrebbe lasciato la sua collezione di francobolli messa insieme con tanta pazienza nel corso di una vita? Non aveva moglie né figli né fratelli a cui consegnare in eredità quel prezioso album. Tanto valeva, ormai che era vecchio, disfarsene e farci un po' di soldi. Però dai negozianti che per anni aveva frequentato come compratore, si vergognava adesso di entrare. Perché non ricorrere alle colonne di un quotidiano, che meglio di tutti garantiva l'anonimato?

«Filatelico anziano cede raccolta commemorativa europei. Telefonare ore pasti…».
Se n'era quasi dimenticato quando, una settimana più tardi, intorno a mezzogiorno squillò il telefono. Ascoltando quel trillo improvviso fu colto da una strana euforia; rispose quasi con allegria alla voce sconosciuta.

«Sì, sono io che ho fatto l'annuncio! Dica pure.» In realtà era l'interlocutore a pretendere chiarimenti, e anzi non volle sbilanciarsi minimamente con un'offerta qualsiasi. «Guardi, io il prezzo non l'ho ancora fissato» disse lui cercando di prendere tempo. «Mi lasci il suo numero e la richiamerò.» Tornò a tavola, ma il suo pasto solitario fu interrotto da una seconda chiamata. «Pronto, sì, buongiorno» rispose questa volta con maggior scioltezza. Certo non avrebbe mai pensato che tanta gente potesse interessarsi a lui, ma più si facevano vivi i compratori interessati, e più lui capiva di non avere nessuna intenzione di vendere.

In pochi giorni, purtroppo, gli appelli si diradarono fino a spegnersi del tutto. Se la collezione di francobolli non aveva trovato un acquirente era solo perché lui aveva indugiato, dilettandosi a chiacchierare anziché contrattare il valore della merce. Quelle persone senza volto erano uscite dalla sua vita senza lasciare traccia, come se non fossero mai esistite, indifferenti alla sua sorte com'erano stati un tempo i colleghi d'ufficio.

Una mattina, mentre su una panchina del giardino comunale sfogliava i titoli del giornale, l'occhio gli cadde sulle colonne fitte di annunci economici. Certo, quando avesse voluto, con una modica spesa avrebbe potuto ritentare l'esperimento, riallacciare il dialogo con tante voci ignote, ma adesso era prematuro, lo avrebbero riconosciuto e mandato al diavolo insieme alla sua collezione.

Ci pensò qualche giorno e poi formulò una nuova inserzione, imitando un linguaggio di cui cominciava ad apprezzare le sfumature.

«BMW seminuova accessoriata cedo affarone.»

Ecco, con poche centinaia di lire a parola, adesso possedeva anche una macchina. Il primo fu un giovanotto sbrigativo, pronto ad acquistare la vettura in giornata. «Mi dica quanto vuole, le do i soldi sull'unghia…» «Mi spiace, l'ho venduta mezz'ora fa». Volevano sapere, chiedevano dettagli, anno di immatricolazione, numero di chilometri, anche se non potevano più comperarla, e lui era felice di accontentarli, condividendo alla fine il loro rincrescimento. «Sarà per un'altra volta» finiva per congedarsi.

Quasi non usciva più di casa, nemmeno per la solita passeggiata ai giardini, nel timore che suonasse a vuoto il telefono. Chi proponeva scambi, compensi, dilazioni. Chi era laconico e chi era ciarliero. Chi si spazientiva e chi si rassegnava. Mai nella sua vita aveva avuto a disposizione un campionario di umanità così ricco, e la possibilità di influenzarne per breve tempo gli umori. Ogni volta, la sensazione era di possedere davvero quei beni, e di poterne disporre a suo piacimento. Ora per nulla al mondo avrebbe rinunciato al colloquio con le voci sconosciute, al piacere di tenere in pugno i loro desideri, le loro vanità, i loro capricci. Quel telefono che era stato muto per anni, suonava come impazzito.

Udendo squillare incessantemente il suo telefono, gli inquilini delle porte accanto dovevano essersi convinti che egli avesse inaugurato un'attività commerciale, poiché lo squadravano, incontrandolo, con grande curiosità. Del resto anche il suo aspetto fisico era cambiato, e qualche timido sorriso gli distendeva la faccia incupita. Ma fu una serenità di breve durata.

La polizia lo trovò, chiamata dai vicini di casa allarmati dal lungo silenzio, senza vita, armadi e cassetti sottosopra. La sua ultima inserzione era stata: «Vendo brillante, inestimabile valore…».

Avevi già letto questo testo prima di oggi? (crociare pf) SÌ NO

Se sì, in quale contesto (a casa, a scuola, …)?

……

1. Perché il protagonista non ha più intenzione di vendere la sua collezione di francobolli?

- ☐ Era affezionato alla sua raccolta e gli dispiaceva separarsene.
- ☐ Pensava che i compratori non apprezzassero abbastanza la sua collezione.
- ☐ Voleva prolungare il più possibile la trattativa per trovare il miglior offerente.
- ☐ Gli faceva piacere essere chiamato al telefono e sentirsi cercato.
- ☐ Non si sa.

2. Nella casa del protagonista vengono trovati “armadi e cassetti sottosopra” perché:

- ☐ C’è stata una perquisizione della polizia.
- ☐ Il protagonista viveva in una situazione di abbandono.
- ☐ C’è stato un tentativo di furto.
- ☐ Il protagonista è una persona disordinata.
- ☐ Non si sa.