

# La prova “Lingua e linguaggi”: una ricerca esplorativa sulle abilità linguistiche degli studenti in vista del passaggio all’università

di Chiara Tamanini\*

## 1. Il progetto ‘Lingua e linguaggi’: motivazioni, finalità e riferimenti teorici

Il progetto ‘Lingua e linguaggi’ nasce dalle ricerche e dal monitoraggio sull’esame di stato riformato realizzati dall’IPRASE del Trentino fino dal 1999<sup>1</sup>. Esse mostrano come il percorso di studi secondari non affronti adeguatamente il problema degli insuccessi scolastici e dei debiti conseguiti dagli allievi e promuova, al momento dell’esame finale, una rilevante percentuale di studenti con lacune non risanate<sup>2</sup>. L’università si confronta, a sua volta, con una scolarizzazione che si può definire di massa, con fenomeni di abbandono e dispersione<sup>3</sup>, con il problema della qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento. È noto, inoltre, che i percorsi di orientamento agli studi post-secondari sono spesso confinati all’ultimo anno del ciclo secondario ed hanno un carattere informativo piuttosto che formativo. Da queste considerazioni si ricava che è quanto mai opportuno rafforzare il rapporto scuola-università al fine di promuovere una riflessione sulle competenze di

---

\* Una versione di questo articolo è stata pubblicata con il titolo *La prova Lingua e linguaggi: una ricerca sulle abilità linguistiche degli studenti in vista del passaggio all’università*, in E. Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, F. Angeli, Mi, aprile 2010, pp. 333-352.

<sup>1</sup> Cfr. il sito IPRASE, [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it), nella pagina “Studio e ricerca”, alla sezione “Monitoraggi”.

<sup>2</sup> Per i dati riferiti al Trentino cfr. Tamanini C., “I percorsi scolastici dei diplomati”, in C. Buzzi e F. Sartori (a c. di), *Il proseguimento degli studi universitari tra i diplomati trentini*, Università degli studi di Trento, Trento, 2007: 9-28.

<sup>3</sup> Secondo le stime del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario relative all’anno accademico 2005/6, le mancate iscrizioni di studenti al secondo anno oscillano intorno al 20%, mentre gli studenti fuori corso o ripetenti sono pari al 36,9%. Se inoltre si confronta il numero di coloro che nel 2006 hanno conseguito il titolo nel tempo previsto con il numero degli immatricolati agli stessi corsi tre anni prima, si vede che di questi solo il 14,9% si è laureato in tempo. Cfr. MIUR, Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario, *Ottavo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario, Dicembre 2007*, in [www.cnvsu.it](http://www.cnvsu.it).

base e sui livelli di apprendimento essenziali che permettano ad un numero sempre maggiore di giovani di affrontare con successo studi e percorsi post-secondari.

Docenti dell'università, dirigenti e insegnanti della scuola superiore che hanno partecipato ad alcuni incontri organizzati dall'IPRASE nel corso dell'anno scolastico 2004/2005 per affrontare le questioni esposte, hanno convenuto che il primo ambito problematico da affrontare è quello di una sempre più diffusa *difficoltà linguistica* degli studenti. I referenti della scuola e dell'università hanno evidenziato, più specificamente, le seguenti capacità trasversali a vari ambiti disciplinari da considerare con particolare attenzione:

- leggere e capire testi di vario tipo, sia verbali sia non verbali;
- integrare informazioni da più fonti e metterle in relazione con la propria enciclopedia;
- usare strumenti che permettono di accedere alle fonti del sapere;
- leggere, capire, riscrivere un testo con correttezza e buon dominio sintattico.

Si è ritenuto che il metodo più adatto per avviare una ricerca attorno alle tematiche segnalate sarebbe stato di somministrare una prova oggettiva finalizzata a rilevare le competenze linguistiche delle classi terminali del ciclo secondario e degli studenti del primo anno dell'università. L'indicazione è stata anche di utilizzare gli esiti della rilevazione come strumento di dialogo e riflessione per ambedue le realtà e come occasione di ripensamento curricolare per la scuola superiore. Sulla base di queste sollecitazioni, un gruppo di lavoro coordinato dall'IPRASE e costituito da docenti della scuola superiore, dell'università e di esperti del *Giscel Veneto*, ha lavorato, a partire dal 2005, alla costruzione di una prova indirizzata a sondare le aree di capacità individuate. La finalità principale della ricerca è stata quella di offrire al sistema scolastico e formativo della provincia di Trento elementi utili per una riflessione approfondita sul livello di padronanza linguistica e comunicativa da fare raggiungere agli studenti del ciclo secondario superiore, al fine di rendere possibile il loro futuro sviluppo personale, culturale e professionale.

Il quadro teorico entro cui è stata elaborata la prova *Lingua e linguaggi* fa riferimento alla tradizione di studi linguistici di derivazione saussuriana che nel 1975 ha portato ad elaborare le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica e democratica*; esse «col loro richiamo costante al radicamento dell'attività linguistica, e dell'educazione linguistica, nella vita concreta degli individui e della società»<sup>4</sup>, hanno inteso contrapporsi alla pedagogia linguistica

---

<sup>4</sup> A. Colombo, "Le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* trent'anni dopo. Un'occasione e qualche riflessione", in *Cooperazione educativa*, vol. 55, 1, Edizioni Erickson, febbraio 2006, pp. 67-69 (l'articolo si trova anche nel sito [www.giscel.org](http://www.giscel.org)).

tradizionale di tipo essenzialmente grammaticale e formale. Le *Dieci Tesi*, individuando nella funzionalità comunicativa «la bussola necessaria nella produzione e ricezione di testi orali e scritti tarati in base a interlocutori reali»<sup>5</sup>, anticipano l'approccio integrato all'educazione linguistica del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) in cui «appare superato lo iato tra un insegnamento e apprendimento unicamente orientati alla memorizzazione delle regole di funzionamento del codice e una pratica d'uso escludente ogni aspetto non strumentale» e che invita ad «un bilanciamento tra l'efficacia comunicativa e la correttezza formale»<sup>6</sup>.

## 2. Le abilità linguistiche indagate e la somministrazione della prova

Prima di illustrare le caratteristiche principali dell'indagine 'Lingua e linguaggi'<sup>7</sup>, è importante ricordare che la *lettura* è uno dei sedici indicatori individuati nella "Relazione europea del maggio 2000 sulla qualità dell'istruzione scolastica"<sup>8</sup> e che, più recentemente, nel dicembre del 2006, nella "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente" la prima delle competenze chiave segnalata è la comunicazione nella madrelingua<sup>9</sup>.

Tenendo presenti le indicazioni europee, il primo elemento di impegno per il gruppo di ricerca ha riguardato la decisione di costruire una prova strutturata riferita ad *abilità e competenze*<sup>10</sup> piuttosto che alla conoscenza di contenuti

---

<sup>5</sup> Ferreri S., "Competenze comunicative", *Voci della scuola*, VII, Tecnodid, Napoli 2008: 166.

<sup>6</sup> Ibidem. Il QCER è pubblicato nel testo *The Common European Framework in its political and Educational Context* ([www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf)). Per la lista delle versioni nelle varie lingue si veda il sito [www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp)

<sup>7</sup> Nell'impossibilità di esplicitare negli spazi limitati di questo articolo le ipotesi teoriche, le metodologie, le analisi e i risultati dell'indagine, si rimanda al rapporto di ricerca: Tamanini C. (a c. di), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'università. Gli esiti di una ricerca esplorativa*, IPRASE del Trentino, Trento 2008.

<sup>8</sup> "La capacità di leggere e comprendere testi è una condizione di base per lo sviluppo delle conoscenze, per lo sviluppo personale e per l'integrazione sociale degli individui"; cfr. la "Relazione europea del maggio 2000 sulla qualità dell'istruzione scolastica: sedici indicatori di qualità", in <http://europa.eu>.

<sup>9</sup> La definizione di tale competenza si trova nel documento "Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente"; pubblicato nella gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 30.12.2006, si trova nel sito: <http://eur-lex.europa.eu>.

<sup>10</sup> Sulla discussione che ha portato il gruppo di ricerca alla condivisione teorica di concetti quali "abilità", "competenza" e "capacità linguistica" si veda Deon V., 2008, "Lingua e linguaggi: le abilità linguistiche indagate e la scelta dei testi" in Tamanini (a c. di), *Le abilità linguistiche e*

specifici, in quanto ciò che si richiede agli studenti che escono dal sistema formativo è di essere in grado di compiere una serie di operazioni testuali. Inoltre, nella consapevolezza che la valutazione delle competenze linguistiche è un obiettivo molto complesso – dato che implica molteplici processi e operazioni che variano in rapporto alle situazioni, agli oggetti e agli scopi – il gruppo ha deciso di circoscrivere il proprio oggetto di indagine. Ci si è pertanto concentrati su alcune abilità riferite alla capacità di leggere e comprendere testi di vario tipo (attività ricettiva), senza tuttavia rinunciare ad indagare anche alcuni aspetti della capacità di scrittura (attività produttiva).

L'individuazione delle aree di competenze e delle singole abilità rispetto a cui costruire gli item non è stata agevole: infatti per la scuola secondaria di secondo grado non esiste ancora un quadro unitario nazionale di conoscenze e capacità che gli alunni e le alunne devono acquisire entro la conclusione del loro percorso<sup>11</sup>, anche se nell'agosto del 2007, con l'elevazione dell'obbligo di istruzione a 10 anni, è stato diffuso dal Ministero della Pubblica Istruzione un documento tecnico che indica i saperi e le competenze, le conoscenze e le abilità che gli studenti dovrebbero acquisire alla conclusione dell'obbligo di istruzione<sup>12</sup>, cioè sostanzialmente alla fine del primo biennio della secondaria superiore. È vero, inoltre, che esistono vari modelli di prove, come ad esempio quelle proposte dalle indagini OCSE-PISA o IEA-PIRLS, ma l'obiettivo specifico del progetto *Lingua e linguaggi*, oltre che rapportarsi ad un contesto territoriale ben preciso, non riguarda il monitoraggio di competenze per la vita<sup>13</sup> ma di competenze di lettura per l'apprendimento acquisite alla fine del

---

*comunicative degli studenti in vista del passaggio all'università*, cit.: 45-46. Per i concetti di conoscenze, abilità e competenze si è fatto riferimento alla proposta di "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente" del settembre 2006. La proposta è stata ratificata nell'aprile 2008 e le definizioni si trovano a p. 4 del documento nella sua versione in italiano (cfr.: <http://eur-lex.europa.eu/>).

<sup>11</sup> L'instabilità che affligge la politica nazionale non ha, come è noto, permesso fino ad ora la realizzazione della più volte progettata riforma della scuola secondaria di secondo grado e l'indicazione dei traguardi di competenze da raggiungere entro la fine del ciclo scolastico.

<sup>12</sup> Si tratta del D.M. 139 dell'agosto 2007. Nel documento tecnico allegato al decreto si fa riferimento alla "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente" del dicembre 2006 già citata e individua gli *assi culturali* (linguaggi; matematico; scientifico-tecnologico; storico-sociale) rispetto a cui si definiscono le *competenze chiave per la cittadinanza attiva*; tra esse si veda la definizione della competenza del *Comunicare* (cfr. il sito del Ministero: [www.pubblica.istruzione.it](http://www.pubblica.istruzione.it)).

<sup>13</sup> Si ricorda brevemente che la definizione di competenza di lettura (*reading literacy*) adottata nell'indagine PISA è la seguente "La competenza di lettura consiste nella comprensione e nell'utilizzazione di testi scritti e nella riflessione sui loro contenuti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società" (OECD, *Pisa 2003. Valutazione dei quindicenni. Quadro di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving*, Armando Editore, Roma 2004: 110).

secondo ciclo di istruzione e ritenute utili alla prosecuzione degli studi in vari settori; esso fa, in questo senso, riferimento a operazioni di lettura e comprensione di testi di vario tipo (informativo a carattere scientifico, economico, statistico, linguistico, storico, iconico, poetico, ecc.).

Nella costruzione della prova ci si è dunque confrontati, oltre che con i modelli delle prove internazionali, con i suggerimenti basati sull'esperienza forniti dai docenti delle superiori e dell'università coinvolti nel progetto, con le teorie linguistiche di riferimento degli esperti di linguistica del *Giscel*, con la letteratura disponibile sull'argomento<sup>14</sup>. Inoltre, poiché l'intento del progetto è stato quello di partire dalla realtà della didattica per innovare<sup>15</sup>, si è realisticamente tenuto anche conto dell'educazione linguistica praticata nella scuola italiana in cui è forte il peso della tradizione culturale e letteraria.

Il primo intento del gruppo è stato quello di individuare e scegliere tra le molteplici e complesse operazioni implicate nella lettura e comprensione dei testi le aree e le abilità da privilegiare nella ricerca. Sono state dapprima definite tre grandi aree di indagine che rappresentano alcune fondamentali operazioni cognitive del capire:

- 1) l'area del cogliere il significato globale e locale del testo e di ricavarne le informazioni implicite;
- 2) l'area del riconoscere le informazioni e la loro organizzazione, operando su testi verbali e non verbali;
- 3) l'area del riconoscere il significato di singoli termini o di locuzioni nel contesto e fuori contesto.

Sono state di conseguenza individuate le singole abilità da sondare: di esse si riporta di seguito una breve descrizione<sup>16</sup>.

### *1. Capacità di comprensione generale di un testo*

«Con tale sintagma si intende il processo che comporta un insieme integrato di conoscenze e di abilità. Comporta, innanzitutto, la capacità di cogliere il cosiddetto “tema di base”, vale a dire il messaggio o contenuto che il testo veicola sul piano comunicativo: e quindi, di riconoscere lo scopo del testo, la

---

<sup>14</sup> Per gli ultimi due aspetti si rimanda agli articoli V. Deon, “Lingua e linguaggi: le abilità linguistiche indagate e la scelta dei testi” e di Vito Maistrello “L'esperienza degli ‘accertamenti di scrittura’ della facoltà di Lettere di Trento” in C. Tamanini (a c. di), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'università*, cit.: 43-67 e 175-191. Ci si limita qui a citare un articolo che ha suggerito al gruppo di ricerca alcune importanti piste di lavoro: Cristina Lavinio, “L'universitario che parla e che scrive”, in *Italiano & oltre*, XVI, 5: 278-283.

<sup>15</sup> Nell'indagine si è fatto riferimento alla metodologia della ricerca applicata che ha lo scopo di comprendere i fenomeni per sostenere i processi di innovazione e la crescita professionale del sistema scolastico.

<sup>16</sup> Le definizioni sono tratte da V. Deon, 2008, cit, in C. Tamanini (a c. di), cit.: 47-48.

situazione, l'intenzionalità dell'autore, l'organizzazione complessiva o architettura, le movenze, il tipo (nella accezione più ampia e comprensiva). L'espressione comprende inoltre la capacità di riconoscere le informazioni presenti nel testo, i legami che le connettono e la loro gerarchia; e dunque la capacità di integrare tali informazioni con informazioni contestuali pertinenti».

#### *2. Capacità di compiere inferenze*

«E' la capacità di compiere operazioni logiche di deduzione e di integrazione a partire dalle informazioni esplicite presenti nel testo: tali operazioni sono possibili ricorrendo a conoscenze di contesto, extratestuali o enciclopediche. Solo alcune inferenze, deduzioni, integrazioni sono legittime: sono quelle presenti e implicite nelle informazioni date, ma nascoste nella superficie del testo».

#### *3. Capacità di individuare/ricercare informazioni*

«E' la capacità di riconoscere in un testo informazioni esplicite e di selezionarle in base ad uno scopo o ad una puntuale e precisa richiesta. E', insieme, la capacità di orientarsi in apparati o in testi funzionali (indici di un libro o voci di un dizionario, o altro) e di decodificare legende, segni, simboli, in testi verbali e non verbali, e di utilizzarli».

#### *4. Capacità di operare analisi e sintesi in testi verbali e non verbali*

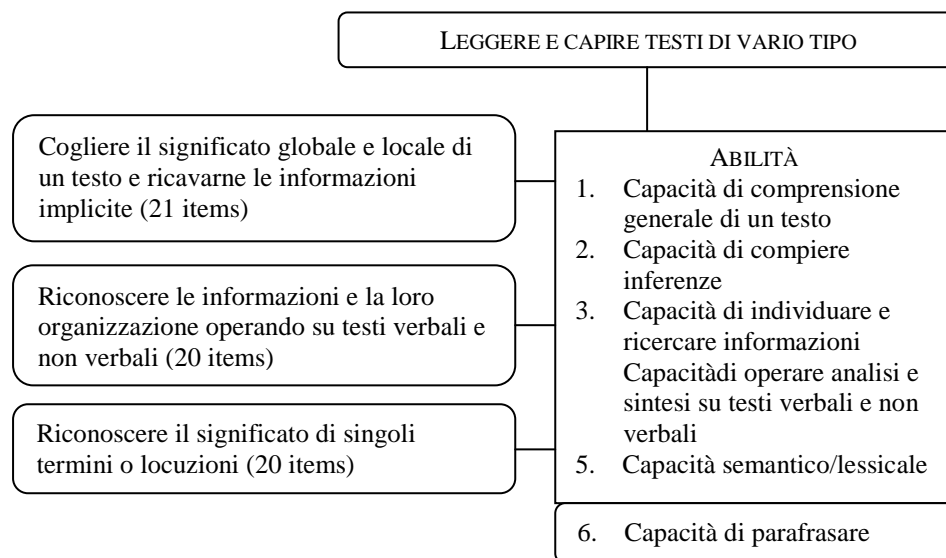
«E' la capacità di scomporre dati o informazioni presenti in un testo definita innanzitutto come la capacità di riconoscere la configurazione morfologica delle parole e le relative proprietà semantiche, a partire dai fenomeni di derivazione, alterazione, composizione. E, insieme, come verbale o non verbale, di connettere tali dati o informazioni, di collegarli e raccogliarli in unità di significato in relazione a scopi dati, o a consegne esplicite e puntuali. Sia la capacità di analisi sia quella di sintesi suppongono la capacità di comprensione generale di un testo verbale o non verbale».

#### *5. Capacità semantico/lessicale*

«E' la capacità di riconoscere e ricostruire il significato di un lessema tenendo conto del contesto in cui è inserito. Si valuta attraverso il riconoscimento dei rapporti tra le parole (sinonimia, antonimia, iperonimia, metonimia,...) e il confronto tra il lessema e la sua parafrasi descrittiva. Suppone la capacità di individuare campi semantici o la capacità di collocare un lessema in tali campi».

La seguente figura illustra in modo sintetico le macroaree oggetto di analisi, il numero di item elaborati in relazioni ad esse e le più specifiche abilità collegate alle stesse.

Figura 1. Le aree di riferimento e le abilità indagate dalla prova



Come si può intuire dalla figura, la prova è costituita per lo più da item chiusi, al fine di renderne possibile la somministrazione ad un gran numero di studenti. Tuttavia nell'intento di valutare anche la capacità di scrittura è stata introdotta una prova aperta e, per renderne possibile la compilazione e la valutazione su larga scala, si è deciso di elaborare una prova di riscrittura vincolata ad un testo di partenza, scegliendo l'operazione del *parafrasare* (nello specifico è stato proposto agli studenti di fare la parafrasi di una poesia). La definizione della capacità di parafrase a cui ci si è riferiti nella ricerca è la seguente: «La parafrasi è l'operazione testuale per eccellenza. Riunisce in sé due diverse operazioni: di decodifica, cioè di comprensione e di interpretazione di un testo dato, e di riformulazione del medesimo. A un testo ne sostituisce un altro. In questo senso, Segre definisce l'operazione non linguistica, ma semiotica. Si può riformulare un testo riducendolo o allargandolo; l'allargamento solitamente avviene nella parafrasi poetica che ha bisogno di integrare informazioni o di esplicitare o chiarire aspetti particolari, visto il carattere sintetico e ambiguo del linguaggio poetico. Una parafrasi molto

letterale non sempre dà conto del significato profondo del testo»<sup>17</sup>. La precedente figura 1 evidenzia la peculiarità dell'azione del parafrasare che, come le altre abilità, è riferita alla competenza fondamentale indagata dalla prova, e cioè al *leggere e capire testi di vario tipo*, ma si differenzia da essa in quanto fa riferimento ad una attività produttiva che mette simultaneamente in gioco molte abilità linguistiche. Da questo punto di vista la prova aperta può essere interpretata come particolarmente significativa in quanto rivelatrice dell'attivazione o meno da parte degli studenti di un insieme di capacità; essa può essere pertanto considerata come una sorta di 'cartina di tornasole' rispetto alle varie competenze linguistiche indagate. La costruzione di questa prova, della relativa scheda di valutazione e la formazione dei valutatori costituiscono forse l'aspetto più complesso e originale della ricerca e, di conseguenza, anche il più problematico e aperto alla discussione.

Un aspetto importante dell'attività di ricerca è consistito nella *scelta dei testi* e delle domande da riferire ad essi. Si segnalano qui brevemente le linee guida che hanno orientato tale attività:

- individuare testi che inducessero gli studenti ad una lettura attenta e riflessiva e impedissero loro di rispondere ai compiti richiesti dando un'occhiata superficiale ai brani; infatti una delle ipotesi della ricerca è che le carenze linguistiche dei giovani dipendano in buona misura dalla loro difficoltà ad esercitare – accanto alla lettura veloce e non lineare richiesta dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione – una lettura paziente e concentrata, capace di cogliere le relazioni tra informazioni specifiche e di mettere in atto operazioni linguistico-cognitive finalizzate a costruire il significato di un testo;
- scegliere testi informativi di vario tipo, sia verbali (espositivi, argomentativi, regolativi, descrittivi a carattere scientifico, economico, statistico, filosofico, letterario ecc.), sia non verbali (iconici, tabelle, grafici, schemi), in coerenza con l'obiettivo della prova che è di sondare abilità logico-linguistiche di carattere trasversale e riferite ad ambiti disciplinari diversi.

Alla fine il test di profitto risulta composto di 61 items: di essi 40 sono chiusi con 4 o più alternative e 21 sono aperti (7 sono del tipo a completamento, 8 del tipo a corrispondenza, 5 richiedono una soluzione obbligata). Ai 61 items va aggiunta la prova aperta, composta, a sua volta, di due domande aperte in cui si richiede, come già detto, la parafrasi di una poesia e l'individuazione sintetica del significato profondo del testo, nonché di due domande chiuse riguardanti il significato di termini ritenuti essenziali per la comprensione della poesia. I testi proposti sono 19: 12 verbali, 6 non verbali

---

<sup>17</sup> V. Deon, 2008, *cit.*: 50.



(immagini, schemi, tabelle, grafici), 1 misto (testo con grafici). La prova così organizzata richiede per la compilazione mediamente 85 minuti. Come si può capire, essa è abbastanza articolata ed è organizzata in modo da rilevare le varie abilità che concorrono alla competenza di saper leggere e capire testi di vario tipo<sup>18</sup>. La *tabella 1* cerca di presentare in modo riassuntivo la struttura del test di apprendimento (esclusa la prova aperta) elencando le abilità indagate, i processi in esse implicate e il formato di testo che gli studenti devono leggere per rispondere ai quesiti.

*Tabella 1. La prova 'Lingua e linguaggi': abilità, operazioni e formato dei testi*

<b>ABILITÀ</b>	<b>OPERAZIONI</b>	<b>FORMATI DEL TESTO</b>
<b>1. Capacità di comprensione generale di un testo</b>	<p><i>Capire:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ il tema di base;</li> <li>▪ testi di sintesi completi ed esaurienti (es. titoli);</li> <li>▪ lo scopo linguistico;</li> <li>▪ la situazione in cui il testo è stato prodotto;</li> <li>▪ il 'fatto centrale', assegnandogli un titolo;</li> <li>▪ i segnali di coesione, ricostruendo la coesione del testo.</li> </ul>	<p><i>Verbale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ informativo a carattere scientifico (biologia, fisica);</li> <li>▪ informativo a carattere linguistico;</li> <li>▪ informativo a carattere ecologico;</li> <li>▪ argomentativo a carattere economico e statistico;</li> <li>▪ testo scritto per essere detto.</li> </ul> <p><i>Non verbale:</i></p>
<b>2. Capacità di compiere inferenze</b>	<p><i>Ricavare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ le informazioni implicite o il non detto, anche integrando conoscenze presenti nel testo con conoscenze già possedute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ iconico a carattere storico;</li> <li>▪ schemi di un'argomentazione (storia della scienza).</li> </ul>
<b>3. Capacità di individuare e ricercare informazioni</b>	<p><i>Orientarsi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nell'apparato di un lemma e riconoscere sigle, simboli, abbreviazioni;</li> <li>▪ nei contenuti di un libro, usandone correttamente gli indici;</li> <li>▪ in ambiti extratestuali per integrare le informazioni contenute nel testo.</li> </ul>	<p><i>Verbale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ descrittivo a carattere scientifico (biologia);</li> <li>▪ informativo-regolativo (indice di un libro);</li> <li>▪ espositivo/informativo (voci di dizionario).</li> </ul> <p><i>Non verbale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tabelle;</li> </ul>

<sup>18</sup> Sui vantaggi e sugli svantaggi delle prove oggettive di profitto si è ragionato a lungo. Si veda tra gli altri: M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Franco Angeli, Milano, 2004.

<b>4. Capacità di operare analisi e sintesi su testi verbali e non verbali</b>	<i>Operare:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ su tabelle (riconoscere testi verbali che interpretano dati);</li> <li>▪ su grafici e tabelle (riconoscere gli elementi di un grafico ricavato da una tabella);</li> <li>▪ su schemi formali, correlandoli al contenuto di un testo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ grafici;</li> <li>▪ schemi.</li> </ul>
<b>5. Capacità semantico/lessicale</b>	<i>Riconoscere:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ il significato di parole nel contesto e fuori contesto, attraverso la sostituzione di parole di significato affine, risalendo all'etimologia o ricorrendo alle regole di formazione delle parole;</li> <li>▪ le parole di un elenco che più propriamente completano un testo e i termini pertinenti ad una definizione data;</li> <li>▪ i termini e le espressioni appartenenti a un lessico specialistico.</li> </ul>	<i>Verbale:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ informativo a carattere scientifico (chimica, fisica);</li> <li>▪ informativo a carattere linguistico;</li> <li>▪ testo scritto per essere detto;</li> <li>▪ testi argomentativi a carattere filosofico, antropologico, naturalistico;</li> <li>▪ espositivo/informativo (definizioni di termini).</li> </ul>

Sulla base delle finalità e degli obiettivi della ricerca, si è deciso di accompagnare la prova strutturata con un *questionario*. Esso, oltre alle consuete variabili di sfondo, pone agli studenti domande utili ad approfondire le caratteristiche del loro percorso scolastico (ripetenze, debiti scolastici ecc.), la loro soddisfazione rispetto a quanto hanno appreso in esso (metodo di apprendimento, livello di autostima, conoscenza del contesto territoriale ecc.) e soprattutto questioni attinenti alle attività linguistico-comunicative scolastiche ed extrascolastiche e alle strategie di studio.

Rispetto alla somministrazione di prova e questionario è importante sottolineare che il carattere esplorativo della ricerca ha suggerito di fare riferimento alla *partecipazione* dei soggetti in essa coinvolti e che, per tale motivo, non è stato realizzato un disegno campionario; si è invece preferito proporre prova e questionario alle scuole e alle facoltà che hanno ritenuto di condividere le finalità e gli obiettivi del progetto. L'adesione del mondo

scolastico è stata buona e gli alunni del quarto anno<sup>19</sup> del ciclo secondario che hanno compilato prova e questionario sono stati numerosi (725) e ben distribuiti tra i diversi indirizzi scolastici<sup>20</sup>. La partecipazione alla ricerca delle varie facoltà è stata invece meno omogenea e il numero degli studenti universitari coinvolti è stato più contenuto (335)<sup>21</sup>. La mancanza di un campione limita la portata dei risultati, ma le numerose informazioni e i dati ricavati offrono un importante contributo per ragionare sulle competenze linguistiche che è utile fare conseguire agli alunni in vista del loro percorso post-secondario e sull'auspicabile ricaduta didattica di tale riflessione, sia in ambito scolastico sia universitario.

La somministrazione della prova su larga scala, avvenuta tra la fine del 2006 e la primavera del 2007, ha anche permesso di *validare lo strumento* che, con piccoli aggiustamenti, è ora pronto per essere nuovamente somministrato<sup>22</sup>.

### 3. I principali risultati della prova

I risultati raggiunti dagli allievi<sup>23</sup> testati sono nel complesso positivi, ma i punteggi conseguiti non sono elevati.

---

<sup>19</sup> La scelta della classe quarta al posto della quinta va riferita alla richiesta manifestata da più scuole di utilizzare i risultati per aggiustare e riorientare l'intervento didattico nell'ultimo anno della scuola superiore. Si è inoltre deciso, per ovvie e scontate ragioni di opportunità, di non proporre una somministrazione in prossimità dell'esame di stato.

<sup>20</sup> Studenti dei Licei: 325; degli Istituti tecnici: 325; degli Istituti professionali: 75. Per più accurate indicazioni relative alla somministrazione della prova e del questionario si rimanda al cap. I del rapporto di ricerca: C. Tamanini, (a c.di), 2008, *cit.*: 37-42.

<sup>21</sup> Questo fatto invita a individuare le modalità opportune per coinvolgere di più il mondo dell'università e per garantire l'adesione di tutte le facoltà dell'Università di Trento.

<sup>22</sup> La prova è stata sottoposta all'item analysis e ha dato riscontri positivi per quanto riguarda l'indice di facilità (0,57), l'indice di varianza (0,18) e l'indice di coerenza interna (0,87). Anche l'analisi di Rasch mostra una tenuta sostanziale dello strumento di misurazione. Per eventuali approfondimenti relativi alle caratteristiche psicometriche dello strumento si può fare riferimento ad un rapporto interno IPRASE, curato da G. Cretti.

<sup>23</sup> In questo articolo il termine "alunno" indica lo scolaro della scuola secondaria di primo e secondo grado; il termine "allievo" si riferisce a chi si trova in situazione di apprendimento e può essere utilizzato sia per chi frequenta il ciclo secondario superiore sia l'università; il termine "studente" designa "chi frequenta un corso di studi medi o è iscritto a una facoltà universitaria" (cfr.: *il Sabatini Coletti, Dizionario della lingua italiana*, Rizzoli Larousse, Milano 2003). "Allievo" e "studente" sono dunque termini più generali e possono essere utilizzati come sinonimi, mentre "alunno" è più specificamente riferito a coloro che frequentano la scuola secondaria.

Tabella 2. Statistiche di base riferite al totale degli allievi testati

	N	Minimo	Massimo effettivo	Massimo teorico	Media	Ds
Prova, esclusa parafrasi	1060	6,8	55,0	56,8	33,3	8,4
Parafrasi	1026	0,0	7,7	8,8	3,7	1,5
Prova, compresa parafrasi	1060	7,5	58,8	65,6	36,8	9,2

Come mostra la *tabella 2*, il punteggio medio di tutti gli studenti che hanno compilato la prova (36,8 punti rispetto ad un punteggio massimo teorico di 65,6 nel test di profitto comprensivo della prova aperta) raggiunge una copertura del 56% e supera la metà del punteggio teorico ottenibile. I risultati sono più alti per la parte della prova costituita per lo più da item chiusi (33,8 punti in media in riferimento ad un punteggio massimo teorico di 56,8, pari ad un 59% di copertura) mentre più problematico è l'esito della prova aperta (riscrittura parafrastica), in cui il valore medio (3,7 punti rispetto a 8,8 punti massimi ottenibili) segnala un livello di copertura del 42%. Ciò evidenzia *una certa debolezza nella capacità di produrre testi*. Questo esito pone interrogativi significativi: è spiegabile con il fatto che gli alunni nel corso della scuola superiore non sono esercitati all'abilità specifica del parafrasare o indica una effettiva debolezza nella loro capacità di scrittura? È da notare che quest'ultimo aspetto è rilevato anche da altre indagini e dall'esperienza concreta di molti docenti delle scuole superiori e dell'università. È certamente difficile testare l'abilità di scrittura e, come è stato ampiamente spiegato, il lavoro di costruzione della prova aperta e della griglia di correzione ha richiesto molte riflessioni, prove sul campo e aggiustamenti. La parafrasi è stata scelta sia per motivi docimologici – la valutazione di una riscrittura da testo piuttosto che di un elaborato libero è più “controllabile” attraverso l'individuazione di criteri condivisi e dunque meno soggettivi – sia per motivi linguistici: la parafrasi richiede comprensione e rispetto del testo, capacità di decodifica e di riformulazione dello stesso; richiede dunque la padronanza di abilità linguistiche essenziali. La scrittura a partire da testi caratterizza peraltro alcune delle prove finali introdotte dalla riforma degli esami di stato del 1999 e non dovrebbe dunque costituire una novità per gli alunni del ciclo secondario di secondo grado. Distinguendo ora gli alunni delle superiori dalle “matricole”, si constata che in generale gli studenti universitari hanno ottenuto punteggi migliori.

Tabella 3. Statistiche di base riferite agli alunni della scuola superiore

	<b>N</b>	<b>Minimo</b>	<b>Massimo effettivo</b>	<b>Massimo teorico</b>	<b>Media</b>	<b>Ds</b>
Prova, esclusa parafrasi	725	7,4	51,4	56,8	32,6	7,9
Parafrasi	715	0,0	7,7	8,8	3,6	1,4
Prova, compresa parafrasi	725	8,0	57,4	65,6	36,2	8,5

Tabella 4. Statistiche di base riferite agli studenti frequentanti il primo anno di università

	<b>N</b>	<b>Minimo</b>	<b>Massimo effettivo</b>	<b>Massimo teorico</b>	<b>Media</b>	<b>Ds</b>
Prova, esclusa parafrasi	335	6,8	55,0	56,8	34,8	9,3
Parafrasi	311	0,0	7,6	8,8	3,8	1,6
Prova, compresa parafrasi	335	7,5	58,8	65,6	38,3	10,5

Le tabelle 3 e 4 mostrano che gli scarti più consistenti riguardano il punteggio della prova senza la parafrasi (34,8 *versus* 32,6) e il punteggio totale (38,3 *versus* 36,2), mentre le differenze nella prova aperta sono decisamente meno consistenti (3,8 *versus* 3,6). Gli alunni delle superiori e dell'università si differenziano anche nel punteggio massimo ottenuto, sempre con l'eccezione della prova aperta: all'università i punteggi più alti sono di 55 (test esclusa parafrasi), 7,6 (parafrasi), 58,8 (totale); alle superiori invece i risultati migliori sono di 51,4 punti (test esclusa parafrasi), 7,7 (parafrasi) e 57,4 (totale).

Anche in questo caso sono molti gli interrogativi possibili. Da cosa dipende il più alto rendimento delle "matricole"? Ad un miglioramento – dato il loro percorso scolastico più lungo – delle abilità linguistiche misurate dalla prova oppure ad un processo di autoselezione e al fatto che ad iscriversi all'università sono i soggetti più capaci? Ancora più a monte: i positivi, anche se non alti, livelli medi di competenza linguistica rilevati all'università (pur con l'eccezione dell'abilità di riscrittura parafrastica) sono adeguati ad affrontare senza problemi il successivo percorso universitario? Tali questioni richiederebbero un approfondimento della ricerca che non dovrebbe limitarsi a confrontare aggregati di studenti diversi e a fare confronti tra mondo della

scuola e dell'università, ma anche a seguire i progressi degli allievi nel tempo, partendo magari dalla scuola superiore.

Le due tabelle seguenti mostrano le differenze di prestazione tra tipi di scuole (licei, tecnici e professionali). Esse sono marcate e, come confermano molte altre ricerche<sup>24</sup>, i punteggi ottenuti dagli alunni dei licei sono significativamente più alti rispetto ai punteggi conseguiti dagli alunni dell'indirizzo tecnico e professionale.

*Tabella 5. Scuola superiore: esiti per tipologie scolastiche*

		<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>
Prova, esclusa parafrasi	Licei	325	35,8	7,2
	Istituti tecnici	325	30,5	7,3
	Istituti professionali	75	27,4	7,8
Parafrasi	Licei	323	4,1	1,3
	Istituti tecnici	320	3,3	1,4
	Istituti professionali	72	2,9	1,3
Prova, compresa parafrasi	Licei	325	39,9	7,7
	Istituti tecnici	325	33,8	7,7
	Istituti professionali	75	30,2	8,5

<sup>24</sup> L'indagine PISA, ad esempio, rileva, sia a livello nazionale sia regionale, la notevole differenza dei risultati tra istituti liceali, tecnici e professionali: cfr. Losito B., "Qualità e equità: le differenze interne al sistema scolastico italiano. Le dimensioni spaziale e temporale", in Losito B.(a c. di), *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*, Armando editore, Roma 2008: 163-169.

Tabella 6. Università: esiti per scuola di provenienza degli studenti

		<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>
Prova, esclusa parafrasi	Licei	200	36,9	8,7
	Istituti tecnici	92	34,6	7,3
	Istituti professionali	24	29,5	8,2
Parafrasi	Licei	194	4,0	1,5
	Istituti tecnici	86	3,4	1,4
	Istituti professionali	20	3,7	1,7
Prova, compresa parafrasi	Licei	200	40,8	9,8
	Istituti tecnici	92	37,8	8,1
	Istituti professionali	24	32,5	9,9

Il fenomeno appena illustrato non è sicuramente nuovo, in quanto i tre tipi di indirizzi scolastici del ciclo secondario di secondo grado tendono a riprodurre la diversità di background economico e sociale di origine<sup>25</sup>. Particolarmente problematici appaiono, all'interno di questa considerazione, i risultati degli istituti professionali e ciò dovrebbe fare riflettere, in quanto la padronanza degli strumenti linguistico-comunicativi è una condizione essenziale sia per rendere possibile la partecipazione dei giovani alla vita socio-culturale e produttiva, sia per lo sviluppo dei loro interessi e attitudini personali. Sarebbe dunque importante dedicare maggiore attenzione a tale questione, realizzando indagini più approfondite in ambito sia valutativo<sup>26</sup> sia didattico e ragionando sull'organizzazione del ciclo secondario di secondo grado che tende ad incanalare gli alunni che hanno concluso la terza media in indirizzi scolastici ben distinti<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> Sia l'indagine PIRLS che PISA mostrano che c'è una relazione significativa tra le performance in lettura e lo stato socio-economico degli allievi: cfr. Willms J. D., *Learning Divides: Ten Policy Questions about the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, 2006: 37.

<sup>26</sup> Il carattere esplorativo dell'indagine 'Lingua e linguaggi' non ha permesso di approfondire troppo le analisi. Rispetto alla possibilità di misurare l'effetto del sistema scolastico sulle disuguaglianze tra alunni, si veda: Grisay A. "Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves ?", in Meuret D.(a c. di), *La justice du système éducatif*, de Boeck & Larcier, Bruxelles, 1999.

<sup>27</sup> Secondo Willms "Una comprensione della segregazione tra scuole e tra classi di studenti con abilità e stato socio-economico differenti è fondamentale per capire la performance educativa del sistema scolastico. I sistemi di istruzione che hanno i risultati migliori - con studenti con

Oltre alle differenze tra scuole, appaiono significative anche le differenze all'interno delle scuole<sup>28</sup> tanto che tra le classi dei licei si registra un distacco di 19,1 punti, tra le classi degli istituti tecnici di 11,2 punti, mentre per i professionali il divario è di 9,4 punti. È inoltre da rilevare che tra i licei a fare la differenza sono soprattutto i licei classici e scientifici in quanto l'esito degli altri tipi di liceo – e il riferimento va in particolare al liceo sociale (ex-magistrali) – è simile, e talvolta inferiore, a quello degli istituti tecnici. Anche questo dato potrebbe dare adito a riflessioni, tanto più che è confermato da molte altre indagini. Emerge chiaramente che la preparazione degli allievi che hanno compilato la prova dipende dalla scuola (il fenomeno, visto da un altro punto di vista, porta ad osservare che allievi con caratteristiche simili scelgono tipi di scuola simili) e, in certa misura, dalla classe frequentata. Ciò è dimostrato anche dal fatto che se si incrociano i risultati ottenuti dagli studenti universitari con la loro provenienza scolastica, si nota la tendenza di fondo per cui chi proviene dal liceo classico e scientifico ha compilato più agevolmente la prova e ha ottenuto punteggi migliori.

Queste osservazioni portano a ribadire che per il triennio finale del ciclo secondario di secondo grado non esistono ancora riferimenti condivisi rispetto ai traguardi per lo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative e agli obiettivi di apprendimento essenziali da fare raggiungere agli alunni indipendentemente dall'indirizzo scolastico e dalla classe frequentata. Si può inoltre facilmente ipotizzare che tra gli insegnanti sia piuttosto limitata anche la discussione su quali possano essere alcune fondamentali impostazioni curriculari e didattiche atte a ottenere una solida formazione di base comune per gli alunni che terminano la scuola superiore. Ciò spiega il motivo per cui non tutti gli allievi alla fine del loro percorso scolastico secondario conseguono abilità e competenze di base che garantiscono loro buone capacità linguistiche e comunicative e il fatto che, di conseguenza, all'università si presentano studenti con livelli di ingresso molto eterogenei per i quali le varie facoltà si vedono costrette ad attivare corsi di recupero e di allineamento.

Uno sguardo sintetico agli esiti riferiti alle singole abilità linguistiche testate può offrire qualche ulteriore spunto di riflessione. La tabella seguente illustra i risultati conseguiti dagli alunni delle superiori e dagli studenti dell'università nelle abilità testate.

---

performance alte e eque - hanno anche, con pochissime eccezioni, un basso livello di segregazione tra scuole. Dove gli studenti sono invece segregati in differenti tipi di programmi, man mano che essi proseguono nel loro percorso scolastico, il gap tende ad aumentare e il livello di performance peggiora ovunque.” (Libera traduzione di chi scrive). Cfr. Willms, *cit.*: 50.

<sup>28</sup> Per motivi di spazio non si riportano qui i grafici e le tabelle relative a questo aspetto e si rimanda all'articolo di G. Cretti, 2008, “Gli esiti della somministrazione della prova”, in C. Tamanini C., *cit.*: 67-99.



Tabella 7. Punteggi medi per abilità linguistiche e per scuola-università

Capacità	Scuola superiore (725)	Università (335)	P.max. ott.
	Media	Media	
Comprendere il significato generale	6,5	7,0	12
Compiere inferenze	4,5	4,6	6,6
Ricercare informazioni	4,5	4,8	8,4
Operare analisi e sintesi su testi verb. e non	4,9	5,1	8,6
Operare con competenza semantico lessicale	10,0	11,1	17,2
Parafrasare	3,6	3,8	8,8

Come si può osservare, i risultati ottenuti nell'abilità del *compiere inferenze* sono i più vicini al punteggio massimo ottenibile (4,5 punti alunni della scuola *versus* 4,6 punti degli studenti dell'università, in riferimento ad un punteggio massimo teorico di 6,6). Sembra dunque che gli alunni delle superiori abbiano conseguito in misura soddisfacente tale abilità, tanto più che la differenza tra gli esiti della scuola e dell'università è contenuta. Restano tuttavia margini di miglioramento su cui la scuola potrebbe agire.

Rispetto alle due abilità di *comprendere il significato globale e locale del testo* e di *operare con competenza semantico-lessicale*, sia gli alunni delle scuole che gli studenti dell'università sono lontani dal punteggio massimo ottenibile (comprensione generale del testo: scuola 6,5 punti *versus* 7 punti dell'università su un punteggio teorico di 12 punti; competenza semantico lessicale: 10 punti nella scuola e 11,1 nell'università rispetto a 17,2 punti massimi ottenibili). Tuttavia il punteggio ottenuto dagli studenti universitari è in ambedue le abilità significativamente più alto e ciò può indicare che la padronanza di esse può essere maggiormente perseguita e sviluppata durante il ciclo secondario superiore.

Anche nell'abilità del *ricercare e individuare informazioni* gli allievi sono lontani dal punteggio massimo ottenibile (4,5 punti nella scuola e 4,8 nell'università rispetto a 8,4 punti teorici). Gli studenti universitari mostrano un risultato migliore ma il loro distacco rispetto agli alunni delle scuole è più contenuto che nelle due abilità precedenti. Si tratta dunque di una capacità che può progredire e al cui potenziamento la scuola dovrebbe lavorare con maggiore impegno.

L'abilità dell'*operare analisi e sintesi su testi verbali e non verbali* è la più problematica in quanto gli esiti ottenuti sono abbastanza lontani dal punteggio massimo teorico (4,9 punti della scuola e 5,1 università rispetto a 8,6 punti massimi ottenibili) e mostrano un incremento davvero basso tra scuola e università. La capacità di leggere e capire testi verbali e non verbali ha un

marcato carattere interdisciplinare e trascende – ma questo vale in buona misura anche per le altre abilità indagate – il curricolo di italiano perché fa riferimento alla lettura e interpretazione di immagini, grafici, tabelle, diagrammi ecc. e di dati statistici. Forse proprio questa caratteristica di interdisciplinarietà spiega la particolare difficoltà mostrata da molti allievi e potrebbe fare riflettere gli insegnanti sul carattere trasversale delle abilità linguistiche e comunicative e sull'importanza di rendere tale carattere oggetto di esplicito insegnamento e apprendimento in ogni disciplina<sup>29</sup>.

Un discorso a parte va fatto per la competenza del *parafrasare*, in quanto si riferisce ad una abilità produttiva ed è valutata con una prova aperta. Come si è ampiamente detto, gli studenti hanno dimostrato di avere difficoltà nell'affrontare la parafrasi di una poesia, scelta fra l'altro per la sua brevità e chiarezza lessicale. La distanza rispetto al punteggio massimo ottenibile è alta (3,6 punti della scuola e 3,8 punti università rispetto a 8,8 punti teorici) e inoltre tra scuola e università il rendimento non migliora significativamente. È vero che a scuola si esercita poco l'abilità del parafrasare, come confermano le stesse risposte degli studenti al questionario allegato al test di apprendimento, tuttavia i risultati della prova aperta possono essere interpretati nel senso di suggerire agli insegnanti di *potenziare le abilità connesse al parafrasare* che, come scrive Valter Deon, implica alcune essenziali abilità linguistiche e nello specifico, oltre alla capacità di lettura e di comprensione del testo, "l'abilità di riuso del materiale linguistico, lessicale in particolare"<sup>30</sup>.

Rispetto alle ultime abilità citate, nel corso dell'indagine, sia nella fase di costruzione degli strumenti, sia nella discussione degli esiti della prova e delle risposte al questionario, ci si è spesso interrogati se, ed eventualmente come, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) abbiano modificato il modo di leggere e di ragionare degli studenti. Come si è detto infatti più sopra, una delle ipotesi della ricerca *Lingua e linguaggi* è che alcune delle carenze linguistiche dei giovani dipendano in qualche misura dalla loro difficoltà ad esercitare – accanto a quella pur importante veloce e ipertestuale – una lettura paziente e riflessiva. I risultati della prova, con riferimento particolare alla specifica abilità del parafrasare, hanno confermato che gli studenti testati mostrano difficoltà nel comprendere il significato globale e

---

<sup>29</sup> Marostica F. (2006: 6), analizzando il già citato documento relativo alla "Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente" e altri documenti internazionali che si riferiscono alle competenze comunicative, conclude che in tali documenti si sottolinea la loro trasversalità e si ribadisce che esse "vanno insegnate e apprese in tutte le discipline, senza delegare l'onore, ma soprattutto l'onere, solo a italiano, lingue straniere, matematica o poco più". Cfr. Marostica, *Le abilità fondamentali nella società contemporanea*, [www.orientamentoirreer.it](http://www.orientamentoirreer.it)

<sup>30</sup> V. Deon, *cit.*: 58.

locale di un testo e nel riformularlo per iscritto; ci sono peraltro altre indagini che evidenziano lo stesso problema<sup>31</sup>. La questione del rapporto tra i cosiddetti “nativi digitali”<sup>32</sup> e le competenze di lettura e scrittura sarebbe dunque da approfondire. Secondo alcuni esperti, infatti, l’utilizzo della rete porta a modelli di apprendimento diversi rispetto a quelli del passato<sup>33</sup> e alcuni studiosi mettono in guardia rispetto al rischio per i giovani di perdere la capacità di lettura attenta e profonda. Il tema è controverso e potrebbe essere oggetto di attenzione anche per gli insegnanti che giorno per giorno si confrontano con le nuove generazioni: si noti che gli studenti, intervistati su questo argomento, sostengono di utilizzare molto internet per lo studio e l’informazione personale, ma di utilizzare poco computer e rete nell’ambiente scolastico<sup>34</sup>. La questione è ben presente anche nelle rilevazioni internazionali degli apprendimenti e dal prossimo anno la prova PISA, che nelle sua quarta fase del 2009 si focalizza per la seconda volta dopo l’edizione del 2000 sulla *reading literacy*, prevede un

---

<sup>31</sup> Vale forse la pena di richiamare brevemente, tra le altre, la ricerca sulle capacità di scrittura degli alunni che concludono il ciclo secondario realizzata nel 2000 dall’Invalsi (l’allora “Cede”) assieme all’Irre del Piemonte: l’analisi di un numero consistente di prime prove elaborate per la sessione d’esame 1999 ha mostrato molte carenze nelle competenze comunicative dei candidati, con particolare riferimento alla “competenza lessicale e alla significatività dei contenuti espressi” (cfr.: Ambel M., Faudella P, *Le capacità di scrittura negli esami di stato*, Franco Angeli, Milano 2001). Anche le prove INVALSI somministrate nell’anno scolastico 2006-7 rilevano difficoltà nella comprensione e interpretazione dei testi. Una sintesi dei risultati a cura di A.M. Caputo è riportata nel sito [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it), nella sezione dedicata agli eventi; l’autrice rileva per la scuola secondaria di secondo grado (classe III) prestazioni basse in “aspetti retorici e formali” e “difficoltà di natura interpretativa” misurate, in questo caso, su un testo narrativo.

<sup>32</sup> “Gli studenti di oggi - dall’età prescolare fino a quella post-secondaria - rappresentano la prima generazione cresciuta con le nuove tecnologie... Come si possono chiamare questi “nuovi” studenti? Alcuni si riferiscono a loro come la generazione N (“nativi”) o la generazione D (“digitali”). Ma il termine migliore che ho trovato per designarli è quello di *nativi digitali*” (libera traduzione di chi scrive): Prensky M. *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part I, 2001, in [www.marcprensky.com](http://www.marcprensky.com) Sulle abilità richieste dalla cultura dei nuovi media cfr.: Jenkins H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, 2006, in [www.digitalllearning.macfound.org](http://www.digitalllearning.macfound.org)

<sup>33</sup> Si segnala a questo proposito il saggio di Wolf M., *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*, Haper Collins, New York, 2007: “Questo libro racconta la storia della “mente che legge”, nel contesto dello sviluppo della nostra evoluzione intellettuale. Questa storia sta cambiando sotto i nostri occhi. Tra pochi decenni saranno evidenti le trasformazioni nella nostra abilità comunicativa [...] Capire ciò che la lettura richiede alla nostra mente e come ciò contribuisca alla nostra capacità di pensare, sentire, fare inferenze e di comprendere gli altri esseri umani è oggi particolarmente importante proprio in quanto stiamo vivendo la transizione da una “mente che legge” a una mente sempre più digitale”. (p. 4, libera traduzione di chi scrive).

<sup>34</sup> Per i particolari si rimanda al capitolo 4 (G. Cretti “Gli studenti e le attività di scrittura, di lettura e di studio”) del già citato volume Tamanini, C., 2008: 110; 138 - 143.

modulo di lettura digitale: ciò potrebbe contribuire ad articolare la riflessione sui vari tipi di lettura, tramite rete o libro<sup>35</sup>.

#### **4. L'autovalutazione degli studenti e le attività linguistiche e comunicative apprese a scuola**

Rispetto alle variabili di sfondo<sup>36</sup> la prova segnala, come molte altre indagini, l'impatto delle condizioni socio-economiche e culturali sugli esiti. Per quanto riguarda invece il genere, il test di apprendimento, in quanto costruito su abilità trasversali e su tipi di testo molto diversificati, non segnala nel complesso differenze marcate. Tuttavia significativamente le femmine si mostrano più abili dei maschi nella parafrasi (3,4 punti di vantaggio) e nella comprensione globale e locale del testo, mentre i maschi ottengono punteggi maggiori nell'abilità di operare analisi e sintesi su testi verbali e non verbali (schemi, grafici, tabelle, statistiche)<sup>37</sup>.

Interessante è anche notare che la presenza nel percorso scolastico di un debito formativo in una qualsiasi disciplina porta al conseguimento di un punteggio inferiore nella prova. L'esistenza di una forte correlazione tra gli esiti nella capacità di leggere e capire testi e i rendimenti in altri ambiti o aree disciplinari è stata evidenziata anche in altre rilevazioni di apprendimenti<sup>38</sup> e può essere spiegata con la trasversalità della competenza linguistico-comunicativa o anche con l'osservazione che uno studente che mostra difficoltà in qualche ambito si rivela spesso meno motivato allo studio in generale. Qualunque sia la spiegazione, la questione rimanda alla necessità di ripensare la relazione didattica ed educativa nell'ottica di prevenire o quantomeno di

---

<sup>35</sup> Cfr. "Computers and PISA: How can ICT strengthen the assessment of students' knowledge and skills?", *PISA-The OECD Programme for International Student Assessment*, p. 15 in [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

<sup>36</sup> In questo paragrafo le risposte degli alunni delle superiori sono considerate assieme a quelle degli studenti dell'università.

<sup>37</sup> È noto che le femmine nelle indagini sugli apprendimenti internazionali, nazionali e locali mostrano rendimenti più alti in ambito linguistico, mentre i maschi hanno punteggi più alti nel settore matematico e scientifico. Anche i risultati dell'ultima rilevazione PISA (2006) confermano che le studentesse prevalgono nelle competenze linguistiche: in esse ottengono infatti 41 punti in più dei loro compagni che invece, mantengono un vantaggio statisticamente significativo in matematica. Cfr. Porzio S. "La competenza matematica dei quindicenni", in Losito B., 2006 cit.: 128. Sulle differenze scolastiche tra maschi e femmine cfr. Tamanini C (a c. di), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, IPRASE del Trentino, Trento 2007.

<sup>38</sup> Tale correlazione è stata evidenziata anche nella prova PISA; per un sintetico cenno alla questione si può fare riferimento alla voce di Losito B., "Ocse-Pisa" in *Voci della scuola*, vol. V, Tecnodid, Napoli 2006: 381.

individuare e affrontare tempestivamente ed efficacemente le lacune mostrate dagli alunni, evitando che essi trascinino nel proprio percorso formativo difficoltà che in età post scolastica risultano difficilmente rimediabili.

Il questionario allegato alla prova proponeva anche una batteria di domande riferita all'autovalutazione delle competenze linguistico-comunicative da parte degli studenti. I risultati sono interessanti e abbastanza articolati. Infatti la maggioranza afferma di saper fare un riassunto (78%), presentare una ricerca (77%), argomentare e sviluppare un tema (74%), scrivere correttamente senza errori di ortografia e sintassi e in forma chiara (73% circa) e di essere in grado di utilizzare le nuove tecnologie (68%). D'altro lato più della metà dichiara di non essere capace di parafrasare un testo poetico (57%) e di stendere un saggio breve (50%); inoltre più di un terzo afferma di avere problemi nello svolgere una relazione (35%) e nell'analizzare un testo (33%). Analisi ulteriori permettono di cogliere che più di un terzo degli alunni delle superiori e circa un quarto di studenti dell'università ritengono di avere carenze nella capacità di produzione scritta. Ne esce, come si vede, un quadro variegato che assomiglia a quello offerto dagli esiti della prova, anche se in alcuni aspetti gli intervistati sembrano un po' sopravvalutare le proprie abilità.

Di fronte alla richiesta del questionario di pronunciarsi su una serie di attività linguistiche e comunicative che si svolgono a scuola durante le lezioni di italiano le risposte degli studenti evidenziano che *la scrittura non è praticata in modo sistematico*: si scrive soprattutto per prendere appunti (76%) e per svolgere temi di carattere generale (57%). Gli altri tipi di scrittura, compresi quelli introdotti con la riforma dell'esame di stato del 1999 con l'intento di inserire nel curriculum della scuola secondaria modalità di produzione scritta più aggiornate (saggio breve, articolo di giornale, scritto ad argomento storico), sono poco praticati e non raramente vengono esercitate proprio nell'ultimo anno in preparazione dell'esame. Così gli studenti dichiarano di non scrivere quasi mai o raramente: articoli di giornale (77%), relazioni su libri letti, argomenti vari e attività di laboratorio (73%), ricerche scritte partendo dall'analisi di fonti diverse (69%), scritti di argomento storico (59%), saggi brevi (55%), parafrasi (52%).

In ambito fruitivo, gli intervistati affermano che si approfondiscono raramente i temi di natura tecnico/scientifica (74%), non si visitano molto musei, biblioteche e mostre (68%) e si esercita poco con l'insegnante la lettura di articoli di giornali (55%). L'unica attività che risulta molto effettuata in classe (secondo il 72% dei casi) è l'analisi e il commento dei testi letterari. In aggiunta a ciò durante le ore di italiano si lavora molto raramente in gruppo (lo afferma il 71% degli studenti) e anche la discussione con gli insegnanti secondo il 40% degli intervistati è assente o poco praticata.

Il quadro non cambia di molto rispetto alle attività didattiche di scrittura o di lettura effettuate nelle lezioni delle materie scientifiche. Se si aggiunge che la raccolta di informazioni attraverso internet sugli argomenti studiati nelle materie letterarie e scientifiche è anch'essa carente (viene praticata raramente o mai in circa il 65% dei casi), se ne ricava l'immagine di una scuola in cui si fa soprattutto analisi e commento dei testi letterari e si scrive per prendere appunti o elaborare temi di carattere generale. In sintesi, nell'educazione linguistica, come peraltro in altri settori, non trovano un ruolo centrale la pluridisciplinarietà e i metodi che puntano al coinvolgimento attivo degli studenti, la pratica delle diverse forme testuali e delle situazioni comunicative, la riflessione critica sulla lingua e sulle lingue.

L'analisi delle risposte al questionario e delle performance degli studenti nelle singole abilità, conferma e valida, in conclusione, l'esistenza di una diffusa difficoltà linguistico-comunicativa degli studenti. Nel complesso si può affermare che circa un terzo di alunni delle superiori testati rivela carenze linguistico-comunicative che necessitano di una forte attenzione e di impegno didattico da parte dei loro docenti, ma c'è anche una percentuale non insignificante di studenti universitari – un po' meno di un quarto – che mostrano di avere incerte competenze di lettura, comprensione e riformulazione di un testo. Questi risultati – e in particolare le analisi riferite alle singole abilità linguistiche ricavate dalla prova strutturata da un lato e, dall'altro lato, alle attività linguistiche di ricezione, produzione e interazione svolte a scuola desunte dal questionario – possono costituire un utile contributo per l'elaborazione di un quadro di competenze fondamentali riferite alla “comunicazione nella lingua madre”, così come indicato dall'Unione Europea nel già citato documento relativo all'apprendimento chiave per l'apprendimento permanente, ripreso in Italia dal documento sul Nuovo Obbligo di istruzione. A partire dalla fase conclusiva del processo di apprendimento, cioè dal percorso che conduce agli esiti dell'esame di stato e dalle capacità richieste agli studenti per la prosecuzione della propria formazione dopo la conclusione del loro percorso scolastico, si può, dunque, avviare un ragionamento sui livelli di padronanza linguistica e comunicativa da raggiungere entro la fine della scuola secondaria di secondo grado.