

Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera

Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica

Michele Daloso

Abstract More and more students encounter temporary or permanent difficulties in reading comprehension not only in a second/foreign language but also in their own native language. Poor reading comprehension can have environmental (e.g. inadequate instruction, social disadvantage) or internal causes (language disorder, specific reading comprehension deficit, learning disability etc.). However, notwithstanding the different causes (which should be kept apart from a clinical perspective), poor readers often show a quite homogeneous profile: in all cases they lack 'reading strategy awareness', which allows good readers to select appropriate strategies for reading texts according to specific purposes. The state of the art of language teaching research in this area suggests a structured meta-cognitive approach to help at-risk students develop reading strategy awareness, with particular reference to the foreign language context.

Sommario 1. Le difficoltà di comprensione del testo scritto. — 1.1. Eterogeneità di cause. — 1.2. Tratti comuni. — 1.3. Conseguenze nell'apprendimento. — 2. La competenza metastrategica nella ricerca glottodidattica. — 2.1. Orientamenti nella didattica della comprensione scritta. — 2.2. La centralità della competenza metastrategica nel contesto dei bisogni speciali. — 3. Il recupero della competenza metastrategica in lingua non materna: indicazioni teorico-metodologiche. — 3.1. La pianificazione della comprensione. — 3.2. L'interazione con il testo. — 3.3. La sintesi metacognitiva. — 4. Conclusioni.

1 Le difficoltà di comprensione del testo scritto

L'espressione 'difficoltà di comprensione del testo' viene comunemente utilizzata nel linguaggio della scuola per riferirsi a soggetti che manifestano limitate capacità nell'accedere al significato di un testo scritto nella propria lingua materna. Questa espressione è da intendersi in realtà come un termine ombrello al cui interno possono rientrare allievi con differenze individuali di vario genere, per cui uno stesso 'sintomo', ossia la difficoltà di comprensione scritta, può essere imputabile a cause diverse, endogene o esogene, temporanee o permanenti.

Se dal punto di vista psicomédico è indubbia la necessità di conservare una netta distinzione delle difficoltà sulla base della loro origine, dal punto di vista della glottodidattica speciale può essere invece opportuno partire

da alcune criticità nelle prestazioni che accomunano un gruppo, seppur eterogeneo, di studenti. La glottodidattica speciale, infatti, mira non solo alla conoscenza del processo di educazione linguistica in condizioni di bisogno speciale, ma anche all'elaborazione di percorsi glottodidattici accessibili a studenti con necessità diverse nella prospettiva dell'inclusione (Daloiso 2012).

In questo paragrafo, dunque, si cercherà di evidenziare come i soggetti con difficoltà di comprensione del testo scritto, a prescindere dalla causa, presentino spesso caratteristiche e comportamenti analoghi, che possono costituire il punto di partenza per la costruzione di percorsi glottodidattici accessibili.

1.1 Eterogeneità di cause

Le difficoltà a comprendere un testo scritto possono essere imputabili ad una varietà di fattori, che spesso in ambito psicomédico si escludono a vicenda; per la diagnosi di alcuni deficit, infatti, è ancora diffuso il criterio dell'esclusione, per cui l'assenza di alcuni fattori contribuisce ad identificare la specificità di un dato disturbo.

Facendo riferimento alle aree indicate nell'ICF (Classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute) per descrivere lo stato di benessere della persona, possiamo suddividere i fattori in due macrocategorie: i fattori che riguardano le funzioni e strutture corporee e quelli che riguardano le condizioni ambientali; i primi sono dunque endogeni, ossia originati nel soggetto stesso, mentre i secondi sono esogeni, in quanto dipendono dall'ambiente esterno.

Tra i fattori endogeni che possono determinare difficoltà di comprensione del testo scritto troviamo:

- a. **i disturbi della lettura**, che riguardano le specifiche difficoltà incontrate da soggetti con quoziente intellettivo nella norma nell'accostamento al codice scritto della lingua; all'interno di questa categoria si distinguono:
 - **la dislessia**, che, pur interessando propriamente le abilità di decodifica del testo scritto, in diversi casi può condurre a difficoltà nella comprensione di quanto viene letto, soprattutto quando la decodifica è molto compromessa;
 - **il disturbo specifico della comprensione scritta**, che interessa allievi con un quoziente intellettivo nella norma e buone abilità di decodifica che però manifestano prestazioni inferiori alla norma nei test standardizzati di comprensione del testo scritto (De Beni, Cisotto 2001), escludendo cause esterne quali un'istruzione scadente; questi soggetti manifestano difficoltà nello sviluppare ed attivare strategicamente quel complesso

di abilità cognitive e metacognitive necessarie per una comprensione profonda del testo scritto;

- b. **i disturbi dell'oralità**: il cervello umano non è programmato geneticamente per la lettura, che si definisce infatti un'abilità **appresa**, ossia da imparare attraverso un'istruzione specifica; fin dalla nascita, invece, il cervello è programmato per comprendere messaggi orali, e a tal fine sul piano filogenetico il cervello umano ha sviluppato un'area deputata in modo specifico all'analisi fonologica del linguaggio. Le ricerche più recenti sostengono, dunque, che il processo di lettura poggia largamente su una base di abilità fonologiche (per una rassegna: Brunswik, McDougall, Davies 2010); di conseguenza, possono manifestare difficoltà di comprensione del testo scritto anche:
- **soggetti con ritardo del linguaggio**, soprattutto quando è compromesso lo sviluppo del processamento fonologico oppure del bagaglio lessicale (Stella 2004), dal momento che l'ampiezza delle conoscenze lessicali influisce sulla profondità di comprensione di un testo scritto;¹
 - **soggetti sordi**: come hanno evidenziato Bertone e Volpato (2012), l'accesso al codice scritto risulta problematico per molte persone sorde, specialmente quando è mancata una rieducazione logopedica nella lingua orale; in questi casi, le difficoltà risiedono nel fatto che si propone il codice scritto di una lingua come punto di partenza dell'alfabetizzazione, mentre di norma un bambino udente viene alfabetizzato dopo aver acquisito spontaneamente la lingua nella sua forma orale; un secondo aspetto evidenziato dalle autrici riguarda lo status della lingua a cui si sta facendo riferimento, dal momento che il codice scritto oggetto di insegnamento riguarda una lingua orale che in molti casi non può essere propriamente considerata la lingua nativa del soggetto sordo. Sulla base di queste considerazioni, accade che nell'accostamento al codice scritto anche lo studente sordo manifesti difficoltà nella comprensione testuale;
- c. **il funzionamento cognitivo limite**: l'apprendimento della lettura è un processo complesso, che implica il coordinamento simultaneo di diverse abilità (dalla decodifica superficiale del codice alle abilità inferenziali e metacognitive); non stupisce, dunque, che molti allievi con ritardo

¹ De Beni e Cisotto (2001) affermano, tuttavia, che le differenti conoscenze lessicali nei buoni e nei cattivi lettori possono essere anche la conseguenza di specifiche difficoltà di lettura; è noto infatti che la lettura contribuisce all'ampliamento del bagaglio lessicale. Di conseguenza potremmo affermare che nel bambino con ritardo del linguaggio la povertà del bagaglio lessicale può costituire la **causa** di una successiva difficoltà di comprensione testuale, mentre il bambino con un disturbo specifico della comprensione scritta spesso subisce un rallentamento nello sviluppo del bagaglio lessicale come **conseguenza** di difficoltà specifiche con il testo scritto.

cognitivo presentino poi difficoltà nell'accostamento al codice scritto; a questi però si aggiungono anche alunni con funzionamento cognitivo limite, ossia soggetti - spesso definiti 'borderline' - il cui quoziente intellettivo rientra nella fascia immediatamente superiore a quella indicata di norma per il ritardo cognitivo conclamato.

Accanto a fattori endogeni, possiamo individuare anche un nucleo di fattori esogeni, legati all'ambiente nel quale il soggetto cresce ed è immerso, i quali possono contribuire all'insorgere di difficoltà nella comprensione testuale. In questi casi il bambino non nasce in condizione di patologia, ma può trovarsi in un ambiente che non favorisce sufficientemente lo sviluppo dei prerequisiti allo sviluppo della comprensione del testo scritto. Ad esempio, il bambino può essere inserito in un contesto familiare di deprivazione linguistica, nel quale cioè non viene stimolato e supportato sufficientemente lo sviluppo del linguaggio orale o di quei prerequisiti linguistici che favoriscono in un secondo momento l'accostamento alla lingua scritta (ad esempio, fiabe, filastrocche e conte, uso del *motherese* ecc.).

Allo stesso modo, può influire sulle capacità di lettura di un soggetto anche la qualità dell'istruzione ricevuta (criterio escluso nel caso di disturbi specifici della letto-scrittura, come quelli discussi sopra). In realtà, esistono poche ricerche sul campo che abbiano identificato in modo univoco le variabili educative che possono incidere effettivamente sullo sviluppo della lettura; tra questi, vanno citati gli studi di Vellutino e colleghi, le cui ricerche hanno mostrato come un gruppo di bambini 'a rischio' sono poi diventati buoni lettori grazie ad un'istruzione maggiormente focalizzata su alcuni requisiti essenziali alla lettura, in particolare le corrispondenze fonetico-ortografiche dell'inglese (Vellutino et al. 1996, 1997; per una rassegna critica, Catts, Kamhi 2005).

Un ulteriore fattore esogeno che influisce in modo indiretto sull'evoluzione (o, meglio, l'involuzione) delle difficoltà di comprensione scritta risiede in quello che in sociologia si definisce «Effetto Matteo», che trae ispirazione da un passo dell'evangelista secondo cui il ricco sarà sempre più ricco, mentre il povero sarà sempre più povero. In termini sociologici, l'Effetto Matteo si riscontra spesso nel contesto dei disturbi specifici dell'apprendimento: queste difficoltà, infatti, sono spesso confuse con pigrizia, svogliatezza e disattenzione, e anche quando vengono riconosciute possono essere vissute negativamente dal soggetto a causa di stigmatizzazioni sociali. L'allievo con queste difficoltà, di conseguenza, anziché migliorare, peggiora per effetto di un complesso di fattori sociorelazionali estranei al disturbo.

1.2 Tratti comuni

La comprensione scritta è un processo multicomponenziale, che richiede l'attivazione simultanea di una vasta gamma di abilità. Nel campo della psicolinguistica esistono numerosi modelli che descrivono le sottocomponenti di tale processo – tra questi, è spesso citato nella letteratura internazionale il modello di Irwin (1991).

Assumendo una prospettiva glottodidattica, in questa sede proponiamo di categorizzare i processi legati alla comprensione scritta in tre aree di riferimento, ciascuna delle quali può costituire il focus per un intervento di recupero mirato:

- a. **competenza tecnica**, che controlla i **microprocessi** necessari per la decodifica del codice scritto: riconoscimento delle parole scritte, conversione grafema-fonema, assembramento e/o scomposizione di parole ecc.
- b. **competenza strategica**, che consente il controllo dei **macroprocessi**, ossia quel complesso di strategie, spesso attivate inconsciamente, che consentono al lettore di:
 - integrare le informazioni attivando strategie di connessione tra le varie parti del testo, attraverso la conoscenza delle anafore e dei connettivi, e più in generale dei meccanismi di coesione e coerenza testuale;
 - attivare la ‘grammatica dell’anticipazione’ per comprendere il testo sulla base di indizi non solo linguistici ma anche para- ed extralinguistici, contestuali, esperienziali ecc.
 - rielaborare il testo, ad esempio compiendo operazioni complesse quali la contrazione, il riassunto, la parafrasi e la traduzione;
- c. **competenza metastrategica**, che riguarda invece i **metaprocessi**, ossia l’insieme di cognizioni che possiede il lettore circa il processo di comprensione, le quali gli consentono di selezionare le strategie più adeguate per lo svolgimento di un compito, di monitorare la comprensione ed affrontare gli ostacoli in modo strategico.

Facendo riferimento a questa proposta di categorizzazione, possiamo notare che solo nel caso della dislessia l’origine primaria della difficoltà di comprensione scritta risiede nei microprocessi, che possono impedire la piena attivazione dei processi superiori. Negli altri casi descritti, invece, le difficoltà di comprensione riguardano i macro- e i metaprocessi, ossia una scarsa consapevolezza delle proprie risorse cognitive, che conduce all’utilizzo di strategie inadeguate per affrontare il testo scritto.

Nell’ambito della psicologia si utilizza spesso la distinzione tra ‘buoni’ e ‘cattivi’ lettori (dall’inglese *good and poor readers*), indicando con questi ultimi i soggetti che hanno acquisito le abilità tecniche della deco-

difica, ma manifestano difficoltà nella comprensione profonda di quanto leggono. Sebbene di norma si tenda a non inserire i soggetti dislessici in questa categoria, sta di fatto che il confine tra il dislessico e il cattivo lettore non appare ben definito. Non è infrequente, infatti, che l'allievo dislessico, pur migliorando (spesso lentamente) nella decodifica, finisca col peggiorare nelle prestazioni scolastiche, perché con il progredire dell'istruzione aumenta il carico di lettura richiesto. Per far fronte alle nuove richieste scolastiche diventa dunque fondamentale l'attivazione di macro- e metaprocessi, che però erano finora stati trascurati per concentrarsi sul recupero della decodifica. Sulla base di queste considerazioni può accadere che un dislessico presenti tratti in comune al cosiddetto 'cattivo lettore'.²

Ai fini della glottodidattica speciale ci pare opportuno abbandonare la distinzione 'buono' vs 'cattivo lettore', perché è basata sul 'prodotto', ossia sulla qualità della prestazione, e non dice nulla sulle ragioni alla base di una prestazione scadente. In questa sede proponiamo invece di utilizzare la distinzione tra 'lettore esperto' vs 'inesperto', specificando così che la scarsa qualità della comprensione è causata da problemi di esperienza del soggetto nell'attivazione e gestione dei macro- e metaprocessi; sul fronte glottodidattico, di conseguenza, è opportuno intervenire su questi livelli per il recupero. Poiché, inoltre, 'esperto' è colui che ha esperienza, si recupera la centralità dell'azione glottodidattica finalizzata a costruire un bagaglio di esperienze necessarie per sviluppare quelle strategie cognitive e metacognitive riguardanti il testo scritto.

Utilizzando, dunque, questa terminologia, possiamo affermare che gli studenti con difficoltà di comprensione del testo scritto, a prescindere dalla causa, rientrano nella categoria dei 'lettori inesperti', che si contraddistinguono per le seguenti caratteristiche (Klingner, Vaugh, Boardmann 2007):

- a. approccio passivo al testo: tutti i contenuti vengono messi sullo stesso piano, perché manca in realtà un obiettivo di lettura;
- b. focalizzazione sulla decodifica anziché sul significato di quanto si sta decodificando;
- c. difficoltà a formulare ipotesi sul testo;
- d. utilizzo di una sola modalità di lettura, di norma lineare e sequenziale;
- e. difficoltà a sfruttare gli indizi contestuali, cotestuali e paratestuali;

2 Queste considerazioni valgono a maggior ragione nel contesto di lingua straniera: l'allievo dislessico, in questo caso, si trova spesso privo di risorse per affrontare la comprensione di un testo scritto in una nuova lingua sia perché l'insegnamento delle lingue straniere non prevede di norma un'istruzione specifica e sistematica sui suoni e le corrispondenze ortografiche della lingua, sia perché la didattica della comprensione è spesso orientata ai contenuti del testo più che allo sviluppo di strategie di lettura (cfr. 2).

- f. scarsa consapevolezza del proprio livello di comprensione (l'allievo non si accorge che non sta comprendendo);
- g. difficoltà di organizzazione e sintesi dei contenuti letti.

È importante evidenziare che a fronte di questo nucleo di difficoltà la categoria dei lettori inesperti a cui ci riferiamo in questo saggio presenta capacità intellettive nella norma (o borderline, nel solo caso del funzionamento cognitivo limite), per cui condivide le risorse cognitive necessarie per un lavoro mirato sul recupero della competenza strategica e metastrategica.

1.3 Conseguenze nell'apprendimento

Dal momento che la lettura rappresenta lo strumento predominante per l'accesso ai contenuti disciplinari, le difficoltà di comprensione del testo hanno spesso ripercussioni negative sul rendimento scolastico dello studente. Leggere per comprendere e leggere per studiare non sono sinonimi, ma se facciamo riferimento alla tassonomia proposta in 1.2, notiamo che la competenza strategica include anche una serie di abilità di manipolazione del testo funzionali anche allo studio dei contenuti disciplinari. Di conseguenza, la tassonomia prevede già una possibile relazione tra difficoltà di comprensione e basso rendimento scolastico.

I dati raccolti da De Beni e colleghi mostrano che, pur non precludendo del tutto il proseguimento degli studi, questo tipo di difficoltà finisce per rallentarlo o per influire sulla qualità dei risultati. Dati analoghi sono stati raccolti anche nel contesto universitario, dimostrando che gli studenti con difficoltà di comprensione del testo si trovano a dover ripetere più volte lo stesso esame (Cornoldi 2007). Nella nostra visione, queste ricerche dimostrano, peraltro, che le difficoltà di comprensione scritta tendono a permanere nel tempo, e difficilmente migliorano in assenza di un intervento (ri)educativo specifico.

Fino a questo momento abbiamo parlato di difficoltà di comprensione scritta in termini generali, facendo implicitamente riferimento alla lingua materna del soggetto. La lettura di un testo in lingua straniera tende ad amplificare tali difficoltà non solo a livello di microprocessi – si pensi, ad esempio, alle difficoltà di decodifica dovute alla minore trasparenza ortografica di alcune lingue, tra cui l'inglese –, ma anche a livello di macro- e metaprocessi. Di fronte ad un testo in lingua straniera, il lettore inesperto (cfr. 1.2) può riscontrare notevoli impedimenti causati da difficoltà diffuse sia nella competenza tecnica, perché per decodificare lingue opache si devono attivare processi diversi da quelli di norma utilizzati per le lingue trasparenti, sia nella competenza strategica e metastrategica, perché il testo in lingua straniera pone l'allievo di fronte ad una vasta gamma di

possibili ostacoli (parole sconosciute, espressioni idiomatiche, riferimenti culturali impliciti ecc.).

Il recupero della competenza metastrategica nel contesto di lingua straniera risulta imprescindibile anche perché non sempre le strategie attivate per la comprensione in lingua materna sono direttamente trasferibili in un'altra lingua. Fin dalla scuola primaria, ad esempio, il lavoro in italiano è orientato alla comprensione analitica, dal momento che il bambino possiede già un ampio bagaglio di competenze orali in lingua materna. L'approccio analitico alla comprensione scritta, tuttavia, può condurre al trasferimento di pratiche poco efficaci nel contesto di lingua straniera (interruzione della lettura di fronte ad ogni parola sconosciuta, utilizzo eccessivo e non strategico del dizionario ecc.).

Sulla base di queste considerazioni, nella glottodidattica speciale, è opportuno che tanto in lingua materna quanto in lingua straniera si prevedano interventi di recupero a livello di macro- e metaprocessi al fine di formare lettori esperti. In particolare, nella nostra visione, il focus prioritario dell'intervento glottodidattico deve riguardare il recupero della competenza metastrategica, in quanto essa costituisce l'unico canale d'accesso attraverso il quale il docente può aiutare l'allievo a rimodellare e potenziare la propria competenza strategica (di cui lo studente spesso non ha coscienza). Questo tipo di intervento può essere opportuno con tutti gli alunni, ma appare imprescindibile nel caso di lettori inesperti a causa dei fattori endogeni ed esogeni descritti nel paragrafo precedente.

2 La competenza metastrategica nella ricerca glottodidattica

Sebbene il termine 'competenza metastrategica' non sia correntemente in uso nella glottodidattica, esiste un interesse sempre maggiore della ricerca psicolinguistica e glottodidattica rispetto a quest'area della competenza. Nel presente paragrafo proponiamo, quindi, un'analisi del contesto glottodidattico all'interno del quale si inserisce la nostra proposta teorico-metodologica formulata per i bisogni speciali.

2.1 Orientamenti nella didattica della comprensione scritta

Tradizionalmente le abilità linguistiche si distinguevano in 'attive' e 'passive', e si era soliti collocare in quest'ultima categoria la comprensione linguistica, scritta e orale. Questa prospettiva sminuiva di fatto il ruolo dello studente, riducendo la comprensione al livello dei microprocessi (cfr. 1.2) e dell'elaborazione del messaggio sul piano più letterale.

Grazie agli apporti della psicologia umanistica e cognitiva, questa visione è stata ben presto abbandonata nella glottodidattica, che oggi non solo

distingue più propriamente tra abilità ricettive e produttive, ma propone una concezione più complessa del processo di comprensione linguistica (Balboni 2012), che abbraccia più esplicitamente anche la competenza strategica.

Il livello dei metaprocessi, ossia la competenza metastrategica, invece, rimane un punto non del tutto esplorato sul piano della ricerca, e sicuramente quasi del tutto assente sul fronte della glottodidassi. Basti pensare alle prove tipicamente utilizzate per valutare la comprensione, che riescono a misurare quanto lo studente abbia compreso di un testo, ma non offrono nessuna indicazione sulle strategie (adeguate o meno) attivate dall'allievo durante l'elaborazione del messaggio. In altri termini, le prove tradizionali non riescono a cogliere la qualità della competenza (meta) strategica, che è invece fondamentale per costruire percorsi glottodidattici finalizzati al recupero/potenziamento della comprensione linguistica (anche in un'ottica di autonomia dell'apprendente).

La necessità rivalutazione dei metaprocessi legati alla comprensione ha condotto allo sviluppo di vari filoni di ricerca all'interno di varie scienze, dalla psicologia clinica alla pedagogia speciale; nell'ambito della glottodidattica, la maggior parte degli studi riguarda:

- a. la didattica della comprensione in lingua materna in chiave metacognitiva, e le relative applicazioni ai disturbi specifici dell'apprendimento; in questo settore, specialmente in ambito anglosassone, sono stati proposti vari impianti metodologici finalizzati allo sviluppo della competenza metastrategica in lingua materna, tra cui segnaliamo la *Transactional strategies instruction* (Pressley et al. 1992) e la *Collaborative strategic reading* (Klingner et al. 2001), di cui sono state anche discusse le implicazioni per gli allievi con dislessia (Klingner, Vaugh, Boardmann 2007);
- b. la didattica della comprensione in lingua straniera, con un particolare riferimento all'inglese accademico e professionale, in cui le specificità testuali e lessicali della lingua impongono un approccio strategico alla comprensione (tra gli studi internazionali di particolare interesse, citiamo Hamp-Lyons 1984; McGovern, Matthews, Makay 1994; Urquhart, Weir 1998). Risultano largamente inesplorate, invece, le applicazioni di questa prospettiva allo sviluppo della comprensione in lingua straniera con soggetti in condizione di patologia.

La ricerca glottodidattica ha dunque prodotto svariate proposte operative per lo sviluppo della competenza metastrategica, che hanno contribuito (più sul piano della ricerca che della glottodidassi) ad un interessante spostamento del focus dalla didattica della comprensione tradizionalmente incentrata sul testo a una didattica orientata ai processi metacognitivi. Le differenze tra le due prospettive sono evidenziate di seguito.

	Glottodidattica orientata al testo	Glottodidattica orientata al lettore
Soggetto	Le attività ruotano attorno ad un testo, che è il vero perno dell'azione didattica. Il docente è un facilitatore del testo.	Il soggetto è lo studente, mentre il testo è un 'pretesto' per lavorare sulle strategie di comprensione in modo esplicito e sistematico. Il docente è un mediatore tra lo studente e il testo.
Obiettivo	Comprendere i contenuti del testo. Lo studente è valutato sulla base di quanto ha compreso il brano.	Formare lettori esperti, in grado di riconoscere, selezionare e attivare autonomamente strategie di comprensione.
Processi attivati	Micro- e macroprocessi, ma questi ultimi vengono usati implicitamente solo dagli studenti che sono già lettori esperti.	Micro-, macro- e metaprocessi, questa volta attivati in maniera esplicita per aiutare anche i lettori non esperti.
Percorsi didattici	Sono di norma strutturati in fasi di pre-lettura, lettura e post-lettura, ma il tipo di attività svolte è incentrato più sui contenuti che sui processi (preinsegnamento delle parole chiave del testo, esercizi di comprensione – scelta multipla, vero/falso ecc.).	Sono anch'essi strutturati in fasi di pre-lettura, lettura e post-lettura, ma il tipo di attività punta allo sviluppo di abilità metacognitive (saper definire un obiettivo di lettura, formulare ipotesi, interagire con il testo, monitorare la comprensione).

2.2 La centralità della competenza metastrategica nel contesto dei bisogni speciali

Come abbiamo avuto modo di evidenziare nel paragrafo precedente, esistono già alcune proposte metodologiche finalizzate allo sviluppo della competenza metastrategica da parte di allievi con bisogni speciali, ma esclusivamente in riferimento al recupero in lingua materna.

Per quanto riguarda la lingua straniera, molti studi internazionali fanno uso del termine 'metacognizione' per definire il tipo di percorsi glottodidattici più efficaci per allievi con bisogni speciali, ma ad un'analisi più attenta questo termine viene applicato quasi esclusivamente alle 'strategie di studio della lingua' – memorizzare una parola, sintetizzare una regola grammaticale ecc. (Kormos, Kontra 2008). Il ruolo della competenza meta-

strategica nell'apprendimento/insegnamento delle lingue non materne ad allievi con bisogni speciali rimane largamente inesplorato. Anche nel caso di studi glottodidattici riguardanti più nello specifico l'insegnamento della lingua straniera a studenti con difficoltà di lettura (Schneider, Crombie 2003; Nijakovska 2010), le proposte metodologiche riguardano principalmente il recupero dei microprocessi coinvolti nella competenza tecnica (sviluppo della competenza metafonologica, lavoro fonemico-ortografico, riconoscimento di parole ecc.), mentre vengono trascurate quella strategica e metastrategica.

Al contrario, nella nostra visione il lavoro sui macro- e metaprocessi con allievi con difficoltà di comprensione (cfr. 1.1) diventa essenziale per due ordini di motivi:

- a. **si realizza uno spostamento del focus dalla decodifica alle strategie di comprensione**, passaggio che può essere essenziale sia per i lettori inesperti in generale (cfr. 1.2) sia per studenti con difficoltà specifiche nella decodifica, perché la competenza metastrategica consente allo studente di attivare strategie compensative che talvolta risparmiano la decodifica dell'intero testo (cfr. 3); questa osservazione acquista un valore aggiunto nella lettura in lingua straniera, per via delle considerazioni proposte nel paragrafo precedente (cfr. 1.3);
- b. **l'intervento glottodidattico si muove nell'ottica dell'autonomia dello studente**, che potrà applicare le strategie acquisite anche quando si trova da solo di fronte ad un testo diverso (situazione tipica delle fasi di verifica, degli esami di Stato, dei concorsi, delle prove di certificazione); questo aspetto ci pare essenziale perché di norma, invece, il lettore con difficoltà di comprensione tende ad attivare solo la competenza tecnica (peraltro spesso imperfetta), la qual cosa in lingua straniera non solo può allungare notevolmente i tempi di lettura ma si rivela anche insufficiente quando lo studente deve leggere in autonomia, perché non gli consente di affrontare gli ostacoli tipicamente presenti nei testi in lingua straniera.

Sulla scorta di queste considerazioni, nel prossimo paragrafo discuteremo la struttura che dovrebbe assumere un intervento di recupero/potenziamento della competenza metastrategica per la comprensione di testi in lingua non materna nel contesto dei bisogni speciali.

3 Il recupero della competenza metastrategica in lingua non materna: indicazioni teorico-metodologiche

In questa sezione si discuteranno le linee guida teorico-metodologiche per la costruzione di interventi glottodidattici finalizzati al recupero della

competenza metastrategica quale base per la formazione di lettori esperti. La nostra proposta tiene in considerazione i progressi compiuti dalla ricerca glottodidattica internazionale sul tema (cfr. 2.1), e ne prospetta un'applicazione più specifica per l'insegnamento di una lingua straniera a studenti con bisogni speciali.

3.1 La pianificazione della comprensione

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente (cfr. 2.1) è ormai prassi consolidata far precedere la comprensione di un testo da attività propeutiche, in genere finalizzate all'esplicitazione di parole chiave presenti nel brano e alla formulazione di ipotesi che possano guidare la successiva lettura.

In genere, tuttavia, si sottovaluta un dato di fatto: nella vita quotidiana le persone leggono qualcosa sulla base di un loro obiettivo e selezionano le strategie più adeguate per raggiungerlo; così, ad esempio, se non funziona un elettrodomestico si consultano le istruzioni per cercare di identificare il problema, ma si procederà ad una lettura attenta solo della parte che interessa; allo stesso modo, se ci si trova alla stazione dei treni e si sta cercando il binario del proprio treno, non si leggerà l'intero tabellone delle partenze, ma si useranno strategie più efficaci per individuare le informazioni da cercare, focalizzando l'attenzione solo su alcuni dettagli (orario, tipo di treno ecc.).

Nella scuola, viceversa, di norma lo studente non legge un brano perché ha un obiettivo o un interesse, ma più semplicemente perché quel testo gli viene proposto dal docente. Di conseguenza, viene a mancare la motivazione alla base della quale il lettore (esperto) attiva la competenza strategica. Nel contesto di lingua straniera le ricadute sono ancor più negative, in quanto un lettore senza obiettivo finisce per porre tutto il contenuto del testo allo stesso livello, adottando il principio secondo cui tutto è importante (o, nella peggiore delle ipotesi, niente è importante); ne consegue l'adozione di un atteggiamento per nulla strategico, che di fatto inibisce lo studente di fronte alla prima difficoltà, quale ad esempio una parola sconosciuta.

Il lettore inesperto, specialmente nel contesto dei bisogni speciali, manifesta notevoli difficoltà nel compiere alcune operazioni preliminari alla lettura, quali ad esempio porsi un obiettivo e scegliere di conseguenza le strategie più adeguate. In particolare, egli dimostra una limitata consapevolezza circa l'importanza di questa fase, e tende perciò a concentrarsi subito sulla decodifica del testo, che però senza un obiettivo diventa estremamente faticosa.

Sulla scorta di queste considerazioni, l'intervento glottodidattico qui proposto dovrebbe partire da una fase di pianificazione, finalizzata a:

- a. **creare un contesto concreto che costituisca lo sfondo motivazionale** per la successiva fase di lettura. La strategia usata dal docente dipenderà dall'argomento affrontato nel testo; se ad esempio si tratta di un brano informativo, si può iniziare riportando un passaggio che possa suscitare l'interesse degli allievi («Lo sapevate che...? Sentite cosa dice qui l'articolo...»); se si tratta di un testo regolativo, ad esempio su come usare un'applicazione per lo smartphone, può essere utile partire dall'oggetto del testo, ossia l'applicazione, e suscitare negli studenti l'interesse a saperne di più leggendo il brano. In altri termini, il docente deve costruire un aggancio motivazionale tra l'allievo e il testo;
- b. **favorire le connessioni tra le conoscenze ed esperienze pregresse e l'argomento del testo**; questa fase va potenziata con gli allievi che presentano difficoltà di comprensione, i quali spesso non riescono a costruire spontaneamente queste connessioni, e di conseguenza fanno previsioni ed inferenze scorrette (Williams 1993); questo passaggio deve quindi diventare esplicito e strutturato, ad esempio proponendo l'utilizzo di un **organizzatore cognitivo**, ossia uno schema che aiuta lo studente a organizzare i suoi 'pensieri' prima, durante e dopo la lettura. Secondo la proposta di Ogle 1989, l'organizzatore cognitivo potrebbe essere suddiviso in tre sezioni: «quello che so» → «quello che vorrei sapere» → «quello che ho scoperto»; in questa fase l'allievo, guidato dal docente, si concentra sulla prima sezione, richiamando alla mente le proprie conoscenze pregresse;
- c. **stimolare la formulazione di un obiettivo di lettura preciso**, che guiderà la fase successiva; può essere utile riprendere lo schema proposto al punto precedente e far completare agli studenti la seconda colonna con le loro aspettative; sulla base di quanto emerso, il docente può guidare gli allievi ad una vera e propria autogenerazione di domande 'autentiche', basate cioè sulle reali ipotesi, intuizioni e curiosità degli studenti rispetto all'argomento del testo. Nel caso di allievi con difficoltà di comprensione, poiché la letteratura di riferimento suggerisce di formulare un solo obiettivo per evitare dispersione di risorse cognitive, è opportuno condurre con attenzione l'autogenerazione di domande, in modo da ordinarle secondo un criterio definito (domande globali/analitiche, referenziali/inferenziali ecc.) ed eventualmente selezionare quelle su cui gli studenti dovranno concentrarsi durante la lettura;
- d. **guidare gli allievi nella pre-visione del testo**, ossia nell'analisi di tutti quegli aspetti testuali e paratestuali che possono guidare la comprensione. Questa è una fase tanto cruciale quanto complessa con gli studenti con difficoltà di comprensione, in quanto implica una serie di conoscenze circa le tipologie e la struttura dei testi; inoltre, come abbiamo già sottolineato, questi studenti tendono a non preanalizzare il testo, passando subito alla decodifica. Considerando le specificità di questi allievi, può essere opportuno prevedere momenti di:

- riflessione esplicita, anche in forma deduttiva, sulla struttura tipica di alcune tipologie testuali frequenti (Klingner, Vaugh, Boardmann 2007) - in particolare, nel contesto della scuola, i testi narrativi ed informativi - accompagnata da applicazioni su brani già noti agli studenti, con l'obiettivo di individuare gli elementi strutturali ricorrenti; è inoltre opportuno favorire la memorizzazione dei marcatori linguistici che segnalano gli elementi strutturali tipici di una data tipologia testuale;
- scoperta del paratesto, ossia di tutti quegli elementi iconici e grafici da cui si possono trarre indizi utili per la comprensione; in questo caso, per evitare che gli studenti si concentrino sulla decodifica, proponiamo di fornire una versione 'criptata' del brano, in cui le parole sono sostituite da simboli casuali, mentre rimangono inalterati tutti gli elementi paratestuali (sottolineature, parti in grassetto, suddivisione in paragrafi, immagini, tabelle); questa versione potrebbe includere il titolo originale e alcune parole chiave inserite all'interno del testo, in modo da stimolare anche la formulazione di ipotesi sui contenuti sulla base delle poche informazioni a disposizione.

La fase di pianificazione qui descritta condivide alcuni tratti con la tradizionale fase di pre-lettura, ma si contraddistingue per una maggiore esplicitazione dei processi cognitivi che costituiscono le basi per la successiva fase di comprensione; in questo modo si sostiene il lettore inesperto, che tenderebbe a non pianificare la lettura, concentrandosi solo sulla decodifica.

3.2 L'interazione con il testo

In questa fase tradizionalmente lo studente procede con la lettura del testo e svolge esercizi che ne verificano la comprensione. Di norma, tuttavia, l'approccio dell'allievo è passivo, dal momento che non ha maturato un vero obiettivo di comprensione. Al contrario, secondo la prospettiva qui proposta, la pianificazione della lettura (cfr. 3.1) pone le basi per un approccio più interattivo con il testo.

Qualora nella fase precedente si sia optato per l'autogenerazione di domande, in questo momento si chiederà agli studenti di cercare nel testo le risposte alle proprie domande (eventualmente da riportare nella sezione «cosa ho imparato» dell'organizzatore cognitivo). Questa proposta metodologica pone anche le premesse per un'interessante fase di post-lettura: poiché, infatti, il brano potrebbe non contenere le risposte a tutte le domande degli allievi, l'interazione con il testo non esaurisce in questo caso la curiosità degli studenti, che saranno invitati a cercare altrove una risposta, ad esempio attraverso ricerche sul web. Questo aspetto costitui-

sce un valore aggiunto perché contribuisce a superare i limiti della lettura come dovere imposto dal docente.

Qualora, invece, in questa fase si opti per una modalità di guida/verifica della comprensione più tradizionale, costituita da un elenco di domande aperte o a scelta multipla, è opportuno adottare alcune strategie specifiche per allievi con difficoltà di comprensione, quali ad esempio:

- a. **suddividere il testo in paragrafi e associare ad ogni paragrafo due domande guida** (una di carattere globale e una più analitica), chiedendo allo studente di leggere prima le domande e poi di identificare nel testo le possibili risposte; questa strategia può essere proficua nel caso di allievi dislessici, che spesso faticano a recuperare il significato di quanto è stato faticosamente decodificato;
- b. **proporre una categorizzazione esplicita delle domande** in tipologie ricorrenti (referenziali/inferenziali, globali/analitiche ecc.), sostituendo però i tecnicismi glottodidattici con una terminologia più accessibile agli allievi – interessante, ad esempio, la proposta di Raphael 1986, che categorizza le tipologie di domande sulla base delle informazioni necessarie per rispondere, utilizzando un linguaggio non tecnico («right there», «think and search», «you and the author» ecc.). È opportuno che il docente analizzi ciascuna domanda dell'esercizio insieme agli studenti, ne ipotizzi la tipologia e inviti gli alunni a verificare se l'ipotesi è corretta rileggendo il testo o una sua parte.

Nel caso sia delle domande autogenerate sia degli esercizi di comprensione precostituiti è opportuno sostituire la tradizionale lettura a voce alta con una lettura silenziosa da parte degli allievi, modalità che favorisce maggiormente la riflessione metacognitiva. Specialmente nel contesto di lingua straniera, la lettura a voce alta, se svolta dal docente, può esser utile per un primo accostamento in plenaria al testo, ma andrebbe evitata la decodifica a voce alta da parte degli studenti, che spesso faticano a leggere fluentemente e a controllare alcuni elementi paralinguistici essenziali che influiscono sulla comprensione di quanto si sta decodificando.³

Durante la lettura in lingua straniera non è infrequente che l'allievo incontri ostacoli di natura linguistica, dati soprattutto dalla presenza di parole o espressioni sconosciute. Il lettore inesperto, tuttavia, difficilmente è in grado di affrontare tali difficoltà in modo strategico, e finisce per inter-

3 Far leggere a voce alta gli studenti costituisce una pratica diffusa nella classe di lingua straniera, in quanto nella percezione degli insegnanti favorisce l'esercizio sulla pronuncia. Nella nostra visione, tuttavia, tale pratica non è funzionale ad uno sviluppo dei macro- e metaprocessi di comprensione testuale, ed andrebbe perciò rimandata ad un momento diverso, in cui si decide di curare le abilità fonetiche in modo esplicito, mirato e sistematico.

rompere la lettura o cercare sul dizionario ogni parola non nota. Durante la fase di interazione con il testo può essere opportuno prevedere momenti di riflessione lessicale espliciti finalizzati ad insegnare alcune strategie per affrontare questi ostacoli; approfittando, ad esempio, di una o più parole che risultano sconosciute all'intera classe, il docente può condurre un'analisi metalinguistica invitando gli studenti a:

- a. **decidere se la parola è importante o meno rispetto ai propri obiettivi** (determinati, in questo caso, dalle domande a cui si sta cercando risposta nel testo); capita spesso, infatti, che la parola sconosciuta non sia fondamentale per svolgere l'esercizio assegnato, ma l'allievo con difficoltà di comprensione testuale fatica a distinguere tra informazioni rilevanti e irrilevanti, ed ha perciò bisogno di essere guidato in questa fase;
- b. **nel caso in cui la parola risulti rilevante, sperimentare strategie di compensazione:**
 - **testuale:** rilevato l'ostacolo, è possibile decidere di continuare la lettura, nel tentativo di verificare se nelle righe seguenti vengono fornite spiegazioni o esemplificazioni; questa strategia è basata sulla sospensione temporanea della comprensione di un particolare punto del testo, su cui si ritornerà eventualmente in un secondo momento;
 - **lessicale:** questo nucleo di strategie riguarda l'analisi della parola sconosciuta a vari livelli; si può cercare, ad esempio, di determinare la funzione grammaticale della parola (sostantivo, aggettivo, verbo ecc.), analizzare il contesto in cui è collocata, ed eventualmente scomporla, analizzandone le singole parti e tentando di ricostruirne il significato (Nation 2001);
 - **morfosintattica:** quando la difficoltà non consiste nella singola parola ma nella struttura dell'intera frase, può rivelarsi utile (Nuttall 1996): ricondurre la frase alla struttura essenziale rimuovendo gli elementi opzionali (spesso si tratta di avverbi e aggettivi) ed eliminando temporaneamente le frasi subordinate; analizzare la funzione grammaticale degli elementi opzionali, aggiungendoli uno per volta alla struttura essenziale della frase.

Poiché gli allievi con difficoltà di comprensione manifestano spesso anche carenze nell'analisi metalinguistica, appare opportuno prevedere momenti di insegnamento esplicito di alcuni elementi morfologici essenziali per l'attivazione di strategie di compensazione, quali ad esempio i prefissi e i suffissi (Graves 2004), il cui riconoscimento favorisce la costruzione del significato di una parola sconosciuta.

3.3 La sintesi metacognitiva

Tradizionalmente i percorsi didattici incentrati sulla comprensione del testo si concludono con la correzione (collettiva o individuale) degli esercizi, a cui possono seguire eventuali attività di espansione, quali discussioni sui contenuti del testo, letture di approfondimento ecc. Questa impostazione pone al centro del percorso il brano, i suoi contenuti, e il livello di comprensione raggiunto dagli allievi; di norma non si prevede una riflessione esplicita e sistematica sulle strategie messe in campo durante la comprensione del testo.

Nella prospettiva glottodidattica qui proposta è opportuno che il percorso si concluda con una fase di sintesi metacognitiva che si pone l'obiettivo di far maturare nell'allievo maggior consapevolezza su quanto ha imparato dal testo e come lo ha fatto; in altri termini, rispetto ai percorsi didattici tradizionali, qui si propone un duplice focus sui contenuti del testo e sulle strategie utilizzate dallo studente per comprenderli.

Esistono molte possibilità operative per svolgere questa fase conclusiva, traendo ispirazione dall'ampio bagaglio di tecniche elaborate nell'ambito della didattica metacognitiva. Facendo riferimento alle proposte avanzate in questo saggio, può essere utile riprendere l'organizzatore cognitivo utilizzato durante il percorso (cfr. 3.1) invitando gli studenti a focalizzarsi sulla sezione «cosa ho scoperto» per esprimere un'autovalutazione complessiva del proprio apprendimento. In un secondo momento si propone di aggiungere all'organizzatore cognitivo una quarta sezione intitolata «come l'ho scoperto»: sotto la guida dell'insegnante, gli studenti sono invitati a ripercorre le fasi del percorso svolto e ad indicare per ciascuna informazione appresa le strategie utilizzate per ritrovarla nel testo o ricavarla da esso.

La sintesi metacognitiva, pur potendo assumere varie forme, deve condurre ad una categorizzazione sistematica delle strategie di comprensione, in modo che poi gli studenti siano in grado di trasferirle anche durante la lettura di un nuovo testo. A affinché ciò si realizzi, è opportuno tener presente che per gli studenti con difficoltà di comprensione scritta la competenza strategica è da costruire quasi ex novo, e quindi può essere utile presentare le strategie gradualmente.

La ricerca sul campo ha prodotto diverse tassonomie (per una sintesi: Klingner, Vaugh, Boardmann 2007) che possono costituire il punto di partenza per stabilire con quale gradualità proporre le strategie di comprensione. Si può ad esempio, privilegiare dapprima un nucleo di strategie applicabili a tipologie testuali diverse, oppure proporre dapprima un lavoro sulle strategie extralinguistiche (analisi del paratesto e del contesto) e poi su quelle più propriamente linguistiche.

La visione d'insieme di tutte le strategie possibili non dovrà dunque essere fornita allo studente all'inizio, perché in questo modo si provocherebbe un inutile sovraccarico cognitivo, proponendo peraltro concetti su

cui l'allievo non ha ancora avuto esperienze concrete. Essa rappresenterà piuttosto il punto d'arrivo di un ciclo di percorsi di recupero della competenza metastrategica.

4 Conclusioni

Questo saggio nasce dalla constatazione che l'abilità di comprensione scritta costituisce un requisito fondamentale per l'inserimento della persona nella società della conoscenza. Esiste una percentuale consistente di allievi che a causa di svariati fattori manifestano difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e, di conseguenza, anche in lingua straniera, e che rischiano dunque di rimanere in una condizione di svantaggio sociale.

Nel contesto della glottodidattica speciale - ma oseremmo dire anche della glottodidattica generale - risulta essenziale proporre un insegnamento della comprensione scritta finalizzato alla formazione di lettori esperti; i percorsi didattici tradizionali, essendo incentrati sui contenuti del testo, non favoriscono la riflessione attiva sui macro- e metaprocessi di comprensione, e dunque non aiutano lo studente in difficoltà a capire dove sta sbagliando e quali strategie può imparare per migliorare.

In questo saggio, dunque, si è discussa l'importanza di riservare particolare attenzione alla competenza metastrategica nel contesto dei bisogni speciali, e si sono analizzate nel dettaglio le possibili fasi e le strategie metodologiche per implementare percorsi glottodidattici per il recupero di questa competenza chiave nel caso di allievi con difficoltà di comprensione del testo scritto.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (2011). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Nuova ed. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2012). *Fare educazione linguistica*. Nuova ed. Torino: UTET.
- Bertone, C.; Volpato, F. (2012). «Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici» [online]. *EL.LE - Educazione Linguistica. Language Education*, 1 (3).
- Brunswick, N.; McDougall, S.; Davies, P. (2010). *Reading and dyslexia in different orthographies*. New York: Psychology Press.
- Catts, H.W.; Kamhi, A.G. (2005). *Language and reading disabilities*. 2nd edn. London: Pearson.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

- Daloiso, M. (2012). «Verso la Glottodidattica Speciale: condizioni teoriche e spazio epistemologico» [online]. *EL.LE - Educazione Linguistica. Language Education*, 1 (3).
- De Beni, R.; Cisotto, L. (2000). *Psicopatologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- Graves, M.F. (2004). «Teaching prefixes: As good as it gets?». In: Baumann, J.F.; Kame'enui, E.J. (ed.), *Vocabulary instruction: Research to practice*. New York: Guilford.
- Hamp-Lyons, L. (1984). «Developing a course to teach extensive reading skills to university-bound learners». *System*, 11, pp. 303-312.
- Irwin, J.W. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. 2nd edn. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Klingner, J.K.; Vaughn, S.; Boardmann, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: Guilford.
- Kligner, J.K. et al. (2001). *Collaborative strategic reading: Strategies for improving comprehension*. Sopris West: Longmont.
- Kormos, J.; Kontra, E.H. (ed.) (2008). *Language learners with special needs: An international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- McGovern, D.; Mathews, M.; Makay, S.E. (1994). *English for academic study: Reading*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational.
- Ogle, D.M. (1989). «The KWL Strategy». In: Muth, K.D. (ed.), *Children's comprehension of text: Research to practice*. Newark: International Reading Association.
- Pressley, M. et al. (1992). «Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning». *Educational Psychologist*, 27, pp. 91-110.
- Raphael, T.E. (1986). «Teaching questions-and-answers relationships». *The Reading Teacher*, 39, pp. 516-522.
- Schneider, E.; Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. London: Fulton.
- Stella, G. (2004). *La dislessia*. Bologna: Il Mulino.
- Urquhart, S.; Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. New York: Longman.
- Vellutino, F.R.; Scanlon, D.M.; Sipay, E.R. (1997). «Toward distinguishing between cognitive and experiential deficits as primary sources of difficulty in learning to read: The importance of early intervention in diagnosing specific reading disability». In: Blackman, B. (ed.), *Foundations*

- of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention.* Mahwah: Erlbaum, pp. 347-379.
- Vellutino, F.R. et al. (1996). «Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability». *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 601-638.
- Williams, J.P. (1993). «Comprehension of students with and without learning disabilities». *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 631-641.