

La lettura riscattata: l'identità interattiva del processo di comprensione del testo scritto

A cura di A. Campese

1 Una classificazione impropria.

La suddivisione delle abilità in attive (parlare, scrivere) e passive (ascoltare, leggere) non è esattamente rispondente alla realtà. La comprensione, orale o scritta che sia, non consiste nel riconoscere elementi già noti, bensì nell'attivare una pratica di interpretazione che possiede tecniche e strategie peculiari. La comprensione è un processo complesso in cui emittente e ricevente svolgono una funzione attiva; il ricevente è parte vitale del processo, snodo centrale, poiché applica ciò che conosce al messaggio ricevuto, cercando di coglierne il senso (o i "sensi", a seconda dei livelli costitutivi del "testo" che sta analizzando). La selezione, l'interpretazione, la sintesi, la sistematizzazione del messaggio da comprendere, sono tutte operazioni che il destinatario del messaggio compie all'atto della ricezione. Sono, giocoforza, "anche" qualcosa di soggettivo che può non coincidere totalmente con le intenzioni dell'emittente (senza che questo infici la qualità del passaggio di informazioni).

Se ciò risulta vero o quantomeno plausibile nella comunicazione fra individui che condividono la LM lo è, forse a maggior ragione, per un apprendente di L2. Si intende qui affermare che le abilità di comprensione implicano l'attivazione di tecniche e strategie che, per loro natura, negano la categoria di "passività".

E' inevitabile rimarcare quindi che la semplice ricezione di un messaggio attiva processi complessi di tipo psichico, linguistico, ma anche socio-culturale, retaggio di conoscenze precedenti. Una sollecitazione linguistica, orale o scritta che sia, innesca processi di riconoscimento, selezione, interpretazione, anticipazione, inferenza e memorizzazione che investono, a livelli differenti, la sfera dell'automatismo psichico ed il procedimento consapevole. In ogni caso, non sembra che releghino ad un ruolo "passivo" il destinatario del messaggio.

2 Comprensione ed interazione.

La "comprensión lectora" implica che il messaggio proposto sia comprensibile dal lettore e che permetta a questi di integrare il nuovo col già noto. La lettura è un'attività comunicativa e non può essere considerata come una semplice transcodificazione di segni. Bisogna intendere la comprensione di un testo scritto come un processo che passa attraverso fasi di decodificazione, anticipazione e verifica delle ipotesi formulate durante la lettura. Lettura e comprensione possono essere addirittura sovrapposte ed identificate dal momento che "si la lectura es la comprensión del texto escrito" i meccanismi di decodificazione "nunca deberían estar desligados de la comprensión, incluso en los estados iniciales" (se la lettura è la comprensione del testo scritto i meccanismi di decodificazione non dovrebbero essere dissociati dalla comprensione, neppure nelle fasi iniziali) (Diseño curricular base, educación primaria, p.303). E' chiaro quindi che sia opportuno considerare la lettura

come processo globale. Risulta evidente, fin dal principio, la simultaneità dei processi di analisi e sintesi che in essa hanno luogo.

Si può intendere la comprensión lectora sia come interpretazione delle idee che il testo esprime alla luce del bagaglio di esperienze, sentimenti e conoscenze del lettore, che come anticipazione e verifica delle previsioni/aspettative formulate durante la lettura. Una corretta pratica dell'abilità di comprensione scritta può fare sì che l'apprendente raggiunga più facilmente obiettivi come la comunicazione, fine "nobile" dello studio di una lingua, ed il dominio della lettura come fonte di piacere, di sapere, di informazione.

3 Teorie sulla lettura in L2

Negli ultimi 20 anni le ricerche sulla lettura, in LM ed in L2, sono state corroborate da contributi provenienti non solo dagli ambiti linguistico e pedagogico ma anche dalla psicologia e dalla sociologia. Da tutto questo patrimonio selezioneremo i dati più attinenti al nostro discorso prestando particolare attenzione ai modelli processuali di lettura ed al ruolo che questa ha occupato nei differenti approcci metodologici.

3.1 Modelli psicolinguistici

Nell'analisi del processo di lettura realizzata da Goddman (1967) e successivamente da Smith (1971) sono stati evidenziati tre modelli che prendono il nome dal punto di partenza e dalla direzione che assumono per giungere alla comprensione del testo, e cioè "abajo-arriba"(dal basso in alto), "arriba-abajo"(dall'alto in basso) o una sintesi di entrambe. Il livello "basso" del primo modello si riferisce alle unità più piccole (lettere, parole) ed il processo che parte da questo livello dovrebbe condurre dal riconoscimento sequenziale degli elementi minimi a quelli di rango superiore; il livello "alto", da cui prende le mosse il secondo modello, si riferisce al contenuto ed il processo di comprensione dovrebbe svilupparsi a partire dalle "previsioni" che realizza il lettore, conseguenza, a loro volta, del bagaglio di conoscenze ed aspettative del lettore stesso, facendo della lettura un gioco di predizione psicolinguistica.

Nel primo caso il percorso è centrato sul testo, nel secondo, sul lettore; nel primo, però, risulta ostacolata la comprensione globale del testo (il significato di un testo non è quello di ciascuno dei suoi elementi) e nel secondo il testo è alla mercè dell'interpretazione soggettiva di ciascun lettore. Questi sono i modelli che hanno orientato, in diversi momenti, il lavoro scolastico, focalizzando l'attenzione su un polo o sull'altro del processo.

Ciononostante, soprattutto sulla base di concrete esperienze in classe, sono stati apportati dei correttivi, è stato tracciato un percorso di "andata e ritorno" che ha contribuito ad elaborare una sorta di prassi interattiva dell'abilità di lettura.

3.2 Il processo interattivo

Il processo interattivo richiede al lettore una partecipazione attiva. Ciò significa che il lettore si avvicina al testo "chiedendogli" qualcosa, immaginando percorsi di risposta, anticipando soluzioni, apportando conoscenze che provengono dal novero delle proprie conoscenze culturali e, al tempo stesso, si lascia interrogare dal testo (perfino dalle sue unità minime e dalla sua forma, non solo dal contenuto). E' questa la strada, così come è stata tracciata da Carrel in "Interactive approaches to second

languages reading" nell'88 o da Cicurel in "Lectures interactives" nel '91, che sostiene il lavoro che stiamo sviluppando e che informa di sé ciascuna delle fasi che conducono alla descrizione del processo di lettura, nel nostro caso, in spagnolo come lingua straniera.

3.3 Il ruolo della lettura nei differenti approcci metodologici

Sulla base della nostra esperienza di apprendenti e poi di docenti di lingua straniera possiamo qui riassumere le diverse tendenze metodologiche nell'insegnamento della L2 ed il ruolo che la lettura ha avuto ed attualmente ricopre in ciascuna di esse.

Possiamo ricordare che il cosiddetto metodo tradizionale prevedeva il codice scritto quale modello prevalente di espressione linguistica. Pertanto la lettura aveva un ruolo preponderante proprio ai fini dell'apprendimento della lingua e non solo come sviluppo specifico dell'abilità in sé. Il tempo e l'esperienza hanno dimostrato quanto poco efficace questo modello fosse ai fini della reale comunicazione interpersonale e quanto la comprensione dei testi letterari, prevalenti in quella didattica, fosse poco funzionale allo scambio comunicativo.

A partire dagli anni '50 si assiste all'affacciarsi dei metodi audio-orali e situazionali. Essi basano l'apprendimento della lingua sullo schema comportamentista di ripetizione e formazione di abiti, e sono sostenuti dai modelli linguistico-tassonomici dello strutturalismo. Concedono priorità alla lingua orale e la lettura è subordinata alla fissazione delle strutture alle quali si sta lavorando. I testi che si presentano all'apprendente sono, di solito, creati in funzione della norma grammaticale che si sta studiando e le attività pianificate tendono a realizzare la ripetizione di determinate strutture. Questo tipo di lavoro risponde al modello teorico di cui si è parlato, quello comportamentista-strutturalista che, tra l'altro, ai suoi tempi è stato considerato il più adeguato, relativamente agli obiettivi allora individuati.

Il '70 sono gli anni della proposta della lingua "come comunicazione". La lettura, in questo approccio, è al servizio degli obiettivi comunicativi selezionati ed i testi proposti sono, in gran parte, autentici e di carattere informativo. In teoria, secondo questa visione della didattica, davanti a questo tipo di testi l'apprendente sa "perché" legge e cosa deve fare con il documento che sta analizzando. Il processo che si attiva è caratterizzato quindi da un livello motivazionale non dissimile da quello che realizza un lettore competente nella sua LM.

In tempi più recenti è stata avvertita con forza la necessità di "rivitalizzare" l'approccio comunicativo, alla luce di contributi di carattere cognitivo relativi ai processi di apprendimento e di altri, vertenti sull'analisi del discorso che hanno, di fatto, orientato l'approccio comunicativo verso una sua più complessa ridefinizione, anche in termini operativi. In relazione alla lettura si può rimarcare che oggi sono oggetto di analisi lo stesso "processo lector", i meccanismi che il lettore "competente" mette in moto ed il modo di far confluire entrambi in una dinamica che favorisca la responsabilità e l'autonomia dell'apprendente.

4 Il concetto funzionale di lettura.

La lettura è un fenomeno complesso. E' difficile darne una definizione esaustiva e soddisfacente. Ciononostante, attraverso una rassegna di contributi, per forza di cose, incompleta e parziale, cercheremo di gettare luce su aspetti che riteniamo essenziali per il nostro discorso.

Per Gaston Mialaret "saper leggere è essere capaci di trasformare un messaggio scritto in uno sonoro; è comprendere il senso di un messaggio scritto". Altri autori come Richardeau dicono che saper leggere è inferire il significato di un enunciato in funzione del contesto linguistico e della conoscenza di ciò che è scritto, che si possiede. La barcellonese Isabel Solé afferma che leggere è "comprendere ed interpretare testi scritti di diverso tipo con differenti intenzioni ed obiettivi" ed enfatizza la relazione interattiva fra lettore e testo: in questa relazione entrambi apportano un contributo, entrambi sono importanti, però chi "mena le danze" è il lettore.

Colomer (1993) afferma inoltre che "leggere non è una somma di abilità organizzate gerarchicamente ma un processo globale di interpretazione del testo dentro il quale tali abilità agiscono, in relazione, le une con le altre"; il "Diccionario de Ciencia de la Educación" dà due definizioni di lettura: corrispondenza sonora del segno scritto e comprensione del messaggio dell'autore con corrispondente valutazione critica. Naturalmente le due definizioni possono essere ritenute complementari.

Il DCB (Diseño curricular base) per la educación primaria, in Spagna, dice, riferendosi alla comprensione del messaggio scritto: "La lettura non è una mera traduzione dal codice scritto: bisogna mettere in gioco tutte le conoscenze di ciascuno al servizio dell'interpretazione, bisogna insegnare all'apprendente a formulare ipotesi e promuovere il giudizio personale e critico su ciò che si è letto".

Ancora Mialaret cita Sartre quando fa riferimento al lavoro di "previsione" che si realizza durante la lettura: "Quando si legge si prevede e si spera. Si prevede il finale della frase, quella che segue, la pagina successiva; si spera che queste confermino le previsioni; la lettura è costituita da una sequenza di ipotesi, di sogni e di risvegli; in una parola, la lettura è creazione guidata".

La lettura come processo richiede la capacità di decifrare segni scritti e quella di convertirli in significato. Include due facoltà fondamentali: quella fisica (percezione visiva) e quella psico/cognitiva (comprensione del messaggio). Nessuna delle due può essere intesa isolatamente, nessuno di noi può prescindere né dalla decrittazione, né dalla comprensione.

La comprensione del messaggio scritto ha valore, quindi, sia come strumento per accrescere la conoscenza che come veicolo al servizio della comunicazione.

5 ¿Para qué leer?

Il processo della lettura si attiva davanti alla necessità di un'informazione, davanti alla curiosità di conoscere qualcosa, davanti all'interesse che suscita un avvenimento. La forma "para" in spagnolo ha diversi significati. Qui la usiamo per indicare lo scopo, il "perché" non causale ma finale, in cui ragione ed obiettivo coincidono e motivano. Leggiamo "para" (per) qualcosa: per informarci, per fare, per studiare, per esaminare e per metterci alla prova, per divertirci, per favorire l'arrivo del sonno. Per quanto a volte sembri inverosimile anche i nostri apprendenti lo fanno, anche nella vita extrascolastica. I "para qué" che ci accomunano possono, addirittura, ampliarsi ed arricchirsi nella misura in cui aumentano la nostra naturale curiosità e la nostra autonomia di pensiero. Se lo scopo della lettura in classe si riduce a fare qualche esercizio, "studiare la lingua", prepararsi per un esame, la lettura stessa finisce con l'essere un'attività noiosa, banale, auspicabilmente evitabile. E' chiaro che, invece, bisogna associare la lettura ad un "para qué" che sia relazionato con gli interessi, i gusti e le necessità degli apprendenti. Solo così si potrà creare motivazione, si potranno superare le difficoltà, avviare un processo capace di creare competenza nella consapevolezza.

6 Processi comunicativi, strategie e fallimenti dietro l'angolo.

Perché il processo di lettura abbia successo l'apprendente deve essere in grado di: percepire il testo scritto, identificare il messaggio, comprenderlo ed interpretarlo. Tutte queste attività fanno il paio con un numero equivalente di abilità che diventano operative, all'atto della lettura, in modo variamente automatico e/o consapevole: abilità ortografiche, linguistiche, semantiche e cognitive. Anche la semplice successione in elenco di queste attività/abilità rende inevitabile la consapevolezza che la lettura è un processo attivo, comunicativo e che coinvolge diversi livelli delle potenzialità affettive e culturali dell'apprendente. Non si può definire "passiva" un'abilità che si realizza attraverso un processo. Un processo è di per sé dinamico, implica fasi, negoziazione e ridefinizione delle posizioni iniziali. Prevede una trasformazione della condizione di partenza in una condizione di arrivo. Ed il processo di "comprensión lectora" è senza dubbio un processo comunicativo ed interattivo se nel passare attraverso le fasi di percezione del tratto grafico, di identificazione del testo in quanto tale, di comprensione semantica e di interpretazione del messaggio nel contesto, rende attive abilità di percezione, memoria, decodificazione, inferenza, predizione, immaginazione, riferimento contestuale relativo al "prima" e al "dopo" di quanto letto.

La lettura è un processo comunicativo- interattivo ed è un'attività cosciente e creativa dell'apprendente. Si realizza mediante l'attivazione di strategie autonome e personali, consolidate a partire dall'esperienza concreta. Costringe il lettore a costruire ipotesi su ciò che sta cercando di decodificare, ipotesi che lungo il processo saranno contrastate, confermate, rifiutate, modificate.

In termini di ricaduta sulla didattica è opportuno ricordare che è più facile apprendere ciò che per noi ha significato. E' altrettanto chiaro che la "comprensión lectora" è un processo soggettivo e variabile e che dipende da fattori interni (preconoscenze, età, interessi, strategie e stili di apprendimento, fattori affettivi) ed esterni (ambiente, significatività ed efficacia degli stimoli). La "comprensión lectora" quindi riflette la diversità degli apprendenti e richiede una flessibilità nella didattica che dovrà adeguarsi alle differenze.

Le strategie sono lo strumento che gli apprendenti di una lingua adottano ed utilizzano per "attivare i propri mezzi" e far funzionare capacità ed operazioni in relazione con le esigenze della comunicazione in un contesto dato. Le strategie sono relazionate al testo che si sta esaminando. L'apprendente estrapola i dati dal testo che sta analizzando e ne esamina le difficoltà per mettere il tutto in relazione con le sue capacità, con i suoi limiti e le sue modalità di comprensione ed apprendimento. L'insegnante dovrebbe essere in grado di fornire all'apprendente la capacità di scegliere le strategie più efficaci per rinforzare la propria competenza linguistica e colmare le lacune in L2. Non è sbagliato quindi asserire che la competenza strategica si occupa dell'aggiornamento delle abilità linguistiche e mentali spendibili durante l'atto comunicativo.

Le strategie che, con maggior frequenza, l'apprendente attiva durante il processo di comprensión lectora possono essere sintetizzate come segue; possiamo distinguerle in due tipologie, di uso più comune e di impatto più efficace nel processo di lettura:

1) strategie di ricezione

- a) identificazione del contesto ed analisi del mondo relazionato con quel contesto
- b) deduzione: formulare ipotesi
- c) ricerca di soluzioni

- d) elaborazione di uno schema alternativo: tornare al primo punto se la comparazione fra le ipotesi e gli elementi del testo dà esito negativo.

L'operatività di quest'ultimo punto è resa possibile dalla "permanenza" del testo scritto che, per la sua non caducità, può essere controllato in tempi e modi diversi: su un testo, insomma, si può ritornare quando e come si vuole.

2) strategie di interazione

- pianificazione - selezionare la maniera di operare
- valutazione - controllare la coerenza dello schema con quanto succede concretamente nel processo di lettura
controllare, quindi, processo e risultato
- revisione - chiedere chiarimenti e/o chiarire (fra compagni, al docente)

Con il conforto di questa schematizzazione risulta più comodo tradurre e sintetizzare in attività la mole di lavoro a cui si sottopone lo studente durante il processo di lettura che, a maggior ragione, si può definire comunicativo ed interattivo. Leggendo, l'apprendente:

- 1) aggiunge nuove informazioni a quelle che già possiede
- 2) usa le informazioni a lui note per decodificare ciò che non conosce
- 3) fa predizioni su ciò che leggerà, relativamente al tipo di testo
- 4) interpreta ciò che legge prestando attenzione ad elementi linguistici, discorsivi, socioculturali, contestuali e contestuali
- 5) comprende in modo "globale" e/o seleziona ciò che lo interessa
- 6) mette in relazione fra loro le differenti parti del testo.

Saper anticipare ciò che seguirà significa essere in grado di formulare ipotesi non solo su ciò che il lettore si aspetta che avverrà, ma anche sulla propria esperienza. Queste ipotesi sono continuamente verificate durante la lettura.

Dietro l'angolo però, c'è il rischio di fallire. Non è difficile tradire le aspettative degli apprendenti, sbagliare la selezione dei testi da sottoporre e la pianificazione delle attività da proporre in classe, scontrarsi con risultati non in linea con le aspirazioni del docente o con le capacità dello studente. In fondo basta far mancare agli apprendenti ogni tipo di informazione preventiva, quella che, si è visto, è indispensabile per poter alimentare il processo stesso di comprensione attraverso, ad esempio, la strategia di inferenza; oppure causare (del tutto involontariamente) negli apprendenti un'assoluta mancanza di interesse nei confronti del testo proposto, condizione tutt'altro che infrequente, dovuta non solo alla coriacea impermeabilità dei ragazzi a tematiche lontane dall'autobiografismo, ma anche alla diffusa incapacità degli insegnanti di toccare la corda giusta, di rispettare la pluralità degli individui con cui hanno a che fare; basta, insomma, pianificare con leggerezza ed approssimazione quelle attività, consegne, "tasks" che precedono, costeggiano e seguono le attività di lettura e che devono essere adeguate al testo proposto, commisurate al livello di competenza linguistica degli apprendenti ed almeno minimamente interessanti e coinvolgenti.

E' auspicabile che la paura del fallimento in agguato ci spinga verso il suo superamento e verso l'attivazione di "strategie operative" utili a far crescere, almeno un po', noi e la qualità del processo di "comprensión lectora" del quale siamo, in fondo, parte in causa.

7 Prima, durante e dopo la lettura

Non c'è scampo: perché la lettura abbia senso bisogna relazionarla con un "para qué" che connetta il testo con gli interessi, i gusti, le necessità di informarsi che hanno gli apprendenti. Se si è di fronte a studenti medi questa prospettiva è ancor più facilmente realizzabile: gli adolescenti sono tendenzialmente molto disponibili ad arricchire le proprie conoscenze, ad assecondare "curiosità", sempre che tutto quello che si fa sia adeguatamente motivato. La selezione dei testi che deriva da questa premessa passa per due principi didattici centrali: la conoscenza del destinatario del processo e la negoziazione con gli stessi apprendenti del materiale che si utilizzerà. Se la lettura fa parte del complesso di attività che si svolgono in classe, leggere un testo sarà di per sé un obiettivo: nella realizzazione di un progetto determinato la lettura ha già un suo momento privilegiato, con fasi ed obiettivi stabiliti e funzionali. Se il testo, però, non si è giovato di questa "motivazione naturale" si può operare con opportune attività per creare, con quella dose di artificiosità ineluttabile in classe, in fondo utile per farsi prendere sul serio dagli apprendenti, l'interesse, motore che avvia il processo di lettura. Abbiamo selezionato quattro steps che possono essere percorsi, in sequenza o separatamente, per sollecitare interesse, risvegliare la motivazione, in questa fase anteriore alla lettura:

- Previsioni realizzate a partire dalle preconoscenze degli studenti
- Deduzione (inferire il contenuto, il significato di parole sconosciute)
- Riconoscimento del tipo di testo, della situazione, del codice, delle strutture linguistiche
- Associazioni (immagini/testo, titolo, parole chiave con il tipo di testo e con il contenuto previsto)

Per realizzare queste attività ci si può valere di strumenti come immagini, parole chiave, tecniche come il brain storming sulla terminologia che si prevede di incontrare etc.

Si diceva che il processo di comprensione si attiva stimolando la necessità o la curiosità. Queste non sono estranee al bagaglio psico-cognitivo dell'apprendente: quando egli è alla ricerca di un'informazione non parte da zero, utilizza un vasto patrimonio, accumulato per tutta la vita e, potenzialmente, sempre disponibile. Questo mondo referenziale rende possibile la comprensione del messaggio scritto anche in una L2 che ancora non si domina. E' pur vero, però, i testi che si somministrano agli apprendenti non sempre coincidono con il loro mondo o rispondono alle loro esigenze. In casi del genere, non infrequenti, è opportuno, davanti al testo scelto e come fase preventiva, mettere in comune ciò che si conosce sul tema ed arricchire i dati riducendo la mancanza o il deficit di informazioni. Si generano così altre attività di prelettura che hanno come obiettivo l'attivazione dell'enciclopedia personale, le poche conoscenze relazionate con il testo e le esperienze simili oltre a suscitare curiosità per la lettura. In questo modo si rende più agile il processo.

7.1 Che testo è?

Quando ci si avvicina ad un testo, riconoscerne le caratteristiche costitutive di tipo formale e contenutistico, definire la sua appartenenza ad un genere piuttosto che ad un altro, rende molto più efficace il processo di lettura. Davanti ad un testo "collocato" nel panorama delle tipologie espressive, all'apprendente riesce più facile selezionare le informazioni, comprendere la funzione ed il contenuto essenziali del testo, formulare ipotesi sul suo "divenire", cogliere il rapporto autore-lettore, attivare l'atteggiamento critico, curioso, leggero, poetico che il testo "richiede" per la sua fruizione.

Come è noto, ogni tipo di scritto possiede sue caratteristiche che, con qualche variante, possono essere ricondotte a pochi schemi: testi informativi, pubblicitari, giornalistici, narrativi, descrittivi, argomentativi, poetici. D'altro canto la struttura narrativa si può riconoscere in un romanzo così come in un articolo giornalistico, la descrizione può essere presente nell'illustrazione di una situazione di qualsiasi "genere": romanzo, conversazione. In aula, con apprendenti adulti, è possibile che esista familiarità con i diversi tipi di testo. Questo è un elemento da "sfruttare" in sede di programmazione di attività di lettura ed è una competenza che, in gran misura, è trasferibile da una lingua all'altra. In ogni caso, conoscere i binari lungo cui si snoda la "rete" del testo è senza dubbio più redditizio per favorire il processo di lettura che lanciarsi senza rete nella ricerca di decodificazione del senso "tout court", magari consumando le pagine del dizionario per carpire il significato di quella parolina che ci sfugge. Succede purtroppo, anche abbastanza spesso, che ci si confronti con testi totalmente decontestualizzati. Conformemente con quanto detto in precedenza, presentare questo materiale in classe riduce la possibilità di "attivare le antenne", non solo per ciò che concerne la comprensione delle caratteristiche del genere ma anche in relazione al contenuto o alla funzione del testo. La tappa successiva è, inevitabilmente, il fallimento.

Fino ad ora ci siamo soffermati su aspetti preventivi all'esercizio della lettura. Tutti questi fanno parte del "proceso lector" e sono necessari perché questo processo sia efficace. Per concludere il paragrafo riassumiamo in forma schematica i suggerimenti che abbiamo raccolto come generatori di possibili attività di prelettura:

- affrontare il testo interattivamente (cerco il testo, lo scelgo in funzione dei miei interessi e gusti; interagendo col tipo di testo mi aspetto "qualcosa" da lui)
- progettare la lettura relativamente all'obiettivo
- attivare le conoscenze e le esperienze socioculturali relazionate con ciò che si leggerà; formulare ipotesi;
- riconoscere le caratteristiche e le strutture del genere e del tipo di scritto.

7.2 Durante

Le strategie che si mettono in gioco davanti alle difficoltà della lettura non sono specifiche della L2 né del leggere: inferire il significato di una parola sconosciuta dal suo contesto o colmare una lacuna nella comprensione di una narrazione è ciò che facciamo tante volte in LM leggendo ma anche ascoltando qualcuno o guardando la TV. Formulare ipotesi su ciò che si sta leggendo, predire, confermare o rielaborare dette ipotesi è un meccanismo quasi incosciente, attivo in ogni forma di comunicazione, scritta od orale. Questi abiti e strategie appartengono all'apprendente e sono normalmente, come detto, attivati nella sua LM; è però possibile che l'apprendente abbia difficoltà ad applicarli alla L2. Il lavoro didattico consisterà allora nello svilupparli, nel renderli coscienti e nel potenziare il loro uso. Ciò significa promuovere nell'apprendente un'attitudine attiva, finalizzata alla risoluzione dei problemi in autonomia.

E' noto che un testo può essere affrontato con differenti modalità di lettura finalizzate allo scopo che la lettura stessa si prefigge. Le tipologie sono talmente conosciute che ci si limiterà ad elencarle: lettura globale, selettiva, dettagliata, analitica. Ciascuna di queste giustificherà la selezione di adeguate attività la cui promozione attiverà le corrispondenti strategie.

7.3 Le parole e le cose

E' frequente il caso di apprendenti che, anche se motivati a leggere, si disperano perché manca loro il lessico e davanti alla fatica di consultare il dizionario continuamente finiscono col demotivarsi ed abbandonano. E' bene puntare sulla promozione delle strategie di inferenza:

- anche senza capire molti termini si può comprendere il testo; la lettura non si realizza parola per parola ma per nuclei di significato;
- il contesto spiega, ripete con altre parole, il significato della parola sconosciuta. I testi, da un punto di vista formale e/o di contenuto, apportano un forte grado di ridondanza che facilita la comprensione;
- si può puntare sulla relazione fra il testo ed eventuali illustrazioni.

Per ciascuno di questi aspetti si possono preparare attività ma soprattutto si possono stimolare le strategie già note e già attive in LM applicandole al contesto in cui si sta lavorando.

7.4 Ricostruzione del senso

Il termine "ricostruzione" sottintende una partecipazione attiva del lettore che, a partire dagli elementi che desume da una prima lettura, ri/costruisce il significato del testo. Tale significato può sembrare lontano da quello "originario". E' necessario ricordare che il significato di un testo non è il significato di ogni frase, né di ogni paragrafo, né quello di ciascuna delle parti del testo. Ogni proposizione o paragrafo completa e modifica il significato di quelli precedenti, fino a che si percepisce che ogni elemento concorre all'elaborazione del significato totale che è quello del testo.

La coerenza interna ed il mondo di esperienze a cui rimanda il testo hanno effetto stratificante e rendono più facile il processo di comprensione. Questo aspetto è particolarmente importante in L2, dove la lettura (anche quella silenziosa) è più lenta, dove lo sforzo dell'apprendente per comprendere gli elementi costitutivi del testo rende difficile la visione d'insieme. Per ottenere migliori risultati, può essere opportuno potenziare strategie come le seguenti: sottolineare ciò che si cerca, elaborare e/o compilare uno schema, prendere appunti anche in lingua materna (se può aiutare), tornare indietro. Anche le classiche domande di comprensione possono aiutare, sempre che:

- non si cerchi di imporre la nostra interpretazione
- siano basate sul tema, su caratteristiche proprie del testo, o sull'obiettivo che ha originato la lettura
- stimolino strategie personali di lettura.

7.5 Gomiti, ginocchia, giunture, articolazioni del testo

La lingua possiede una serie di risorse di coreferenza che rendono coeso il discorso. Tra queste enucleeremo quelle che riteniamo più rilevanti per l'apprendente che, anche senza una competenza linguistica sviluppata, desidera pervenire al significato globale del testo. Includeremo in questo paragrafo l'espressione delle relazioni temporali, spaziali e logiche che ci collocano, da una parte, nella situazione di rappresentazione del senso e dall'altra in quella descrittiva del discorso stesso. Insomma, è opportuno dare all'apprendente la chiave per riconoscere i vari "sin embargo", "con todo", "no obstante", "a pesar de" (tuttavia, ciononostante, sebbene) come fratelli maggiori del polisemico e rassicurante "pero"(ma) che occorre ad ogni

richiesta di aiuto ma che ricopre una gamma espressiva, diciamo, un po' striminzita. Il riconoscimento di questi "marcadores" rende più agile la comprensione del testo, arricchisce le facoltà produttive e richiede un lavoro di pratica che, però, con frequenza è ignorato, sia in aula che nei materiali didattici. Alcune attività che possono facilitare il loro apprendimento sono:

- cercare e sottolineare ,in differenti tipi di testi, connettori discorsivi
- sostituirli con altri che svolgano la stessa funzione
- usare ed applicare i connettivi in contesti comunicativi

Può aiutarci a concludere il discorso sulle articolazioni del linguaggio il riferimento a forme anaforiche ed alla loro ricaduta in termini didattici nonché di incremento della competenza comunicativa. Le anafore sono forse gli elementi formali più rilevanti nella coesione testuale: evitano ripetizioni, rimandano al già detto in altra forma. I "segni" più utilizzati a questo scopo sono alcuni pronomi, i dimostrativi, così come articoli e possessivi che dispongono di un forte valore coreferenziale e coesivo del testo. L'apprendente è stato sovente esposto ad un'istruzione basata sul riconoscimento delle forme delle categorie citate, della loro funzione nella frase, del loro uso od omissione. Ma i valori di coesione, economia e precisione che esse assumono nel tessuto del discorso sono stati, per tradizione didattica, sottovalutati, determinando così la perdita dei vantaggi nella comprensione della globalità del testo che queste forme offrono. Ci riferiamo qui all'uso di iperonimi, di sintagmi parziali, nominalizzazioni ed anafore concettuali.

Si profila così la possibilità di sviluppare, durante la lettura, un lavoro sul "lessico", forse un po' astratto perché sia pienamente efficace in classe, ma che risulta utile per rinforzare la coesione testuale e la competenza discorsiva. Si possono spingere gli apprendenti a "fare pratica" con queste forme attraverso attività come:

- sottolineare i pronomi e relazionarli con il referente; fare lo stesso con possessivi e dimostrativi; il tutto, ovviamente, in un testo
- cercare gli iperonimi di diversi lessemi
- praticare nominalizzazioni

e così via.

Riassumendo, invece, le strategie comunicative che si attivano durante il processo di lettura, conviene ricordare:

- ricostruire il senso generale
- mettere in relazione informazioni (situazioni/personaggi/parti del testo)
- selezionare/estrarre informazioni (rispondere a domande specifiche, cercare un'informazione, completare griglie, schede)
- ricostruire informazioni (riordinare un testo, completare ciò che manca)
- lettura critica (fare commenti, fare che gli apprendenti valutino la funzione del testo, la posizione dell'autore, il tono del testo).

7.6 Dopo

Si legge perché è stato individuato un "para qué". Dopo la lettura bisogna chiedersi se è stata soddisfatta la natura del "para qué". E' importante sapere se la lettura ha raggiunto il suo obiettivo. E' altrettanto importante lavorare sulle domande che, a sua volta, il testo ha prodotto. Le attività possibili a questo punto sono:

- **completare** (trovare o aggiungere una macroinformazione; realizzare qualcosa: un gioco, una ricetta, un progetto, un grafico)
- **ampliare** (approfondire il tema, metterlo in relazione con aspetti nuovi)
- **(ri)creare** (scrivere, a partire dal testo/modello, un testo nuovo; modificare il testo trasformandolo/continuandolo)

8 Valutazione ed autovalutazione

Ci piace pensare che valutare significhi prendere in esame l'eventuale corrispondenza fra obiettivi stabiliti e risultati ottenuti. Fin dal principio di questo percorso si è cercato di chiarire che la "comprensión lectora" è un processo. Oggetto della valutazione non può che essere l'intero processo e non solo il "prodotto". Si può anzi considerare la valutazione come un'ulteriore fase del processo, capace di operare in termini di revisione dello stesso e non solo come una prova finale che controlli o "misuri" con un voto il risultato.

Valutare il processo significa, naturalmente, stabilire la corrispondenza fra l'obiettivo fissato in partenza ed il suo raggiungimento ma anche soppesare, saggiare, misurare le variazioni che l'attivazione delle abilità coinvolte negli "atti di lettura" hanno prodotto nell'intero percorso di "comprensión lectora": scoprire cioè non solo cosa si è capito ma anche che cosa è successo perché si realizzasse la comprensione, cosa abbiamo imparato e quanto questo abbia contribuito a farci pervenire alla comprensione, in termini di valutazione di ipotesi ma anche di acquisizione di lingua "nuova". Questo, probabilmente, può rappresentare un modo aderente alle dinamiche ed alla realtà delle attività in classe per realizzare la valutazione formativa.

Per ciò che concerne la valutazione sommativa che, come è noto, analizza ciò che l'apprendente ha acquisito al termine di un periodo dato, quello che succede con maggiore frequenza è la somministrazione di prove in cui il testo scelto è corredato da domande V/F o a scelta multipla, e che si suppone siano "oggettive". E' opportuno far notare che queste non sono le uniche possibili per valutare il *risultato*, e che se si è lavorato sul "processo" di comprensione è bene che *questo* sia valutato in una prova finale e che ad ogni testo corrisponde un'adeguata tipologia di consegna. La valutazione del processo deve essere qualitativa e non quantitativa, e non deve allontanarsi dal tipo di lavoro che è stato realizzato nell'aula. E' bene quindi servirsi del linguaggio, delle tecniche, delle consegne che hanno animato le attività svolte: ricostruzione di testi, completamento di frasi, riassunti (separazione di ciò che è importante da ciò che non lo è), ricerca di nuove informazioni, "tareas"(compiti) conseguenti ad istruzioni date.

In termini di autovalutazione funge al tempo stesso da aiuto e da strumento di supporto il Portfolio Linguistico Europeo, cioè una raccolta organizzata di documenti che descrivono le competenze acquisite dall'apprendente nel corso del processo con lo scopo di rinforzare la sua abitudine a pianificare, gestire e valutare i propri progressi nell'apprendimento.

Naturalmente, neanche l'autovalutazione si improvvisa. Essa richiede pratica costante, da parte dell'apprendente ma anche dell'insegnante, obbliga tutti ad acquisire una familiarità con la negoziazione, che è di per sé un processo più formativo dell'accettazione acritica di un voto imposto senza sapere secondo quale criterio è stato assegnato.

BIBLIOGRAFIA

- AZNAR, E.CROS, A. y QUINTANA, LI (1991): *Coherencia textual y lectura* Barcelona ICE/Horsori
- AZUA, F. (1993) "¿Para qué leer?" *Cuadernos de pedagogía*, num 216 de agosto
- CLEMENTE LINUESA, M. (1989) *Psicología de la escritura y varios modelos de enseñanza* in Leer en la escuela. Fundación Germán Sánchez Ruiperez, Madrid, Pirámide.
- DEFIOR, S. ed altri (1994) : *La evaluación de la escritura : variables implicadas en el reconocimiento de las palabras*. In Revista de Investigación educativa, num 23.
- GARCÍA SANTA CECILIA, A(1995):*El currículo de español como lengua extranjera* Edelsa, Madrid
- GIOVANNINI, A. ed altri (1996);*Profesor en acción:el proceso de aprendizaje* Edelsa, Madrid
- GODDMAN,K.S.(1967) "Reading: a psycholinguistic guessing game" in Journal of reading specialists, 6,4.
- INIZAN, A.(1980): *Una revolución en el aprendizaje de la lectura*. Madrid, Pablo del Rio.
- LITTLEWOOD L,(1996) :*La enseñanza comunicativa de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid
- MIALARET, G. (1990) : *Problemas antiguos y nuevos*. En LEBRERO ed altri : La enseñanza de la lectura, Madrid, Escuela española.
- SMITH, F. (1971):*Understanding reading*. Holth, Rinehart, Winston, New York
- SOLE' I GALLART,I (1988): *Aprender a leer, leer para aprender* in Cuadernos de Pedagogía, num.157.
- SOLE' I GALLART, I (1993): *Lectura y estrategias de aprendizaje*. In Cuadernos de Pedagogía, num.216.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño curricular base para la educación primaria (DCB)* Madrid, MEC.
- VARIOS (1983): *Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid, Santillana.
- CARREL, P.L. ed altri (1988):*Interctive approaches to second languages reading* . CUP.
- CICUREL, F.(1991): *Lectures interactives*. Paris,Hachette.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1991) :*Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto*. Cable N°7 Revista didactica del español.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN , FERNÁNDEZ, S.(1993):*Leer español lengua extranjera*.Roma, Embajada de España.
- MINSTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE: *Quadro comune europeo di riferimento, linee guida*. MPI, Roma