

INTRODUZIONE

L'insegnamento delle Lingue Straniere mira alla formazione di un soggetto colto, capace di riflettere in modo autonomo e di esercitare un maturo senso critico rispetto alle più rilevanti espressioni del pensiero umano, dall'antichità ai nostri giorni. E ciò, sia per una progressiva elaborazione di un autonomo sistema di riferimenti culturali e di valori, sia per un consapevole orientamento alle successive scelte di studio e/o di attività professionale, sia, infine, per una originale partecipazione, creativa e costruttiva, alla vita sociale.

E' importante, nello studio delle lingue straniere, lavorare in termini di competenze avendo come coordinate i nuclei fondanti; ciò significa spostare il modo di osservare la disciplina vedendola con una visione sintetica oltre che con una visione analitica. Il punto cruciale, non semplice ma da attuare, è l'integrazione tra l'organizzazione sequenziale della disciplina (utile per la programmazione quotidiana) per unità didattiche o per moduli, e una chiara visione d'insieme che raccolga i legami e la propedeuticità tra le diverse parti. Occorre cioè integrare la didattica a breve e medio termine, scandita da obiettivi specifici, con un progetto didattico a lungo termine, in cui sono chiare le competenze da raggiungere. Si tratta di osservare la lingua straniera (come qualunque altra disciplina), trovando sinergie e connessioni tra le diverse parti, seguendo i fili conduttori comuni forniti dai nuclei fondanti.

Le lingue straniere hanno il loro nucleo fondante nelle abilità : ascoltare, parlare, leggere , scrivere e interagire

Le abilità linguistiche

Per l'acquisizione delle quattro abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) è importante la creazione di percorsi didattici votati all'integrazione delle quattro abilità. Questo processo rappresenta più fedelmente la modalità di utilizzo delle abilità linguistiche nei processi comunicativi della vita reale, dove è difficile, o comunque infrequente, trovare situazioni in cui chi ascolta è chiamato a un'operazione basata esclusivamente sull'abilità di ricezione orale. È molto più frequente imbattersi in situazioni di comunicazione reale in cui le abilità di ricezione e di produzione si intersecano dando vita a una più complessa interazione. Le abilità linguistiche sono in apparenza la comprensione orale e la produzione scritta che si integrano, ma in realtà il processo è ben più complesso e coinvolge abilità cognitive, strategie di apprendimento, conoscenze di tipo culturale e competenze linguistiche, che danno vita a qualcosa di diverso dalla semplice somma di ascolto e scrittura.

Nella pratica didattica quest'attenzione all'inevitabile integrazione tra le varie abilità, che si affianca a percorsi di insegnamento delle singole abilità primarie, si traduce in attività che vanno considerate come un insieme di diversi momenti.

Un esempio pratico può rendere più concreto questo concetto: una sezione dedicata allo sviluppo del sillabo delle abilità potrebbe proporre un'attività iniziale di pre-ascolto basata sulla lettura del titolo di un articolo di giornale che fornisce lo spunto per un'attività a coppie di previsione sui contenuti della notizia tratta da un radiogiornale che si va ad ascoltare.

Quest'attività di anticipazione dei contenuti, permette di alleggerire il carico cognitivo della fase dell'ascolto vero e proprio e dà inizio al

processo della comprensione, è possibile sia in forma orale che scritta.

Durante l'ascolto gli studenti devono prendere appunti riempiendo per iscritto una tabella che già riporta l'inizio delle frasi degli appunti.

A questa fase, dopo un controllo orale della comprensione attraverso la lettura di quanto scritto, può fare seguito un'attività di scrittura del riassunto della notizia o la stesura di un articolo di giornale attraverso l'elaborazione degli appunti.

Alla fine lo studente può essere accompagnato a una riflessione conclusiva sulle strategie di apprendimento e le abilità di studio che stanno alla base del processo del prendere appunti.

Le ragioni per cui un individuo utilizza le proprie abilità ricettive nella vita di tutti i giorni sono le più svariate, così come numerosi sono le tipologie testuali e i media coinvolti.

L'analisi dei bisogni ci spinge a identificare alcune categorie per cercare di semplificare il processo. Si ascolta o si legge per piacere o per raggiungere uno scopo

Più complesso è invece definire brevemente ciò che succede nel cervello umano nel momento in cui un *input* orale o scritto lo colpisce. Nonostante studi principalmente condotti su individui che presentano afasie abbiano portato a riflessioni ormai secolari in materia, i contributi che la tecnologia offre, in particolare nel campo delle strumentazioni diagnostiche, fanno sì che il mondo scientifico continui a considerare in costante evoluzione questo ambito di ricerca.

ASCOLTARE

Il processo sotteso all'ascolto si può esplicitare secondo due punti di vista:

il primo è quello di coloro che vedono l'ascolto come un processo di tipo *bottom-up*, durante il quale *l'input* auditivo viene suddiviso in segmenti, fino ad arrivare a separare i singoli suoni che lo costituiscono, per poi passare a una fase di ricostruzione del discorso.

L'approccio *top-down*, invece, propone una lettura diversa del processo: quando si ascolta, un ruolo determinante viene ricoperto dalla conoscenza del mondo che colui che ascolta possiede, dalla capacità di utilizzare conoscenze che non sono direttamente trasmesse dalle parole ascoltate, ma che chi ascolta immediatamente attiva per agevolare la comprensione del testo che sta sentendo. Al momento di ripetere ciò che si è ascoltato, di norma, l'individuo compie un'operazione di elaborazione del testo e ripropone quanto ricorda, con evidenti buchi di memoria. Questo porta a concludere che quando si ascolta non si memorizzano tanto le esatte parole, quanto il significato del messaggio che l'insieme del testo propone. Anche se l'ascolto avviene in modo sequenziale e lineare presupponendo quindi un atteggiamento di tipo *bottom-up*.

La conoscenza del mondo, dunque, rappresenta una delle componenti principali del processo di ascolto che si interseca con le conoscenze linguistiche e la competenza comunicativa, nonché con i numerosi processi cognitivi e le strategie coinvolti: utilizzare conoscenze pregresse, inferire, anticipare i contenuti, immaginare, decodificare i suoni, individuare il tipo di testo, individuare ciò che è importante nel testo, utilizzare stimoli visivi, collegare a ciò che viene detto il modo in cui viene formulato il testo, cogliere e valutare la ridondanza del discorso, abbinare al discorso aspetti non linguistici e

paralinguistici, fare attenzione all'intonazione, all'accento, al tono della voce di chi parla, fare attenzione a parole conosciute, selezionare, includere o escludere l'informazione, cogliere rapidamente le informazioni necessarie, memorizzare e così via.

Un ruolo fondamentale nel processo che porta alla comprensione è giocato dalla cosiddetta *expectancy grammar*, cioè "la capacità di prevedere che cosa può essere detto in un dato contesto". In una prospettiva di tipo *top-down* del processo di comprensione *Vexpectancy grammar* si inserisce quale strumento, attivato da un ben definito processo cognitivo, che permette di cogliere la globalità del messaggio attraverso le ipotesi che essa consente di formulare.

Le ipotesi vengono poi comprovate o modificate attraverso l'ascolto o, nel caso della comprensione scritta, attraverso la lettura.

La formulazione delle ipotesi e la loro modifica avvengono attraverso un processo costante che si realizza in tempi anche rapidissimi, non solo prima dell'esposizione al testo orale o scritto, tramite tecniche legate a processi cognitivi quali l'anticipazione, la previsione, l'inferenza e così via, ma anche e soprattutto durante l'ascolto o la lettura. Ciò implica in chi ascolta una fondamentale operazione di selezione delle informazioni che si stanno per ascoltare o leggere e la conseguente "perdita" di parte dei significati del messaggio testuale, compensata dalla possibilità di una migliore comprensione e ritenzione di quanto compreso.

Un processo di questo tipo non è certo semplice da realizzare, in particolare in lingua straniera, e richiede un attento e costante lavoro di sviluppo delle tecniche e delle abilità implicate; questo significa che oggetto del percorso di insegnamento/apprendimento sarà necessariamente l'applicazione ripetuta e costante di tali tecniche e abilità nella convinzione che, anche per quanto riguarda le abilità di

ricezione, un loro corretto e puntuale utilizzo costituisca la via principale per un'acquisizione di comportamenti che possano, col tempo e con la pratica, essere applicati dal discente in maniera automatica.

Nella lezione di lingua straniera, ma più in generale in un percorso di educazione linguistica che include anche la propria madrelingua, è fondamentale, quindi, aiutare il discente a sviluppare l'uso *dell'expectancy grammar* e delle tecniche di ricezione attraverso un approccio di tipo *task-based* (basato sui compiti) che permetta di guidare la comprensione indicando e delimitando il campo di ciò che si ritiene necessario capire, nonché di consolidare le strategie di apprendimento coinvolte.

Tradotto in pratica, si tratta di attività strutturate sulla base di compiti esplicitati nelle istruzioni che portano lo studente a compiere operazioni volte al miglioramento della comprensione orale o scritta, all'integrazione con altre abilità, all'interazione comunicativa e così via. L'approccio *task-based* consente all'insegnante e allo studente un'esposizione didattica a materiale autentico, imprescindibile se si accoglie la necessità di una prospettiva di tipo *top-down*, ma estremamente ricca di insidie.

Molto importante è la teoria *dell'input* comprensibile, secondo cui, dato un *input* già acquisito, l'apprendimento si realizza se l'esposizione avviene attraverso un *input* +1, dove 1 è un elemento aggiuntivo seguente nella sequenza dell'ordine naturale che sta alla base dell'apprendimento linguistico.

Il concetto di *input* comprensibile che non riguarda prima di tutto la forma, le strutture o le singole parole, bensì i significati.

Per cogliere i significati lo studente deve essere messo nella condizione di poter affrontare dei compiti che gli permettano di

comprendere i testi.

L'esposizione a un *input* comprensibile è un elemento indispensabile per l'attivazione del *LAD* (*Language Acquisition Device*), cioè del meccanismo innato di acquisizione linguistica che secondo Chomsky ogni essere umano possiede.

Il tentativo di riprodurre in classe situazioni di ascolto della vita reale è, il più delle volte, una finzione.

Quando ci troviamo di fronte a uno scambio di battute tra studenti o tra uno studente e l'insegnante, oppure quando l'insegnante o uno studente raccontano qualcosa, si può affermare di essere in presenza di una comunicazione naturale, autentica.

Diverso è il caso della maggior parte delle attività di ascolto svolte in classe, quelle che prevalentemente si basano sulle registrazioni proposte dal libro di testo o su testi audio opportunamente selezionati dall'insegnante.

Non si tratta in questo momento di definire le caratteristiche intrinseche ai testi d'ascolto e vedere i pro e i contro di materiali cosiddetti autentici o di materiali costruiti *ad hoc*. Quanto si sta esaminando è il meccanismo stesso alla base dell'ascolto attraverso il registratore, il videoregistratore, il computer o realizzato grazie alla lettura dei testi da parte del docente.

Questo meccanismo è ciò che rende non realistica la pratica di ascolto in classe.

Un ascolto in classe con cassetta o cd audio, anche se realizzato con testi di tipo autentico, non permette di abbinare al discorso orale tutti quegli altri elementi della comunicazione che sono convogliati attraverso la vista, ad esempio, o che utilizzano l'interazione per sostenere il processo comunicativo.

L'abilità di ricezione orale è una delle abilità linguistiche primarie

ed è compito dell'insegnante creare le condizioni affinché, possibilmente durante ogni singola lezione, essa venga praticata. I meccanismi di apprendimento della lingua, come è stato sottolineato, inducono, in realtà, a privilegiare un'esposizione globale alla lingua, per poi procedere in un secondo momento all'analisi degli elementi oggetto di riflessione.

Spetterà a chi ascolta, allo studente nel caso della lezione di lingua, cercare di applicare le strategie necessarie per arrivare a comprendere ciò che costituisce l'obiettivo dell'ascolto.

In classe, dunque, occorre sviluppare l'abilità di produzione orale che non può esistere se non in stretto collegamento con l'abilità di ricezione orale e con i processi cognitivi sottesi a entrambe e generati dalla loro integrazione. Per poter comunicare bisogna prima di tutto capire ciò che ci viene detto. E per far ciò lo studente deve essere addestrato attraverso una sistematica pratica all'ascolto.

La pratica costante dell'ascolto e lo sviluppo delle abilità cognitive che esso permette fanno sì che lo studente possa apprendere lessico nuovo, strutture, ecc. che in un secondo momento può applicare in fase di produzione orale o scritta, così come avviene con la lettura.

L'ascolto fornisce modelli di pronuncia e intonazione che costituiscono la base dell'apprendimento riguardo al sistema fonetico della lingua.

La pratica dell'ascolto consente di rivedere, anche in modo inconscio o quanto meno senza che essi siano il centro dell'attenzione, elementi linguistici già appresi, permettendo l'applicazione del principio dell'approccio a spirale.

L'ascolto, essendo parte fondamentale del processo comunicativo, rende possibile in classe situazioni di interazione che costituiscono un momento determinante per la riproduzione del normale contesto

comunicativo al di fuori della classe.

Le tecniche d'ascolto

La pratica didattica quotidiana porta l'insegnante a un costante lavoro di ricerca di materiali d'ascolto, così come di attività per lo sviluppo delle altre abilità primarie e delle molteplici abilità integrate.

A volte lo strumento principale a disposizione del docente, il libro di testo adottato, fornisce un supporto non adeguato allo sviluppo dell'abilità di ricezione orale: oltre a testi troppo spesso poco rispettosi delle caratteristiche dell'oralità, vi si trovano in abbondanza modelli di attività ripetitivi e demotivanti, basati su una limitata gamma di tipologie di attività.

Inoltre, l'insegnante ha frequentemente bisogno o sente il desiderio di esporre la classe a testi di ascolto autentici, quali spezzoni di film, trasmissioni televisive o radiofoniche, che raramente fanno parte del corredo del libro di testo.

Questo comporta per l'insegnante un lavoro di preparazione dei propri materiali di ascolto e un loro sfruttamento didattico in classe.

Stimolare la motivazione degli studenti; attivare le loro capacità legate alla *expectancy grammar* con attività di inferenza ed elicitazione di conoscenze già acquisite nel corso delle lezioni o che fanno parte della conoscenza del mondo, del bagaglio culturale in senso lato dei discenti; introdurre elementi fondamentali, come ad esempio parole chiave non conosciute, per permettere una corretta comprensione del testo che si andrà ad ascoltare, queste sono alcune delle azioni che l'insegnante compie in una fase precedente all'ascolto di introduzione dell'attività.

A questo scopo l'insegnante potrebbe utilizzare immagini che introducono la situazione e il tema dell'ascolto, oppure potrebbe raccontare, chiacchierare sull'argomento oggetto dell'attività, potrebbe

porre domande alla classe per verificare le preconoscenze degli studenti, potrebbe fornire spunti di riflessione su argomenti secondari trattati nel testo d'ascolto, fare riflettere sul titolo, lavorare sull'esperienza dei singoli studenti in un ambito legato al tema del testo, e così via. Per fare ciò occorre applicare delle tecniche didattiche.

La fase successiva, quella dell'ascolto vero e proprio impone un utilizzo di tecniche che permettano di applicare i dettami di un corretto approccio *task-based* che vuole lo studente protagonista di attività cognitive e operative basate su compiti da realizzare durante l'ascolto.

Lo stesso vale per la fase successiva, quella del dopo ascolto che include oltre alla verifica della comprensione, eventuali espansioni di quanto proposto attraverso il materiale su vari piani: linguistico, culturale, delle strategie d'apprendimento, ecc.

Abbinamento

Allo studente viene presentato un testo e il compito da svolgere consiste nell'abbinare determinati dati inclusi nel testo a immagini, singole parole, definizioni, dati numerici, ad esempio di tipo statistico.

Quando lo studente rileva la presenza del dato richiesto dà la risposta in base alle istruzioni ricevute.

Le attività di abbinamento possono essere sia molto semplici e adatte a livelli iniziali in quanto possono supportare il processo cognitivo attraverso elementi non verbali, quali le immagini o i numeri. Oppure si possono realizzare in modo più complesso, ad esempio quando si chiede di mettere in ordine le varie componenti del testo di ascolto o lettura: lo studente potrebbe essere chiamato a numerare nell'ordine corretto alcune definizioni o brevi riassunti che

riportano il contenuto di segmenti del testo oggetto di comprensione.

Questo tipo di tecnica permette un interessante utilizzo di testi autentici, poiché consente di spostare l'attenzione da elementi verbali alla comunicazione non verbale. Ad esempio questo avviene nel caso in cui alla classe venga richiesto di abbinare in un dialogo tratto da un film, uno sceneggiato o una rappresentazione teatrale gli stati d'animo o le caratteristiche dei vari personaggi con una loro descrizione verbale attraverso singole parole (buono, cattivo, felice, triste e così via).

Abbinamento di battute alle vignette

Nella pratica dell'ascolto, ma anche nello sviluppo della lettura, questa tecnica offre la possibilità di supportare il percorso di comprensione verbale con le immagini che contestualizzano visivamente il testo.

Viene creata una vignetta o una striscia in cui nelle nuvolette mancano le battute di parte o di tutti i personaggi.

Lo studente è chiamato ad ascoltare il testo e scrivere le battute mancanti nelle vignette.

In un certo senso si tratta di una sorta di dettato che porta a verificare non tanto la comprensione globale del testo quanto una comprensione dettagliata delle singole parole usate.

Non è escluso che l'insegnante decida di utilizzare la tecnica per un'attività di interpretazione del testo che presuppone un certo grado di rielaborazione di quanto ascoltato e che porta lo studente a riscrivere con altre parole le battute.

Risposta fisica a comandi

È una tecnica ampiamente applicata in alcuni metodi quali la *Total Physical Response*. Lo studente è chiamato a compiere le azioni sollecitate attraverso i comandi dell'insegnante o del testo registrato.

Questa tecnica può avere un ruolo particolarmente significativo nell'educazione linguistica dei bambini e nell'insegnamento della lingua della classe come strumento per la comunicazione in lingua straniera e stimolo per rendere familiare e spontaneo l'uso della lingua oggetto di studio.

Eliminazione progressiva

Allo studente è fornita una lista di parole o immagini di oggetti, scene o altro in numero superiore a quelle contenute nel testo.

Man mano che si ascoltano le parole o si individuano le immagini bisogna segnare, attraverso una sottolineatura o tramite altra evidenziazione.

Quest'attività può essere utile in chiave integrata oltre che per l'ascolto, nella fissazione del lessico attraverso la contrapposizione di coppie di opposti, ad esempio: bello/brutto, giovane/vecchio, ecc.

Problem-solving

Sono varie le situazioni e le occasioni per applicare attività basate sulla risoluzione di un problema. Si tratta di un tipo di approccio particolarmente duttile, in quanto permette, grazie alle sue caratteristiche, di innescare reali processi comunicativi in classe per la ricerca e la negoziazione della soluzione possibile del problema.

A titolo di esempio, spesso si usa al momento dell'insegnamento delle strutture, lessico, funzioni e così via legate alle informazioni stradali, facendo seguire su una cartina il percorso indicato nell'attività di ascolto, si dà così luogo a un'attività di transcodificazione.

Cloze

Gli studenti devono riempire gli spazi lasciati vuoti all'interno di un testo, dove di norma viene eliminato il 15% delle parole.

Il *cloze* può rappresentare una possibile applicazione della tecnica del dettato, ma per brani di ascolto complessi l'eliminazione del 15%

delle parole può creare serie difficoltà.

In alternativa si propongono tecniche di completamento.

Completamento

Nel caso dell'ascolto lo spazio lasciato vuoto e da completare può essere rappresentato da un sibilo che copre la parola che si vuole eliminare; in base al contesto dell'ascolto lo studente è chiamato a scrivere o a scegliere la parola mancante.

Questa tecnica permette di integrare varie abilità primarie e non: l'ascolto, la lettura, la scrittura, il prendere appunti, il riassumere.

Alla classe può essere fornita una trascrizione del testo in cui occorre inserire le parole mancanti, oppure l'inizio di una frase che funge da parziale riassunto dei contenuti del testo oggetto di comprensione. Il compito consiste nel completarle in base ai contenuti ascoltati (o letti).

Canzoni

Le canzoni sono strumenti amati da studenti e insegnanti che forniscono lo spunto per numerose attività legate alla comprensione testuale, dalle varie tipologie di attività a risposta aperta e chiusa, ad attività di riassunto, e così via.

Una di queste possibilità, collegata alle procedure di *cloze*, di completamento e di dettatura consiste nel fornire allo studente il testo della canzone senza alcuni elementi lessicali e di invitarlo poi a completare la canzone ascoltandola.

Domande chiuse

Si tratta di domande che prevedono una risposta univoca, nella maggior parte dei casi già fornita in una gamma di possibili soluzioni.

Risposte sì/no

Alla domanda lo studente è chiamato a rispondere sì o no a seconda

del contenuto del testo.

Quesiti vero/falso

Lo studente in base al testo oggetto di comprensione deve decidere se quanto scritto o detto in relazione al testo sia vero o falso.

Scelta multipla

Anziché una sola possibilità come nelle due precedenti tipologie, che a rigor di logica comunque rientrano nella tipologia a scelta multipla, qui vengono fornite più soluzioni, di cui una sola corretta, mentre le altre sono dei distrattori.

Solitamente si raccomanda di creare quesiti a scelta multipla con almeno quattro, se non cinque, soluzioni possibili.

Trovare l'errore o la differenza

Questo tipo di attività può essere utilizzato in svariati modi per la comprensione orale o scritta, tutti basati sull'incongruenza e le differenze tra ciò che si ascolta o legge e quanto viene riproposto nell'attività di ricerca dell'errore.

Griglie e tabelle

Nel caso della griglia lo studente è chiamato a dar prova dell'avvenuta comprensione attraverso l'intersezione di due elementi posti su un piano cartesiano.

Le possibilità di intersezione sono molteplici e l'abilità dello studente sta nell'indicare correttamente l'abbinamento.

Nella tabella, invece, lo studente è normalmente chiamato a completarne il testo attraverso l'immissione di dati dedotti dal testo oggetto dell'attività di comprensione.

Per le caratteristiche di rapida esecuzione che presentano (spesso è sufficiente nel caso della griglia mettere una crocetta) queste due tecniche sono particolarmente indicate per i compiti da svolgere

durante l'ascolto.

Di più lunga e a volte complessa gestione sono tecniche quali le domande aperte, il riassunto, l'interpretazione testuale, prendere appunti, completare una storia e così via.

Queste tecniche presuppongono un lavoro di comprensione del testo dei quesiti così come avviene per tipologie di tecniche a risposta chiusa a cui si aggiunge una esecuzione solitamente più lunga e laboriosa che si può effettuare non durante l'ascolto, ma nella fase successiva, con una maggiore sollecitazione delle capacità mnemoniche.

Domande aperte

Si tratta di quesiti per i quali sono previste risposte articolate che comportano un'elaborazione linguistica personale da parte dello studente.

Prendere appunti

La consegna data allo studente può coinvolgere un livello più o meno complesso di elaborazione.

L'attività può essere guidata e facilitata dall'indicazione degli ambiti su cui soffermare l'attenzione oppure fornendo intere frasi da completare per formare appunti sul contenuto del testo.

Questi appunti organizzati in una struttura possono costituire un vero e proprio riassunto del testo oggetto di attività di comprensione.

Riassumere

Come nel caso visto al punto precedente, la tecnica del riassunto presuppone vari passaggi indispensabili per arrivare alla stesura del riassunto stesso; passaggi cognitivamente complessi che sollecitano le abilità linguistiche dello studente in maniera integrata.

Parafrasi

Lo studente è chiamato a riscrivere il testo con altre parole dimostrando in questo modo di averlo compreso.

Quest'attività di riscrittura può rispondere a esigenze di vario tipo, ad esempio morfosintattico nel caso di un'attività in cui lo studente debba effettuare un passaggio dal discorso diretto al discorso indiretto. Oppure può rispondere a percorsi legati al registro linguistico, come nel caso della riscrittura di un testo passando dal registro formale all'informale o viceversa.

Traduzione

La traduzione verso la lingua dello studente è un'attività che mette alla prova la capacità di comprendere nei dettagli un testo.

Se nel caso dell'abilità di ricezione scritta la traduzione diventa nella pratica quotidiana una tecnica largamente usata, a volte anche in eccesso, per le attività di ricezione orale un suo uso diventa più improbabile in quanto risulta difficile applicarla all'ascolto se non nel caso di segmenti molto brevi di lingua.

Interpretazione testuale

Si tratta di un'attività che, come nel caso del riconoscimento di alcuni dati semplici quali comprendere il numero dei parlanti o il loro sesso. DUO essere utilizzata fin dagli inizi del percorso di educazione linguistica; nelle versioni più avanzate, invece, può arrivare a coinvolgere abilità e strategie, nonché conoscenze culturali, molto sofisticate.

Comprensione globale (skimming)

Si tratta di un tipo di attività di ricezione che prevede una concentrazione dello studente mirata a cogliere il senso generale del testo. Per indirizzare la comprensione possono essere fornite domande

cui rispondere, di tipo chiuso (vero/falso, ecc.) o aperto (con brevi risposte richieste, spesso singole parole o dati); oppure lo studente è chiamato a riempire tabelle, diagrammi, griglie e così via.

I compiti da svolgere vengono normalmente assegnati prima dell'inizio dell'attività di ricezione e l'insegnante verifica che il compito sia stato correttamente compreso dalla classe.

Comprensione dettagliata (scanning)

Questo tipo di ricezione è basato sulla comprensione di singole informazioni fornite dal testo. Per la sua realizzazione si possono adottare le stesse tecniche indicate per lo *skimming*.

Ascoltare narrazioni

Un caso tipico è l'ascolto dell'insegnante che racconta una storia, un film visto, oppure che commenta una notizia, esprime un'opinione, ecc. Si tratta, come già sottolineato, di una situazione che non cerca di simulare l'autenticità del reale, ma che è realmente autentica di per sé.

Attorno a quest'ascolto possono essere create attività di comprensione utilizzando diverse delle tecniche proposte in precedenza.

Dettato

Il dettato è un'attività che ha avuto molto successo e ancora riscontra molto interesse tra i docenti.

In alcuni casi, come quello dell'insegnamento della lingua per fini professionali, possono essere le occasioni in cui il dettato simula un'applicazione reale, ad esempio nelle situazioni di dettatura al telefono di messaggi, ecc.

Occorre cercare di fare chiarezza sulla natura stessa del dettato prima di presentare tecniche diverse per la sua realizzazione.

I dettati sono sia attività d'ascolto che di scrittura. Per loro natura si

focalizzano in maniera esclusiva sull'accuratezza e quindi contrastano con molte strategie che sono invece volte alla comprensione di certi elementi, come ad esempio le tecniche di *skimming* e *scanning*.

Si tratta di una tecnica in più che l'insegnante ha a disposizione e che può risultare utile per migliorare certi aspetti delle abilità di ascolto e scrittura e per dare vita ad attività integrate di vario genere.

Una maniera per ovviare alla natura così decisamente rivolta all'accuratezza dipende dall'impostazione dell'insegnante e spesso dalla sua capacità di resistere alle richieste pressanti degli studenti che desiderano riascoltare la parte appena dettata.

Si raccomanda di seguire questa pratica nell'applicare la tecnica del dettato nella sua versione tradizionale.

Prima di iniziare la lettura del brano oggetto di dettatura, è opportuno cercare di creare motivazione negli studenti e attivare strategie legate alla *expectancy grammar*, facendo riflettere sul possibile contenuto del testo. Ad esempio si può partire da una tipica attività di pre-ascolto

1. basata sulla previsione dei contenuti attraverso la riflessione sul titolo.
2. Poi si passa alla fase di lettura del brano per dare la possibilità allo studente di cogliere il senso generale, la globalità, assegnando alla classe il compito di verificare l'esattezza delle ipotesi formulate nella parte di pre-ascolto.
3. Inizia, quindi, la dettatura, che dovrà essere eseguita attraverso la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante o la presentazione di un brano registrato esponendo gli studenti a segmenti di discorso significativi e non a singole parole. Si dovrebbe, cioè, leggere alla classe una frase di lunghezza sufficiente a rendere il segmento significativo rispetto al contesto.

4. Immediatamente dopo la prima lettura e prima che gli studenti inizino a scrivere, si passa a una seconda lettura del segmento e quindi alla scrittura da parte della classe.
5. Alla fine del dettato dopo una necessaria pausa per permettere agli studenti di rileggere e correggere quanto scritto, attraverso l'insegnante o la registrazione la classe riascolta l'intero testo e apporta le necessarie ulteriori correzioni.

Le tecniche di dettatura sono numerose e possono permettere di perseguire svariati obiettivi.

Se si desidera creare un'attività di presentazione dell'insegnante e degli studenti alla classe si potrebbe procedere in questo modo: l'insegnante invita gli studenti a scrivere cinque gruppi di tre frasi con informazioni personali che li riguardano (*Sono nato a Bologna, ho 30 anni, ecc.*).

In ogni gruppo solo una frase è corretta. L'insegnante poi passa alla dettatura di alcuni gruppi di frasi che riguardano se stesso.

Valutare, scegliere e gestire l'ascolto

Valutare, scegliere e gestire le attività d'ascolto sono alcune delle operazioni a volte complesse che l'insegnante è chiamato a eseguire nella prassi quotidiana della lezione e della sua preparazione.

Alla base, sta l'analisi dei bisogni e la motivazione dello studente.

Lo sviluppo dell'abilità d'ascolto, come di una qualsiasi altra componente del percorso d'educazione linguistica, è parte di un discorso complesso che si esplica in modo integrato: ad esempio, per affrontare un'attività d'ascolto risulta spesso necessario aver già lavorato su determinate strategie di apprendimento o abilità di studio.

Perciò, se è vero che l'individuo con le sue caratteristiche determina il successo di un'attività e che è compito del docente analizzare e

valutare il possibile effetto dell'attività proposta sui singoli studenti, è anche vero che il percorso intrapreso all'interno della classe fa sì che, a poco a poco, si possano livellare le competenze dei singoli, fornendo a tutti quelle abilità necessarie per affrontare le attività, nel nostro caso, di ascolto.

In un'impostazione didattica che è sempre più attenta alle esigenze degli individui non va tuttavia dimenticata la dimensione reale dell'insegnamento in classe che spesso contrasta con le teorie pedagogiche.

La realtà della classe spinge a individuare alcuni elementi di difficoltà intrinseca al testo e altri di tipo ambientale.

Partendo dalla motivazione dello studente, un punto di possibile conflitto tra l'attività di ascolto e l'atteggiamento del discente sta nel grado di interesse che l'attività sa suscitare. Un tema che risulta motivante per la classe crea i presupposti cognitivi e affettivi che predispongono il cervello dello studente a un migliore e più efficace percorso d'apprendimento.

Nuove esperienze, nuovi contenuti, l'esposizione alla cultura veicolata dalla lingua oggetto di studio, situazioni di tipo interculturale possono così dare risultati differenti a seconda del contesto, favorendo o al contrario ostacolando il processo d'apprendimento.

Una dimensione di apertura e di motivazione verso nuove esperienze di tipo socioculturale non è e non può essere il frutto di una singola attività di ascolto, bensì di un processo variegato di educazione linguistica e culturale.

La difficoltà di un'attività di ricezione, orale o scritta, diventa in qualche modo più oggettiva se si analizzano elementi quali le fasi dell'attività stessa, le caratteristiche testuali, la formulazione e la natura dei compiti a cui lo studente è chiamato.

Applicare corrette strategie di preascolto o di pre-lettura, stimolando la motivazione e l'interesse e attivando la capacità di inferenza degli studenti, la loro abilità nel prevedere i contenuti tematici e linguistici, aiuta a intraprendere il percorso di comprensione del testo prima dell'esposizione reale allo stesso, riducendo il carico cognitivo della fase di esposizione al testo.

Le possibili difficoltà di tipo testuale possono essere affrontate attraverso l'assistenza dell'insegnante con attività che si focalizzano ad esempio su parole chiave del testo oppure su temi particolarmente rilevanti per la comprensione.

Parte integrante del percorso risulta l'analisi e comprensione delle istruzioni dell'attività che l'insegnante deve verificare prima di presentare il testo, così come il tipo di gestione dell'attività che può essere condotta in modo individuale o collaborativo a coppie o a gruppi oppure con tecnica mista, parte individualmente e parte in modo collaborativo.

L'utilizzo di impostazioni di tipo collaborativo permette all'insegnante di spostare l'accento dal prodotto al processo.

A volte l'insuccesso, nel caso dell'abilità d'ascolto, deriva dall'eccessiva enfasi posta sul prodotto, cioè la comprensione dei singoli elementi e dalla conseguente scarsa attenzione per il processo d'ascolto.

Non è detto che se lo studente non capisce un determinato elemento oggetto di un quesito per la comprensione abbia fallito nell'attività. Si può provare a porvi rimedio con modalità diverse di lavoro: molto spesso l'alternare a fasi di lavoro individuale altre di tipo collaborativo può creare le condizioni per un più sereno ed efficace approccio alla comprensione.

Oltre al tema del testo utilizzato per l'attività di comprensione che

può risultare più o meno facile a seconda della familiarità dello studente con gli argomenti trattati, anche la struttura del testo può creare ulteriori elementi di difficoltà: ad esempio, un testo particolarmente ricco di strutture di tipo ipotattico può risultare più difficile di un altro in cui la presenza di frasi non subordinate, e possibilmente corte, è maggiore.

La scelta lessicale è anch'essa determinante: parole di ambito specialistico non favoriscono la comprensione, se non agli addetti ai lavori.

Il livello di coerenza testuale è esso pure rilevante.

La presenza nel caso della comprensione orale di rumori di fondo, di interferenze, di sovrapposizioni di interlocutori, di parlanti di varietà non standard della lingua, ecc. producono ulteriori elementi di difficoltà.

Anche la lunghezza del brano di ascolto può creare difficoltà, soprattutto se essa è accompagnata da una scelta di attività per la comprensione troppo lunghe da eseguire o che richiedono, oltre ad abilità legate alla comprensione, un apporto notevole delle capacità mnemoniche di chi ascolta.

Valutare i testi d'ascolto

La scelta del materiale da utilizzare con gli studenti per lo sviluppo dell'ascolto è un compito delicato e di grande importanza, lasciato spesso al singolo docente.

È esperienza comune, infatti, trovare libri per l'insegnamento della lingua straniera carenti da un punto di vista della tipologia dei testi d'ascolto proposti nel materiale audio a corredo dell'opera.

Se ci si trova con un manuale adottato per lo sviluppo del percorso di educazione linguistica nel suo complesso soddisfacente, ma che deve essere integrato in modo sostanziale e sistematico per quanto

riguarda l'ascolto, il docente ha di fronte un compito molto arduo, se non addirittura talvolta improponibile.

In un'ottica multi sillabica, infatti, è importante che tutti i pezzi, tutte le componenti del percorso di apprendimento-insegnamento siano sviluppate in maniera armonica e integrata, dove quest'ultimo aggettivo fornisce la cifra per una valutazione corretta del materiale a disposizione. È difficile, a volte difficilissimo, trovare materiale che si integri in maniera onesta e decorosa con il percorso attivato nella lezione, con il programma che si sta svolgendo.

Molto spesso l'insegnante è in grado di reperire materiale interessante e motivante, che tuttavia mal si abbina con quanto viene svolto da altri punti di vista del percorso di educazione linguistica. L'aggancio è frequentemente solo di tipo tematico.

Se questo avviene in modo non sistematico l'attività di ascolto proposta può essere una risorsa estremamente positiva, ma se l'insegnante è chiamato a sostituirsi regolarmente all'autore del manuale adottato per sopperire alle mancanze dello strumento, allora il problema può diventare di difficile risoluzione.

Una raccomandazione, solo apparentemente banale, sorge, allora, spontanea: nella valutazione delle proposte editoriali del settore occorre fare grande attenzione all'analisi dei testi audio allegati.

Allo stesso modo la riflessione sulla tipologia dei testi proposti dal manuale o creati dall'insegnante deve partire dai presupposti indicati in questo volume nella valutazione dei materiali per l'insegnamento: è indispensabile che i testi d'ascolto rispettino certe caratteristiche fondamentali quali la rispondenza a teorie dell'apprendimento linguistico, ad esempio devono essere accompagnati da attività variate ed essere di per sé motivanti e vari.

In un'ottica di sistema, i testi di ascolto vanno poi valutati sulla base

del multi sillabo in generale e del sillabo d'ascolto in particolare in una prospettiva di progetto, cioè va verificata la loro rispondenza e appartenenza a un progetto didattico globale al cui interno trova spazio il sillabo dell'ascolto la cui traduzione e realizzazione pratica sono costituite dalle singole attività di ascolto basate sui diversi testi.

ATTIVITA' E STRATEGIE DI COMPrensIONE UDITIVA

Nelle attività di comprensione uditiva l'alunno che ascolta riceve ed elabora un'informazione in entrata (input) sotto forma di enunciato emesso da uno o più parlanti. Le attività di comprensione uditiva includono:

- Ascoltare dichiarazioni pubbliche (informazioni, istruzioni, avvisi, ecc.);
- Ascoltare mezzi di comunicazione (radio, televisione, registrazioni, film);
- Ascoltare conferenze e presentazioni in pubblico (teatro, riunioni pubbliche, conferenze, spettacoli, ecc);
- Ascoltare conversazioni per caso.

In ogni caso l'alunno può restare ad ascoltare per captare l'essenza di ciò che dice, per conseguire un'informazione specifica, per conseguire una comprensione dettagliata, per captare possibili implicazioni.

COMPRESIONE Uditiva GENERALE	
C2	Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua, compresa la velocità dei parlanti nativi, sia nelle conversazioni faccia a faccia sia nei discorsi più volte ripetuti.
C1	Comprende ciò che è sufficiente per seguire un discorso esteso su temi astratti e complessi. Riconosce un'ampia gamma di espressioni idiomatiche e colloquiali e apprezza i campi di registro. E' capace di seguire un discorso esteso perfino quando non è chiaramente strutturato e quando le relazioni sono supposte e non segnalate esplicitamente. Comprende qualsiasi tipo di lingua, compresa la velocità dei parlanti nativi sia nelle conversazioni faccia a faccia sia nei discorsi più volte ripetuti. Incidono solamente nella propria capacità di comprensione il rumore di fondo eccessivo, la strutturazione inadeguata del discorso o l'uso idiomatico della lingua.
B2	Comprende le idee principali di un discorso complesso linguisticamente e tratta sia temi concreti sia astratti pronunciati con un livello di lingua standard. Comprende discorsi estesi e linee complesse di argomentazioni quando il tema è ragionevolmente conosciuto e lo sviluppo del discorso è facilitato da marcatori espliciti.
B1	Comprende informazioni concrete relative a temi quotidiani o a lavoro e identifica sia il messaggio generale sia i dettagli specifici sempre che il discorso sia articolato con chiarezza e con accento normale. Comprende le principali idee di un discorso chiaro e in lingua standard che tratti tematiche quotidiane relative al lavoro, alla scuola, il tempo libero,

	incluse brevi narrazioni.
A2	<p>Comprende ciò che è sufficiente per poter confrontarsi con necessità concrete sempre che il discorso sia articolato con chiarezza e con lentezza.</p> <p>Comprende frasi ed espressioni relazionate con aree di priorità immediata (per esempio, informazioni personali e familiari basilari, compere, luoghi di residenza, impieghi) sempre che il discorso sia articolato con chiarezza e con lentezza.</p>
A1	Comprende discorsi che siano molto lenti, articolati con cura e con pause sufficienti per assimilare il significato.

COMPRENDERE CONVERSAZIONI TRA PARLANTI NATIVI	
C2	Come C1
C1	Può seguire con facilità conversazioni complesse tra terze persone in discussioni di gruppo, compresi tema a carattere astratto, complesso e sconosciuto.
B2	<p>Può seguire conversazioni animate tra parlanti nativi.</p> <p>Capta senza sforzo gran parte di ciò che si dice intorno a lui, ma può risultargli difficile partecipare con efficacia in una discussione con vari parlanti nativi se non viene modificato un po' il discorso.</p>
B1	Generalmente può seguire le idee principali di un dibattito di

	ciò che succede intorno a lui, sempre che il discorso sia articolato con chiarezza e ad un livello di lingua standard.
A2	Identifica generalmente il tema su cui si discute sempre che sia tenuto con lentezza e chiarezza.
A1	Non ci sono descrittori disponibili

ASCOLTARE CONFERENZE E PRESENTAZIONI	
C2	Comprende conferenze e presentazioni anche quando sono altamente colloquiali o con terminologie poco abituali.
C1	Comprende con relativa facilità la maggior parte delle conferenze, discussioni e dibattiti.
B2	Comprende le idee principali di conferenze, chiacchiere ed informazioni ed altre forme di presentazione accademica e professionale linguisticamente complesse.
B1	Comprende una conferenza quando il tema gli risulta familiare e la presentazione sia semplice e strutturata con chiarezza. Comprende, in linee generali, discorsi semplici e brevi su tematiche quotidiane sempre che si sviluppino con una pronuncia standard e chiara.
A2	Non ci sono descrittori disponibili.
A1	Non ci sono descrittori disponibili.

Ascoltare avvisi e istruzioni	
C2	Come C1
C1	<p>Può estrarre informazione specifica dalle dichiarazioni pubbliche che hanno poca chiarezza e u suono distorto;per esempio,in una stazione, in uno stadio,etc.</p> <p>Comprende informazione tecnica complessa, come, per esempio, istruzioni di funzionamento</p>
B2	Comprende dichiarazioni e messaggi su temi concreti e astratti, in lingua standard e con un ritmo normale.
B1	<p>Comprende informazione tecnica semplice, come, per esempio, istruzioni sul funzionamento di apparecchi di uso frequente.</p> <p>E' capace di seguire indicazioni dettagliate.</p>
A2	<p>Capta l'idea principale di messaggi e dichiarazioni brevi, chiare e semplici.</p> <p>Comprende istruzioni semplici relative a come spostarsi da un luogo ad un altro sia a piedi sia con un trasporto pubblico.</p>
A1	Comprende le istruzioni che gli vengono spiegate con lentezza e attenzione, ed è capace di seguire indicazioni se sono semplici e brevi.

ASCOLTARE TRASMISSIONI E MATERIALE REGISTRATO	
C2	Come C1
C1	Comprende un'ampia gamma di materiale registrato e trasmesso, identifica dettagli e sottigliezze come attitudini e relazioni implicite tra i parlanti.
B2	Comprende registrazioni in lingua standard attraverso le quali può svilupparle nella vita sociale, professionale o accademica, e identifica i punti di vista e le attitudini del parlante così come il contenuto dell'informazione. Comprende la maggior parte dei documentari radiofonici e altro materiale registrato o trasmesso pronunciando in lingua standard ed è capace di identificare lo stato d'animo ed il tono del parlante.
B1	Comprende il contenuto dell'informazione della maggior parte del materiale registrato o trasmesso relativo a temi di interesse personale con una pronuncia chiara e standard. Comprende le idee principali delle informazioni radiofoniche e altro materiale registrato più semplice che tratta temi quotidiani pronunciati con relativa lentezza e chiarezza.
A2	Comprende ed estrae informazioni essenziali di brevi registrazioni che trattano tema quotidiani e che siano pronunciati con lentezza e chiarezza.
A1	Non ci sono descrittori disponibili.

Il docente dovrà tener presente e, in ogni caso, determinare:

- Quali informazioni in entrata (input) dovrà imparare ad ascoltare l'alunno; come potrà acquisire la competenza e che cosa ci si aspetta rispetto a ciò;
- Per quale finalità ascolterà ,l'alunno l'informazione in entrata (input);
- Che modalità di comprensione uditiva l'alunno realizzerà.

LEGGERE

Tradizionalmente, l'approccio alle lingue straniere è stato basato sulla preponderante presenza di quest'abilità, associata alla scrittura, spesso intesa non come abilità di produzione scritta, quanto come supporto per percorsi legati allo sviluppo delle competenze morfo-sintattiche.

Le ragioni per le quali si legge possono essere numerose. Si può leggere alla ricerca di informazioni; oppure per saperne di più su un dato tema; per sapere cosa è successo in una determinata circostanza; per imparare dei concetti o delle regole; per poter utilizzare un nuovo strumento sconosciuto; per divertirsi, ecc.

Così come varie sono le ragioni che sottendono alla lettura, vari sono anche i modi in cui si legge, a seconda dell'obiettivo che ci si prefigge.

Uno dei requisiti essenziali per poter leggere un testo in maniera efficace è la capacità di scegliere velocemente le sottoabilità necessarie. Per fare ciò, occorre riflettere attentamente sul tipo di testo che si sta per leggere, generalmente questo viene reso possibile attraverso una serie di domande che il lettore si pone.

In tal modo ci si può dotare di alcune informazioni previe molto utili: ad esempio riguardo al livello di comprensione necessario per quel tipo di materiale, al bagaglio culturale di cui si abbisogna, alla velocità con cui si può leggere il testo in maniera efficace, all'interesse che il testo può suscitare.

Ma la pre-lettura può anche consentire di decidere quali parti del testo rispondono alle necessità per le quali ci si appresta a leggerlo, evitando ad esempio di perdere tempo in una lettura estesa non indispensabile.

Sarebbe raccomandabile far iniziare la pre-lettura con una serie di domande e riflessioni generali sul titolo ed il soggetto del testo. Ad esempio è opportuno chiedersi quanto e che cosa si conosce già di un determinato argomento; una riflessione sul titolo dovrebbe portare a chiedersi che cosa esso ci suggerisce e cosa sappiamo in merito.

Stesso approccio si dovrebbe riservare al nome dell'autore, altro indicatore determinante che permette di raccogliere quanto si conosce dell'autore stesso e della sua opera, in particolare nel caso di un autore famoso.

Ma non è solo la pratica su testi brevi, articoli di giornale, brani letterari, pagine Internet, che può aiutare a sviluppare certe abilità di prelettura: l'indice di un libro, ad esempio, fornisce una panoramica compatta dei contenuti e costituisce uno strumento indispensabile per libri di consultazione e non solo. La familiarizzazione con gli indici delle opere richiede anch'essa un insegnamento specifico da parte dell'insegnante, così come lo richiedono le altre parti che compongono il testo (glossari per terminologie specifiche, appendici, sequenze nell'organizzazione del testo, ecc.).

E poi indispensabile nell'insegnamento di una lingua straniera dedicare il tempo e l'energia necessari per aiutare gli studenti a sviluppare una sufficiente abilità a comprendere le consegne delle attività, nonché un adeguato livello di comprensione metalinguistica.

Altre fasi importanti della pre-lettura sono: la lettura e riflessione sui titoli e sottotitoli dei singoli capitoli, sui piccoli riassunti che sempre più frequentemente appaiono nei testi, soprattutto nella saggistica e nei testi scolastici e giornalistici. Se vi sono grafici, tabelle e altri strumenti, è opportuno scorrerli velocemente per avere una idea più completa del contenuto.

Da ultimo e se si ritiene che le informazioni e le domande che esse

hanno indotto non siano sufficienti, è opportuno leggere la prima frase di ogni paragrafo che, se il testo è ben scritto, dovrebbe costituire una sorta di anticipazione del contenuto del paragrafo, in particolare nel caso di scrittura giornalistica.

Lo scopo della pre-lettura non è solo rendere più agevole ed efficace la lettura, ma anche permettere al lettore di decidere che tipo di tecnica di lettura applicare, dopo che egli ha stabilito il grado di importanza del testo rispetto ai propri obiettivi e il livello di difficoltà dello stesso in rapporto al proprio bagaglio culturale. Le tecniche di pre-lettura e di lettura orientativa presentano aspetti comuni.

Uno di essi costituisce l'elemento fondamentale della lettura orientativa. Si tratta di un approccio molto rapido al testo: gli occhi devono poter velocemente scorrere sulla pagina con l'obiettivo di farsi un'idea del contenuto; a ben vedere si tratta dunque di una continuazione della pre-lettura che può portare all'eventuale necessità di passare a una lettura più approfondita.

È il tipo di tecnica di lettura solitamente applicata da chi legge un giornale o riviste, o da chi ha bisogno di ampliare rapidamente le proprie conoscenze generali su un determinato argomento senza poterle approfondire.

Ciò che segue è una tipica sequenza di lettura orientativa, articolata in varie fasi. Ancora una volta, si tratta solamente di suggerimenti e non di un percorso obbligato.

Un punto però è opportuno risulti chiaro e cioè che tutte queste tecniche richiedono un periodo spesso lungo di fissaggio e pratica. Da qui la necessità di ribadire il ruolo chiave dei docenti nelle varie fasi di insegnamento e applicazione delle tecniche stesse.

2. *Leggere il titolo.*

2. *Vedere chi è l'autore e da dove è tratto il testo che si sta per*

leggere.

3. Leggere completamente il primo paragrafo.

4. Leggere i sottotitoli e le prime frasi dei restanti paragrafi.

5. In modo alternato, leggere e passare senza soffermarsi sul corpo del testo, cercando quanto segue:

a. le idee principali dei paragrafi, con alcuni dettagli essenziali;

b. parole chiave, come nomi, date, e aggettivi qualificativi;

c. parole che indicano se l'autore è d'accordo con le idee esposte;

d. tutto quanto scritto in corsivo o con altri strumenti utili per evidenziare.

6. Se il paragrafo è o ha l'aspetto di un riassunto, leggerlo per esteso.

7. Bisognerebbe riuscire a leggere un testo rapidamente per orientarsi alla velocità di circa 1000 parole al minuto.

Per capire al meglio la validità di un discorso basato sulla velocità, bisogna riflettere su alcune tecniche di lettura veloce. Il livello di efficienza della maggior parte dei lettori non supera spesso il 20 - 25% della velocità potenziale dei nostri occhi. Gli occhi possono, infatti, trasmettere al cervello fino ad un massimo di 900/1000 parole al minuto. Oltre tale soglia l'occhio umano non riesce a vedere ogni singola parola; bisogna allora incentivare l'uso di tre tecniche di lettura: 1 la lettura orientativa, 2 la lettura alla ricerca di informazioni specifiche, 3 la lettura a sbalzi.

La lettura avviene solamente nel momento in cui il cervello e l'occhio lavorano insieme; circa il 90% del lavoro lo svolge il cervello, che cerca le informazioni, le suddivide, seleziona, campiona, e immagazzina.

Si tratta, di lavorare intensamente e costantemente allo sviluppo da

tali abilità per raggiungere risultati a volte inaspettati.

La seguente attività permette di calcolare la propria velocità di lettura di testi discorsivi.

Prima di proporre in classe l'attività è opportuno che l'insegnante la provi su se stesso per poi fare una riflessione su come ha applicato le tecniche di lettura in classe. Molti insegnanti, ad esempio, abusano della lettura ad alta voce, che oltre a presentare numerose controindicazioni di tipo affettivo è sicuramente estremamente inefficiente e poco efficace.

Della stessa importanza è anche la lettura per consultazione;

Con questo termine si intende indicare un tipo di lettura (*scanning* in inglese) che ha come scopo principale la ricerca di informazioni e dati precisi, in maniera ancora una volta estremamente veloce. Ad esempio quando scrutiamo rapidamente un testo o una sezione di esso alla ricerca di un nome o di un luogo, che ci faccia capire da dove cominciare a leggere con più attenzione, sicuri del fatto che il resto del testo non ci interessa.

Per poter applicare questa tecnica, occorre:

1. ricordare chiaramente l'informazione che si sta cercando;
2. far scorrere rapidamente gli occhi su una sezione di testo.

Se il testo è piuttosto lungo o complesso è bene prima di tutto fare una lettura orientativa per trovare la/e sezione/i dove potrebbe risultare più proficuo leggere alla ricerca di informazioni specifiche.

Durante questa operazione, non bisogna cercare di capire le singole parole o i concetti, lo scopo è principalmente individuare dove, in una sezione o in un'intera pagina, è contenuta l'informazione che si sta cercando.

I risultati che si possono raggiungere dopo un periodo di pratica costante sono rilevanti, tuttavia anche in questo caso è bene

sottolineare che apprendere a leggere in questo modo e con le tecniche descritte sopra richiede un'abilità che si acquisisce solamente con l'esercizio. Per fare un parallelo forse banale, la lettura con queste tecniche, e non solo essa, come si vedrà più avanti, è paragonabile a uno sport che si impara gradualmente e solo attraverso la pratica continua. Alla base di tutto sta, infatti, l'utilizzo diverso di una parte o più parti del nostro corpo: nel nostro caso, occhi e cervello.

LITERACY

DEFINIZIONE DELL'AMBITO

Le definizioni di lettura e di literacy in lettura sono cambiate nel tempo contestualmente ai cambiamenti avvenuti nella società, nell'economia e nella cultura. Il concetto di apprendimento e, in particolare, quello di apprendimento per tutta la vita (lifelong learning), hanno ampliato sia la definizione di literacy in lettura sia le sue componenti. La literacy non è più considerata un'abilità che si acquisisce unicamente nell'infanzia, durante i primi anni di scuola, ma piuttosto come un insieme di conoscenze, abilità e strategie in continua evoluzione, che gli individui sviluppano nel corso della vita, attraverso le interazioni con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte.

Attraverso un processo di costruzione del consenso, che ha coinvolto esperti di comprensione della lettura selezionati dai paesi partecipanti e comitati consultivi di OCSE PISA, si è giunti ad adottare per l'indagine la seguente definizione di literacy in lettura:

Literacy in lettura significa comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società.

Tale definizione intende superare la nozione di literacy in lettura come mera decodifica e comprensione letterale a favore di un'interpretazione che implichi la comprensione, l'uso e la riflessione sull'informazione scritta per una varietà di scopi differenti. Così facendo, essa tiene conto del ruolo attivo e interattivo giocato dal lettore nel ricavare un significato dal testo scritto. La definizione, inoltre, tiene conto della pluralità di situazioni nelle quali la literacy in lettura gioca un ruolo nella vita di un giovane: dalla sfera privata a quella pubblica, dalla scuola al lavoro, dalla sfera della cittadinanza attiva fino all'apprendimento per tutta la vita. Essa è inoltre coerente con l'idea che la literacy permetta di realizzare le proprie aspirazioni individuali, sia che si tratti di aspirazioni ben definite, come ad esempio conseguire un diploma o ottenere un posto di lavoro, sia che si tratti di obiettivi meno immediati che arricchiscono e accrescono la

vita personale di ciascuno. La literacy, inoltre, mette a disposizione del lettore quegli strumenti linguistici che la società moderna – con le sue istituzioni, la sua burocrazia diffusa e i suoi complessi sistemi legali – richiede con sempre maggiore insistenza.

I lettori, mentre tentano di comprendere ciò che leggono e di servirsene, reagiscono ai testi che si trovano di fronte in modi diversi. Tale dinamica è influenzata da una molteplicità di fattori, su alcuni dei quali è possibile intervenire deliberatamente, nell'ambito di indagini su larga scala. Fattori di questo tipo sono da considerare, ad esempio, la situazione di lettura, la struttura stessa del testo e le caratteristiche dei quesiti relativi al testo. Tutti questi fattori sono stati considerati aspetti importanti del processo di comprensione della lettura e sono stati presi in considerazione nella fase di costruzione dei quesiti adoperati nell'indagine.

Affinché il formato del testo, le caratteristiche degli item e le situazioni possano essere utilizzati nella messa a punto degli strumenti per la rilevazione – e successivamente nell'interpretazione dei risultati – è necessario specificare i diversi valori che ciascuno di questi fattori può assumere. Ciò ha consentito di classificare ciascuna prova in modo che fosse possibile tener conto del peso di ogni componente nella messa a punto definitiva degli strumenti d'indagine.

FORMATO DEL TESTO

La distinzione fra testi continui e testi non continui è al centro della rilevazione PISA.

- I testi continui sono normalmente costituiti da frasi raggruppate in paragrafi. Questi ultimi, a loro volta, possono far parte di strutture più ampie come sezioni, capitoli e libri. La principale classificazione dei testi continui si basa sul loro fine retorico, ovvero sul tipo di testo.
- I testi non continui (o documenti, come sono a volte chiamati a seconda dell'approccio metodologico) possono essere classificati in due modi. Il primo è l'approccio basato sulla struttura formale, utilizzato da Kirsch e Mosenthal (1989-1991) nei loro studi, in cui si classificano i testi non continui in base ai diversi tipi di liste su cui tali testi si fondano. L'approccio di Kirsch e Mosenthal è utile per comprendere somiglianze e differenze fra i diversi tipi di testi non continui. Il secondo metodo di classificazione fa riferimento alle descrizioni abituali del formato di questo tipo di testi. Ed è in base a questo secondo approccio che è stata definita la classificazione dei testi non continui in PISA.

Testi continui

I tipi di testo corrispondono a modi standard di classificare i testi continui in base al loro contenuto e all'intento dell'autore.

- I testi narrativi sono testi nei quali le informazioni riguardano le proprietà degli oggetti nel tempo. Le domande tipiche alle quali rispondono i testi narrativi sono: "quando?", o anche, "in che ordine?".
- I testi informativi sono testi nei quali l'informazione è presentata sotto forma di concetti o costrutti mentali compositi, o attraverso gli elementi in cui tali concetti o costrutti possono essere analizzati. Questi testi forniscono una spiegazione di come questi elementi costitutivi siano integrati in un unicum dotato di proprio significato e spesso rispondono a domande del tipo: "come?".

- I testi descrittivi forniscono informazioni circa le proprietà degli oggetti nello spazio. Essi rispondono in primo luogo a domande del tipo:“che cosa?”.
- I testi argomentativi presentano proposizioni che riguardano le relazioni fra concetti o con altre proposizioni.I testi argomentativi rispondono spesso a domande del tipo:“perché?”.Una sottocategoria importante dei testi argomentativi è quella dei testi persuasivi.
- I testi di istruzioni (detti anche testi conativi) sono testi che forniscono indicazioni su che cosa fare.In tale categoria rientrano testi che contengono procedure,regole,regolamenti e statuti che regolano determinati comportamenti.
- I documenti o atti ufficiali sono testi costruiti per standardizzare e conservare l’informazione.Tali testi possono essere connotati da caratteristiche testuali e grafiche altamente formalizzate.
- L’ipertesto è un insieme di caselle di testo collegate fra loro in modo tale che si possa fruire delle singole unità secondo sequenze diverse e che chi legge possa ricostruire le informazioni seguendo diversi percorsi di lettura.

Testi non continui

I testi non continui sono organizzati diversamente dai testi continui e richiedono quindi un diverso approccio di lettura.Classificare i testi non continui in base al loro formato – come si vede di seguito – è un metodo pratico per stabilire quali tipi di testi non continui possano essere inclusi nella rilevazione.

- I grafici sono rappresentazioni iconiche di dati. Sono utilizzati per sostenere le argomentazioni scientifiche e anche in riviste o giornali per presentare informazioni numeriche e tabellari in formato iconico.
- Le tabelle sono matrici a righe e colonne. Generalmente tutte le voci di ciascuna riga e di ciascuna colonna presentano proprietà comuni,e le intestazioni delle righe e delle colonne fanno parte integrante dell’informazione del testo.Tipi comuni di tabelle sono gli orari,i fogli di calcolo,i moduli d’ordinazione e gli indici.

- Le figure spesso accompagnano descrizioni tecniche (quali ad esempio quelle che illustrano i componenti di un elettrodomestico), testi informativi e istruzioni (quali ad esempio, quelle che spiegano come montare un elettrodomestico). È utile distinguere le figure che illustrano procedure (come fare qualcosa) da quelle che illustrano processi (come funziona qualcosa).
- Le mappe sono testi non continui che indicano le relazioni geografiche fra luoghi fisici. Esistono numerosi tipi di mappe. Le carte stradali indicano le distanze e i percorsi fra determinati luoghi. Le carte tematiche indicano le relazioni fra il territorio e le sue caratteristiche sociali o fisiche.
- I moduli sono testi strutturati e formattati con i quali si chiede al lettore di fornire determinate informazioni. Molte organizzazioni utilizzano moduli per raccogliere dati. I moduli spesso contengono risposte strutturate o pre-codificate. Dichiarazioni dei redditi, moduli per richiedere il permesso di soggiorno, moduli per richiedere il visto, domande di assunzione e questionari sono esempi tipici di questo tipo di testi.
- I fogli informativi forniscono informazioni anziché richiederle come i moduli. Essi presentano le informazioni in forma sintetica e strutturata, in un formato che consente al lettore di localizzarle facilmente e velocemente. I fogli informativi possono contenere diversi tipi di testo, o anche elenchi, tabelle, figure e utilizzare una grafica sofisticata (titoli, caratteri, rientri e cornici), accorgimenti utili per sintetizzare ed evidenziare le informazioni. Orari, listini dei prezzi, cataloghi e programmi costituiscono un esempio di questo tipo di testi non continui.
- Gli annunci e le pubblicità sono documenti che invitano il lettore a fare qualcosa, come, ad esempio, comprare un prodotto o un servizio, partecipare ad una manifestazione o ad una riunione, eleggere un candidato ad una carica pubblica, ecc. Il fine di tali documenti è quello di convincere il lettore. Essi offrono qualcosa e richiedono, allo stesso tempo, di prestare attenzione e di fare qualcosa. Pubblicità, inviti, convocazioni, avvisi e annunci sono esempi di questo tipo di testo. Le ricevute e i buoni

servono a certificare che il possessore è autorizzato a usufruire di determinati servizi. Le informazioni che contengono devono essere sufficienti a dimostrarne la validità. Biglietti e fatture sono esempi di questo tipo di testi.

- I certificati sono testi che attestano la validità di un accordo o di un contratto. In essi è il contenuto più che l'aspetto grafico a essere formalizzato. Solitamente richiedono la firma di una o più persone autorizzate e abilitate a certificare la validità delle dichiarazioni contenute nel documento. Garanzie, certificati scolastici, diplomi, contratti, ecc. sono documenti con tali caratteristiche.

CARATTERISTICHE DEI QUESITI

Tre tipi di variabili servono a descrivere le caratteristiche dei quesiti: i processi (o aspetti), che caratterizzano il compito che lo studente deve svolgere; il tipo di quesito, che stabilisce in che modo lo studente debba dimostrare la propria capacità rispetto al compito proposto; lo schema di codifica delle risposte, che specifica come debbano essere valutate le risposte degli studenti. Tutte le caratteristiche saranno esaminate una per una, sebbene la prima richieda un'attenzione assai maggiore delle altre.

Cinque processi (o aspetti)

Nel tentativo di mettere a punto situazioni di lettura autentiche, PISA rileva i seguenti cinque aspetti associati alla piena comprensione di un testo, sia esso continuo o non continuo. Gli studenti devono dimostrare il proprio livello di competenza per ciascuno dei seguenti aspetti:

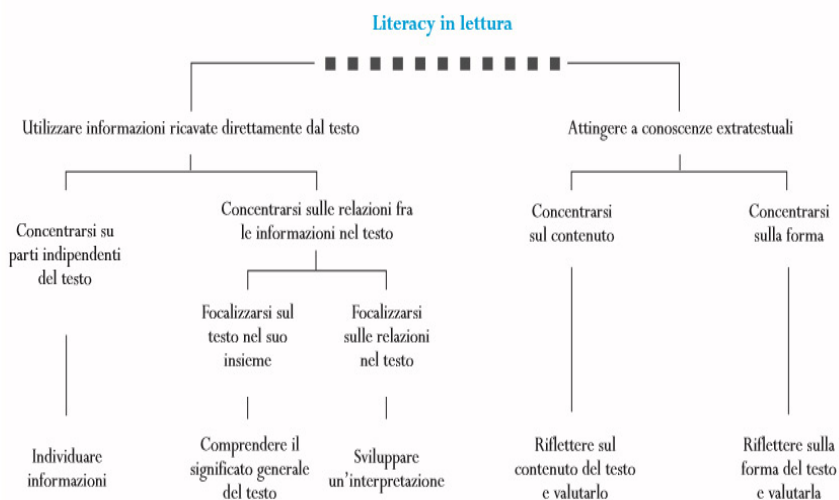
- individuare informazioni;
- comprendere il significato generale del testo;
- sviluppare un'interpretazione;
- riflettere sul contenuto del testo e valutarlo;
- riflettere sulla forma del testo e valutarla.

La piena comprensione di un testo implica l'attivazione di tutti questi processi. Ci si aspetta che tutti i lettori, a prescindere dalla loro capacità complessiva di lettura, siano in grado di dimostrare un certo

livello di competenza in ciascuno di questi aspetti (Langer, 1995). Per quanto i cinque aspetti siano collegati fra loro (in quanto fondati su un nucleo comune di abilità), un buon risultato in uno di essi non è necessariamente legato al successo negli altri. Alcuni ritengono che tali aspetti facciano parte del repertorio di ciascun lettore ad ogni livello del suo sviluppo, piuttosto che costituire un insieme gerarchico di abilità che si sviluppa in modo sequenziale.

La Figura 2.2 presenta le caratteristiche che permettono di identificare i cinque processi di comprensione della lettura. La rappresentazione dei processi risulta necessariamente semplificata, ma fornisce tuttavia uno schema utile per organizzare e richiamare le relazioni fra i diversi aspetti. Come rappresentato in questa figura, i cinque processi possono essere analizzati sulla base di quattro caratteristiche. La prima caratteristica è definita dalla misura in cui il lettore debba servirsi di informazioni ricavate direttamente dal testo o debba piuttosto attingere anche a conoscenze extratestuali. La seconda caratteristica riguarda quanto sia richiesto al lettore di concentrarsi su parti indipendenti del testo e quanto piuttosto sulle relazioni fra le informazioni contenute nel testo. A volte si chiede al lettore di individuare singole informazioni, in altri casi gli si chiede di dimostrare di aver compreso le relazioni fra diverse parti del testo. La terza caratteristica distintiva è costituita dal focalizzarsi rispettivamente sul testo nel suo insieme o sulle relazioni fra le parti del testo. La quarta caratteristica, infine, riguarda il fatto se chi legge sia chiamato a lavorare sul contenuto del testo, o piuttosto sulla sua forma o struttura. I cinque processi di comprensione della lettura sono rappresentati sull'ultima riga della Figura 2.2, alle estremità delle diverse diramazioni. Partendo dall'alto della figura e seguendo ciascuna diramazione si possono distinguere le caratteristiche associate a ciascun processo.

Figura 2.2 ■ Caratteristiche che distinguono i 5 processi (aspetti) della *literacy in lettura*



Nei paragrafi che seguono si cerca di definire ciascuno dei processi in maniera operativa e di associarli a specifici tipi di quesito. Per quanto ciascun processo sia trattato in riferimento a un singolo testo, esso potrebbe anche applicarsi a più testi, qualora questi fossero presentati raggruppati in una singola prova all'interno del test. La descrizione di ciascun aspetto è articolata in due parti: la prima ne fornisce un quadro generale, mentre la seconda descrive in modo particolareggiato come il processo possa essere valutato.

Individuare informazioni

Capita spesso nella vita quotidiana, che chi legge abbia bisogno di una determinata informazione specifica: un numero di telefono oppure l'orario di partenza di un autobus o di un treno. Potrebbe capitare di dover ritrovare un certo dato per confermare o confutare l'affermazione fatta da un'altra persona. In situazioni di questo tipo, il lettore è interessato a individuare informazioni isolate. Per fare ciò egli deve scorrere un testo per cercare, localizzare e selezionare l'informazione che gli interessa. Il processo attivato si colloca per lo più a livello della frase per quanto, in alcuni casi, l'informazione possa trovarsi in due o più frasi o in capoversi distinti.

Nell'affrontare prove che richiedono di individuare informazioni, lo studente deve confrontare le informazioni fornite nella domanda con le informazioni letterali o sinonimiche presentate nel testo, e ricostruire così la nuova informazione richiesta. In questo tipo di

prove, l'individuare informazioni si basa sul testo stesso e sulle informazioni esplicite presenti in quest'ultimo. Nei compiti di individuazione lo studente deve trovare determinate informazioni sulla base delle condizioni o degli elementi specificati nei quesiti. Lo studente deve scoprire o identificare uno o più elementi essenziali di un messaggio (personaggi, ritmo/tempi, ambientazione, ecc.) e cercare quindi una corrispondenza che può essere letterale o sinonimica.

I compiti che richiedono di individuare informazioni possono comportare diversi gradi di ambiguità. Ad esempio, si può chiedere allo studente di trovare, all'interno di un testo o di una tabella, un'informazione esplicita, come un'indicazione di tempo o di luogo. Una versione più difficile dello stesso tipo di compito potrebbe consistere nel trovare un'informazione sinonimica. Ciò presuppone a volte una abilità di classificazione o potrebbe richiedere di discriminare fra due informazioni simili. È possibile misurare diversi livelli di competenza associati a questo processo della comprensione, attraverso la modifica sistematica degli elementi che influiscono sulla difficoltà di un compito.

Comprendere il significato generale del testo

Per comprendere il significato generale del testo, chi legge lo deve considerare nel suo insieme o in una prospettiva globale. Vi sono diversi compiti per i quali il lettore deve dimostrare di aver compreso il significato generale del testo. Lo studente potrebbe dimostrare una iniziale comprensione del testo identificandone l'argomento principale o il messaggio, o individuandone lo scopo generale o la funzione. Alcuni esempi di questo genere di compito sono l'identificazione dell'argomento principale di un testo o la sua funzione, oppure la scelta o la proposta di un titolo, o anche la spiegazione della logica di una sequenza di semplici istruzioni fino all'identificazione delle dimensioni principali di un grafico o di una tabella. Altri esempi possono essere le richieste di descrivere il personaggio principale, le condizioni fisiche o il contesto di un racconto, di individuare il tema o il messaggio di un testo letterario o di spiegare l'uso o la funzione di una carta geografica o di una figura.

Alcuni dei compiti che rientrano in questo processo possono richiedere allo studente di trovare una corrispondenza fra un segmento

specifico del testo e il quesito. Ciò avviene, ad esempio, quando l'idea principale è esplicitamente espressa all'interno del testo. Altri compiti possono richiedere che lo studente presti attenzione a più riferimenti specifici presenti nel testo, come ad esempio quando il lettore deve inferire l'argomento principale sulla base della ricorrenza di una particolare categoria di informazioni. Definire l'idea di fondo di un testo significa ordinare le idee in modo gerarchico e scegliere quelle più generali e ordinate. Un compito di questo tipo permette di verificare se lo studente sia in grado di distinguere i concetti chiave dai dettagli marginali o se sia in grado di risalire, da una frase o da un titolo, al tema centrale di un testo.

Sviluppare un'interpretazione

Per sviluppare un'interpretazione il lettore deve andare al di là delle proprie impressioni iniziali in modo da elaborare una comprensione più dettagliata o completa di quanto ha letto. I compiti che attivano questo tipo di processo richiedono una comprensione di tipo logico: chi legge deve esaminare il modo in cui le informazioni sono organizzate all'interno del testo. Per fare ciò, il lettore deve dimostrare di cogliere la coerenza interna del testo, anche nel caso in cui non sia del tutto in grado di definirla esplicitamente. In alcuni casi, per sviluppare un'interpretazione occorre che il lettore elabori una sequenza di due sole frasi unite da una relazione di coesione locale, il cui riconoscimento può essere agevolato dalla presenza di indicatori di coesione, quali "primo" e "secondo" per indicare una sequenza. In casi più complessi (ad esempio per indicare relazioni di causa-effetto), è possibile che non vi sia alcun indicatore di coesione esplicito.

Esempi di compiti che possono essere utilizzati per la verifica di questo aspetto sono le richieste di confrontare e comparare informazioni rilevandone somiglianze e differenze, di trarre deduzioni e di individuare ed elencare elementi di prova a sostegno di una tesi. I compiti basati sul "rilevare somiglianze e differenze" richiedono che lo studente colleghi fra loro due o più informazioni contenute nel testo. In tali compiti, per elaborare informazioni esplicite o implicite a partire da una o più fonti, il lettore deve spesso inferire una relazione o una categoria che risulta implicita nel testo. Questo processo di

comprensione è rilevato anche attraverso compiti che richiedono allo studente di compiere inferenze relative all'intenzione dell'autore e di identificare gli elementi di prova su cui tale inferenza è basata.

Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo

Per riflettere sul contenuto del testo e valutarlo il lettore deve collegare le informazioni presenti all'interno del testo stesso con conoscenze che provengono da altre fonti. Chi legge deve anche valutare le affermazioni contenute nel testo sulla base del proprio bagaglio di conoscenze. Si richiede spesso al lettore di articolare e di sostenere il proprio punto di vista. Per far ciò, egli deve prima di tutto elaborare un'interpretazione di quanto il testo dice e sottintende; quindi deve verificare tale rappresentazione mentale alla luce di quanto egli sa e crede, sulla base di informazioni già in suo possesso o di informazioni fornite da altri testi. Il lettore deve far riferimento ai dati forniti dal testo e confrontarli con quelli di altre fonti di informazione, ricorrendo a conoscenze sia generali sia specialistiche, nonché alla propria capacità di ragionamento astratto.

Alcuni dei compiti che rientrano in questo tipo di processo richiedono di fornire elementi di prova o argomenti a sostegno tratti da fonti esterne al testo, di valutare la pertinenza di singole informazioni o di elementi di prova oppure di stabilire confronti con norme morali o estetiche (standard). È possibile che allo studente venga richiesto di proporre o di individuare informazioni alternative che potrebbero rafforzare la tesi dell'autore oppure di valutare se gli elementi di prova o le informazioni fornite dal testo siano sufficienti a sostenere la tesi stessa.

Le conoscenze extratestuali con le quali le informazioni contenute nel testo devono essere poste in relazione possono provenire sia dalle conoscenze pregresse dello studente, sia da altri testi forniti all'interno della prova, ma anche da idee esplicitamente presentate all'interno della domanda.

Riflettere sulla forma del testo e valutarla

I compiti che rientrano in questa categoria richiedono che il lettore non si faccia coinvolgere dal testo, che lo consideri in modo oggettivo valutandone la qualità e l'adeguatezza. In compiti di questo tipo diventano importanti elementi quali la struttura del testo, il genere e il registro. Tali elementi, che costituiscono le basi del mestiere di autore, sono di grande rilevanza negli standard di comprensione propri di questo tipo di compiti. Per giudicare quanto un autore riesca a ritrarre determinate caratteristiche o a convincere il lettore, non basta la conoscenza del contenuto, ma occorre anche saper cogliere le sfumature del linguaggio, comprendere, ad esempio, quando la scelta di un aggettivo possa guidare l'interpretazione.

Esempi di compiti che prevedono di riflettere sulla forma del testo e valutarla sono quelli nei quali si richiede di determinare l'utilità di un dato testo in rapporto a uno specifico scopo comunicativo e di valutare come l'autore usi determinati elementi testuali per raggiungere uno specifico obiettivo. È possibile anche che lo studente venga sollecitato a descrivere o a commentare le scelte stilistiche dell'autore e a individuare lo scopo comunicativo e l'atteggiamento dell'autore.

Distribuzione dei quesiti

I quesiti di literacy in lettura chiedono allo studente di concentrarsi sulle relazioni fra le informazioni contenute all'interno del testo. Tali quesiti non solo richiedono allo studente di comprendere il significato generale del testo oppure di sviluppare un'interpretazione (per comodità, sono stati raggruppati sotto la dicitura "interpretare il testo") ma anche di dimostrare la propria abilità nell'individuare singole informazioni. Ciascuno dei processi – comprendere il significato generale del testo, individuare informazioni e sviluppare un'interpretazione – riguarda in che misura il lettore sia in grado di comprendere e di utilizzare principalmente le informazioni contenute nel testo. Il restante dei quesiti richiede che lo studente rifletta sul contenuto o sulle informazioni fornite dal testo, oppure sulla struttura e sulla forma del testo stesso.

Tipi di quesito

I quesiti di comprensione della lettura sono di vario tipo, da quelli a scelta multipla a quelli a risposta aperta nei quali si richiede allo studente di scrivere per esteso una risposta piuttosto che sceglierne una da un elenco dato. A tipi diversi di quesito corrispondono anche schemi di codifica differenti. Buona parte dei quesiti di comprensione della lettura sono costituiti da quesiti a risposta aperta articolata che implicano un giudizio da parte di un correttore; la parte restante è costituita da quesiti a risposta aperta univoca che richiedono un giudizio semplice da parte di un correttore e da quesiti con risposta a scelta multipla semplice – con una sola scelta fra diverse possibilità – e da quesiti con risposta a scelta multipla complessa, nei quali lo studente è chiamato a scegliere più di una risposta.

Inoltre, per quanto i quesiti a scelta multipla e quelli a risposta aperta articolata, siano riferibili ai diversi processi, essi non sono tuttavia distribuiti in modo uniforme. Ai due processi che abbiamo definito interpretare il testo è associata una percentuale maggiore di quesiti con risposta a scelta multipla.

SITUAZIONI

La definizione di situazione, è stata ripresa da uno studio sull'uso della lingua realizzato dal Consiglio d'Europa. Sono stati definiti quattro tipi possibili di situazione: lettura ad uso privato (personale), lettura a uso pubblico, lettura a fini lavorativi (professionale) e lettura a fini di studio (scolastica). La rilevazione PISA sulla literacy in lettura intendeva considerare la lettura tanto in classe che fuori e, tuttavia, la definizione della situazione non poteva basarsi banalmente sul luogo fisico nel quale la lettura si svolge. Ad esempio, i libri di testo sono letti sia a scuola sia a casa e il processo e gli obiettivi attivati durante la lettura differiscono assai poco nei due casi. Inoltre, la lettura deve considerare anche le intenzioni dell'autore del testo, i diversi tipi di contenuto e il fatto che persone diverse dal lettore (ad esempio insegnanti e datori di lavoro) possano a volte decidere che cosa si debba leggere e a quale scopo.

Pertanto, nell'ambito di questa rilevazione, la situazione può essere intesa come una classificazione generale di testi fondata sul tipo di uso per il quale sono stati scritti, sulle relazioni con altre persone

implicitamente o esplicitamente associate al testo e sul contenuto in generale. I testi utilizzati nella rilevazione si riferiscono ad un varietà di situazioni, al fine di ampliare al massimo l'eterogeneità dei contenuti utilizzati per la valutazione della literacy in lettura. Grande attenzione, inoltre, è stata posta sulle fonti dei testi da selezionare per la rilevazione. Lo scopo era quello di raggiungere un equilibrio fra la definizione ampia di literacy in lettura adottata da PISA e l'eterogeneità linguistica e culturale esistente fra i paesi partecipanti. Proprio tale eterogeneità culturale, infatti, ha contribuito a far sì che nessun gruppo linguistico o culturale in particolare fosse avvantaggiato o svantaggiato rispetto ai contenuti dei testi.

I quattro tipi di situazione tratti dallo studio del Consiglio d'Europa possono essere descritti come segue.

- Lettura ad uso privato (personale). Questo tipo di lettura ha lo scopo di soddisfare i propri interessi personali di carattere sia pratico sia intellettuale. Questa categoria comprende anche le letture fatte al fine di mantenere o di sviluppare relazioni personali con altre persone. Fra i contenuti caratteristici di questo tipo di lettura figurano le lettere personali, la narrativa, le biografie e i testi informativi letti per curiosità, come attività ricreative o di svago.
- Lettura ad uso pubblico. Questo tipo di lettura è praticato per partecipare ad attività della più ampia sfera sociale. Comprende la lettura di documenti ufficiali così come quella di informazioni che riguardano eventi pubblici. In generale, queste letture sono legate a contatti più o meno anonimi con altri.
- Lettura a fini lavorativi (professionale). Anche se non tutti i quindicenni dovranno leggere per lavoro, è importante valutare la loro preparazione a muoversi nel mondo del lavoro poiché, nella maggior parte dei paesi, più di metà di loro entrerà a far parte della popolazione attiva entro un anno o due. Ci si riferisce spesso alle letture di questa categoria con l'espressione "letture per fare" (Sticht, 1975; Stiggins, 1982), in quanto legate all'esecuzione di un compito concreto.
- Lettura a fini di studio (scolastica). Questo tipo di lettura ha normalmente lo scopo di far acquisire informazioni nel quadro di compiti di apprendimento intesi in senso più ampio. Spesso i

testi da leggere non sono scelti dal lettore, ma assegnati dall'insegnante. Il contenuto è solitamente concepito specificamente a fini d'istruzione. Ci si riferisce spesso alle letture di questo tipo con l'espressione "letture per apprendere"(Sticht,1975;Stiggins,1982).

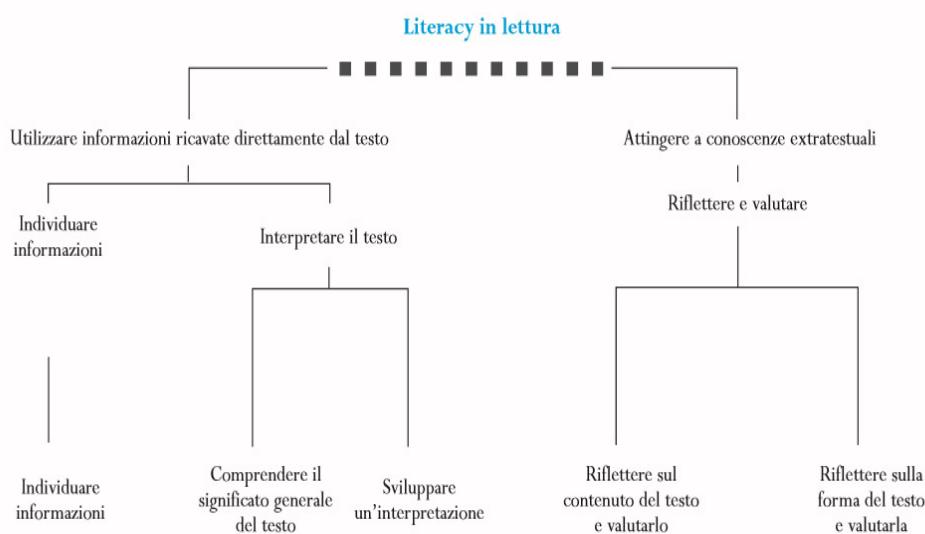
MODALITÀ DI PRESENTAZIONE DEI RISULTATI

La costruzione di scale per i quesiti di literacy in lettura

I quesiti di comprensione della lettura sono stati costruiti e somministrati in tutti i paesi partecipanti a campioni di studenti quindicenni rappresentativi a livello nazionale,in maniera da assicurare alla rilevazione la più ampia copertura possibile della literacy in lettura.Tuttavia,poiché non è possibile che un singolo studente possa rispondere a tutti i quesiti proposti,la rilevazione è stata progettata in modo che a ciascuno studente che partecipa all'indagine sia somministrato un sottoinsieme di quesiti dell'intero pacchetto e,allo stesso tempo, che ciascuno dei quesiti sia somministrato a un campione di studenti rappresentativo a livello nazionale.Riassumere le prestazioni degli studenti distribuite sull'intero pacchetto di quesiti rappresenta,dunque,una vera e propria sfida.

Una soluzione possibile è quella di immaginare i quesiti di comprensione della lettura collocati lungo un continuum,sia in termini di difficoltà che essi pongono agli studenti,sia in termini di livello di abilità necessario a rispondere correttamente a ciascun singolo quesito.La procedura adottata in PISA per rendere conto di tale continuum di difficoltà e abilità è la Item Response Theory (IRT).L'IRT è un modello matematico usato per stimare con quale probabilità una certa persona risponderà correttamente a un dato quesito appartenente a un pacchetto predefinito di quesiti.Tale probabilità è rappresentata lungo un continuum su cui si stima sia la capacità della persona – intesa come abilità personale – sia la complessità del quesito – intesa come difficoltà.Di qui in avanti,il continuum di livelli di difficoltà e di capacità verrà convenzionalmente definito scala.

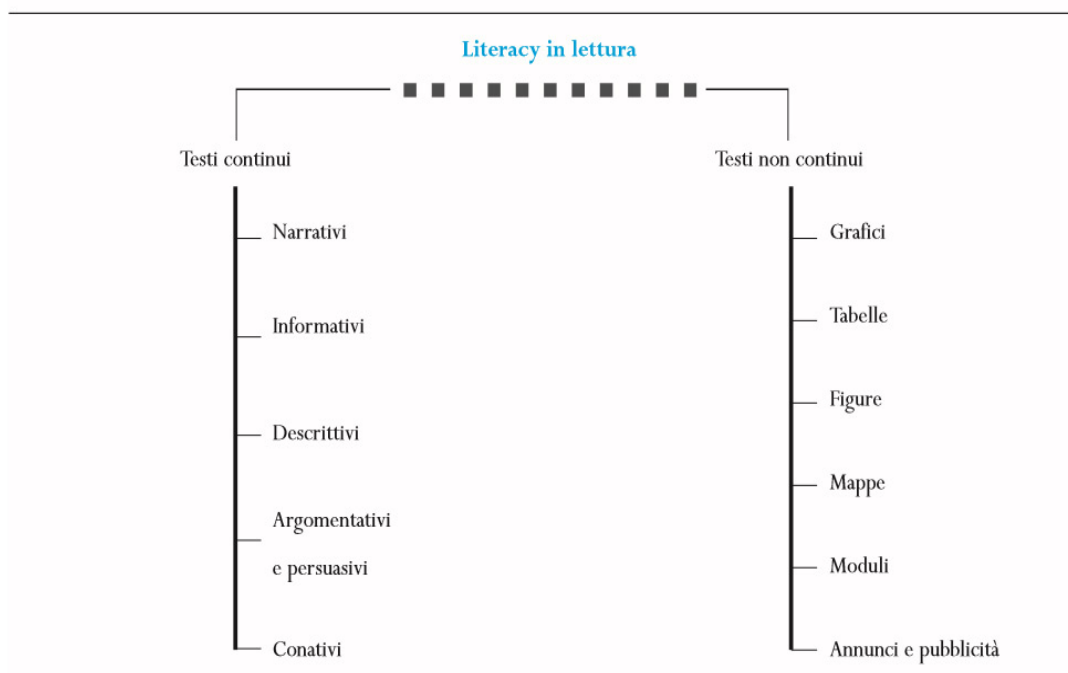
Figura 2.6 ■ Relazione fra il quadro di riferimento della *literacy in lettura* e le sotto-scale basate sui processi (aspetti)



Le sotto-scale basate sui processi (aspetti)

La Figura 2.6 riassume i compiti di comprensione della lettura nei termini dei tre processi. Esistono due ragioni per ridurre da cinque a tre le sotto-scale basate sui processi. La prima è di natura pragmatica, la seconda ragione, invece, è di natura concettuale. Comprendere il significato generale del testo e sviluppare un'interpretazione, sono confluiti in un'unica sotto-scala denominata interpretare il testo, poiché entrambi i processi presuppongono un'elaborazione dell'informazione: nel caso di comprendere il significato generale del testo è l'intero testo ad essere considerato, mentre nel caso di sviluppare un'interpretazione sono le varie parti del testo a essere considerate sulla base delle relazioni che esistono fra loro (figura 2.2 precedentemente raffigurata). I processi, riflettere sul contenuto del testo e valutarlo e riflettere sulla forma del testo e valutarla, sono stati accorpati nella sottoscala denominata riflettere e valutare, poiché la distinzione fra forma e contenuto in questo contesto era sembrata, all'atto pratico, piuttosto arbitraria.

Figura 2.7 ■ Relazione fra il quadro di riferimento della *literacy in lettura* e le sotto-scale basate sul formato del testo



Le sotto-scale basate sul formato del testo

La Figura 2.7 riporta i vari tipi di testo e i compiti a essi associati distinti su due sotto-scale basate sul formato del testo. Una simile articolazione dei dati consente di esaminare in che misura i vari paesi differiscano fra loro rispetto alla capacità nel trattare testi di diverso formato. I punteggi riportati sulla scala complessiva e quelli riportati sulle cinque sotto-scale rappresentano vari livelli di competenza. Un punteggio basso indica che lo studente possiede competenze e abilità limitate, mentre, al contrario, un punteggio elevato è indice di competenze e abilità elevate. L'utilizzo dell'IRT consente non soltanto di estrapolare i risultati di diverse sotto-popolazioni di studenti, ma anche di determinare la difficoltà relativa dei quesiti di comprensione della lettura. In altri termini, così come gli studenti sono valutati su una scala in ragione delle loro prestazioni nei quesiti, allo stesso modo i quesiti sono valutati su una scala in ragione della loro difficoltà, che è determinata dalle prestazioni degli studenti dei diversi paesi partecipanti all'indagine.

Costruire una mappa dei quesiti

L'insieme dei compiti di comprensione della lettura utilizzati in PISA varia molto per quanto riguarda il formato del testo, la situazione e le richieste e, di conseguenza, anche per la difficoltà. Una simile varietà può essere ricostruita in una mappa dei quesiti (item map). La mappa dei quesiti consente di rappresentare graficamente le abilità nella comprensione della lettura dimostrate dagli studenti sulle diverse sotto-scale. La mappa dovrebbe riportare le brevi descrizioni di un certo numero di item che sono stati resi pubblici, accanto ai loro valori sulla scala complessiva. Le descrizioni prendono in considerazione le abilità che il quesito intende rilevare nonché, nel caso di quesiti a risposta aperta, i criteri per giudicare corretta la risposta. L'analisi delle descrizioni, dunque, consente di approfondire l'insieme dei processi richiesti allo studente e il livello di competenza che deve dimostrare in relazione ai livelli individuati dalle scale di literacy in lettura.

Figura 2.8 ■ Esempio di una mappa dei quesiti di PISA 2000

Mappa dei quesiti		Tipi di processo (aspetto)			Formato dei testi	
		Individuare informazione	Interpretare il testo	Riflettere e valutare	Testi continui	Testi non continui
822	ELABORARE IPOTESI riguardo ad un fenomeno inatteso tenendo conto sia di tutte le informazioni rilevanti contenute in una TABELLA COMPLESSA riguardante un argomento relativamente poco familiare, sia di conoscenze esterne (punteggio 2)			○		○
727	ANALIZZARE un numero consistente di casi descritti e FARLI COMBACIARE con le categorie illustrate in un DIAGRAMMA AD ALBERO , tenendo presente che parte delle informazioni rilevanti sono contenute nelle note a piè di pagina		○			○
705	ELABORARE IPOTESI riguardo ad un fenomeno inatteso tenendo conto sia di tutte le informazioni rilevanti contenute in una TABELLA COMPLESSA riguardante un argomento relativamente poco familiare, sia di conoscenze esterne (punteggio 1)			○		○
652	VALUTARE il finale di un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE in relazione al suo tema o tono implicito			○	○	
645	METTERE IN RELAZIONE SFUMATURE DEL LINGUAGGIO in un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE e in presenza di tesi in conflitto fra loro		○		○	
631	LOCALIZZARE informazioni in un DIAGRAMMA AD ALBERO servendosi di informazioni contenute in una nota a piè di pagina	○				○
603	INTERPRETARE il significato di una frase, in relazione ad un contesto più ampio, in un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE		○		○	
600	ELABORARE IPOTESI riguardo ad una scelta dell'autore, mettendo in relazione le prove contenute in un grafico con il tema principale che si desume da RAPPRESENTAZIONI GRAFICHE MOLTEPLICI			○		○
581	COMPARARE EVALUTARE lo stile di due LETTERE aperte			○	○	
567	VALUTARE il finale di un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE in rapporto alla trama			○	○	
542	INFERIRE l'esistenza di un RAPPORTO DI CARATTERE ANALOGICO fra due fenomeni di cui si parla in una LETTERA aperta		○		○	
540	INDIVIDUARE la data d'inizio di un determinato processo/evento desumendola da un GRAFICO	○				○
539	INTERPRETARE il significato di brevi citazioni tratte da un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE , in relazione all'atmosfera o alla situazione nella quale sono inserite nel brano stesso (punteggio 1)		○		○	
537	ISTITUIRE UNA CONNESSIONE fra idee di carattere personale e dati estrapolati da un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE al fine di sostenere punti di vista contrapposti (punteggio 2)			○	○	
529	SPIEGARE le motivazioni alla base delle azioni di un personaggio concatenando fra loro gli eventi narrati in un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE		○		○	
508	INFERIRE il RAPPORTO esistente fra DUE RAPPRESENTAZIONI GRAFICHE che si servono di codici differenti		○			○
486	VALUTARE l'adeguatezza di un determinato DIAGRAMMA AD ALBERO rispetto all'obiettivo prefissato			○		○
485	LOCALIZZARE informazioni di carattere numerico in un DIAGRAMMA AD ALBERO	○				○
480	ISTITUIRE UNA CONNESSIONE fra idee di carattere personale e dati estrapolati da un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE al fine di sostenere un unico punto di vista (punteggio 1)			○	○	
478	LOCALIZZARE e COMBINARE in un DIAGRAMMA LINEARE e nell'introduzione che lo precede allo scopo di desumere un dato mancante	○				○
477	COMPRENDERE la struttura di un DIAGRAMMA AD ALBERO		○			○
473	FAR COMBACIARE le categorie illustrate in un DIAGRAMMA AD ALBERO con i casi descritti e, tenendo presente che parte delle informazioni rilevanti sono contenute nelle note a piè di pagina		○			○
447	INTERPRETARE le informazioni in un singolo paragrafo allo scopo di comprendere l'ambientazione di un BRANO		○		○	
445	Distinguere fra variabili e le CARATTERISTICHE STRUTTURALI di un DIAGRAMMA AD ALBERO			○		○
421	INDIVIDUARE lo SCOPO comune di due BREVITESTI		○		○	
405	LOCALIZZARE singole informazioni espresse in modo esplicito in un TESTO che contiene elementi ordinatori forti	○			○	
397	Dedurre l' IDEA DI BASE di un semplice DIAGRAMMA A BARRE a partire dal titolo		○			○
392	LOCALIZZARE una singola informazione espressa in modo letterale in un TESTO dotato di una struttura testuale palese	○			○	
367	LOCALIZZARE informazioni espresse in modo esplicito in un breve paragrafo ben determinato all'interno di un BRANO	○			○	
363	LOCALIZZARE una singola informazione esplicitamente espressa in un TESTO dotato suddivisioni interne titolate	○			○	
356	RICONOSCERE l' ARGOMENTO di un articolo dotato di un sottotitolo esplicativo e di una considerevole quantità di informazioni ridondanti		○		○	

La Figura 2.8 mostra un esempio di mappa dei quesiti tratta da PISA 2000. Può risultare utile una breve spiegazione su come interpretarla. Il punteggio assegnato a ciascun item deriva dall'ipotesi che uno studente che si trova ad un determinato punto della scala abbia lo stesso livello di competenza per tutti i quesiti che si trovano nello stesso punto della scala. Si è infatti stabilito che, per "livello di competenza" s'intende che gli studenti che si collocano su un determinato punto della scala hanno il 62% delle possibilità di rispondere correttamente ai quesiti che si collocano sullo stesso punto della scala. Nella Figura 2.8, ad esempio, vi è un item che sulla scala complessiva ha un valore di 421. Ciò significa che uno studente con un punteggio pari a 421 sulla scala complessiva di literacy in lettura ha il 62% delle possibilità di rispondere correttamente ai quesiti che si collocano al livello 421 della stessa scala. Ovviamente, non è detto che gli studenti con un punteggio inferiore debbano necessariamente sbagliare le risposte dei quesiti posti a quel livello, ma piuttosto che abbiano meno del 62% di possibilità di rispondere correttamente a quegli stessi quesiti, mentre gli studenti che raggiungono un punteggio superiore a 421 abbiano più del 62% delle possibilità di rispondere correttamente agli stessi quesiti. Occorre anche notare come i quesiti non siano presenti solo sulla scala complessiva, ma anche sulle sotto-scale distinte per processo e per formato del testo. Ad esempio l'item considerato in precedenza, che si colloca al livello 421 della scala complessiva, richiede allo studente di individuare lo scopo che accomuna due brevi testi attraverso il confronto fra le idee chiave di ciascuno di essi. Poiché si tratta di un quesito che richiede un'interpretazione, esso comparirà anche sulla sotto-scala interpretare il testo e su quella dei testi continui.

Livelli di competenza in comprensione della lettura

Così come gli studenti esaminati sono un campione rappresentativo della popolazione complessiva degli studenti quindicenni di ciascun paese, allo stesso modo ogni quesito di comprensione della lettura è rappresentativo di una determinata classe di quesiti nell'ambito della literacy in lettura. Di conseguenza, ogni quesito rappresenta un livello

di competenza che un quindicenne dovrebbe aver acquisito per un tipo di processo e per un formato di testo. La domanda che sorge spontanea è: che cosa distingue i quesiti che si trovano nella parte bassa della scala da quelli che si trovano nella parte centrale o nella parte alta? E ancora, i quesiti che si trovano più o meno allo stesso livello condividono caratteristiche fondamentali che rendono simile il loro livello di difficoltà? Basta un'occhiata alla item map per rendersi conto che i quesiti che si trovano nella parte bassa di ciascuna scala sono sostanzialmente diversi da quelli che occupano le posizioni più alte. Un'analisi più attenta della gamma di quesiti in ciascuna scala rivela un sistema ordinato di abilità e di strategie di elaborazione delle informazioni. Il gruppo di esperti di questo ambito ha esaminato ognuno dei quesiti proposti allo scopo di individuare l'insieme di variabili che sembrano influenzarne il grado di difficoltà e, da tale analisi, è risultato come la difficoltà sia determinata, in parte, dalla lunghezza, dalla struttura e dalla complessità del testo di riferimento. Gli esperti, tuttavia, si sono resi conto anche che, nella maggior parte delle prove (vale a dire l'insieme di un testo e dei quesiti ad esso connessi) di comprensione della lettura, i quesiti si dispongono a vari livelli della scala. Ciò significa che, mentre da una parte la struttura del testo incide sulla difficoltà del quesito, dall'altra ciò che il lettore è chiamato a fare del testo, così come richiesto dal quesito o dalle istruzioni, interagisce con il testo stesso e incide sulla sua difficoltà complessiva.

Gli esperti del gruppo sulla lettura e del gruppo che ha costruito le prove hanno identificato una serie di variabili in grado di influenzare la difficoltà dei compiti di comprensione della lettura. Un fattore saliente è il processo attivato nell'individuare informazioni, nell'interpretare il testo oppure nel riflettere su ciò che si è letto. I processi in gioco possono variare per grado di complessità e di sofisticazione, dal semplice collegamento di singole informazioni al classificare concetti secondo criteri dati, fino al valutare criticamente e formulare ipotesi su una porzione di testo. La difficoltà dei quesiti basati sull'individuare

informazioni, inoltre, non dipende soltanto dal processo chiamato in causa, ma anche dal numero di informazioni che devono essere considerate per rispondere, dal numero di criteri che tali informazioni

devono soddisfare e dalla necessità o meno di ordinarle secondo una particolare sequenza. Nel caso di quesiti basati sull'interpretazione e sulla riflessione, uno dei fattori più importanti per determinare la difficoltà del compito è la lunghezza del testo da assimilare. Nei quesiti che richiedono al lettore una riflessione la difficoltà è condizionata anche dalla familiarità o dalla specificità delle conoscenze extratestuali necessarie per rispondere. Inoltre in tutti i processi connessi con la comprensione della lettura la difficoltà dipende da quanto le informazioni richieste sono evidenziate nel testo, da quante informazioni di disturbo sono presenti e da quanto sono formulate esplicitamente le richieste al lettore sulle informazioni o sui concetti che devono essere individuati per portare a termine il compito.

Diversi gruppi di esperti hanno verificato come i quesiti che si trovano in un determinato livello di literacy in lettura condividano molte caratteristiche e requisiti e come, viceversa, differiscano sistematicamente dai quesiti che rientrano nei livelli più alti o più bassi. Di conseguenza, l'articolazione dei livelli risulta uno strumento utile per esplorare la progressione della literacy in lettura all'interno delle scale. Tale progressione è schematizzata nella Figura 2.9.

Figura 2.9 ■ Mappa dei livelli di *literacy in lettura*

	Individuare informazioni	Interpretare il testo	Riflettere e valutare
Livello 5	Localizzare, e possibilmente mettere in sequenza o combinare fra loro, più informazioni non immediatamente evidenti, alcune delle quali potrebbero trovarsi al di fuori del corpo principale del testo. Dedurre quali, fra le informazioni nel testo, siano pertinenti rispetto al compito da svolgere, senza farsi confondere da informazioni fra loro contrapposte molto plausibili e/o molto numerose.	Cogliere il senso delle sfumature del linguaggio o dimostrare una piena e approfondita comprensione del testo.	Valutare criticamente ed elaborare ipotesi attingendo a conoscenze di carattere specialistico. Saper affrontare concetti contrari alle aspettative e attingere a una conoscenza approfondita di testi lunghi o complessi.
	<p>Testi continui: Trattare testi la cui struttura non sia ovvia – o chiaramente indicata – al fine di portare alla luce legami fra specifiche porzioni di testo e l'assunto o il tema implicito del testo stesso.</p> <p>Testi non continui: Individuare la struttura sottesa che lega fra loro alcune fra le molte informazioni collocate all'interno di una rappresentazione grafica – che può essere ampia e complessa – facendo riferimento, in alcuni casi, anche ad informazioni che si trovano al di fuori della rappresentazione stessa. Il lettore deve essere in grado di comprendere da solo che, per comprendere pienamente una determinata porzione del testo, è necessario far riferimento ad un'altra parte dello stesso documento, ad esempio una nota a piè di pagina.</p>		
Livello 4	Localizzare, e possibilmente mettere in sequenza o combinare fra loro, più informazioni non immediatamente evidenti ciascuna delle quali potrebbe dover soddisfare molteplici criteri all'interno di un testo il cui contesto o forma non siano familiari. Dedurre quali, fra le informazioni presenti nel testo, siano pertinenti rispetto al compito da svolgere.	Utilizzare deduzioni complesse basate sul testo per comprendere e applicare categorie all'interno di un contesto non familiare e per interpretare il significato di una porzione del testo tenendo conto del testo nel suo complesso. Saper affrontare ambiguità, idee contrarie alle aspettative e concetti espressi in forma negativa.	Servirsi di nozioni di carattere formale o di cultura generale per formulare ipotesi su un testo o per valutarlo criticamente. Dimostrare di comprendere adeguatamente testi lunghi o complessi.
	<p>Testi continui: Ricostruire sequenze linguistiche o tematiche attraverso diversi paragrafi, spesso in assenza di marcatori del discorso, allo scopo di localizzare, interpretare o valutare informazioni non immediatamente evidenti oppure per inferire significati di carattere psicologico o metafisico.</p> <p>Testi non continui: Scorrere un testo lungo e dettagliato al fine di individuare informazioni pertinenti, spesso in mancanza di un modello grafico di riferimento – etichette, formattazione speciale ecc. – per localizzare informazioni diverse da comparare o combinare fra loro.</p>		
Livello 3	Localizzare singole informazioni, ciascuna delle quali potrebbe dover soddisfare molteplici criteri, e, in alcuni casi, riconoscere il rapporto che le lega. Orientarsi fra informazioni fra loro contrapposte.	Integrare diverse parti del testo al fine di identificare l'idea chiave, di comprendere una relazione o di interpretare il significato di una parola o di una proposizione. Confrontare, contrapporre o classificare tenendo conto di molteplici criteri. Orientarsi fra informazioni fra loro contrapposte.	Stabilire legami o paragoni, fornire spiegazioni su un aspetto di un testo o valutarlo. Dimostrare una comprensione dettagliata del testo in relazione a nozioni familiari o che hanno a che fare con la vita quotidiana, oppure attingendo a nozioni meno comuni.
	<p>Testi continui: Utilizzare, laddove siano presenti, strutture testuali convenzionali e ricostruire connessioni logiche esplicite ed implicite, come relazioni di causa-effetto, presenti in diverse proposizioni o paragrafi al fine di localizzare, interpretare o valutare informazioni.</p> <p>Testi non continui: Esaminare una rappresentazione grafica alla luce di un'altra rappresentazione o di un altro documento, magari presentato in forma differente, oppure integrare diverse informazioni singole – di carattere spaziale, verbale o numerico – in un grafico o in una mappa al fine di trarre conclusioni sull'insieme delle informazioni rappresentate.</p>		
Livello 2	Localizzare una o più informazioni, ciascuna delle quali potrebbe dover soddisfare molteplici criteri. Orientarsi fra informazioni fra loro contrapposte.	Individuare l'idea chiave del testo, comprendere relazioni, creare o applicare semplici categorie oppure interpretare il significato di una parte limitata del testo nei casi in cui le informazioni non siano evidenti e siano necessarie semplici deduzioni.	Stabilire legami o paragoni fra il testo e nozioni di origine extratestuale oppure spiegare un aspetto del testo attingendo alla propria esperienza o alle proprie opinioni personali.
	<p>Testi continui: Ricostruire legami linguistici o tematici all'interno di un paragrafo, allo scopo di localizzare o interpretare informazioni, oppure sintetizzare informazioni presenti trasversalmente nel testo, o in parti del testo, allo scopo di dedurre l'intenzione dell'autore.</p> <p>Testi non continui: Dimostrare di afferrare la struttura sottesa ad una rappresentazione grafica – ad esempio un semplice diagramma ad albero o una tabella – oppure integrare insieme due informazioni provenienti da un grafico o da una tabella.</p>		
Livello 1	Localizzare una o più informazioni indipendenti ed espresse in modo esplicito, ciascuna delle quali soddisfa un unico criterio, in presenza di informazioni concorrenti deboli o in loro assenza.	Riconoscere l'idea chiave, o l'intenzione dell'autore, in un testo riguardante un argomento familiare nei casi in cui le informazioni necessarie siano evidenti.	Stabilire un semplice legame fra informazioni presenti nel testo e nozioni comuni legate alla vita quotidiana.
	<p>Testi continui: Utilizzare le ridondanze testuali, i titoli dei paragrafi o le principali convenzioni grafiche per formarsi un'opinione riguardo all'idea chiave di un testo oppure per localizzare informazioni espresse in modo esplicito in una parte limitata del testo.</p> <p>Testi non continui: Concentrarsi su singole informazioni indipendenti, solitamente raccolte in un'unica semplice rappresentazione grafica – ad esempio una mappa schematica o un grafico lineare o a barre che presenti poche informazioni espresse in modo diretto – e nella quale il testo sia costituito solo da poche parole o frasi.</p>		

Interpretare i livelli di literacy in lettura

Ciascun livello della scala rappresenta non soltanto una gamma di compiti – con le conoscenze e le abilità a essi associate – ma anche la gamma dei livelli di competenza dimostrati dagli studenti. Come osservato in precedenza, inizialmente i livelli erano stati stabiliti da un gruppo di esperti per rappresentare un insieme di quesiti con caratteristiche comuni. Tali livelli, tuttavia, condividono anche proprietà di tipo statistico. Si calcola, infatti, che lo studente che si colloca al livello medio di un certo livello sia in grado di eseguire un compito che si colloca al livello medio di quello stesso livello nel 62% dei casi. Inoltre, l'ampiezza di ciascun livello è determinata anche dal presupposto che uno studente, con un punteggio che si collochi all'estremità inferiore di un determinato livello, sia in grado di rispondere correttamente al 50% dei quesiti di un ipotetico test costituito da quesiti scelti a caso fra quelli che rientrano nel medesimo livello.

Poiché ciascuna scala rappresenta una progressione in termini di conoscenze e di abilità, uno studente che si colloca a un certo livello non dimostra di possedere solo le conoscenze e le abilità legate a quel livello, ma anche quelle legate ai livelli inferiori. Pertanto, le conoscenze e le abilità di ciascun livello si fondano su quelle del livello immediatamente inferiore e le comprendono. Ciò significa che uno studente cui si attribuisce una competenza di Livello 3 sulla scala di literacy in lettura è in grado di eseguire con successo i compiti che rientrano nei Livelli 1 e 2, mentre ci si attende che uno studente cui si attribuisce una competenza di Livello 1 o 2 possa rispondere correttamente a quesiti medi del Livello 3 in meno della metà dei casi. In altri termini, uno studente che si collochi a livelli inferiori al 3 dovrebbe ottenere un punteggio inferiore al 50% del massimo possibile in un ipotetico test interamente costituito da quesiti di Livello 3.

ESEMPI DI QUESITI

Lettura esempio 1: SCARPE SPORTIVE

Stare comodi nelle scarpe sportive

Per 14 anni il Centro di Medicina Sportiva di Lione (Francia) ha condotto ricerche sugli infortuni sofferti da giovani atleti e professionisti. Lo studio ha stabilito che il miglior rimedio è prevenire e... usare buone scarpe.



Colpi, cadute, usura e strappi ...

Il diciotto per cento dei giocatori dagli 8 ai 12 anni soffre già di lesioni al tallone. La cartilagine delle caviglie di un calciatore non sopporta bene i traumi e il 25% dei professionisti ha scoperto che essa costituisce un punto particolarmente debole. Anche la cartilagine della delicata articolazione del ginocchio può essere danneggiata in modo irreparabile e, se non si interviene correttamente fin dall'infanzia (10-12 anni), può portare a una artrosi precoce. Nemmeno l'anca non è esente da danni e, soprattutto un giocatore stanco, corre il rischio di fratture in seguito a cadute o scontri con la palla o con un altro giocatore.

Secondo la ricerca, i calciatori che praticano questo sport da più di dieci anni presentano escrescenze ossee sul tallone o sulla tibia.

Questo fenomeno è noto come il "piede del calciatore", una deformazione causata da scarpe con soles e collo troppo flessibili.

Proteggere, sostenere, stabilizzare, assorbire

Se una scarpa è troppo rigida, limita il movimento. Se è troppo flessibile, aumenta il rischio di lesioni e distorsioni. Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri. In primo luogo, deve **fornire protezione esterna**: resistere agli urti con la palla o con un altro giocatore, adattarsi alle irregolarità del terreno e mantenere il piede caldo e asciutto anche in presenza di freddo intenso e pioggia.

Deve **sostenere il piede**, in particolare l'articolazione della caviglia, per prevenire distorsioni, gonfiori e altri problemi che potrebbero avere conseguenze anche sul ginocchio.

Inoltre, deve garantire ai giocatori una buona **stabilità**, perché non scivolino su un terreno bagnato o slittino su una superficie troppo asciutta.

Infine, deve assorbire gli urti, in particolare quelli a cui vanno soggetti i giocatori di pallavolo e di pallacanestro, che saltano in continuazione.

Piedi asciutti

Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche le piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna. Il materiale ideale a questo scopo è il cuoio, che può essere impermeabilizzato per evitare che la scarpa si impregni alla prima pioggia.

Fonte: Reveu ID (16) 1-15 giugno 1997

SCARPE SPORTIVE è un brano di prosa di carattere informativo tratto da una rivista belga in lingua francese rivolta agli studenti adolescenti ed è classificato come testo appartenente a una situazione

di “lettura a fini di studio”. Uno dei motivi per cui questo brano è entrato a far parte dello strumento per la rilevazione delle competenze di lettura è il suo contenuto, che è considerato di grande interesse per la popolazione di riferimento di PISA, ovvero gli studenti quindicenni. L’articolo è corredato da un’accattivante figura in stile fumettistico ed è scandito da tioletti facili da ricordare. All’interno della categoria “testi continui” il brano costituisce un esempio di testo informativo in quanto presenta i punti essenziali di un costrutto mentale esponendo un insieme di criteri per valutare la qualità delle scarpe sportive in base al loro essere o meno adatte a giovani atleti. I quattro quesiti riferiti a questo stimolo coprono tutti e tre gli aspetti – individuare informazioni, interpretare e riflettere – ma sono tutti relativamente semplici, di Livello 1. Uno dei quesiti è presentato qui sotto.

Domanda 1: SCARPE SPORTIVE

Secondo l’articolo, perché le scarpe sportive non devono essere troppo rigide?

Punteggio 1 (392).

Risposte che fanno riferimento a una limitazione dei movimenti.

Questo quesito è classificato, in termini di aspetto, come “individuare informazioni”. Esso, infatti, richiede che chi legge prenda in considerazione un unico criterio per trovare una singola informazione esposta in forma esplicita.

Uno dei fattori che contribuiscono a determinare la difficoltà di un quesito è dato da quanto le parole usate nella domanda siano collegabili con quelle usate nel testo. In questo esempio, il lettore può far riferimento al termine “rigido” che appare tanto nel quesito quanto nella parte pertinente del testo e che, di conseguenza, rende semplice trovare l’informazione richiesta.

Un altro fattore che contribuisce a determinare la difficoltà di un quesito è costituito dalla collocazione dell’informazione all’interno del testo e dal risalto che le viene dato. Le informazioni che si trovano all’inizio di un testo, infatti, sono solitamente più facili da trovare. In questo caso, sebbene l’informazione richiesta per rispondere al quesito

si trovi circa a metà del testo, essa è posta tuttavia abbastanza in rilievo in quanto si trova all'inizio di una delle tre sezioni identificate da appositi titoletti.

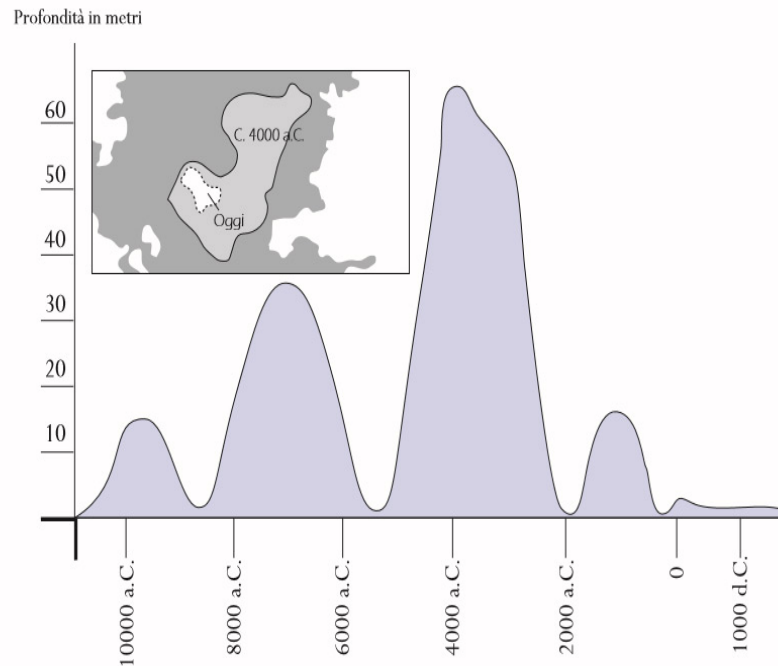
Un altro dei motivi che rendono il quesito relativamente semplice è il fatto che è possibile ricevere punteggio pieno anche riportando semplicemente la frase usata nello stimolo: "limita il movimento". Molti studenti, tuttavia, preferiscono dirlo con parole proprie, ad esempio: «Ti impediscono di correre bene» oppure «Così ti puoi muovere in libertà».

Un errore comune è quello di fornire risposte del tipo: «Perché hai bisogno di qualcosa che ti sostenga il piede», il che, sebbene sia un'idea presente nel testo, è l'esatto contrario della risposta voluta. Può darsi che gli studenti che danno questo tipo di risposta non facciano caso alla negazione espressa nella domanda ("...non essere troppo rigide"), oppure può darsi che associno in modo personale l'idea di "rigidità" a quella di "sostegno", finendo così con il far riferimento a una parte del testo non pertinente alla domanda. A parte ciò, le informazioni in concorrenza fra loro che potrebbero distrarre il lettore sono assai poche.

Lettura esempio 2: LAGO CIAD

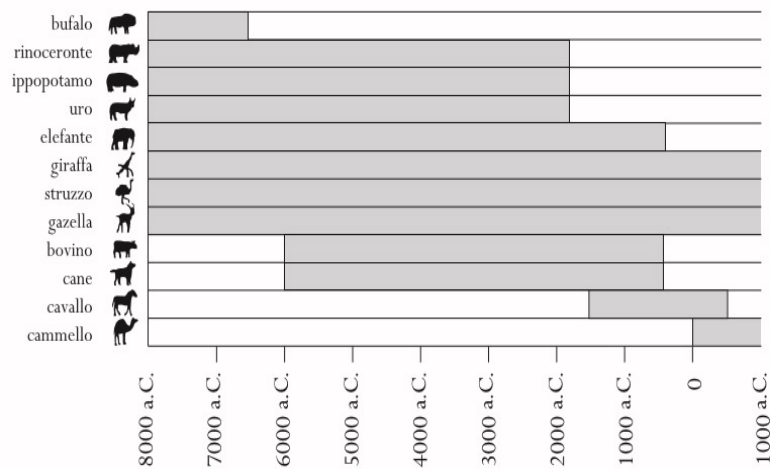
La Figura A mostra i cambiamenti di livello del lago Ciad, nel Nord Africa sahariano. Il lago Ciad è scomparso completamente intorno al 20.000 a. C., durante l'ultima era glaciale. È ricomparso intorno all'11.000 a.C. Oggi, il suo livello corrisponde all'incirca a quello che aveva nel 1.000 d.C.

Figura A
Lago Ciad: cambiamenti di livello



La Figura B mostra l'arte rupestre nel Sahara (antichi disegni o pitture ritrovati sulle pareti delle caverne) e le variazioni della fauna.

Figura B
Arte rupestre e variazioni della fauna nel Sahara



Fonte: Bartholomew Srl. 1988. Tratto da **The Time Atlas of Archeology** è qui riprodotto per gentile concessione della Casa Editrice Harper Collins.

La prova intitolata Lago Ciad presenta due grafici tratti da un atlante archeologico. La Figura A della prova è un diagramma lineare e la Figura B è un istogramma orizzontale, mentre un terzo tipo di testo non continuo è rappresentato dalla cartina del Lago Ciad riportata all'interno della Figura A. Due brevissimi brani in prosa completano lo stimolo, ma, poiché i quesiti che ad esso si riferiscono riguardano quasi esclusivamente le componenti non continue del testo, anche i due brani sono stati fatti rientrare, per quanto riguarda il formato, nella categoria dei testi non continui.

Attraverso la giustapposizione di più informazioni, l'autore invita il lettore a inferire l'esistenza di una connessione fra il cambiamento del livello dell'acqua del lago Ciad nel tempo e la presenza nei dintorni di determinate specie faunistiche in alcuni periodi specifici.

Si tratta di un tipo di testo che gli studenti possono facilmente incontrare in un contesto educativo. Ciò nonostante, poiché l'atlante è destinato a un lettore medio, nel quadro di riferimento per la literacy in lettura il testo è classificato, in termini di situazione, come "lettura ad uso pubblico". L'insieme dei cinque quesiti che accompagnano questo stimolo coprono tutti e tre gli aspetti. Un item, che illustra l'aspetto dell'interpretazione, è riportato di seguito.

Domanda 1: LAGO CIAD

Per rispondere a questa domanda devi integrare informazioni provenienti dalla Figura A e dalla Figura B.

La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uso dell'arte rupestre Sahariana è avvenuta

- A. all'inizio dell'era glaciale più recente.*
- B. verso la metà del periodo in cui il lago Ciad era al suo livello più alto.*
- C. dopo più di mille anni da quando il livello del lago Ciad cominciò a diminuire.*
- D. all'inizio di un periodo ininterrotto di siccità.*

Punteggio 1 (508).

La risposta corretta è l'alternativa C.

Questo quesito di interpretazione richiede allo studente di integrare fra loro le informazioni presenti in molte e diverse parti del testo non continuo per comprendere una relazione. In altri termini, occorre che lo studente metta a confronto le informazioni fornite dai due grafici.

Il fatto che si richieda di mettere in relazione le informazioni contenute in due diverse fonti contribuisce a rendere il quesito relativamente difficile. Un ulteriore fattore che contribuisce alla difficoltà dell'item, poi, è dato dal fatto che i grafici usati sono di due diversi tipi (un diagramma lineare e un istogramma) e che, di conseguenza, il lettore deve aver decodificato la struttura di entrambi per poter “tradurre” le informazioni pertinenti da una forma all'altra.

La maggioranza fra quanti non hanno scelto la risposta corretta ha optato per il distrattore D, “all'inizio di un periodo ininterrotto di siccità”. Se si ignorano i testi, la D sembra la più plausibile fra le risposte errate e il fatto che sia risultata così appetibile suggerisce che gli studenti si siano affidati a conoscenze extratestuali che possedevano piuttosto che far riferimento alle informazioni loro presentate nella prova.

Lettura Graffiti

Esempio3:

Sono furibonda: è la quarta volta che il muro della scuola viene pulito e ridipinto per cancellare i graffiti. La creatività è da ammirare, ma bisognerebbe trovare canali di espressione che non causino ulteriori costi alla società.

Secondo me gli edifici, le recinzioni e le panchine nei parchi sono opere d'arte in sé. È davvero assurdo rovinare l'architettura con i graffiti e, peggio ancora, il metodo con cui vengono realizzati distrugge lo strato di ozono. Davvero non riesco a capire perché questi artisti criminali si diano tanto da fare, visto che le loro "opere d'arte" vengono cancellate sistematicamente.

Perché rovinare la reputazione dei giovani dipingendo graffiti dove è proibito? Gli artisti di professione non appendono i loro dipinti lungo le strade! Al contrario, cercano fondi e diventano famosi allestendo mostre legalmente autorizzate.

Sui gusti non si discute. La società è invasa dalla comunicazione e dai messaggi pubblicitari. Simboli di società, nomi di negozi. Grandi poster che invadono i lati delle strade. Sono tollerabili? Sì, per la maggior parte. E i graffiti, sono tollerabili? Alcuni dicono di sì, altri no.

Chi paga il prezzo dei graffiti? In fin dei conti, chi paga il prezzo degli annunci pubblicitari? Giusto. Il consumatore.

Chi ha affisso i tabelloni, ha forse chiesto il vostro permesso? No. Allora perché chi dipinge graffiti dovrebbe farlo? Il proprio nome, i nomi delle bande e delle grandi opere pubbliche: non è solo una questione di comunicazione?

Pensiamo ai vestiti a strisce e quadri apparsi nei negozi qualche anno fa. E all'abbigliamento da sci. I motivi e i colori sono stati presi in prestito direttamente dai variopinti muri di cemento. È piuttosto curioso che questi motivi e colori vengano accettati ed ammirati, mentre i graffiti dello stesso stile sono considerati orrendi.

Tempi duri per l'arte.

Olga

Fonte: Mari Hamkala

Sofia

Lo stimolo di questa prova, proposto originariamente dalla Finlandia, è costituito da una coppia di messaggi affissi in una bacheca virtuale. I quattro quesiti che accompagnano lo stimolo simulano tipiche attività di comprensione della lettura, giacché tutti noi, quando leggiamo, spesso sintetizziamo, paragoniamo e mettiamo in contrapposizione fra loro idee provenienti da due o più fonti differenti.

Poiché erano pubblicati su Internet, i messaggi di Graffiti sono stati classificati, in termini di situazione, come "lettura ad uso pubblico. Nella più ampia classificazione dei testi continui, invece, essi sono stati classificati come "testi argomentativi", in quanto fanno delle asserzioni e cercano di far propendere il lettore per un determinato punto di vista.

Come nel caso di Scarpe sportive, il contenuto di Graffiti è considerato di un certo interesse per studenti quindicenni. Il dibattito

adombrato fra i due scriventi, ovvero se i “graffitari” siano da considerarsi artisti o vandali, dovrebbe rappresentare un reale argomento di discussione per gli studenti che rispondono al test. Uno dei quesiti che rappresenta gli aspetti della riflessione e della valutazione è riportato di seguito.

Domanda 1: GRAFFITI

In una lettera possiamo riconoscere il contenuto (le cose che dice) e lo stile (il modo in cui sono scritte).

Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento allo stile in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe.

Questo quesito richiede allo studente di servirsi delle proprie conoscenze sullo stile per valutare l'abilità di chi scrive mettendo a confronto i due messaggi. Nella categorizzazione secondo i cinque aspetti, il quesito è classificato come “riflettere sulla forma del testo e valutarla”, poiché, per rispondere, i lettori debbono far affidamento sulla propria idea di che cosa significhi scrivere bene.

Il “punteggio pieno” è stato assegnato a diverse risposte, comprese quelle che facevano riferimento al tono o alle strategie argomentative di uno o di entrambi gli scriventi, oppure alla struttura dei brani. Alcune risposte-tipo da “punteggio pieno” sono le seguenti: «Il messaggio di Olga è efficace per come si rivolge direttamente agli artisti dei graffiti»; oppure: «Secondo me il secondo messaggio è migliore perché contiene delle domande dirette che ti coinvolgono e ti fanno sentire come se prendessi parte a un dibattito e non a una conferenza».

Le risposte che non hanno ricevuto “nessun punteggio” erano spesso vaghe o riferivano un'opinione generica, senza alcun riferimento diretto al testo oppure trattavano del contenuto più che dello stile (ad esempio: «Sofia perché i graffiti sono una forma d'arte»).

CONCLUSIONI

La nozione di literacy in lettura va al di là della semplice misurazione della capacità di uno studente di decodificare e di comprendere in senso letterale l'informazione. Literacy in lettura significa anche comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti. Non solo, la definizione di literacy in lettura prende in considerazione anche l'importanza dell'essere competenti nella lettura per raggiungere i propri obiettivi e per svolgere un ruolo da cittadino attivo nella società.

È ormai generalmente riconosciuto che gli studenti si cimentano nella lettura in vari modi. PISA traccia una distinzione fra “testi continui”- quali gli articoli che uno studente potrebbe leggere in una rivista o in un giornale o in un romanzo - e testi “non continui”, quali grafici, tabelle, cartine e figure. Agli studenti, inoltre, vengono proposti diversi tipi di quesito: risposte a scelta multipla oppure a risposta aperta univoca o articolata.

I risultati della literacy in lettura, in PISA, sono presentati su tre sottoscale – individuare informazioni, interpretare il testo e riflettere e valutare. In seguito alla rilevazione di PISA2000, sono stati individuati 5 livelli di competenza per indicare la capacità dimostrata dagli studenti nelle prove di literacy in lettura. Al livello più alto si collocano studenti in grado di portare a termine compiti più difficili come, ad esempio, localizzare informazioni complesse all'interno di un testo che non è loro familiare e che contiene più informazioni in concorrenza fra loro, mentre, invece, gli studenti che si collocano al livello di competenza più basso sono in grado soltanto di localizzare le informazioni messe maggiormente in evidenza e con poche o nessuna altra informazione che si ponga in concorrenza con esse. Ci si attende che gli studenti che si collocano ai livelli più alti siano in grado di riflettere sugli obiettivi dell'autore di un determinato brano, mentre dagli studenti che si collocano ai livelli più bassi ci si aspetta che mettano semplicemente in rapporto le informazioni contenute nel testo con la propria esperienza quotidiana.

La literacy in lettura è stata il principale ambito di rilevazione nel primo ciclo di PISA e lo sarà nuovamente nel 2009. Per questo, il

quadro di riferimento per la literacy in lettura verrà rivisto alla luce degli sviluppi occorsi nel frattempo.

ATTIVITA' DI LETTURA

Nelle attività di lettura, l' alunno come lettore riceve e acquisisce come informazioni in entrata testi scritti prodotti da uno o più autori. Alcuni esempi di attività di lettura sono i seguenti:

- leggere per disporre un orientamento generale;
- leggere per ottenere informazioni;
- leggere per seguire istruzioni;
- leggere per piacere.

L'alunno può leggere:

- per captare l'idea generale;
- per conseguire informazioni specifiche;
- per conseguire un'informazione dettagliata;
- per captare implicazioni.

COMPRESIONE DELLA LETTURA IN GENERALE	
C2	Comprende e interpreta in maniera critica qualsiasi forma di lingua scritta inclusi i testi astratti e di struttura complessa o testi letterari e non. Comprende un' ampia gamma di testi lunghi e complessi.
C1	Comprende con tutti i dettagli testi estesi e complessi, sia quando si relazionano con la propria specializzazione sia quando non e'

	così, sempre che possa rileggere le sezioni difficili
B2	<p>Legge con un alto livello di indipendenza adottando lo stile e la velocità di lettura per diversi testi e finalità utilizzando fonti di riferimenti appropriate in maniera selettiva.</p> <p>Ha un ampio vocabolario attivo di lettura, ma può avere qualche difficoltà.</p>
B1	Legge testi semplici su fatti concreti che trattano temi relazionati con le loro specialità con un livello di comprensione soddisfacente.
A2	<p>Comprende testi brevi e semplici riguardanti tematiche quotidiane che abbiano un vocabolario molto frequente e quotidiano, o relazionato con il lavoro.</p> <p>Comprende testi brevi e semplici che abbiano un vocabolario molto frequente incluso una parte di termini di vocabolario a livello internazionale.</p>
A1	E' capace di comprendere testi molto brevi e semplici leggendo frase per frase, captando nomi, parole e frasi basilari, rileggendo quando ne ha bisogno

LEGGERE CORRISPONDENZA	
C2	Come C1
C1	Comprende qualsiasi corrispondenza facendo un uso sporadico del dizionario.
B2	Legge la corrispondenza relativa alla propria specialità e capta

	facilmente il significato essenziale
B1	Comprende la descrizione dei fatti, sentimenti e desideri che appaiono nelle lettere personali e si scrive abitualmente con un amico straniero.
A2	Comprende lettere semplici riguardanti tematiche quotidiane. Comprende lettere personali brevi e semplici
A1	Comprende brevi e semplici messaggi sulle cartoline postali

LEGGERE PER ORIENTARSI

C2	Come B2
C1	Come B2
B2	Cerca con rapidità in testi estesi e complessi per localizzare dettagli rilevanti. Identifica con rapidità il contenuto e l'importanza delle notizie, degli articoli e informazioni su un'ampia serie di tematiche professionali e decide se è opportuna un'analisi più approfondita.
B1	E' capace di consultare testi estesi con lo scopo di trovare l'informazione desiderata, e sa raccogliere informazioni che vengono da varie parti del testo con il fine di realizzare un compito specifico.
B1	Trova e comprende informazioni rilevanti su materiali scritti di uso quotidiano, come per esempio lettere, cataloghi e documenti

	ufficiali brevi
A2	<p>Trova informazioni specifiche su materiali scritti di uso quotidiano, come annunci, prospetti, menù, o carte dei ristoranti, liste ed orari.</p> <p>Localizza informazioni specifiche nelle liste e isola l'informazione richiesta (per esempio, sa utilizzare le pagine gialle per cercare un servizio o un negozio).</p> <p>Comprende segnali che si trovano nei luoghi pubblici come strade, ristoranti, stazioni ferroviarie, e in luoghi di lavoro, per esempio: indicazioni per andare in luogo, istruzioni e avviso di pericolo.</p>
A1	Riconosce nomi, parole e frasi semplici che appaiono nei segnali e nelle situazioni più correnti.

LEGGERE CERCANDO INFORMAZIONI E ARGOMENTI	
C2	Come C1
C1	Comprende con tutti i dettagli un'ampia serie di testi estesi e complessi che incontra nella vita sociale, professionale o universitaria, e identifica dettagli sottili che includono attitudini e opinioni sia implicite sia esplicite.
B2	<p>Consegue informazioni, idee e opinioni che provengono da fonti specifiche nel proprio settore d'interesse.</p> <p>Comprende articoli specializzati con l'utilizzo sporadico del dizionario che gli permette di confermare la sua interpretazione della terminologia.</p>

	Comprende articoli e informazioni relative a problemi attuali nei quali gli autori adottano posizioni o punti di vista concreti.
B1	<p>Identifica le conclusioni principali nei testi a carattere chiaramente argomentativo.</p> <p>Riconosce l'argomento che gli viene presentato anche se non necessariamente con tutti i dettagli.</p> <p>Riconosce idee significative di articoli di giornali semplici che riguardano tematiche quotidiane</p>
A2	Identifica informazioni specifiche su materiali scritti, come per esempio, lettere, cataloghi e articoli brevi di giornale che descrivono fatti determinati.
A1	E' capace di captare il senso del materiale scritto riguardante informazioni semplici e descrizioni brevi, soprattutto, se c'è un appoggio visuale.

LEGGERE ISTRUZIONI

C2	Come C1
C1	Comprende con tutti i dettagli istruzioni estese e complesse riguardanti macchine o procedimenti nuovi, sia se le istruzioni sono relazionate alla propria specialità sia no, sempre che possa rileggere le sezioni difficili.
B2	Comprende istruzioni estese e complesse, incluso dettagli su condizioni e avvertenze sempre che possa rileggere le sezioni

	difficili.
B1	Comprende istruzioni semplici scritte con chiarezza relative ad un argomento
A2	Comprende norme per esempio di sicurezza che siano espresse con un livello di lingua semplice. Comprende istruzioni semplici su argomenti di uso frequenti come per esempio un telefono pubblico.
A1	Comprende indicazioni scritte se sono brevi e semplici (per esempio andare da un luogo ad un altro.

Il docente dovrà tener presente e, in ogni caso, determinare:

- Per quale finalità dovrà l 'alunno apprendere a leggere
- Che modalità di comprensione di lettura l'alunno realizzerà.

PARLARE

Saper parlare, saper ascoltare, comunicare con madrelingua o con persone con cui comunque si ha in comune la lingua straniera, interagire, mettere in pratica ciò che si è appreso, usare le proprie conoscenze per trasmettere significati. Sono tutti obiettivi, raggiungibili con l'apprendimento formale di una lingua straniera, che presuppongono l'attenzione viva e costante su alcuni aspetti del processo di acquisizione linguistica, quale *in primis* il concetto secondo cui la lingua è strumento di comunicazione prima di tutto orale.

L'abilità di produzione orale nelle sue varie sfaccettature acquista dunque centralità nel percorso di studio, a differenza di quanto spesso è avvenuto in passato, quando l'enfasi era posta non tanto e prevalentemente sul saper fare con la lingua, sul suo uso comunicativo, ma piuttosto, come nel caso del primo esempio, su aspetti formali di conoscenza dei meccanismi che la governano, finalizzando lo studio principalmente alla gestione di testi scritti.

Nell'attualità il panorama è cambiato radicalmente grazie all'evoluzione in senso comunicativo della glottodidattica e allo sviluppo delle comunicazioni nel mondo d'oggi: ad esempio è semplice e relativamente economico ascoltare o vedere trasmissioni in lingua inglese alla radio o in televisione, via satellite o spesso attraverso i normali canali di diffusione.

Comprendere tra gli obiettivi dell'insegnamento linguistico quella che con termine inglese chiameremo *fluency* a partire fin dai livelli più bassi è una necessità non solo metodologica: a livelli iniziali gli studenti avranno scarsissime conoscenze linguistiche, ma spetta all'insegnante creare le condizioni affinché con i pochi elementi in loro possesso riescano a comunicare in modo attivo.

Questo, se frutto di un processo impostato in maniera corretta, cioè senza portare a generare situazioni di *stress* emotivo, nella maggior parte dei casi aiuta a mantenere alta la motivazione all'apprendimento.

Una distinzione che pare opportuno portare all'attenzione del lettore riguarda i concetti *informare* e *interagire*, cioè gli scopi principali della comunicazione orale. In effetti se lo scritto offre possibilità aggiuntive quali quella di una comunicazione introspettiva particolare tipica del diario ad esempio, il parlato può essere più logicamente suddiviso tra atti comunicativi monodirezionali, intesi a fornire informazioni e atti almeno bidirezionali in cui la valenza comunicativa si associa a quella interattiva.

La prima tipologia di produzione orale può essere riscontrata ad esempio nelle informazioni date dagli annunciatori o dai giornalisti televisivi o radiofonici, dagli annunci nelle stazioni ferroviarie o negli aeroporti, dal professore che tiene una conferenza *ex cathedra*, ecc. In realtà questa natura monologica si riscontra in casi meno frequenti rispetto a quelli rappresentati dalla seconda tipologia, quella cioè in cui l'interazione è la caratteristica principale.

L'importanza che l'interazione assume nella comunicazione orale induce a completare l'abilità primaria del parlare con una serie di sotto-abilità che la trasformano, tra esse primeggiano le abilità legate alla negoziazione di significati e alla gestione dell'interazione.

Fanno parte della gestione dell'interazione, a conti fatti, le scelte linguistiche e culturali necessarie per rendere efficace la comunicazione, come ad esempio l'opzione per un registro formale o informale.

Il ruolo e l'importanza dell'abilità di produzione orale devono essere negoziati con gli studenti all'inizio del corso e in seguito sottolineati ogni qualvolta l'insegnante lo ritenga necessario.

Si tratta infatti di instaurare con la classe un rapporto basato su un contratto formativo che prenda in considerazione alcune condizioni di partenza che dovranno trovare un giusto equilibrio: da un lato l'impostazione didattica dell'insegnante che in una moderna prospettiva metodologica di tipo comunicativo e umanistico-affettivo tiene ampiamente conto del fatto che insegnare a parlare è una delle priorità dell'insegnamento linguistico. Dall'altro i bisogni degli studenti che a volte non coincidono con l'impostazione dell'insegnante e/o del testo in adozione: non è raro, soprattutto in alcuni contesti educativi che risentono fortemente di tradizioni glottodidattiche di tipo formalistico, incontrare studenti che di fronte a un approccio di tipo comunicativo richiedono un intervento descrittivo e basato sulla grammatica o l'elencazione del lessico da parte dell'insegnante.

Non ultimo vi è, in molti casi, quanto si riferisce al progetto educativo che l'istituzione esige e impone e che potrebbe essere in contrasto con le esigenze degli studenti o l'impostazione metodologica del docente.

Solo se esiste un accordo e un'identità di vedute sugli obiettivi del corso è logico e realistico supporre che i momenti di possibile difficoltà legati al processo di apprendimento vengano superati.

Le tecniche di produzione orale

Assieme alla promozione di formati di attività basati su frequenti momenti di lavoro collaborativo in coppia o a gruppi, la didattica dell'approccio comunicativo propone e incoraggia la creazione di attività realmente comunicative, cioè caratterizzate da un reale scambio di informazioni, dove in termini tecnici vi è un *information gap*, un vuoto informativo che il lavoro degli studenti porterà a colmare.

È solo attraverso dinamiche di questo tipo che si arriva

all'acquisizione della lingua.

A seconda del livello di conoscenze degli studenti le attività proposte potranno avere caratteristiche diverse, ma un unico minimo comune determinatore: la presenza del vuoto informativo.

Descrizione di immagini

Una tipologia di attività in cui è facilmente percepibile la differenza tra attività realmente comunicative e attività scolastiche disegnate solo come pratica linguistica è la descrizione di immagini.

Infatti a seconda della gestione dell'attività si può dare vita a situazioni in cui gli studenti si trovano di fronte a un vero vuoto informativo oppure a un'attività in cui l'informazione viene scambiata senza un reale bisogno comunicativo.

Se entrambi i membri di una coppia si trovano davanti alla stessa immagine senza alcuna differenza e il compito che devono svolgere consiste nella descrizione di quanto vedono, l'attività risulta essere non comunicativa. Se al contrario si forniscono loro due immagini leggermente modificate contenenti cioè delle differenze diventa molto più interessante attraverso uno scambio di informazioni giocato *sull'information gap* procedere alla scoperta comunicativa delle differenze.

Descrizione di persone, oggetti, luoghi

Allo stesso modo in cui si procede per la descrizione di immagini si può invitare gli studenti ad altre descrizioni.

I limiti di questa attività sono ravvisabili, come per la precedente, nella necessità e a volte difficoltà di creare delle situazioni realmente comunicative.

Per ovviare a questo problema è buona norma cercare di motivare gli studenti attraverso un approccio *problem-solving* possibilmente di tipo ludico, in cui i discenti sono spinti a cercare di indovinare gli

elementi informativi mancanti al fine di raggiungere uno scopo come quello della vittoria in una gara di abilità e fortuna.

Va notato che se da un lato i *giochi di produzione orale* possono incentivare la comunicazione e migliorare la riuscita delle attività, dall'altro l'equilibrio tra collaborazione e competitività va ricercato in maniera costante.

Si può giocare, si può essere antagonisti in un momento del lavoro in classe, senza per questo perdere di vista lo spirito collaborativo su cui molta parte della didattica umanistico-affettiva si basa.

Dialogo

La ripetizione di un dialogo imparato a memoria, come già abbiamo avuto modo di notare, ha costituito l'attività orale per eccellenza almeno nelle fasi iniziali dello studio.

A questa tipologia decisamente arida possono essere apportate delle modifiche che rendano l'attività più comunicativa e stimolante.

Il dialogo rappresenta un momento fondamentale della comunicazione che coinvolge numerosi aspetti della conoscenza e sollecita svariati processi legati all'apprendimento.

Saper dialogare significa essere in possesso delle conoscenze e delle abilità necessarie per comprendere e produrre legate al mondo, alla cultura del paese o dei paesi dove si parla la lingua oggetto di studio. Ma in una dimensione interculturale tali conoscenze sono anche legate alle identità di chi parla una lingua in modo veicolare, come codice per la comunicazione internazionale.

Dialogare vuol dire inoltre riconoscere e saper interpretare il proprio ruolo sociale e quello degli interlocutori, nonché gli scopi della comunicazione.

Sono molteplici dunque gli elementi necessari per una corretta impostazione dell'interazione comunicativa che devono trovare la

giusta dimensione all'interno della lezione di lingua: si tratta di permettere lo sviluppo di un processo di apprendimento che coinvolge le regole della comunicazione a livello socioculturale o gli aspetti regionali e locali della lingua o le connotazioni gergali e i registri.

Oltre a questi ultimi fattori di tipo sociolinguistico di enorme rilevanza nei processi di interazione sono il tono della voce e l'intonazione che possono a seconda del loro impiego connotare in modo determinante la comunicazione e determinare tra i protagonisti rapporti che vanno ben al di là e in realtà prescindono da quanto la comunicazione verbale propone.

Appare in questo senso evidente che lo scenario dell'insegnamento, le situazioni che si creano e utilizzano per insegnare la lingua devono tenere nel dovuto conto lo stretto intreccio tra lingua e cultura/ civiltà che è tipico della glottodidattica fin dagli albori dell'approccio comunicativo e che, ancor prima, ha caratterizzato i metodi situazionali.

La pregnanza culturale dei modelli di lingua presentati deve risultare esplicita per lo studente e l'insegnante ed essere basata su uno sviluppo del sillabo delle situazioni e dei temi, degli argomenti di civiltà/ cultura, che risulta dall'applicazione di criteri di frequenza nella vita quotidiana.

Una tipologia di attività che può rendere il dialogo più stimolante e creativo è il *dialogo aperto* in cui lo studente è portato a interagire con un compagno o con una registrazione che propongono una delle parti del dialogo a cui lo studente deve rispondere seguendo un copione o liberamente fornendo le informazioni richieste.

È il caso ad esempio del colloquio di lavoro in cui lo studente deve fornire le risposte a domande che gli vengono fatte o al contrario crearne alcune per il compagno.

A livelli bassi o con studenti non molto rapidi nella produzione orale l'attività è possibile se si permette inizialmente una fase di riflessione e ricerca di eventuali termini da utilizzare oppure la lettura o l'ascolto delle battute del secondo interlocutore.

Il *dialogo a catena* può essere una variante interessante del dialogo e del dialogo aperto in quanto, in particolare se organizzato come attività di gioco a eliminazione, può permettere di creare battute, domande e risposte, utili a praticare le strutture, gli atti comunicativi, ecc. in possesso degli studenti.

L'insegnante fissa l'argomento o la situazione, ad esempio chiedere informazioni e comprare il biglietto del treno in stazione, e poi dà il via agli studenti per costruire il dialogo, una frase a testa, con eliminazione di chi commette errori. L'insegnante funge da arbitro.

Drammatizzazione

La drammatizzazione rappresenta una versione più ampia e complessa del dialogo, ma essenzialmente ripropone un grado piuttosto basso di creazione autonoma da parte dello studente.

Per dar vita a una drammatizzazione si recita un dialogo, un testo scritto apposta o tratto da un'opera letteraria o teatrale; gli studenti sono chiamati a interpretare i diversi ruoli avendo di norma appreso a memoria il testo.

Vi possono essere versioni più libere e linguisticamente complesse, a canovaccio, in cui gli studenti ricevono solo indicazioni sul personaggio da interpretare, sulla situazione, ma realizzano poi autonomamente la parte linguistica.

Role play

Quanto detto per la drammatizzazione a canovaccio porta al *role play*, tipologia di attività alla quale occorre dedicare qualche parola in più in quanto rappresenta una delle attività di produzione orale più

consuete ed efficaci.

A differenza della simulazione, tecnica in cui lo studente mantiene la propria identità ma viene indotto a compiere atti comunicativi in base a una situazione data, nel *role play* allo studente viene assegnato un ruolo altro da sé e spiegata una situazione in cui dovrà operare. Ad esempio: sei il nuovo fidanzato della madre di Samuele e Marina. TI presenti per la prima volta a casa portando un regalo a tutti. Ad altri studenti sono assegnati altri ruoli.

La chiave per l'esecuzione corretta dell'attività è l'improvvisazione. Improvvisare può costituire un processo motivante e creativo che, tuttavia, a molte persone, soprattutto agli adolescenti o a certi individui adulti, non risulta gradito.

Spesso si creano filtri affettivi dovuti ad ansia, paura di sbagliare o inibizione che mettono a rischio la riuscita dell'attività e possono generare danni negli studenti a livello psico-affettivo.

Per ovviare a tutto ciò, se il clima in classe e le dinamiche che si creano oltre alla non ferrea resistenza di tutti gli studenti lo permettono, è possibile cercare di aumentare le capacità immaginative e creative attraverso la visualizzazione, di cui si dirà più avanti.

Un altro vantaggio del *role play* è che permette di dar vita in classe a una simulazione che riprende le caratteristiche della vita reale, impegnando gli studenti in modo attivo e consente di approfondire aspetti non solo di tipo linguistico, ma anche para- ed extralinguistico.

Rispetto alla discussione e quindi alla esposizione delle proprie opinioni e convinzioni, l'assunzione di un ruolo altro da sé può indurre una sorta di effetto di estraniamento che consente una partecipazione attiva a chi, ad esempio, non ritiene le proprie idee degne di essere esposte ai compagni.

Non trascurabili risultano, tuttavia, i possibili problemi

organizzativi e legati alla gestione della classe.

Le dinamiche che si instaurano tra i partecipanti, il rumore che generano, le differenze di tempo e modalità nella esecuzione dell'attività da un gruppo all'altro, l'impegno e il tempo necessario per preparare l'attività, l'intervento della lingua materna, il prevalere di inibizioni e tratti caratteriali che non portano alla comunicazione, le difficoltà a esercitare un controllo e una supervisione da parte del docente, la necessità di spostare l'eventuale correzione a una fase successiva all'attività sono alcuni degli aspetti negativi che, comunque, anche in questo caso non dovrebbero indurre l'insegnante a desistere dall'utilizzo di questa tecnica¹.

Attività di discussione

Decisamente più libere e complesse per la ricerca, a volte necessaria, del lessico e delle strutture sono le attività di discussione.

Nel caso di attività basate sullo sviluppo di una discussione, di uno scambio di opinioni attorno a un argomento dato, il livello di conoscenze linguistiche gioca un ruolo notevole, ma non è l'unico fattore che può determinare la scelta dell'argomento attorno al quale creare le attività.

Determinanti o molto rilevanti sono la provenienza degli studenti, il sesso, l'età, l'estrazione sociale, le motivazioni che spingono allo studio della lingua.

Raccontare

Così come notato per la discussione, anche la narrazione, di qualsiasi tipo essa sia, è una forma di comunicazione orale piuttosto impegnativa che può configurarsi come momento di interazione in senso stretto, cioè con la partecipazione di almeno due interlocutori,

oppure può presentare, pur consistendo prevalentemente in un monologo, momenti interattivi derivanti dalla ricerca del consenso in chi ascolta da parte di chi parla, come nel caso di un esame orale ad esempio, o come quando si racconta una barzelletta, la fase dell'attesa della risata finale preceduta dalla necessità di mantenere viva la curiosità dell'ascoltatore.

A seconda del livello di supporto che viene fornito attraverso strumenti diversi (immagini, fumetti, preventiva lettura, ascolto, visione di un testo) l'attività di produzione risulta più o meno complessa.

Nel momento in cui lo studente viene abbandonato a un'operazione di creazione libera, i meccanismi che si innescano a livello cognitivo sono più ambiziosi e di più difficile applicazione.

Nella pratica quotidiana, così come avviene nel caso di attività basate sulla discussione, il raccontare ha bisogno di una fase a volte anche laboriosa di preparazione che permetta agli studenti di "entrare" a poco a poco nel compito richiesto. Si dà vita solitamente ad attività integrate in cui la produzione orale costituisce un momento, di norma conclusivo, di un percorso.

È possibile presupporre diverse tipologie di racconto: basato sull'esperienza vissuta (raccontare cosa si è fatto il giorno del proprio ultimo compleanno), sulla narrazione di una storia inventata o, ad esempio, della trama di un film o di un libro, o ancora sul racconto di una barzelletta.

Anche a livello accademico può rendersi necessario applicare strategie che portano al racconto, oltre al caso già menzionato dell'esame orale: rientra in questa tipologia la lezione, la conferenza tenuta in lingua straniera o la presentazione, nel corso di un seminario o in ambito aziendale, di un qualsiasi rapporto orale ai colleghi.

Un ottimo modo per agevolare il compito è dato dall'utilizzo di strumenti delle nuove tecnologie, quali i programmi per creare presentazioni.

L'impiego di tali strumenti può indurre l'insegnante ad affiancare all'attività di produzione orale un momento di produzione scritta, oltre che di ricezione scritta o orale per la ricerca del materiale necessario alla costruzione della presentazione.

Infatti, per costruire ad esempio le diapositive di testo da proiettare durante una presentazione orale, gli studenti devono prima di tutto creare parte del testo in forma scritta.

Si tratta di un'attività complessa perché obbliga lo studente a operazioni che sollecitano notevolmente abilità cognitive quali la capacità di sintetizzare e riassumere.

Da quanto affermato finora risulta evidente come la creazione di percorsi finalizzati alla produzione orale basata sul raccontare richieda un importante impiego di energie e tempo.

D'altro lato, tuttavia, diventa pressoché improponibile gettare gli studenti nel vivo dell'attività di produzione senza le adeguate misure di controllo e guida.

Interagire attraverso le tecnologie: il telefono e la videoconferenza

L'insegnamento dell'uso del telefono e di strumenti a esso collegati quali la segreteria telefonica è diventato uno degli elementi caratterizzanti il sillabo sia della produzione, che della ricezione orale non solo in corsi specialistici, ad esempio di lingua commerciale, ma anche, sebbene in tono minore, di un qualsiasi corso di lingua straniera per scopi generali.

Ciò a causa della rilevanza che questo tipo di comunicazione ha assunto nella società moderna.

A esso si affiancano nuove opportunità offerte da strumenti quali la

videoconferenza.

Per l'insegnamento di diverse lingue straniere vengono da anni offerti corsi specifici impartiti esclusivamente via telefono o attraverso il *zueb*.

Ma anche, senza ipotizzare l'impiego immediato di questi strumenti in classe, lo sviluppo delle abilità legate alla comunicazione telefonica permette di creare innumerevoli occasioni di pratica orale.

Una possibilità per realizzare un'attività di simulazione che quantomeno non spinga gli studenti a usare forme di comunicazione non linguistica, è disporre i partecipanti all'attività schiena contro schiena e poi dar vita a telefonate simulate. In questo modo si riproduce il modo di comunicare senza il supporto dell'elemento visivo come avviene nella realtà quando si utilizza il telefono.

La videoconferenza aggiunge alla comunicazione linguistica orale tutto ciò che caratterizza la comunicazione in presenza di un contatto visivo, seppure al momento attuale con qualche limitazione, dovuta ad esempio, a volte, alla non perfetta sincronizzazione dell'immagine e del sonoro sullo schermo.

La visualizzazione

Tra le possibili tecniche utilizzabili per variare l'approccio alla produzione linguistica e cercare di migliorare le *performance* degli studenti, ma soprattutto per aiutare quegli individui che sono in difficoltà per varie ragioni nell'impiego orale o scritto della lingua, proponiamo la visualizzazione.

La capacità di crearsi delle immagini mentali per migliorare la memoria è stata oggetto di studi e approfondimenti, fin dall'antichità².

Molti studenti, consciamente perché addestrati in tal senso, o in modo più o meno casuale attraverso lo sviluppo di tecniche di questa

natura, sono in grado di associare le immagini con le parole, in particolare per la fissazione mnemonica del lessico della lingua straniera.

La visualizzazione rientra, almeno in parte, in questa tipologia di tecniche, ma è più complessa e oltre a essere utilizzabile per permettere la memorizzazione del lessico è estremamente efficace per un superamento o la prevenzione dell'insorgenza di filtri affettivi e per lo stimolo e miglioramento delle capacità creative dei discenti.

Visualizzare vuol dire vedere, immaginarsi, ricordare mentalmente, un fatto, un oggetto, una persona, una situazione.

Alla base vi è normalmente il ricordo o più in generale la propria conoscenza e le proprie convinzioni riguardo al mondo. Ad esempio: se a una persona che non è mai stata in Italia viene chiesto di visualizzare immagini che descrivono Firenze, la sua mente proporrà risultati che saranno frutto di quanto questa persona sa o pensa di sapere su questa città o in alternativa creerà immagini che considera verosimili.

Non è questa la sede per approfondire gli aspetti neuropsicologici di questi meccanismi.

La visualizzazione come processo fortemente basato sull'associazione di idee, può essere generata in maniera incontrollata, ricordiamo la famosa *madeleine* di Proust, oppure attraverso una guida esterna al soggetto che accompagna e in parte detta i ritmi del percorso.

È questa seconda tipologia che ci interessa per coglierne le possibili ricadute nell'insegnamento delle lingue straniere.

Chiunque è in grado di visualizzare, anche chi non ha mai pensato di sviluppare questa tecnica per scopi legati all'apprendimento.

Condizione indispensabile perché si inneschi la visualizzazione è far percorrere a un individuo un cammino che conduce ad attivare mentalmente i canali della percezione basati sui sensi. Quindi visualizzare sì immagini, ma anche suoni, sapori, odori, sensazioni.

La partecipazione emotiva del soggetto, la sua capacità di assaporare quanto viene visualizzato e di arricchirlo di emozioni è alla base della riuscita del processo di visualizzazione. Più si affina la capacità di ricordare o immaginare dettagli, più la capacità di visualizzazione si arricchisce e può essere d'aiuto in un qualsiasi percorso di apprendimento.

SCRIVERE

Standardizzazione della lingua: nello scritto, il tipo di lingua adottata fa solitamente riferimento a uno standard comprensibile anche al di là della dimensione locale. Si tende a usare espressioni con connotazioni sovraregionali, che non abbiano sapore dialettale o comunque localistico.

Questo avviene a maggior ragione in una lingua in cui esiste una forma scritta codificata e una forma orale il cui standard è di ben più recente determinazione ed è in costante e rapida evoluzione.

Organizzazione testuale: che si tratti di uno scritto formale o informale il testo necessita di un'organizzazione e una formulazione più attenta e precisa rispetto all'orale.

Verba volant, scripta manent il testo scritto permane, il lettore può, di norma, ritornare sul testo e approfondirlo, comprenderlo meglio, ecc.

Ciò comporta differenze di gestione del testo, rendendo meno rilevante, ad esempio, l'enfasi sulle parole chiave o la ripetizione dei concetti o l'integrazione del fatto linguistico con strumenti paralinguistici o d'altro genere, così come invece avviene nell'orale.

In buona parte sono dovute alla permanenza del testo scritto la densità e la natura esplicita che lo caratterizzano.

Di norma il testo scritto non presenta le ripetizioni tipiche dell'orale, gli usi pleonastici della lingua, o i riempitivi così spesso impiegati in orale.

Multimedialità e ipertestualità: ciò che non è permesso all'espressione orale è invece possibile per quella scritta e viceversa: se l'integrazione della comunicazione linguistica attraverso la gestualità è un dato pressoché costante nell'orale, nello scritto invece troviamo sempre più

spesso forme di compresenza e compenetrazione di vari media e strutture testuali.

L'ipertesto è la struttura di base di quella che oggi costituisce una delle forme più diffuse di testo scritto: la pagina *web*.

Apprendimento differito e formale: si tratta in questo caso di una caratteristica del modo in cui la scrittura viene appresa che influenza fortemente il processo di creazione.

Se la lingua madre viene acquisita attraverso l'orale fin dai primi momenti di vita del bambino e in modo informale, la lingua scritta è oggetto di un processo di apprendimento formale anni dopo l'acquisizione della lingua orale.

Ciò normalmente non avviene quando si tratta di una lingua straniera appresa in età adulta in contesto scolastico, ma è sempre più frequentemente il caso di milioni di adulti che emigrano verso paesi di lingua diversa dalla propria.

Rilevanza dell'interazione: la caratteristica di base della comunicazione orale è di norma, come si è visto, l'interazione, mentre per lo scritto questo dato, inteso come fruizione sincronica del testo con replica immediata da parte del lettore, non è che un'eccezione: di norma la risposta scritta o orale a un testo scritto, cioè la realizzazione di un processo interattivo compiuto, può *Registro formale*: di norma il registro formale è adottato nei testi scritti. Ciò comporta l'impiego di un lessico preciso e specifico, l'uso dell'astrazione, di strumenti referenziali e connettivi non utilizzati nell'orale che danno coerenza e consistenza al testo.

Nello scritto è più facile trovare una struttura della frase contenente proposizioni subordinate, anche se la paratassi, così utilizzata nell'orale, sta sempre più caratterizzando il modo di scrivere moderno.

Le tecniche di scrittura

Oltre alle tecniche che sono applicate all'ascolto, al parlare e allo scrivere (abbinamento, canzoni, cloze, completamento, dettato, domande aperte, domande chiuse, eliminazione progressiva, esplicitazione di connettivi e referenze, griglie e tabelle, incastro, interpretazione testuale, parafrasi, prendere appunti, quesiti vero/falso, riassunto, riempimento, risposte sì/ no, scelta multipla, traduzione, trovare l'errore e correggerlo), la composizione è la tecnica di scrittura per eccellenza. Scrivere un tema, anzi saperlo scrivere quasi per eredità genetica, è quanto veniva richiesto agli studenti italiani. Dopo l'assegnazione della traccia contenuta nel titolo, essi si trovavano di fronte al foglio bianco senza possibilità di fare ricorso a tecniche mai apprese in modo consapevole e, quel che è peggio, senza un obiettivo realmente comunicativo.

Le cose sono cambiate e quantomeno anche gli studenti italiani hanno cominciato a dover fare i conti con tipologie testuali che, pur avendo alla base l'aspetto compositivo, spaziano dall'articolo di giornale, al diario, alla relazione su un avvenimento, alla recensione, ecc.

Oggi giorno parlare di composizione in senso lato vuol dire riferirsi a una tecnica complessa che oltre a presupporre conoscenze e informazioni investe varie abilità cognitive.

La composizione è, dunque, l'espressione di un momento creativo da parte dello studente che si esplica, in modo più o meno libero, attraverso la lingua scritta.

In presenza di livelli iniziali o bassi di conoscenze linguistiche la composizione va comunque considerata come una delle tecniche

possibili. Spetta all'insegnante saper individuare il giusto equilibrio tra attività guidate e attività di produzione libera e trovare una dimensione comunicativa che possa risultare significativa e quindi fonte di motivazione per lo studente.

Il percorso didattico che porta al momento della creazione va predisposto con attività che propongano un percorso al termine del quale sia pensabile, ad esempio, chiamare gli studenti a scrivere un articolo, una lettera, un programma per un viaggio, le istruzioni o modalità d'uso di un prodotto, ecc.

Attività di comprensione audiovisiva

Nella comprensione audiovisiva l' 'alunno riceve simultaneamente un'informazione in entrata(input):

- comprende un testo letto a voce alta;
- vede la televisione, un video o un film con sottotitoli e discute;
- utilizza le nuove tecnologie (multimedia, cd-rom, etc)

VEDERE TELEVISIONE E CINEMA	
C2	Come C1
C1	Comprende film che utilizzano una quantità notevole di linguaggio colloquiale e di espressioni idiomatiche.
B2	Comprende la maggior parte delle notizie televisive e dei programmi di tematiche attuali; documentar, interviste, dibattiti etc.
B1	Comprende la maggior parte dei programmi televisivi riguardanti tema di interesse personale come per esempio

	<p>interviste brevi, conferenze articolate in forma relativamente lenta e chiara.</p> <p>Comprende molti film in cui gli elementi visuali e l'azione conducono gran parte dell'argomento e si articolano con chiarezza e con un livello di lingua semplice.</p> <p>Capta le idee principali dei programmi televisivi che trattano tematiche quotidiane quando si articolano con relativa lentezza e chiarezza.</p>
A2	<p>Identifica l'idea principale delle notizie televisive che riguardano avvenimenti, incidenti, ecc quando c'è appoggio visuale completare al discorso.</p> <p>E' capace di sapere quando hanno cambiato di tema nelle notizie televisive e di farsi un'idea del contenuto principale</p>
A1	Non ci sono descrittori disponibili

CONVERSAZIONE	
C2	Conversa adeguatamente, senza nessun limite linguistico in ogni tipo di situazione della vita sociale e personale
C1	Utilizza la lingua con flessibilità ed efficacia per fini sociali, incluso l'uso emotivo allusivo e divertente
B2	<p>Partecipa a conversazioni estese per la maggior parte dei temi generali.</p> <p>Riesce a parlare con nativi senza divertirli o infastidirli</p>

	<p>involontariamente, e senza esigere da loro un comportamento diverso da quello che avrebbero con un parlante nativo.</p> <p>Trasmette una certa emozione.</p>
B1	<p>Comprende ciò che dicono in una conversazione della vita quotidiana se articolata con chiarezza anche se a volte deve chiedere di ripetere parole e frasi.</p> <p>Stabilisce contatti sociali: saluti, presentazioni, ringraziamenti.</p> <p>Partecipa a brevi conversazioni in un contesto abituale.</p> <p>Si esprime con termini semplici e sa come ringraziare.</p>
A2	<p>Utilizza formule di cortesie semplici e quotidiane per salutare e dirigersi verso le persone.</p> <p>Realizza inviti e suggerimenti, e risponde a quelli che gli vengono fatti; sa esprimere ciò che gli piace e ciò che non gli piace.</p>
A1	<p>Comprende le espressioni quotidiane sempre che colui che parla collabora rivolgendosi a lui con un discorso chiaro e lento, e gli ripeta ciò che non capisce.</p>

CONVERSAZIONE INFORMALE (CON AMICI)	
C2	Come C1
C1	Comprende con facilità le interazioni complesse che trattano temi astratti, complessi e sconosciuti e che hanno luogo fra terze parti nei gruppi di discussione. E' perfettamente capace

	di partecipare ad esse.
B2	<p>Prende parte attiva nelle discussioni informali facendo commenti, esprimendo i propri punti di vista valutando proposte alternative, realizza ipotesi e rispondendo ad esse.</p> <p>Esprime e sostiene le sue opinioni dando spiegazioni, argomenti e commenti adeguati.</p>
B1	<p>Comprende gran parte di ciò che si dice intorno a lui sempre che gli interlocutori pronuncino con chiarezza e evitino un uso idiomatico.</p> <p>Comprende le idee principali di una discussione informale con amici sempre che il discorso sia articolata con chiarezza in lingua standard.</p>
A2	<p>Identifica il tema di una discussione se si parla lentamente e con chiarezza.</p> <p>Scambia opinioni su ciò che si può fare durante il pomeriggio, il fine settimana.</p> <p>Scambia punti di vista su temi pratici della vita quotidiana in forma semplice, quando si parla con chiarezza, lentamente e direttamente.</p>
A1	Non ci sono descrittori disponibili

INTERAZIONE e MEDIAZIONE

Per una completa padronanza della competenza comunicativa non possiamo trascurare nessuna di queste *language skills compresa l'interazione*.

In effetti, molte attività comunicative, come la conversazione e la corrispondenza, sono interattive cioè, i partecipanti si alternano come mittenti e destinatari, spesso con vari punti. In altri casi, come quando si registra o si trasmette il parlato o quando si inviano testi da pubblicare, coloro che emettono sono lontani dai destinatari, che non conoscono e a cui non possono rispondere. In questi casi si può considerare l'atto comunicativo come parlare, scrivere, ascoltare, leggere un testo. Nella maggior parte di questi casi, l'alunno che parla o autore di un testo scritto sta producendo il proprio testo per esprimere i propri significati; in altre parole sta utilizzando un canale di comunicazione con una o più persone che per un motivo o un altro non possono comunicare direttamente. Questo processo, può essere interattivo o meno. Molte situazioni presuppongono vari tipi di attività; per esempio in una lezione di lingue si può chiedere ad un alunno di ascoltare l'esposizione di un professore, di leggere un manuale in silenzio o a voce alta, di interagire con i suoi compagni in coppia o in gruppo, di scrivere esercizi. Il progresso nell'insegnamento delle lingue si evidenzia con maggiore chiarezza nella capacità che ha l'alunno di realizzare le attività sopra descritte e di mettere in pratica le strategie di comunicazione.

ATTIVITA e STRATEGIE di INTERAZIONE

Le attività e le strategie di interazione possono essere orali e scritte :

Attività di interazione orale

Nelle attività di interazioni orali, l'alunno si alterna come parlante e ascoltare con uno o più interlocutori per costruire, insieme, una conversazione mediante la negoziazione di significati seguendo il principio della cooperazione.

INTERAZIONE ORALE IN GENERALE	
C2	<p>Possiede un buon dominio di espressioni idiomatiche e colloquiali, è cosciente dei livelli connotativi del significato.</p> <p>Trasmette con precisione matrici del significato utilizzando, con precisione, un'ampia serie di processi di modifica. Sa sostenere le difficoltà con molta discrezione in modo che l'interlocutore riesce appena a darsi conto di ciò</p>
C1	<p>Si esprime con fluidità e spontaneità, quasi senza sforzo, ha un ampio repertorio lessicale che gli permette di sostituire le sue deficienze facilmente appena c'è una ricerca evidente di espressione o strategie da evitare, solamente una tematica concettualmente difficile può ostacolare un discorso fluido e naturale.</p>
B2	<p>Parla con fluidità, precisione ed efficacia su un'ampia serie di temi generali, universitari, professionali, o di tempo libero, marcando con chiarezza la relazione fra le idee. comunica spontaneamente e possiede un buon controllo grammaticale, adotta un livello di formalità adeguato alle circostanze.</p> <p>Partecipa alle conversazioni con gradi di fluidità e spontaneità che gli dà la possibilità di interagire con i parlanti nativi senza mettere tensione in nessuna delle parti. Mette in evidenza l'importanza personale di certi fatti e esperienze, esprime e difende punti di vista con chiarezza, dando spiegazioni e</p>

	argomenti adeguati.
B1	<p>Comunica con una certa sicurezza, sia nelle tematiche abituali sia in quelle poco abituali, relazionate con i propri interesse persali e le proprie specialità. scambia e conferma informazioni e spiega il motivo di un problema. E' capace di esprimersi su tematiche più astratte e culturali, come possono essere film, libri, musica ecc.</p> <p>E' capace di esprimersi con un repertorio linguistico semplice per confrontarsi con la maggior parte delle situazioni che si possono suggerire quando si viaggia. partecipa senza preparazione in conversazioni che riguardano temi quotidiani, esprime opinioni personali e scambia informazioni su tematiche abituali di interesse personale o pertinenti alla vita quotidiana (famiglia, tempo libero, lavoro, viaggi, etc).</p>
A2	<p>E' disinvolto in scambi semplici e abituali senza sforzarsi molto; risponde alle domande e scambia idee e informazioni su tematiche quotidiane.</p> <p>Comunica su tematiche semplici e abituali che richiedono uno scambio semplice e diretto di informazioni. E' disinvolto in scambi sociali molto brevi, ma non comprende sufficientemente in che modo mantenere una conversazione per proprio conto.</p>
A1	<p>Partecipa in conversazioni di forma semplice, ma la comunicazione dipende totalmente dal fatto che abbia ripetizioni a ritmo molto lento. Sa pianificare e contestare a domande semplici, rispondere alle affermazioni che si fanno su tematiche quotidiane.</p>

COMPRENDERE A UN 'ITERLOCUTORE NATIVO

C2	<p>Comprende a qualsiasi interlocutore, anche se nativo, persino quando si tratta di tematiche astratte e complesse di carattere specializzato senza che abbia la possibilità di parlare con un</p>
-----------	---

	accento che non sia quello standard.
C1	Comprende con dettagli i discorsi sulle tematiche astratte e complesse anche oltre il proprio campo di specializzazione, anche se può aver bisogno di confermare dettagli sporadici, soprattutto, se l'accento non è standard.
B2	Comprende con tutti i dettagli ciò che si dice in lingua standard, persino in un ambiente con un rumore di fondo.
B1	Comprende il discorso articolato con chiarezza se diretto a lui, anche se a volte dovrà chiedere che gli ripetano parole o frasi complete.
A2	<p>Comprende sufficientemente e si sa distrarre in scambi semplici e abituali senza molto sforzo.</p> <p>Comprende generalmente il discorso che gli viene rivolto con chiarezza su tematiche abituali, sempre che possa chiedere che gli ripetano o gli riformulino ciò che dicono.</p> <p>Comprende ciò che gli si dice con chiarezza e lentezza in conversazioni semplici e comuni; se l'interlocutore ha pazienza, è capace di farsi capire.</p>
A1	<p>Comprende espressioni correnti rivolte alla soddisfazione di necessità semplici e quotidiane sempre che l'interlocutore collabori rivolgendosi a lui con un discorso chiaro e lento, e gli ripeta ciò che non comprende.</p> <p>Comprende domande e istruzioni dirette a lui; chiaramente e lentamente comprende indicazioni semplici e brevi.</p>

Attività di interazione scritta

L'interazione attraverso la lingua parlata comprende attività come:

- passare e scambiare note, quando l'interazione parlata risulta impossibile ed inappropriata;
- corrispondenza per lettere, fax, posta elettronica, ecc;

- negoziare il testo di contrasti, comunicati, ecc. riformulando e scambiando errori, modifiche, correzioni di prove;
- partecipazione in conferenze attraverso il computer, collegato o meno a internet.

L'interazione faccia a faccia può supporre, naturalmente, una mescolanza di mezzi: parlati, scritti, audiovisivi, paralinguistici paratestuali.

INTERAZIONE SCRITTA	
C2	Come C1
C1	Si esprime con chiarezza e precisione, e si relazione con il destinatario con flessibilità ed efficacia.
B2	Esprime notizie e punti di vista con efficacia quando scrive e stabilisce una relazione con i punti di vista di altre persone.
B1	Trasmette informazioni e idee su tematiche sia astratte che concrete, verifica informazioni e idee su tematiche sia astratte sia concrete, verifica informazioni e chiede quando ci sono problemi o li spiega con precisione. Scrive lettere personali nelle quali chiede o trasmette informazioni semplici di carattere immediato, facendo vedere gli aspetti che ritiene importanti.
A2	Scrive brevi e semplici note su tematiche relative ad aree di certa importanza.
A1	Sa come ricevere e dare informazioni su dettagli personali per iscritto.

I docenti possono tener presente e , in ogni caso determinare:

- in che tipo di comunicazione interattiva dovrà partecipare l'alunno, in che modo l'apprenderà e che cosa ci si aspetta da lui.
- che ruolo l'alunno dovrà svolgere nell'interazione, come lo apprenderà e che cosa ci si aspetta da lui

STRATEGIE DI INTERAZIONE

L'interazione abbraccia sia l'attività di comprensione che quella di espressione, così come l'attività di costruzione di un discorso congiunto, e, pertanto, tutte le strategie di comprensione e tutte le strategie di espressione sono implicate nell'interazione. Ciò nonostante, il fatto che l'interazione orale supponga la creazione collettiva di significato mediante un certo grado di contesto mentale comune, la definizione di ciò che si deve considerare come data, l'origine delle persone, la convergenza degli uni con gli altri o la definizione e il mantenimento di una comoda distanza, generalmente in tempo reale, significa che, oltre alle strategie di comprensione e di espressione, c'è un tipo di strategie esclusive dell'interazione che ha a che fare con il controllo di questo processo, allo stesso modo, il fatto che l'interazione sia principalmente faccia a faccia suppone una abbondanza sia di termini testuali e linguistici sia caratteristiche paralinguistiche e contestuali, tutto ciò può arrivare ad essere più o meno elaborato, più o meno esplicito fino a quando il costante controllo del processo da parte dei partecipanti viene considerato appropriato. La pianificazione dell'interazione orale presuppone la messa in opera di schemi mentali o una "paleografia" (diagramma che rappresenta la struttura dell'interazione comunicativa) di scambi possibili e probabili delle attività che si svolgono e la considerazione della distanza comunicativa che c'è tra gli interlocutori con il fine di decidersi per opzioni e preparare il possibile sviluppo di tali interscambi (pianificazioni degli interscambi).

Durante l'attività, gli alunni adottano strategie di turni di parole per iniziare il discorso (prendere la parola), per consolidare la collaborazione nel compito da svolgere e mantenere vivo il dibattito (cooperazione interpersonale), per contribuire alla comprensione mutua e a mantenere un approccio preciso nei confronti del compito da sviluppare (cooperazione del pensiero) e affinché loro stessi possano chiedere aiuto nel momento in cui devono formulare qualcosa (richiesta di aiuto). Allo stesso modo della pianificazione, la valutazione avviene nei livelli comunicativi e fa da mediatore tra gli schemi mentali che si pensava di applicare e ciò che succede realmente (controllo degli schemi e della paleografia) e il grado in cui le cose funzionino come uno vuole (controllo dell'effetto e dell'esito);

i malintesi o le ambiguità inaccettabili provocano richieste di chiarimento e possono essere ad un livello linguistico o comunicativo (richiesta o offerta di chiarimento), così come l'intervento attivo per ristabilire la comunicazione e chiarire i malintesi quando è necessario (riparazione della comunicazione).

- pianificazione: cornice (selezione della paleografia), identificazione del vuoto delle informazioni e delle opinioni (condizioni di idoneità);

valutazione di ciò che si può dare per scontato;

pianificazione degli scambi.

- esecuzione: prendere la parola; cooperazione interpersonale, di pensiero; confrontarsi con ciò che non si aspetta; richiesta di aiuto.

- valutazione: controllo degli schemi e della paleografia; controllo dell'effetto e dell'esito.

- correzione: richiesta di chiarimento; offerta di chiarimento; riparazione della comunicazione

PRENDERE LA PAROLA (TURNI DI PAROLA)	
C2	Come C1
C1	Una frase appropriata di una serie di possibili enunciati di discorso per introdurre i suoi commenti adeguatamente con il fine di prendere la parola o guadagnare tempo per mantenere l'uso della parola mentre pensa.
B2	Interviene adeguatamente nella discussione, utilizzando il repertorio linguistico appropriato per farlo. Inizi, mantiene e termina il discorso adeguatamente, e termina la conversazione quando è necessario, anche se può capitare che non lo faccia sempre con eleganza. Utilizza frasi tipiche per guadagnare tempo e mantenere il suo turno mentre formula ciò che dirà.
B1	Interviene in discussioni su tematiche quotidiane utilizzando

	un'espressione adeguata per prendere la parola. Inizia, mantiene e termina conversazioni semplici faccia a faccia su tematiche che non sono quotidiane o di interesse personale.
A2	Utilizza tecniche semplici per cominciare, mantenere o terminare una conversazione breve. Inizia, mantiene e termina conversazioni semplici faccia a faccia. Sa come chiedere che gli prestino attenzione
A1	Non ci sono descrittori disponibili.

COOPERARE	
C2	Come C1
C1	Relaziona con destrezza il suo contributo con quello di altri parlanti.
B2	Può reagire adeguatamente e seguire ciò che apportano gli altri, in modo che contribuisce allo sviluppo della discussione. Contribuisce all'inizio della discussione su tematiche quotidiane, confermando la comprensione, invitando altre persone ad intervenire.
B1	Utilizza un repertorio basilare di lingua e di strategie per contribuire a mantenere una conversazione o una discussione. Riassume ciò che ha detto e in questo modo contribuisce a centrare la discussione. Ripete parte di ciò che qualcuno gli ha detto per confermare la mutua comprensione e contribuire allo sviluppo le idee in corso. Invita altre persone a partecipare nella discussione.
A2	Sa indicare che comprende ciò che si dice.
A1	Non ci sono descrittori disponibili

CHIDERE CHIARIMENTI	
C2	Come B2
C1	Come B2
B2	E capace di fare domande per dimostrare che ha compreso ciò che l'interlocutore ha voluto dire e riceve chiarimento degli aspetti ambigui.
B1	Chiede a qualcuno che gli chiarisca o elabori ciò che ha finito di dire
A2	Chiede con semplicità che gli ripetano ciò che hanno detto quando non capisce qualcosa. Chiede chiarimenti sulle parole chiave o enunciati che non ha compreso utilizzando frasi fatte . Sa come esprimere che non ha compreso qualcosa
A1	Non ci sono descrittori disponibili

ATTIVITA' e STRATEGIE di MEDIAZIONE

Nella attività di mediazione, il docente di lingua non si preoccupa di esprimere i propri significati, ma semplicemente di attuare semplicemente come se fosse un intermediario tra gli interlocutori che non possono comprendersi di forma diretta, normalmente, parlanti di diverse lingue. Esempi di attività di mediazioni sono l'interpretazione orale e la traduzione scritta così come il riassunto e la parafrasi di testi della stessa lingua quando il recettore non comprende la lingua del testo originale; per esempio

Attività di mediazione orale

- interpretazione simultanea (congressi, riunioni, discorsi formale, ecc)
- interpretazione consecutiva (chiacchiere di benvenuto, visita con guida, ecc)
- interpretazione informale:

- di visitatori stranieri nel proprio paese;
- di parlanti nativi all'estero;
- in situazioni sociali e in scambi comunicativi con amici, famiglia, clienti , ospiti stranieri, ecc;
- di segnali, carte di menù, annunci, ecc.

Attività di mediazione scritta

- traduzione esatta (per esempio, di contratti, di testi legali e scientifici, ecc)
- traduzione letteraria (novelle, opere di teatro, poesia, ecc)
- riassunto dell'essenziale (articoli di giornali e riviste, ecc) nella seconda lingua o tra la lingua materna e la seconda lingua
- parafrasi (testi specializzati per profani, ecc)

STRATEGIE di MEDIAZIONE

Le strategie di mediazione riflettono le forme di indirizzare le domande dell'uso limitato di risorse per far passare l'informazione e stabilire un significato equivalente. Questo processo può supporre una certa pianificazione previa per organizzare e sfruttare al massimo le risorse (sviluppo delle conoscenze previe; ricerca di appoggi; preparazione di un glossario) così come la considerazione della forma nella quale c'è bisogno di indirizzare il compito concreto (considerazione delle necessità dell'interlocutore selezione nella misura dell'unità di interpretazione). Durante il processo d'interpretazione, spiegazione o traduzione il mediatore ha bisogno di vedere ciò che viene di seguito mentre formula ciò che è stato appena detto, generalmente, facendo giochi di equilibrio con due diversi "frammenti o unità d'interpretazione simultaneamente (previsione). Deve annotare le forme per potere esprimere le cose affinché possa aumentare il suo glossario (annotazione di possibilità e equivalenze) e costruire "isole di affidabilità, (frammenti "prefabbricati"), ciò che libera capacità di processi per la previsione. D'altra parte, il mediatore deve anche utilizzare tecniche per evitare le incertezze e l'interruzione mentre mantiene la previsione (salvare ostacoli). La valutazione ha luogo a livello comunicativo (dimostrazione della congruenza) e a livello linguistico (dimostrazione della coerenza, e da questo momento, rispetto la traduzione scritta, provoca la correzione mediante la consultazione di opere di riferimento e di persone che abbiano conoscenza nel campo in questione (precisione mediante la consultazione del dizionario; consultazione di esperti e di fondi.

- Pianificazione: sviluppo delle conoscenze previe

ricerca di appoggi

preparazione di un glossario

considerazione delle necessità dell'interlocutore

selezione dell'unità di interpretazione

- Esecuzione: previsione cioè processo dell'informazione in entrata e formulazione dell'ultimo frammento simultaneamente in tempo reale

annotazione di possibilità e equivalenze

salvare ostacoli

- Valutazione: dimostrazione della coerenza delle due versioni

dimostrazione della consistenza dell'uso

- Correzione: precisione mediante la consultazione dei funzionari

consultazione di esperti e di fonti.

I docenti possono tenere presente che in ogni caso, determinare le attività di mediazione che dovrà realizzare l'alunno, in che modo le apprenderà e che finalità si vuole raggiungere a riguardo

Comunicazione non verbale: gesti e azioni

I gesti e le azioni che si accompagnano alle attività della lingua (normalmente attività orali faccia a faccia) comprendono:

- segnalare, per esempio, con il dito o, con la mano, con lo sguardo, con l'inclinazione della testa. Queste azioni si utilizzano con deittici (un insieme eterogeneo di forme linguistiche come avverbi, pronomi, verbi, ecc.) per identifica oggetti, persone ecc.

- dimostrazione, con deittici. Per esempio: "raccolgo questo e lo sistemo qui, in questo modo. Adesso, fate voi la stessa cosa".

- azioni osservabili con chiarezza, che possono essere riconosciute in testi narrativi, commenti, richieste, ecc.; per esempio: "non fare questo!", "ben fatto!" , "oh no lo ha buttato!".

In tutti questi casi, l'enunciato non può' essere interpretato a meno che non si percepisca l'azione.

I docenti possono tenere presenti e, in ogni caso, considerare:

- che destrezza dovrà acquisire l'alunno come l'apprenderà e che cosa ci si aspetta a riguardo, con la finalità di relazionare azioni con parole, e viceversa.

-In che situazioni dovrà metterle in pratica l'alunno, come le apprenderà e che cosa ci si aspetta a riguardo.

Azioni paralinguistiche

Le azioni paralinguistiche comprendono il linguaggio corporale paralinguistico che è diverso dai gesti e dalle azioni che vanno accompagnate da enunciati in cui ricorrono significati convenzionali e che possono variare da una cultura all'altra. Per esempio, in molti paesi europei si usano gesti (pugno chiuso per indicare protesta; espressioni facciali (sorridere o accigliare); posture (lasciarsi cadere pesantemente per indicare disperazione, o sedersi inclinandosi davanti per esprimere interesse); contatto visivo (uno sguardo fisso di incredulità o un cenno di complicità).

Molti effetti paralinguistici sono prodotti da combinazioni di tono, durata, volume e qualità della voce. Si dovrebbe fare attenzione nel distinguere la comunicazione paralinguistica dal linguaggio dei gesti. Il docente dovrà tenere presente in ogni caso determinare che comportamento paralinguistico della lingua dovrà riconoscere e comprendere l'alunno, in che modo l'apprenderà e che cosa ci si aspetta a riguardo. Concludendo si può affermare che sia l'interazione orale che quella scritta sono importanti per l'alunno al fine del raggiungimento di un grado di preparazione elevato nella lingua parlata, scritta, ascoltata, letta.