



### Comprendere per migliorare lo studio: analisi e riflessioni a partire da un'esperienza biennale di sostegno alle matricole universitarie

#### Reading comprehension for study improving: analyses and considerations about a biennial experience of assistance lab to freshman students

ELISA TRUFFELLI

Il problema dello scarso livello della comprensione del testo negli studenti riguarda, oltre che i vari gradi del percorso scolastico (cfr. IEA-ICONA, IEA-SAL, OCSE-PISA, ALL), anche l'istruzione universitaria come testimoniano i diversi studi realizzati in questo segmento di istruzione. Partendo da tali considerazioni in questo contributo vengono presentati i risultati di una ricerca che si è posta l'obiettivo di offrire un supporto ai lettori più "poveri" e comprendere le loro specifiche difficoltà.

Questi studenti sono stati individuati sulla base dei risultati di una prova di comprensione somministrata poco prima dell'inizio del percorso universitario a due coorti di matricole della Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna per un totale di 668 studenti. Attraverso l'analisi dei punteggi per tipo di abilità accertate dalla prova sono state individuate quelle più critiche per gli studenti e coerentemente a tali esiti sono stati progettati e realizzati specifici laboratori. L'analisi di quanto emerso ha permesso una conoscenza più approfondita del profilo dei lettori "poveri" e l'elaborazione di un bilancio dell'esperienza proposta.

*The problem about the low level of reading comprehension also covers students in the university population as shown by various studies in this segment of education. Starting from these considerations, this paper presents the results of a research whose aim is to provide support to "poor" readers and understand their specific difficulties.*

*These students were identified based on the results of a reading comprehension test administered before the beginning of the degree course to two cohorts of freshmen of the Faculty of Education in Bologna for a total of 668 students. Through the analysis of scores by type of skills assessed by the test, the most critical for students were identified and specific laboratories were designed and carried out in agreement with these outcomes. The attendees were interviewed. The analysis of the findings allowed for a better understanding of the "poor" readers profile and for assessing a balance of the proposed experience.*

**Parole chiave:** comprensione del testo, abilità di lettura, matricole universitarie, attività laboratoriali di supporto, istruzione superiore, ricerca empirica.

**Key words:** text comprehension, reading skills, low freshman students, laboratory activities, higher education, empirical study.

- Elisa Truffelli, ricercatrice del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", Università di Bologna – e-mail: elisa.truffelli@unibo.it

Il presente lavoro descrive le riflessioni di ricerca elaborate sulla base dello sviluppo di un percorso di sostegno rivolto alle matricole universitarie di alcuni corsi di laurea della Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna<sup>1</sup>. Il quadro problematico dal quale si è partiti si focalizza sulle competenze in lettura degli studenti che accedono all'università. Diverse ricerche svolte su questo tema (Santos, 1990; Carelli, 1996; Oliveira, 1996; Pellegrini, 1996; Tercanlioglu, 2004; White, 2004; Roberts J. C. & Roberts K.A., 2008; Guise, Goosney, Gordon & Pretty, 2008; Lei, Rhinehart, Howard & Cho, 2010) hanno evidenziato che molti studenti presentano un basso profilo rispetto alla literacy. Anche nei segmenti di istruzione precedenti emergono questi problemi,

come testimoniano i risultati delle principali indagini internazionali che si sono occupate di questo argomento (IEA-ICONA, IEA-SAL, OCSE-PISA, ALL).

È unanime ormai il consenso in ambito scientifico circa il fatto che la comprensione del testo è fondamentale sia per risolvere vari problemi di vita quotidiana (leggere segnali, etichette di cibi o tabelle orarie degli autobus), sia per identificare ed estrarre dai testi scritti contenuti specifici e quindi per apprendere dai testi (ad es. Lucisano, 1994). Il sostegno degli studenti rispetto alla literacy dunque può risultare un elemento importante, in quanto la lettura e la comprensione del testo rappresentano gli aspetti primari nell'attività di studio che uno studente a qualsiasi livello scolastico e anche all'università si trova a compiere.

In relazione a tali elementi, nella presente ricerca vengono analizzati i dati emersi nelle attività laboratoriali appositamente predisposte sulla base degli esiti di prove di comprensione di testi simili a quelli che sarebbero stati affrontati nel primo anno di università. Le prove sono state somministrate a due coorti di iscritti al primo anno dei corsi triennali della facoltà di Scienze della Formazione dell'ateneo bolognese, poco prima dell'inizio delle lezioni. In particolare viene delineato il profilo dei lettori "poveri" che hanno frequentato il laboratorio di supporto per metterne in luce caratteristiche, esperienze scolastiche in merito alla comprensione dei testi espositivi e argomentativi (maggiormente rappresentati nei testi d'esame) e i loro feed-back rispetto all'attività di laboratorio proposta.

## Presupposti teorici

La comprensione della lettura è essenziale non solo per l'apprendimento in ambito scolastico, ma anche per il successo professionale, per l'esercizio attivo della propria cittadinanza e per un apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Questo è riconosciuto anche dalla Comunità Europea nel documento *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo* (Parlamento europeo e del Consiglio, 2007); infatti tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente che permettono «la propria realizzazione personale, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva» al primo posto troviamo la «comunicazione nella madre lingua». Essa racchiude tra i suoi elementi costituenti anche la comprensione scritta:

1 Le attività realizzate in questa indagine rientrano nell'ambito dei progetti di ricerca "Prove iniziali formative" e "Progetto per il riallineamento degli iscritti al primo anno dei corsi triennali" con il coordinamento scientifico della Prof.ssa Maria Lucia Giovannini. Alla somministrazione delle prove hanno partecipato i dottori di ricerca e gli assegnisti di ricerca del gruppo coordinato dalla prof.ssa Maria Lucia Giovannini. I laboratori sono stati condotti dalla dott.ssa di ricerca in pedagogia sperimentale Claudia Tordi e dall'autrice del presente contributo.

«La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.» (Parlamento europeo e del Consiglio, 2007, p.4).

Diverse indagini internazionali (IEA-ICONA, IEA-SAL, OCSE-PISA, ALL) si sono occupate di indagare, tra le altre cose, il livello di competenza in lettura in un numero consistente di Paesi a partire dalla scuola primaria fino ad arrivare all'età adulta, anche in ragione dell'importanza che questa capacità riveste nello svolgimento dei compiti che ciascuno di noi affronta quotidianamente e nell'attività di studio.

Per quanto concerne quest'ultima ci preme sottolineare il riconoscimento anche nell'ambito universitario: nelle prove selettive di ingresso nei corsi di laurea ad accesso limitato nella maggioranza dei casi viene valutata, tra le altre cose, pure la comprensione del testo.

Tale scelta è supportata dalle argomentazioni di diversi studiosi. Per esempio Santos (1991) definisce l'abilità di lettura «fondamentale per lo studente universitario». Levine, Ferenz & Reves (2000) ribadiscono questo concetto, identificando l'abilità di lettura di testi accademici come «uno dei più importanti elementi che gli studenti universitari devono possedere» e Cabaroglu & Yurdaisic (2008) la ritengono «essenziale» per tutti i soggetti in apprendimento.

Quando ci si avvicina alla lettura dei testi presenti nei programmi di studio a livello universitario, il compito del lettore diventa più complesso. Questa difficoltà viene evidenziata da più autori. Bell & Limber (2010), per esempio, hanno osservato che «i testi universitari tendono a presentare frasi lunghe e difficili». Cabaroglu & Yurdaisic (2008) sostengono che le difficoltà si legano sia alla terminologia impiegata in questo tipo di testi, sia alla loro struttura: infatti, dalle interviste da loro effettuate con un gruppo di docenti universitari è emerso che gli studenti mostrano di possedere una scarsa conoscenza del lessico e della grammatica. Anche Lei, Rhinehart, Howard & Cho (2010) a conclusione del loro studio identificano nel possesso di un ampio bagaglio lessicale un elemento importante per una buona comprensione dei libri di testo universitari.

Roberts J. C. & Roberts K. A., (2008) aggiungono altri elementi problematici. Se infatti le loro ricerche convergono con quanto esposto sopra, poiché rilevano che gli studenti dichiarano di avere difficoltà principalmente nella comprensione della terminologia usata nei testi universitari, esse esaminano anche il processo di rielaborazione delle informazioni richiesto in questo segmento di istruzione: leggere a livello universitario, infatti, dal punto di vista di questi autori, implica il fatto di costruire significato, arrivare a un livello di comprensione profonda del messaggio e deve contribuire a portare gli studenti all'elaborazione di un costrutto forte, stabile e articolato rispetto all'argomento studiato. Fitzgerald (2004) nel presentare una rassegna delle competenze richieste alle matricole universitarie cita tra le altre anche il «possesso di un profilo di lettore di alto livello che include capacità di analisi e abilità critica», a dimostrazione dell'elevato grado di impegno cognitivo che la lettura e comprensione dei testi richiede all'università.

Le ricerche empiriche, d'altro canto, dimostrano che molti studenti universitari non presentano un livello di competenza in lettura adeguato per l'istruzione superiore (Santos 1990; Oliveira 1996; Pellegrini, 1996; Tercanlioglu 2004; White, 2004; Roberts J. C. & Roberts K. A., 2008; Guise, Goosney, Gordon & Pretty, 2008; Lei, Rhinehart, Howard & Cho, 2010).

Secondo White (2004) uno dei fattori alla base di questa problematica consiste nel fatto che l'insegnamento della lettura e il supporto agli studenti in questa attività terminano alla fine del ciclo di istruzione primaria.

Secondo alcuni autori anche se il meccanismo della lettura viene insegnato alla scuola

primaria, leggere per comprendere è un compito che deve essere coltivato per diversi anni e in una certa misura dovrebbe essere promosso anche dall'università: Centofanti, Ferreira, Del Tedesco (1997), per esempio, ritengono che i docenti universitari dovrebbero orientare gli alunni al perfezionamento di questa abilità, mentre secondo Roberts J. C. & Roberts K. A., (2008) essi dovrebbero dedicare una piccola parte del loro corso all'insegnamento di strategie di lettura efficaci per permettere agli studenti di raggiungere una piena comprensione dei testi che studiano.

Entrando maggiormente nel merito degli studi empirici che hanno trattato la competenza in lettura degli studenti universitari, si possono individuare due filoni. Il primo ha posto l'attenzione alle singole sotto-abilità implicate nella lettura (*reading skills*), per studiare i fattori che determinano una bassa performance e individuare così quali problemi si trovano a fronteggiare i lettori "poveri" (si veda ad esempio Jakson & Doellinger, 2002; Jakson, 2003; Holmes, 2009). Un secondo filone invece prende in considerazione i lettori di alto profilo e le strategie di lettura da essi impiegate, al fine di trasferirle ai lettori meno efficaci (per esempio Brookbank, Grover, Kullberg & Strawser, 1999; Tercanlioglu, 2004; Roberts J. C. & Roberts K. A., 2008; Cabaroglu & Yurdaisik, 2008; Lei, Rhinehart, Howard & Cho, 2010). Il presupposto che sta alla base di questo filone di studi consiste nella convinzione che gli studenti possono essere educati ad usare strategie di lettura efficaci, arrivando in tal modo a migliorare il loro livello di comprensione (Carrel, Pharis & Liberto, 1989).

Mokhtari (come citato da Tercanlioglu, 2004, p.565) ha suddiviso le strategie di lettura in tre categorie: quelle cognitive, quali l'analisi e la sintesi di ciò che viene letto, quelle metacognitive, ovvero quelle intenzionalmente pianificate per gestire la propria attività di lettura, come ad esempio l'autointerrogazione o la previsione dei contenuti che si stanno per leggere e infine quelle di supporto che corrispondono a tutti quegli interventi che aiutano il lettore a capire meglio il testo, come ad esempio il ricorso a un dizionario, la rilettura di alcune parti di testo o la sottolineatura dei concetti chiave.

Per quanto riguarda l'impiego di queste strategie, Teanlioglu (2004) afferma che i lettori "poveri" anche quando si avvicinano a diverse tipologie testuali usano sempre le medesime strategie. Inoltre, secondo lo studio di Bell & Limber (2010) e i precedenti studi sull'argomento cui essi fanno riferimento, i lettori di basso profilo sembrano ricorrere più spesso alla sottolineatura, evidenziando anche maggiori porzioni di testo rispetto ai buoni lettori. Questi ultimi, secondo Sousa (2006) pur facendo uso di tutti i tipi di strategie, prediligono le strategie metacognitive.

Molti studenti entrano in possesso di alcune di queste strategie di lettura principalmente attraverso un percorso di prove ed errori (Roberts J. C. & Roberts K. A., 2008), mentre si potrebbe trasferire questo bagaglio esperienziale agli studenti tramite un'azione didattica specifica.

Sia negli studi dedicati alle *reading skills* sia in quelli che si concentrano sulle strategie di lettura la focalizzazione è posta sul lettore.

Artis (2008) e White (2004) pur presentando tipologie diverse di interventi a supporto dei lettori "poveri", giungono entrambi alla conclusione che gli studenti devono imparare ad adattare il loro ritmo di lettura e le loro strategie al tipo di testo cui si trovano di fronte.

Nel presente studio si è partiti dal presupposto che l'orientamento al testo è indispensabile per indirizzare il lettore verso un'azione di lettura efficace e alla scelta delle strategie che possono essere più utilmente impiegate per diversi tipi di testo. Pertanto si è cercato di dare rilievo sia al lettore e alle strategie di lettura che utilizza, cercando di promuovere una riflessione metacognitiva su di esse, sia alle tipologie di testo che si incontrano più comunemente nello studio all'università, ovvero il testo espositivo e quello argomentativo e sulle difficoltà che tali tipologie possono presentare. Per la definizione di queste due tipologie di

testo si è fatto riferimento alle definizioni di Colombo (1992): per testo argomentativo si è inteso un «testo in cui l'emittente presenta una (o più) tesi su una materia che assume come controversa (o quanto meno controvertibile), presentando le proprie ragioni e ponendo il destinatario nella condizione di aderire o rifiutare», mentre il testo espositivo è stato definito come «testo in cui vengono presentate idee, che sono anche motivate e poste in relazione logiche e casuali, ma non si assume che siano controverse».

## Disegno della ricerca e fasi di svolgimento

L'impianto di questo studio biennale è stato focalizzato sull'individuazione e la raccolta di informazioni riguardo agli studenti con maggiori difficoltà nella comprensione del testo e sulla progettazione di un supporto mirato rispetto alle loro esigenze. Ciò ha comportato innanzitutto la misurazione del livello di comprensione attraverso una prova che è stata somministrata a un campione volontario di 668 matricole dei corsi triennali della Facoltà di Scienze della Formazione prima dell'inizio del primo ciclo di corsi negli a.a. 2005/06 e 2006/07. Contestualmente a questa fase sono stati raccolti anche dati sulle variabili anagrafiche e socioculturali di tutti i partecipanti.

Inoltre, per offrire un'attività di sostegno mirata si è resa necessaria un'analisi dei risultati della prova per ciascuna delle abilità accertate dalla stessa; sulla base degli esiti così ottenuti si è passati alla progettazione e realizzazione di interventi a supporto degli studenti con maggiori difficoltà. Questi ultimi sono risultati 82 nel primo anno e 113 nel secondo, per un totale di 195. Infine, per tracciare un bilancio dell'esperienza di supporto alla lettura offerta loro durante lo svolgimento dell'attività di supporto e al termine della stessa sono stati rilevati dati sulle esperienze pregresse di analisi dei testi degli studenti, sulle loro strategie di lettura e feed-back relativi ai laboratori.

Di seguito presentiamo nel dettaglio le fasi della ricerca.

- 1) Qualche mese prima dell'inizio dell'anno accademico le future matricole e i futuri iscritti al primo anno dei corsi triennali sono stati informati attraverso diversi canali comunicativi che si sarebbe svolta una prova di ingresso facoltativa, volta a misurare il loro livello di comprensione di testi simili a quelli che avrebbero affrontato nel corso del primo anno di università. Poco prima dell'inizio dei corsi è stata somministrata tale prova. Oltre a questa è stato somministrato un breve questionario conoscitivo dello studente. E' seguita una fase di analisi ed elaborazione dei dati statistica e docimologica, che ci ha permesso da un lato di suddividere i risultati della prova per tipo di abilità accertata e dall'altro di stabilire una soglia di accettabilità del livello di comprensione del testo. I risultati così elaborati sono stati restituiti individualmente a tutti i partecipanti all'indagine. Gli studenti che si sono collocati sotto la soglia sono stati invitati a partecipare a specifiche attività di supporto.
- 2) In ciascuno dei due anni accademici durante i quali si è svolta l'indagine sono stati progettati i laboratori di supporto, dedicati all'analisi e alle strategie di comprensione del testo espositivo e del testo argomentativo che costituiscono le due tipologie più rappresentate nei testi universitari del primo anno della facoltà dove si è realizzata l'indagine<sup>2</sup>. Durante i laboratori è stato anche chiesto agli studenti di rispondere ad alcune domande relative alle loro precedenti esperienze inerenti alla comprensione del testo, alle loro stra-

2 La scelta di queste due tipologie testuali si è basata sull'analisi dei testi di esame previsti nel primo anno accademico nei corsi di laurea attivi presso la Facoltà di Scienze della Formazione e coinvolti in questa indagine.

tegie di lettura con particolare riferimento all'attività metacognitiva che essi compiono come lettori: questi ultimi interrogativi avevano innanzitutto lo scopo di rendere gli studenti maggiormente consapevoli rispetto al processo di lettura e in secondo luogo ci hanno permesso di raccogliere informazioni utili a comprendere in modo più approfondito le loro caratteristiche.

- 3) Al termine delle attività di laboratorio attraverso interviste di gruppo è stato chiesto agli studenti di formulare un bilancio dell'attività formativa di supporto realizzata e di esprimersi in merito alla sua utilità e ai punti di forza e di debolezza che l'hanno caratterizzata.

## Partecipanti coinvolti

Lo studio è stato realizzato su due coorti di studenti iscritti al primo anno dei corsi di laurea di durata triennale della Facoltà di Scienze della Formazione<sup>3</sup>. Come nella maggioranza dei casi di studi che sono indirizzati alla comprensione della lettura in studenti universitari, la partecipazione all'indagine è stata volontaria.

Nell'anno accademico 2005/06 hanno partecipato alle prove di comprensione della lettura 365 studenti, mentre nell'anno accademico 2006/07 i partecipanti sono stati 303 per un totale complessivo sui due anni di 668.

Nelle successive fasi della ricerca sono stati individuati due sottocampioni: il primo, costituito da tutti gli studenti che si sono collocati al di sotto della soglia di accettabilità, era costituito da 195 studenti; il secondo, composto dagli studenti che hanno partecipato alle attività laboratoriali, contava 61 studenti.

L'età media dei partecipanti complessivi si attesta sui 21 anni, mentre la moda corrisponde a 19 anni. La percentuale di femmine sul totale del campione è intorno al 92% per entrambe le coorti. Ciò rappresenta una caratteristica tipica dei corsi di laurea attivi presso la Facoltà di Scienze della Formazione dove le iscrizioni storicamente registrano un numero molto consistente di femmine.

## Obiettivi e scelte metodologiche

Questa ricerca ha perseguito un duplice obiettivo. Da un lato la conoscenza delle caratteristiche e delle specifiche difficoltà dei lettori "poveri" in ingresso all'università. Dall'altro l'incremento del loro livello di comprensione dei testi espositivi e argomentativi, affinché questo possa avere una ricaduta positiva sulla loro attività di studio. Da questi scopi ne sono derivati altri.

Nella prima fase l'obiettivo che ha guidato l'indagine si può identificare con la conoscenza e dunque la misura del livello di comprensione del testo generale e specifico per ogni abilità nel campione di studenti che hanno partecipato all'indagine. Il raggiungimento di questo obiettivo ci ha permesso, nella seconda fase, di sviluppare azioni di supporto che, oltre a perseguire gli obiettivi generali già illustrati, avevano anche le seguenti finalità specifiche:

3 Educatore Professionale, Operatore Culturale, Formatore, Educatore di Nido e di Comunità Infantile. L'unico corso di laurea, peraltro quadriennale, escluso dalla presente indagine è stato quello di Scienze della formazione primaria, poiché essendo un corso a numero chiuso prevedeva già una prova di ingresso (in questo caso a carattere selettivo) per gli studenti.

- aumentare la consapevolezza in questi studenti delle strategie di lettura abitualmente impiegate;
- aumentare la loro capacità di individuare e distinguere testi espositivi e argomentativi;
- promuovere in questi studenti la riflessione metacognitiva sul processo di lettura.

Infine, nella terza fase si è cercato di raggiungere una conoscenza più approfondita delle caratteristiche dei lettori “poveri” attraverso la rilevazione di dati qualitativi. Oltre a questo la fase finale è stata orientata allo sviluppo di riflessioni e bilanci sull’esperienza svolta.

Tutte le informazioni raccolte sono state poi incrociate con le variabili quantitative relative alle caratteristiche anagrafiche e socio-culturali del campione.

La realizzazione della ricerca ha previsto l’adozione di metodologia e strumenti quantitativi e qualitativi.

La fase iniziale ha previsto la raccolta di dati quantitativi. Si è scelto di individuare e definire le abilità accertate dalla prova seguendo la classificazione presentata per l’indagine IEA-SAL (Corda Costa, Visalberghi, 1995), messa a punto dal Comitato Scientifico Internazionale IEA-SAL. Le abilità sono le seguenti:

- *abilità lessicale*: conoscenza del significato di uno specifico termine o sintagma;
- *localizzazione di informazioni*: capacità di cercare e identificare informazioni specifiche presenti nel testo;
- *elaborazione di inferenze*: capacità di ricavare nuove informazioni partendo da quelle contenute nel testo;
- *riconoscimento dell’idea principale*: capacità di individuare il tema centrale, lo scopo o il messaggio essenziale del testo o di ampie porzioni di esso.

Si è scelto di inserire nella prova testi simili a quelli che gli studenti avrebbero incontrato nel corso del primo anno di università (ovvero espositivi e argomentativi) e che non richiedessero come presupposto per la comprensione una conoscenza specifica e preliminare dell’argomento trattato. Sulla base del punteggio sull’intera prova ottenuto da ciascuno studente è stata calcolata la soglia di accettabilità al fine di individuare un sottocampione di studenti che presentavano maggiori difficoltà nella comprensione del testo. Per la determinazione della soglia di punteggio che discriminava tra lettori di basso profilo e non, si è fatto riferimento a Gattullo, Giovannini (1989). I punteggi degli studenti sono quindi stati ripartiti secondo la distribuzione pentenaria e la soglia è stata collocata «all’interno della ripartizione medio bassa» (ib. p.180) e più precisamente a metà della fascia D, identificando dunque come lettori poveri coloro che erano ricompresi tra la metà inferiore della fascia D e la fascia E.

Al termine della prova è stato somministrato un breve questionario strutturato contenente domande sulle caratteristiche anagrafiche e socio-culturali degli studenti.

Nella seconda fase dell’indagine si è scelto di offrire un supporto agli studenti risultati sotto la soglia di accettabilità tramite il laboratorio, per garantire l’integrazione del sapere e del saper fare. I laboratori sono stati approvati dalla Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna<sup>4</sup>. Come già anticipato le tipologie di testo usate nei laboratori sono state scelte tra quelle maggiormente rappresentate nei programmi di esame del primo anno nella Facoltà

4 La scelta delle date di realizzazione degli incontri è stata condizionata da istanze pragmatiche e da esigenze di ricerca: da un lato, infatti, si è tenuto conto della densa programmazione didattica della Facoltà di Scienze della Formazione, evitando sovrapposizione con altre attività di insegnamento, per favorire la partecipazione degli studenti; dall’altro si è scelto di anticipare il più possibile l’attività di supporto agli studenti, che è stata realizzata entro il primo semestre dell’anno accademico, affinché il supporto potesse essere fornito fin dai primi esami affrontati.

di Scienze della Formazione di Bologna. Dall'analisi dei libri di testo adottati in questi esami è emerso che i testi argomentativi ed espositivi sono le tipologie di testo più comuni. Durante i laboratori i testi sono stati scomposti e analizzati, allo scopo di rendere gli studenti maggiormente consapevoli delle differenze tra queste due tipologie testuali. Infine, è stata stimolata una riflessione circa le strategie di lettura più adatte per ciascuna tipologia di testo e le strategie comunemente più adottate da ciascuno studente.

Nell'ultima fase sono stati raccolti dati qualitativi attraverso interviste di gruppo strutturate.

La griglia di intervista ha previsto i seguenti punti:

- esperienze precedenti inerenti alla comprensione del testo;
- riflessione sulle proprie strategie di lettura, con particolare riferimento alle strategie metacognitive e sulla autovalutazione della comprensione;
- utilità del laboratorio rispetto al miglioramento del proprio livello di lettura finalizzata all'apprendimento;
- feedback circa i punti forti e i punti deboli dell'attività di supporto svolta.

## Risultati

I risultati della prova che è servita a identificare i lettori "poveri" hanno avuto un andamento simile nelle due coorti considerate.

Come si può leggere nella tab. 1 le abilità risultate più deboli sono l'abilità lessicale e la capacità di localizzare le informazioni: la percentuale<sup>5</sup> delle risposte esatte agli item che misuravano queste abilità è rispettivamente del 40% e del 51,9%. Dando uno sguardo complessivo ai risultati comunque si può constatare il basso livello generale dell'intero campione, che conferma quanto riscontrato in letteratura (Santos 1990; Oliveira 1996; Pellegrini, 1996; Tercanlioglu, 2004; White, 2004; Roberts J. C. & Roberts K. A., 2008; Guise, Goosney, Gordon & Pretty, 2008; Lei, Rhinehart, Howard & Cho, 2010).

Abilità	2005/06	2006/07
abilità lessicale	40,0	43,3
localizzazione di informazioni	51,9	51,9
elaborazione di inferenze	61,3	62,5
riconoscimento dell'idea principale	63,3	63,3
<b>TOT (N)</b>	<b>368</b>	<b>304</b>

*Tab. 1 - Percentuale di risposte esatte per abilità nelle due coorti esaminate*

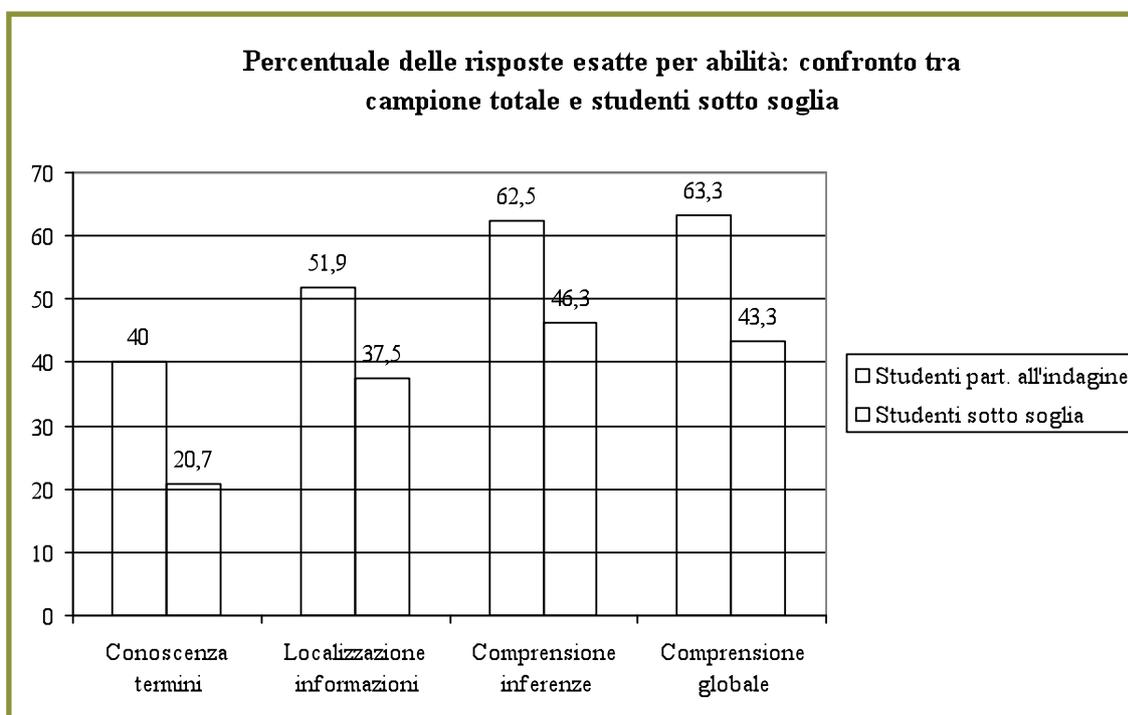
Nel sottocampione di studenti sotto la soglia di accettabilità questo andamento risulta più accentuato per tutte le abilità: nel grafico 1 osserviamo valori sensibilmente e significativamente più bassi ( $p = 0,000$ ).

5 La percentuale delle risposte esatte è stata calcolata per ciascuna abilità sul totale degli item che la misuravano.

In particolare lo scarto maggiore tra intero campione e lettori “poveri” si registra sia rispetto alla conoscenza dei termini in coerenza con quanto riscontrato in letteratura (Lei, Rhinehart, Howard e Cho, 2010; Cabaroglu e Yurdaisik, 2008; Roberts J. C. & Roberts K. A., 2008), sia rispetto alla comprensione globale del testo. Le differenze tra le medie dei punteggi del gruppo di studenti sotto soglia che non hanno partecipato alle attività laboratoriali in confronto a quanti hanno partecipato non sono risultate significative.

Questi risultati hanno guidato la strutturazione dei laboratori che sono stati sviluppati in modo da presentare le caratteristiche e gli elementi costitutivi dei testi espositivi e argomentativi, nonché le specifiche azioni che il lettore deve compiere di fronte alle difficoltà rappresentate dalla comprensione dei termini e dalla localizzazione delle informazioni.

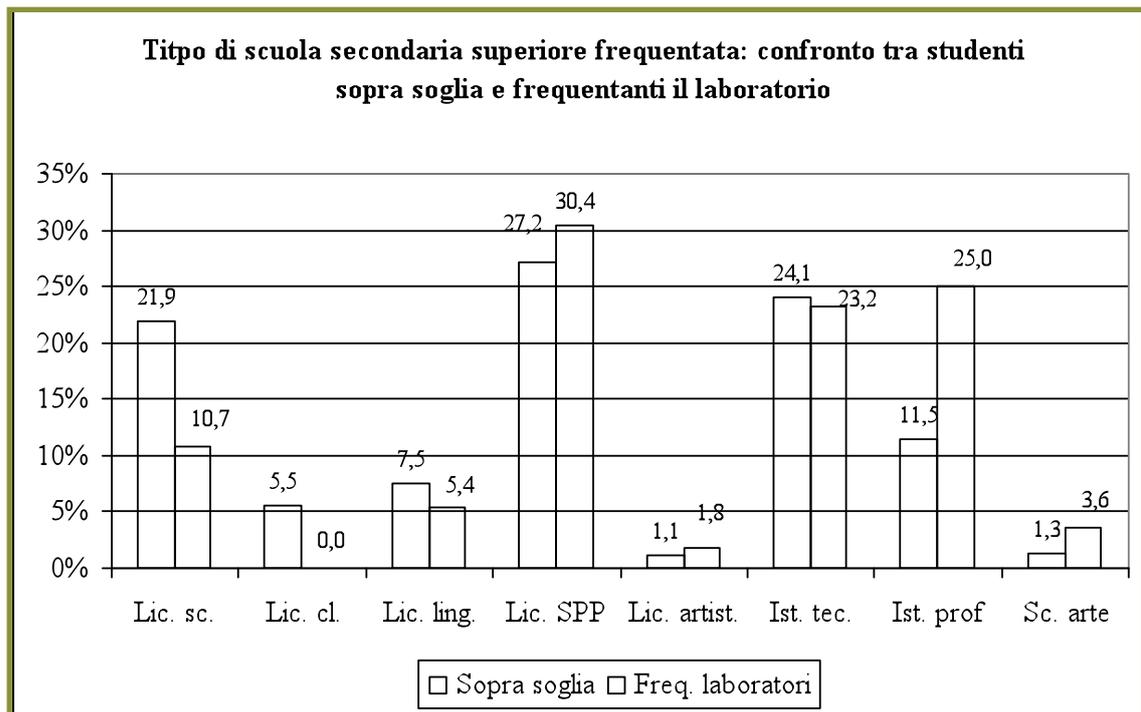
Per quanto concerne i questionari relativi alle variabili assegnate proponiamo alcune analisi riferite ai 61 studenti che hanno preso parte alle attività di sostegno. Per tracciare un profilo dei partecipanti alle attività laboratoriali abbiamo ritenuto utile una comparazione tra loro e gli studenti sopra la soglia di accettabilità.



*Graf. 1: Percentuale delle risposte esatte per abilità: confronto tra campione totale e studenti sotto soglia*

Ci siamo chiesti che tipo di percorso abbiano compiuto i due gruppi prima dell'iscrizione ai nostri corsi.

I dati riportati nel grafico 2 mostrano che tra i frequentanti dei laboratori vi è una quota minore di liceali e in particolare nessuno studente proveniente dal liceo classico, mentre sono più rappresentati gli studenti provenienti dagli istituti professionali (25,0% contro l'11,5%).



*Graf. 2: Tipo di scuola secondaria superiore frequentata: confronto tra studenti sopra soglia e frequentanti i laboratori*

Anche l'analisi comparata del voto di maturità ci restituisce un profilo leggermente diverso tra i due gruppi: l'analisi dei dati ha mostrato una differenza significativa ( $p < 0,05$ ) tra le medie relative al voto di maturità: si avvicina a 78/100 la media per i lettori sopra soglia e a 75/100 quella dei frequentanti dei laboratori. Anche in questo caso non si osservano differenze significative tra gli studenti sotto soglia che non hanno partecipato alle attività laboratoriali e quanti vi hanno partecipato.

Infine, una quota significativamente maggiore ( $p < 0,05$ ) di studenti frequentanti il laboratorio si era iscritta in precedenza ad altri corsi di laurea: il 30% contro il 15,8% degli studenti sopra la soglia di accettabilità e il 13,6% degli studenti sotto soglia che non hanno preso parte al laboratorio (tab. 3). I motivi che portano a cambiare corso di laurea sono molteplici e in questo studio non ci siamo proposti di indagarli, perché esulano dai nostri obiettivi di ricerca, ma questo ultimo dato potrebbe essere in linea con l'idea già espressa da alcuni autori che essere bravi lettori è un presupposto fondamentale per il successo accademico.

	Studenti sopra la soglia	Studenti sotto la soglia non frequentanti il laboratorio	Studenti frequentanti il laboratorio
Sì	84,2%	86,4%	70,0%
No	15,8%	13,6%	30,0%
<b>Totale (N)</b>	<b>100,0 (607)</b>	<b>100,0 (134)</b>	<b>100,0 (61)</b>

*Tab. 3 Studenti iscritti per la prima volta all'Università:  
confronto tra studenti con punteggi bassi e frequentanti il laboratorio*

Per quanto riguarda le informazioni raccolte durante e al termine delle attività laboratoriali un primo elemento emerso riguarda la scarsa o nulla esperienza svolta a scuola in merito alla comprensione del testo:

*«Sì, ho fatto delle esperienze. La nostra insegnante ci aveva insegnato a trovare la tesi sostenuta dall'autore, ma oggi non me lo ricordo più»*

*«Io e lei (altra ragazza presente) abbiamo avuto un'insegnante che non ha fatto niente. Non abbiamo imparato niente. Lavoravamo di più alle scuole medie. E alle superiori ci dava anche dei voti alti, ma non facevamo niente»*

Abbiamo chiesto agli studenti di indicarci quali strategie di lettura normalmente mettono in atto per leggere e comprendere i testi. Le più adottate sono risultate la sottolineatura, l'individuazione di parole chiave e la rilettura dei passaggi meno chiari, ma non tutti hanno mostrato di avere piena consapevolezza dell'impiego di tali strategie:

*«Trovare le parole chiave»*

*«Non saprei. Ripeterlo»*

*«Ho riletto più volte le parti che mi erano meno chiare»*

*«Nessuna in particolare»*

*«Leggo il testo poi lo ripasso mentalmente sottolineo poco e non utilizzo strategie particolari»*

*«Ho ripensato ai punti chiave del testo»*

*«Sottolineatura»*

*«Mettere a lato parole chiave»*

Rispetto alle tre tipologie di strategie di lettura proposte da Mokhtari (citato in Tercanlioglu, 2004, p. 565), il nostro campione di studenti risulta essere orientato principalmente all'impiego di strategie di supporto e non risulta avere familiarità con le altre tipologie di strategie. Infatti, molti studenti hanno avuto difficoltà a rispondere alle specifiche domande concernenti le strategie metacognitive come l'attività di automonitoraggio del proprio processo di lettura (*Mentre leggi ti fermi a chiederti se stai capendo bene il testo? Cerchi costantemente un legame logico tra ciò che leggi e il titolo dell'intero testo e/o del paragrafo che stai esaminando?*) e di autovalutazione della comprensione di ciò che viene letto (*Come verifichi di avere capito ciò che stai leggendo?*). Alcuni studenti hanno indicato su quali elementi si basano per verificare di aver compreso il testo:

- «se so fare un riassunto»
- « se riesco a ripeterlo»
- « se lo ripeto senza averlo sotto»
- « se riesco a farmi degli schemi»

Nessuno, però, ha saputo indicare azioni di monitoraggio rispetto alla propria attività di lettura e comprensione.

Data l'importanza riscontrata in letteratura delle strategie metacognitive, che risultano essere quelle maggiormente impiegate dai bravi lettori, abbiamo illustrato e fatto mettere in pratica agli studenti alcune di esse durante i laboratori. A conclusione degli stessi abbiamo chiesto agli studenti di esprimere un giudizio sull'utilità di questa esperienza, indicandone punti di forza e di debolezza

Dalle dichiarazioni dei partecipanti il lavoro compiuto sui testi sembra aver sviluppato maggiore consapevolezza dei diversi tipi di approccio necessari per lo studio di testi espositivi e argomentativi. Inoltre gli studenti hanno dichiarato di essere entrati in possesso di strumenti utili a rendere più efficace la comprensione dei testi che studiano:

*«Prima non ero assolutamente consapevole dell'approccio diverso che bisogna avere per questi testi. Il laboratorio mi è stato utile»*

*«Mi piacerebbe provare a rifare le prove di ingresso oggi: penso che le farei molto meglio»*

*«Penso di poter migliorare la mia capacità di comprendere i testi argomentativi che sono i più difficili, ma non solo, perché ho capito quali erano (e forse sono ancora...) i miei punti deboli: lettura frettolosa, non cercavo di cogliere i collegamenti, non cercavo il significato delle parole che non conoscevo»*

*«È utile che l'università si interessi agli studenti. Alle superiori ci hanno detto che qui nessuno ci avrebbe minimamente considerato e aiutato»*

*«Mi è venuta voglia di mettermi alla prova: andrò a rileggere il libro che sto studiando con un approccio diverso e penso che se ho questa volontà potrò migliorare»*

Inoltre alcuni studenti hanno dichiarato che lavorare con altri pari ha permesso loro di porsi delle domande che altrimenti, da soli, non si sarebbero posti: *«lavorando insieme agli altri mi sto rendendo conto di avere un approccio al testo molto superficiale»*.

L'analisi degli aspetti da migliorare rispetto all'attività di supporto offerta ha portato a sottolineare da un lato la durata limitata in termini di numero di incontri e dall'altro il numero contenuto di studenti che era possibile ammettere alla frequenza dei laboratori stessi: *«secondo me un laboratorio di questo tipo sarebbe molto più utile se durasse per tutto il primo anno di università così potrei verificare i miei progressi»; «All'inizio credevo che fosse una cosa per gli studenti peggiori, ma poi ho capito che potrebbe essere per tutti»*.

## Considerazioni conclusive e ipotesi di sviluppo

Considerando il ruolo centrale che la comprensione del testo gioca rispetto all'attività di studio e le particolari difficoltà che i testi a livello universitario presentano, in questa ricerca sono state indagate le caratteristiche dei lettori "poveri" ed è stata proposta un'attività di sostegno a loro indirizzata. Questa attività è stata sviluppata ponendo un doppio focus sul lettore e le sue strategie di lettura da un lato e sulla tipologia testuale e le sue caratteristiche dall'altro. L'orientamento al testo, infatti è stato considerato un elemento fondamentale per orientare il lettore all'impiego delle strategie di lettura più efficaci rispetto al tipo di testo.

Un primo elemento emerso consiste nel fatto che l'intero campione di studenti che si sono sottoposti alle prove di comprensione nel suo complesso non ha ottenuto punteggi alti rispetto a nessuna delle abilità sottese alla prova. Tra queste la conoscenza dei termini e la localizzazione delle informazioni sono risultate le più problematiche per la fascia di studenti che hanno ottenuto i punteggi peggiori sull'intera prova. Il tipo di scuola secondaria frequentata sembra incidere sul rendimento in lettura: a fascia inferiore della distribuzione rispetto a quella superiore include una quota significativamente minore di liceali e maggiore di studenti provenienti dagli istituti professionali.

Per comprendere più a fondo le caratteristiche di questi lettori "poveri" sono stati intervistati quegli studenti che hanno partecipato alle attività laboratoriali: essi hanno dichiarato di non aver lavorato in precedenza in maniera specifica sulla comprensione del testo, di non conoscere le specifiche differenze tra testi espositivi e argomentativi e di adottare in prevalenza strategie di lettura che in letteratura vengono definite di supporto, senza peraltro diversificarle a seconda del tipo di testo che stanno leggendo. A differenza di questi studenti, i lettori di alto profilo, pur facendo uso di tutti i tipi di strategie prediligono le strategie metacognitive (cfr. per es. Sousa, 2006).

Gli studenti che hanno preso parte al laboratorio di supporto hanno restituito feedback molto positivi rispetto all'esperienza svolta: in particolare attraverso le competenze e gli strumenti acquisiti ritengono di poter migliorare la loro efficacia nell'attività di lettura finalizzata all'apprendimento. Resi consapevoli del lavoro specifico che si può svolgere la fine di migliorare la loro comprensione dei testi, gli studenti hanno espresso l'esigenza di attività di sostegno più prolungate nel tempo, per poter essere seguiti almeno nell'arco del primo anno del loro percorso universitario.

L'analisi dei dati qualitativi e quantitativi ha probabilmente risentito della distorsione del campione che è stato necessariamente selezionato su base volontaria. È possibile, infatti, che gli studenti che hanno maggiori difficoltà nella comprensione del testo abbiano scelto di non sottoporsi alla prova facoltativa proposta. Non potendo nemmeno in una prosecuzione dell'indagine disporre di dati relativi all'intera popolazione in merito al livello di comprensione del testo, si intende raccogliere informazioni su coloro che non hanno partecipato all'indagine analizzando i dati relativi alla loro carriera accademica.

Infine si intende compiere un'indagine ex-post sia nei confronti degli studenti sotto soglia che non hanno partecipato alle attività laboratoriali, sia nei confronti di quanti vi hanno partecipato, per raccogliere i loro punti di vista sulla ricaduta dell'esperienza svolta e sulle loro opinioni circa l'utilità delle stesse a distanza di tempo.

### Riferimenti bibliografici

- Artis A. B. (2008). Improving marketing students' reading comprehension with the SQ3R method. *Journal of Marketing Education*, 30 (2), pp. 130-137.
- Bell K. E. & Limber J. E. (2010). Reading skill, textbook marking and course performance. *Literacy Research and Instruction*, 49 (1), pp. 56-67.
- Bray G. B., Pascarella E.T. & Pierson C.T. (2004). Postsecondary education and some dimensions of literacy development: an exploration of longitudinal evidence. *Reading Research Quarterly*, 39 (3), pp. 306-330.
- Brookbank D., Grover S., Kullberg K. & Strawser C. (1999). *Improving student achievement through organisation of student learning*. Chicago: Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight.

- Cabaroglu N. & Yurdaisik A. (2008). University instructors' views about and approaches to Reading instruction and reading strategies. *The Reading Matrix*, 8 (2), pp. 133-154.
- Carrell P.L., Pharis B. G. & Liberto J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23, pp. 647-677.
- Centofanti E. M., Ferreira S. M. & Del Tedesco T. (1997). *Compreensão da leitura por universitários de psicologia*. In Witter G. P. (a cura di), *Leitura e universidade* (pp. 33-60). Campinas: Alínea.
- Colombo A. (a cura di). (1992). *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testimoni argomentativi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Costa M. & Visalberghi A. (a cura di). (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fitzgerald M. A. (2004). Making the leap from high school to college: three new studies about information literacy skills of first-year college students. *Knowledge Quest*, 32 (4), pp. 19-24.
- Gattullo M. & Giovannini M. L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- Guise J. L., Goosney J., Gordon S. & Pretty H. (2008). Evolution of a summer research/writing workshop for first-year university students. *New Library World*, 109 (5/6), pp. 235-250.
- Holmes V. M. (2009). Bottom-up processing and reading comprehension in experienced adult readers. *Journal of Research in Reading*, 32, (3), pp. 309-326.
- Jackson N. E. (2005). Are university students' component reading skills related to their text comprehension and academic achievement? *Learning and Individual Differences*, 15, pp. 113-139.
- Jackson N. E., Doellinger H. L. (2002). Resilient readers? University students who are poor recoders but sometimes good text comprehenders. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), pp. 64-78.
- Lei S. A., Patricia J. R., Howard H. A. & Cho J. K. (2010). Strategies for improving reading comprehension among college students. *Reading Improvement*, 47 (1), pp. 30-42.
- Levine A., Ferenz O. & Reves T. (2000). EFL academic reading and modern technology: how can we turn our students into independent critical readers? *TESL-EJ*, 4, pp. 1-9.
- Lucisano P. (a cura di). (1994). *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*. Napoli: Tecnodid.
- Oliveira K. L. & Santos A. A. (2005). Reading comprehension and learning evaluation among undergraduates. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 18. Estratto da <http://www.scielo.br/cgi-bin/-wxis.exe/iah/>.
- Oliveira M. H. M. A. (1996). Funções da leitura para estudantes de graduação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (1), pp. 61-68.
- Parlamento europeo e del Consiglio (2007). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*. Allegato della raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Roberts J. C. & Roberts K. A. (2008). Deep reading, cost/benefit, and the construction of meaning: enhancing reading comprehension and deep learning in sociology courses. *Teaching Sociology*, 36, pp. 125-140.
- Santos A. A. A. (1990). Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), pp. 39-53.
- Sousa D. A. (2006). *How the brain works*. Thousand Oaks: Corwin.
- Tercanlioglu L. (2004). Postgraduate students' use of reading strategies in L1 and ESL contexts: links to success. *International Education Journal*, 5 (4), pp. 562-570.
- White H. L. (2004). Nursing instructors must also teach reading and study skills. *Reading improvement*, 41 (1), pp. 38-50.